

Université Toulouse - Le Mirail

U.F.R. SCIENCES, ESPACES ET SOCIÉTÉS

Département des Sciences de l'Éducation et de la Formation

Ecole doctorale CLESCO, Équipe REPERE du CREFI

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 présentée par Pierre RATINAUD

Spécialité : Éducation, Formation, Insertion

Sous la direction de

Michel BATAILLE

Professeur en Sciences de l'Éducation (Université de Toulouse-Le Mirail)

et

Patrice BOUYSSIERES (tuteur)

Maître de conférences en Sciences de l'Éducation (Université de Toulouse-Le Mirail)

TOME I

Jury :

Michel BATAILLE

Professeur en Sciences de l'Éducation (Université de Toulouse-Le Mirail)

Patrice BOUYSSIERES

Maître de conférences en Sciences de l'Éducation (Université de Toulouse-Le Mirail)

Marc BRU

Professeur en Sciences de l'Éducation (Université de Toulouse-Le Mirail)

Pascal MOLINER

Professeur en Psychologie Sociale (Université Paul Valéry de Montpellier)

Claudie SOLAR

Professeure titulaire au Département de Psychopédagogie et d'Andragogie (Université de Montréal)

Décembre 2003

Remerciements

Que soient remerciées ici les personnes qui ont permis l'aboutissement de ce travail :

Michel BATAILLE pour la confiance qu'il m'a accordée

Patrice BOUYSSIERES, pour sa patience, sa disponibilité, son humour et les milliers de conseils prodigués pendant ces quatre années de collaboration

Christine MIAS, pour sa gentillesse et son aide sur le chemin de l'apprentissage de l'enseignement

Les enseignants et étudiants du CREFI, pour leur aide et leur soutien

Les doctorants-enseignants qui m'ont précédé (Angeline AUBERT, Hélène MARIE, Laurence PASA, Philippe DE ZOTTI, Michel LAC) pour leurs conseils et leurs encouragements

Cynthia , pour tout ce qu'elle est

Enfin, je tiens à remercier les professeurs qui ont accepté de passer quelques minutes sur Internet pour répondre à mes sollicitations.

SOMMAIRE

1	Introduction	3
	Internet, société et éducation	12
2	Internet comme objet de représentation	14
3	Internet et éducation	43
	Idéologie, utopie, représentations sociales et professionnelles	69
4	Idéologie et Utopie	71
5	Approche théorique.....	90
	Une problématique en deux étapes (en deux écoles...)	130
6	Problématique générale	131
7	Méthodologie générale	134
	Les enseignants sont des gens comme tout le monde...	150
8	Problématique 1 : les enseignants sont des gens comme tout le monde...	152
9	Résultats de l'enquête 1	167
	...mais ce sont des enseignants.	216
10	Problématique 2 : ...mais ce sont des enseignants.....	218
11	Résultats de l'enquête 2	232
12	Discussion générale	243
13	Conclusion.....	253
14	Bibliographie	257
15	Index des auteurs	284
16	Table des figures.....	288
17	Table des matières.....	291

1 Introduction

Ce travail porte sur l'étude de la représentation professionnelle d'Internet dans un corpus d'enseignants de lycées d'enseignement général et technologique qui l'utilisent.

Il se fixe trois objectifs :

- Premier objectif : décrire la représentation professionnelle d'Internet d'un corpus d'enseignants des lycées d'enseignement général et technologique qui en ont une pratique.
- Deuxième objectif : opérationnaliser un modèle de pensée sociale.
- Troisième objectif : proposer un modèle de « pensée professionnelle » permettant d'appréhender les différences observées entre représentations sociales et représentations professionnelles et la nature des dynamiques représentationnelles intervenant dans les processus de professionnalisation ou d'acculturation.

La plupart des auteurs qui s'intéressent à Internet commencent leurs ouvrages par le rappel de la dialectique dans laquelle s'insèrent les discours sur les nouvelles technologies. On trouvera par exemple :

« ...le problème n'est pas d'être pour ou contre Internet, mais de constater l'absence de réflexion critique, de distance » (WOLTON, 2000 : 14).

« La question est en effet polémique, elle est au cœur d'un débat vif et passionné entre technolâtres et technophobes. Les premiers, partisans inconditionnels de l'introduction de la modernité à l'école, tiennent un discours souvent volontariste et purement prospectif sur les bienfaits d'une école branchée, ouverte sur le monde et dans laquelle la présence d'ordinateurs et de réseaux électroniques mettrait à la disposition des enseignants et des élèves l'ensemble du savoir du monde. Les seconds, défenseurs d'une formation humaniste traditionnelle, pensent que les machines ne peuvent que distraire de l'essentiel, la formation de la pensée, et ne voient dans la présence d'ordinateurs à l'école qu'une imposture pédagogique dissimulant des enjeux économiques » (LEGROS, CRINON, 2002 : 9).

« On semble ainsi être en face d'un nouvel avatar d'une opposition ancienne et robuste entre d'une part modernité et innovation, et d'autre part, traditions et droit commun » (BARON, BRUILLARD, 1996 : 6).

« Profitant du vide d'enquête fiable, l'idéologie et les phrases creuses ont envahi les discours sur cette réalité fondamentale de notre époque, phénomène d'ailleurs classique en période de changement social accéléré. Ces discours prennent alors souvent la forme de la prophétie futurologique, en se livrant à une extrapolation simpliste des conséquences sociales qu'auront les exploits techniques des savants et des ingénieurs. Ou parfois celle d'un utopique scénario-catastrophe où l'on dénonce les effets supposés aliénants d'Internet avant même de l'avoir pratiqué » (CASTELLS, 2001 : 12).

« Dès que l'on aborde l'étude des dispositifs médiatisés, on est toujours confronté à deux visions opposées et mythologiques qui font de ces nouvelles ou anciennes technologies les leviers d'une révolution copernicienne de la formation ou des lieux en dérive où l'enseignant est réduit au rôle d'assistant et où les apprenants sont noyés dans la masse des informations » (ALAVA, 2000 : 45).

« La contre-verse est toujours vive à la fin des années 90, alors même que les nouvelles politiques nationales d'équipement sont lancées. L'utilité, la nécessité des technologies pour apprendre est tour à tour âprement défendue et dénoncée. Les uns insistent sur la nécessaire adaptation des systèmes éducatifs à un monde qui change et exhortent l'école à créer non pas des chômeurs cultivés mais des professionnels compétents ; les autres crient à la perversion des missions de l'éducation, chargée de former des personnes libres et autonomes, capables de porter un regard critique sur la société, et non des travailleurs dociles, bien intégrés à un ordre social dicté par la raison économique » (POUTS-LAJUS, RICHE MAGNIER, 1998 : 8).

Ces quelques citations nous permettent d'introduire le champ théorique que nous allons parcourir : la pensée sociale. C'est en effet parce qu'Internet est pris, d'une part, dans des discours décrits comme relevant de l'utopie et de l'idéologie et d'autre part, dans des discours contradictoires, que nous avons ressenti la nécessité d'intégrer ces dimensions à l'étude de la représentation de cet objet.

Dans cette introduction, nous présenterons le parcours qui a mené à cette problématique ainsi que le positionnement épistémologique dans lequel elle s'inscrit. Enfin, l'architecture de ce document sera décrite.

1.1 Parcours de formation - parcours de recherche

1.1.1 Parcours de formation

Dans cette partie, le « nous », collectif plus que rhétorique dans ce travail, sera remplacé par le « je », marquant la singularité de ce parcours.

Je ne suis pas enseignant des lycées d'enseignement général et technologique. Cette remarque pourrait sembler superflue si cette recherche ne s'inscrivait pas en sciences de l'éducation. Elle me semble obligatoire dans ce contexte. La tradition en sciences de l'éducation veut en effet que les recherches s'inscrivent dans des champs déjà investis professionnellement par le chercheur, non par obligation, mais tout simplement parce que l'histoire récente de la discipline a majoritairement amené des praticiens à faire acte de recherche dans le champ de leurs pratiques. Nourris de leurs expériences et au prix d'un travail sur leurs implications, ils ré-investissent le lieu de ces pratiques avec le regard du chercheur.

Je suis pour ma part ce que nous appelons parfois un « étudiant-diant », marquant ainsi le fait qu'il ne s'agit pas d'une reprise d'étude, mais du début (ou de la fin) d'un premier parcours de formation.

Ce parcours a commencé, dans le supérieur, par des études de biologie qui se sont orientées vers la physiologie animale. De ces années, je garde, me semble-t-il, la certitude d'une obligation de multiréférentialité. La biologie est une interdiscipline multiréférentielle (cela je ne le découvrirai qu'après...). De l'atome à la biosphère, tous les niveaux de compréhension de la nature sont nécessaires à sa pratique. Il en est de même pour les Sciences Humaines.

Mon parcours en sciences de l'éducation commence à Limoges. J'y valide une licence de cette discipline et fait une grande découverte : certains êtres humains parlent, en utilisant les mêmes mots que tout le monde ou presque, une langue que l'on ne comprend pas. C'est bien l'impression que me laissent (et que je ne souhaite pas oublier) mes premiers mois dans les Sciences Humaines. Cette première année s'apparente donc plus à l'apprentissage d'une langue étrangère qu'à la découverte des sciences de l'éducation, de la sociologie ou de la psychologie.

Par la suite, je m'inscris à Toulouse en Maîtrise, dans l'option proposée par l'équipe REPERE du CREFI¹, et commence une recherche sur la représentation d'Internet chez les étudiants de DEUG d'histoire. Nous sommes en 1999, et Internet commence à faire du bruit dans les médias. J'ai eu, pour ma part, l'occasion déjà de le découvrir. L'informatique m'est familière (j'ai suivi l'option informatique au lycée), les ordinateurs sont entrés dans mon foyer en 1984 grâce à un père technophile.

L'année suivante, en DEA, commence une collaboration avec Patrice BOUYSSIERES qui se poursuit jusqu'à aujourd'hui. Le thème de la recherche était toujours la représentation d'Internet, mais dans une population d'enseignants, j'y reviendrai.

A la fin de cette même année, Michel BATAILLE me proposera une bourse de recherche (Allocation) doublée de la possibilité d'engager une formation à l'enseignement (Monitorat-CIES²). J'acceptais sur le champ et débutais un parcours d'« apprenti-chercheur / apprenti-enseignant ».

1.1.2 Parcours de recherche

La problématique de ce travail s'est construite dans ce parcours de formation. Les résultats obtenus en maîtrise montraient d'une part, qu'une partie de la population interrogée ne semblait pas avoir de représentation de l'objet et d'autre part, que l'autre partie semblait avoir construit ses représentations en référence à des positions idéologiques.

La médiatisation d'Internet atteignait son paroxysme quand nous sommes allés interroger des enseignants dans un lycée de la région toulousaine. Nous souhaitions alors mettre en évidence les principes organisateurs des prises de positions de ces enseignants sur cet objet. Les politiques d'intégration étaient lancées et les chercheurs relevaient les composantes idéologiques ou utopiques des discours sur Internet. Nous avons effectivement pu mettre en évidence des propositions dans le discours de ces enseignants qui relevaient, pour nous, du champ d'une utopie ou d'une contre-utopie. Ces propositions n'étaient pas négligeables car ces discours étaient, entre autre, organisés par un facteur axiologique.

A partir de ces constats, nous pouvions nous demander si des enseignants qui utilisaient plus de propositions utopiques étaient porteurs de la même représentation d'Internet que des enseignants qui utilisaient plus de propositions contre-utopiques.

¹ L'équipe REPERE (Représentation et Engagement Professionnel, leurs Evolutions : Recherches et Expertises) est l'une des composantes du CREFI (Centre de Recherche en Education, Formation, Insertion).

² Le monitorat est un contrat qui représente 64 heures d'enseignement par an dans le supérieur, il s'accompagne de l'obligation de suivre les stages proposés par CIES (Centre d'Initiation à l'Enseignement Supérieur).

Le second constat de cette étude était que la représentation d'Internet dans cette population était en cours de professionnalisation.

On pouvait alors se demander quels seraient les effets de la professionnalisation de cet objet sur sa représentation.

Ce sont ces deux questions qui guideront l'élaboration de ce travail.

1.2 Positionnement épistémologique

Ce travail se centre sur l'étude d'une représentation sociale appartenant à la catégorie spécifique des représentations professionnelles. Il fera donc largement appel à la théorie des représentations sociales issue des travaux de la psychologie sociale et au concept de représentations professionnelles développé par l'équipe REPERE du CREFI. Ces précisions pourraient suffire en elles-mêmes à présenter au lecteur la conception de l'élaboration des connaissances scientifiques dans laquelle s'inscrit cette problématique. Mais l'objectif de cette partie est justement de lever les implicites qu'elles sous-tendent.

Les notions d'idéologie et d'utopie, dans leur sens traditionnel, renvoient souvent à l'idée d'une déformation de la réalité. De même, la pensée sociale est parfois définie en opposition à la pensée scientifique. L'une serait déformée, irrationnelle, illogique, « fausse », l'autre serait rationnelle, logique, objective et au final, montrerait le « vrai ». La pensée scientifique serait capable de ceci justement parce qu'elle ne relève pas de l'idéologie qui semble prévaloir dans la pensée sociale.

Cette pensée rationnelle et objective existe peut-être, malheureusement nous ne pouvons lire que des travaux provenant de chercheurs inscrits dans un lieu, un temps, une époque, une école, une culture, une institution, un pays, une pratique etc... ce qui rend difficile la défense d'un tel positionnement. Lequel de ceux-là nous dit le vrai ? Aujourd'hui, aucun ne s'en prévaut.

« Il s'ensuit ce truisme que lorsqu'on rencontre deux quasi-concepts différents de la « même » réalité, il ne s'agit pas de la « même » réalité. La chasse des chasseurs n'est pas celle des écologistes ; la corrida des opposants est une boucherie, là où d'autres voient la mise en scène d'un drame métaphysique ; dans les années cinquante, la psychanalyse des communistes n'était pas celle des catholiques, etc. Il ne pourrait s'agir de chasse, de corrida ou de psychanalyse « en soi » que sous le regard idéal absolu, qui est une fiction épistémologique commode : celle de la « vérité » sociale et historique indépendante de toute position socio-historique. » (FLAMENT et ROUQUETTE, 2003)

Il n'y a pas de représentation individuelle construite en dehors d'une pensée sociale ou d'une histoire de vie. Même dans les domaines les plus techniques, l'inscription culturelle des recherches et des pratiques est palpable. Que l'on oublie une seconde que les unités de mesure des distances diffèrent entre l'Europe et les Etats-Unis, et plusieurs millions de dollars de matériel s'écrasent sur le sol de Mars ! De ce fait, il n'y a pas de pensée scientifique qui ne soit aussi l'expression d'une pensée sociale.

Ce n'est pas dans ce que disent les théories que se trouvent les dogmes et les idéologies de la science. C'est dans tout ce qu'elles ne disent pas, dans les évidences qui sont celles du chercheur, de son temps et de l'histoire qui l'a précédé. Elles sont aussi dans les évidences, pareillement implicites, que lui lèguent ses prédécesseurs et que, par manque de temps ou trop respectueux, il ne peut vérifier.

« Lorsque nous étudierons la science normale, [...] nous en arriverons finalement à décrire cette recherche comme une tentative opiniâtre et menée avec dévouement pour forcer la nature à se ranger dans les boîtes conceptuelles fournies par la formation professionnelle » (KUHN, 1983 : 22).

Nous ne fondons donc pas la validité scientifique de ce travail sur la rationalité pure de la pensée dont il émanerait. Nous pensons qu'elle se situe plutôt dans la démarche de recherche mise en place, démarche qui s'appuie sur un corpus théorique éprouvé et sur des méthodologies qui rendent, pour nous, ce travail falsifiable (POPPER, 1985).

« Soyons clairs, il ne s'agit pas d'affirmer que tout se vaut et d'adopter une attitude relativiste, mais de reconnaître qu'existent des spécificités liées aux différentes insertions professionnelles et institutionnelles qui font que tous les savoirs ne sont pas superposables et qu'ils prennent sens et valeur en fonction de leur contexte de production, d'appropriation ou de traduction adaptatrice » (BRU, 2002a : 12).

Les sciences de l'éducation, en se définissant comme multiréférentielles, expriment clairement cette constatation. Comme la psychologie sociale, elles fondent leur analyse sur l'articulation des différents niveaux de compréhension des processus intervenant dans les champs de l'éducation ou du travail social. Nous noterons alors avec BATAILLE et al. que « si l'épistémologie multiréférentielle invite à dégager l'objet de recherche de redoutables enfermements de spécialités, elle n'interdit nullement d'exploiter les savoirs spécialisés, ni de contribuer à les affiner... » (BATAILLE et al., 1997 : 59).

ARDOINO (1993) définit la multiréférentialité ainsi : « Assumant pleinement l'hypothèse de la complexité, voire de l'hyper-complexité, de la réalité à propos de laquelle on s'interroge, l'approche multiréférentielle se propose une *lecture plurielle* de ses objets (pratiques ou théoriques), sous différents angles, impliquant autant de regards spécifiques et

de langages, appropriés aux descriptions requises, en fonction de systèmes de références distincts, supposés, reconnus explicitement non-réductibles les uns aux autres, c'est-à-dire hétérogènes » (ARDOINO, 1993 : 15).

Cet auteur décrit cinq niveaux d'analyses :

Le niveau institutionnel

Le niveau organisationnel

Le niveau groupal

Le niveau inter-individuel

Le niveau intra-individuel

Semblant mettre en évidence expérimentalement ces propositions, DOISE (1995) montrera que les problématiques de la psychologie sociale se fondent sur quatre niveaux :

Le niveau idéologique

Le niveau positionnel

Le niveau inter-individuel et situationnel

Le niveau intra-individuel.

Nous pensons, avec ces auteurs, que c'est l'articulation de ces niveaux qui permet d'approcher au mieux les phénomènes analysés.

1.3 Architecture de la thèse

Dans un premier temps, nous présenterons l'histoire d'Internet et les discours qui ont accompagné son développement (Cf. Internet comme objet de représentation). Les dernières années de cette histoire se déroulent dans l'euphorie médiatique et les programmes politiques de généralisation des usages des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education (TICE) (Cf. Internet et Education). Parce que cet objet semble pris, pour beaucoup, dans des discours de nature utopique ou idéologique (cf. Idéologie et utopie), il nous a semblé pertinent de replacer l'étude de cette représentation dans un modèle qui intègre ces dimensions (Cf. Approche théorique).

La problématique de ce travail (Cf Problématique générale) se décompose en deux étapes qui ont donné lieu à deux enquêtes en ligne (Cf Méthodologie générale) sur la même population.

La première étape se propose d'étudier les effets d'un ancrage thématique, défini comme une prise de position idéologique, sur la représentation professionnelle d'Internet chez des enseignants. Elles s'appuiera sur un modèle de pensée sociale qui distingue le processus idéologique (processus de thématisation) des idéologies et utopies comme « produits » (système de représentations, d'attitudes, d'opinions et de pratiques).

Parce que les résultats montrent le poids d'une thématisation sociale sur les représentations et les pratiques déclarées des enseignants, nous avons sous-titré cette partie *les enseignants sont des gens comme tout le monde...*(Cf. Problématique 1 : les enseignants sont des gens comme tout le monde...)

Elle tentera de valider l'hypothèse suivante :

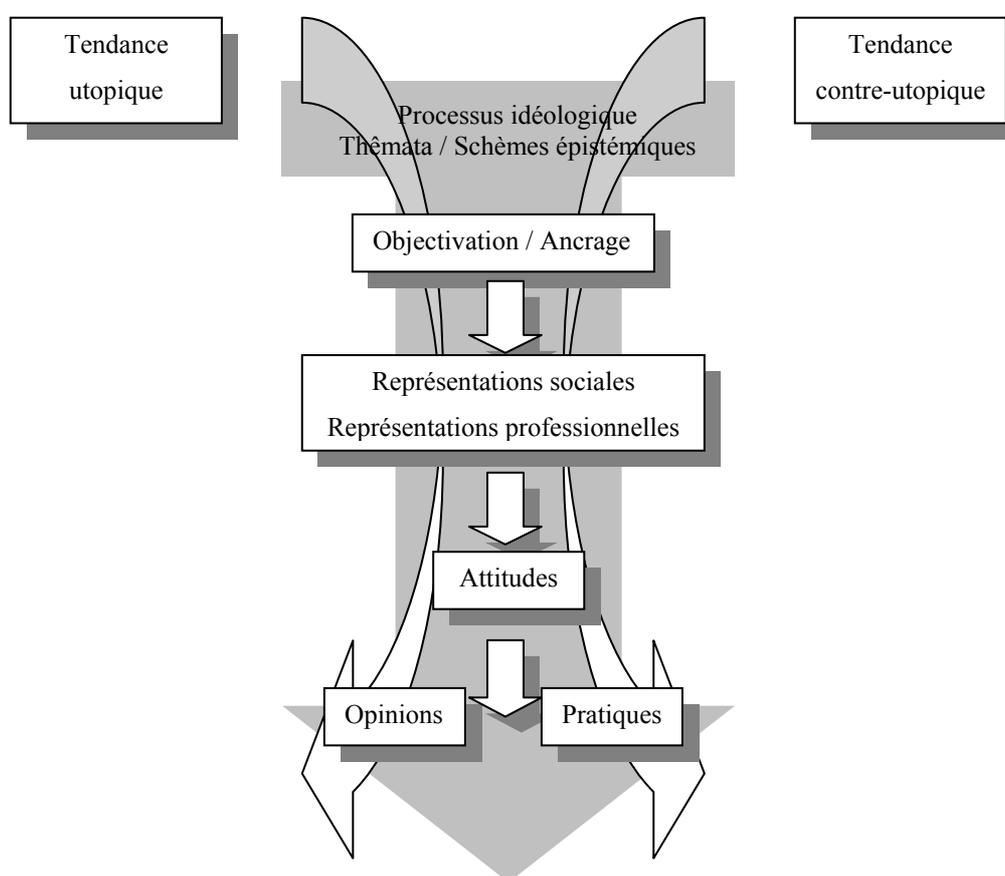


Figure 1 Hypothèse générale de la première problématique

Hypothèse générale de la première problématique

Il existe des différences de représentations, d'attitudes et de pratiques entre des enseignants à tendance utopique et des enseignants à tendance contre-utopique.

La seconde étape s'appuie sur les travaux de l'équipe REPERE sur les représentations professionnelles et sur les concepts de culture professionnelle et d'institution. Dans cette

problématique, nous proposerons un modèle de pensée professionnelle issu de ces travaux et du modèle de pensée sociale proposé par la psychologie sociale. Parce que cette étape montre le poids de la thématisation professionnelle d'Internet sur la représentation qui lui est liée, nous l'avons sous-titrée, en réponse à la première *...mais ce sont des enseignants* (Cf. Problématique 2 : *...mais ce sont des enseignants*)

Elle se propose de valider l'hypothèse suivante :

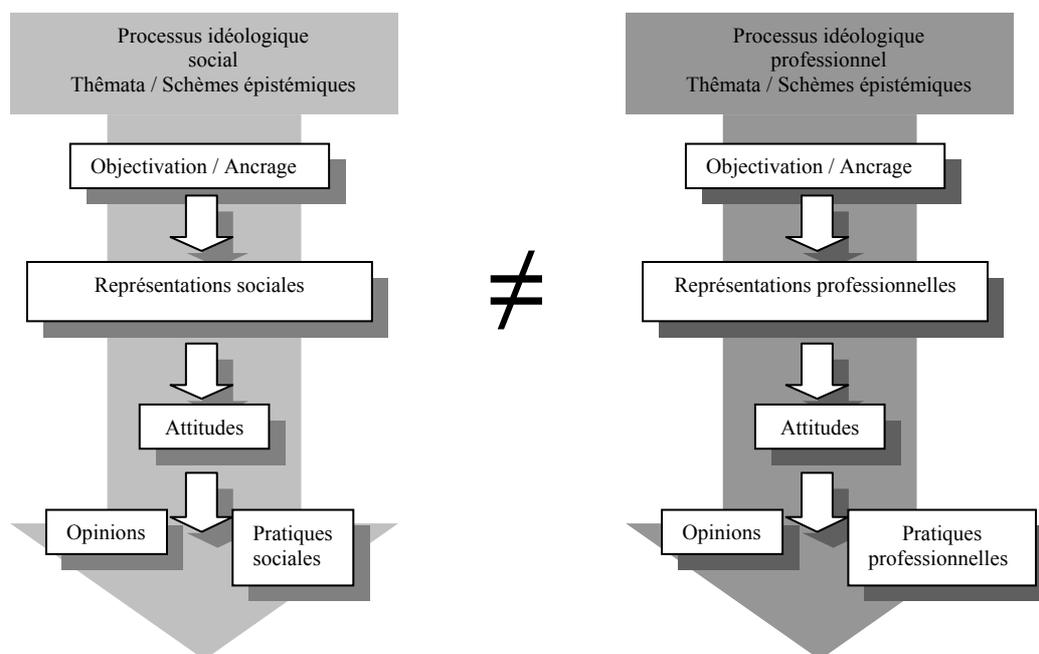


Figure 2 Hypothèse générale de la seconde problématique

Hypothèse générale de la seconde problématique

La représentation d'Internet activée doit être structurellement différente quand l'objet est évoqué dans un contexte personnel ou quand il est évoqué dans un contexte professionnel.

L'articulation de ces deux modèles (pensée sociale, pensée professionnelle) permet alors, selon nous, d'appréhender les processus représentationnels intervenant dans les phases de professionnalisation ou d'acculturation (Cf. Discussion générale).

Dans ce texte sont disposés des extraits de discours des professeurs qui ont accepté de répondre à nos sollicitations.

« Ils se présentent ainsi. »

Ces phrases proviennent majoritairement de réponses aux questions suivantes :

Quel est pour vous le principal avantage d'Internet ?

Quel est pour vous le principal inconvénient d'Internet ?

Elle peuvent aussi provenir d'une question d'association libre ou des commentaires des enseignants sur les deux questionnaires. Nous espérons qu'elles illustrent correctement nos propos et qu'elles ne trahissent pas les leurs...

Dans ces cadres, les fautes de frappes ont été corrigées. Les originaux sont dans le Tome II, en Annexe 11.3 et 11.4, respectivement p. 52 et 67.

Un lexique du vocabulaire relatif à Internet est disponible Tome II, Annexe 1, p. 2.

Internet, société et éducation

2	Internet comme objet de représentation	14
2.1	Internet : un réseau de réseaux pré-existants	15
2.1.1	Réalisation technique	15
2.1.2	Construction symbolique.....	18
2.2	Internet et les discours Idéologiques et Utopiques	24
2.2.1	Le poids de la cybernétique.....	25
2.2.2	Mac Luhan et le « village global »	27
2.2.3	Pierre Levy : la cyberculture	28
2.3	De l'utopie libertaire à l'utopie libérale : vers la société de l'information	31
2.3.1	Les projets américains	32
2.3.2	La réponse européenne.....	33
2.4	Petite idéographie d'Internet	35
2.4.1	L'utopie Internet.....	35
2.4.2	La contre-utopie	37
2.5	Une étude de la propagation du terme Internet	40
3	Internet et éducation	43
3.1	Historique des T.I.C. dans le système éducatif	43
3.1.1	Les débuts de l'enseignement assisté par ordinateur (E.A.O.).....	44
3.1.2	Trente ans de politiques publiques en France	46
3.2	TICE et apprentissage	49
3.2.1	L'hypertexte	49
3.2.2	Hypermédia dans un modèle d'interaction : le sociomédia	52
3.2.3	Le modèle des interactions contextualisées et les effets d'Internet sur les variables de l'action didactique.....	55
3.3	Internet dans le système éducatif.....	57
3.3.1	Le PAGSI et l'introduction d'Internet dans l'Education Nationale.....	57
3.3.2	TICE dans les programmes des lycées	60
3.3.3	B2i	62
3.3.4	Bilan du PAGSI dans l'éducation	62
3.4	Internet et les enseignants : état de la question	63
3.4.1	Bilan institutionnel	63
3.4.2	Une étude de terrain : le lycée Lapérouse à Albi	64
3.4.3	Utopie et contre-utopie dans les discours des enseignants.....	66

2 Internet comme objet de représentation

En tant que processus historique, la genèse des représentations dans les groupes sociaux se fait en parallèle avec la genèse des objets de pratiques pour ces groupes. Ce processus peut avoir deux directions :

- Soit il s'agit d'un objet pré-existant qui entre dans la dynamique sociale et peut alors devenir objet de représentation ;
- Soit il s'agit d'un objet nouveau porté à la connaissance du public et qui est immédiatement pris, de par son importance, dans une problématique sociale (c'est le cas d'Internet, mais aussi de la psychanalyse (MOSCOVICI, 1976) ou du SIDA (MORIN, VERGES, 1992)).

Dans les deux cas, l'histoire des objets est porteuse de toutes les réalités objectivées qui lui sont attachées et d'un ensemble parfois contradictoire de valeurs symboliques qui lui seront attribuées.

Nous verrons que tous les objets ne peuvent pas être analysés comme des objets de représentation. L'objectif des deux premières parties de ce travail est de montrer pourquoi et comment Internet a pris une valeur d'enjeu pour les enseignants. Nous verrons aussi que cet objet est polymorphe et qu'il échappe à une définition unique. Les différents auteurs avec qui nous parcourons son histoire la perçoivent différemment.

Sa construction, portée presque dans le même temps par des projets scientifiques, libertaires et libéraux, illustre parfaitement la complexité de cet objet et les positionnements actuels le concernant.

Cette histoire est également l'histoire des utopies ou des idéologies dans lesquelles s'insère Internet aujourd'hui encore et qui semble être un moteur de son développement (FLICHY, 2001).

Nous verrons dans cette histoire, et notamment dans son aspect contemporain, en quoi Internet peut être étudié comme le symbole des Technologies de l'Information et de la Communication.

2.1 Internet : un réseau de réseaux pré-existants

2.1.1 Réalisation technique

Le réseau Internet est un réseau de réseaux. D'un point de vue technique, on peut considérer qu'Internet n'est qu'un programme informatique. Il s'agit d'un protocole, le TCP/IP, qui permet l'interconnexion et donc l'échange de données entre réseaux et machines différentes. L'histoire de la construction technique d'Internet est donc l'histoire de la connexion de ces réseaux entre eux, mais c'est surtout l'histoire du protocole TCP/IP. En effet, le premier réseau à avoir utilisé ce protocole, le réseau ARPANET, est considéré comme l'ancêtre d'Internet.

2.1.1.1 ARPANET

ARPANET a été développé au sein l'A.R.P.A. (Advanced Research Projects Agency)³. Créée en 1958 par le département de la défense américain, cette agence a pour but, un an après le lancement du Spoutnik, de « mobiliser les ressources de la recherche, en particulier universitaire, pour assurer aux Etats-Unis la supériorité sur l'Union Soviétique en matière de technologies militaires » (CASTELLS, 2001 : 19). Un des projets de l'A.R.P.A., porté par l'I.P.T.O. (Information Processing Techniques Offices)⁴ débute en 1962. Il s'agit du réseau ARPANET qui est destiné à « faire communiquer les ordinateurs pour en partager la puissance de calcul, une ressource rare à une époque où les calculateurs étaient très volumineux et extrêmement coûteux » (LACOIX, 1997 : 18).

Ce réseau utilisera la « commutation par paquets »⁵. Proposé dans un premier temps par BARAN de la RAND Corporation⁶, ce concept était destiné au département de la défense et devait permettre de construire un système de communication capable de résister à une attaque nucléaire. Pour les concepteurs d'ARPANET, « it was from the RAND study that the false rumor started claiming that the ARPANET was somehow related to building a network resistant to nuclear war. This was never true of the ARPANET, only the unrelated RAND

³ Agence pour les projets en recherche de pointe

⁴ Bureau des techniques de traitement de l'information

⁵ « Dans la « commutation par paquets » (ou « de paquets »), le message n'est pas acheminé en bloc, mais découpé en de très nombreux éléments, « les paquets » : chacun voyage indépendamment en empruntant les voies disponibles. A l'arrivée, le message est reconstitué à partir des paquets reçus ». (CASTELLS, 2001 : 19)

⁶ « Think-tank [réservoir d'idées] californien qui travaillait souvent pour le Pentagone » (CASTELLS, 2001 : 19)

study on secure voice considered nuclear war »⁷ (LEINER, CERF et al., 2000)⁸. En fait, il semble que trois centres de recherche travaillaient sur la commutation par paquets au même moment en s'ignorant mutuellement : une équipe au MIT (Massachusetts Institut of Technology)⁹ travaillant avec l'ARPA, l'équipe de la RAND et une équipe anglaise du National Physical Laboratory (NPL) (LEINER, CERF et al., 2000). L'appellation de « paquet » retenue sera celle du NPL.

Le projet est lancé sous l'impulsion de LICKLIDER, alors au M.I.T. et responsable du programme de recherche en informatique à la DARPA. Dans une série de mémos datant d'août 1962, il décrit le concept de « Galactic Network »¹⁰. « He envisioned a globally interconnected set of computers through which everyone could quickly access data and programs from any site »¹¹ (LEINER, CERF et al., 2000). Il a convaincu ses successeurs à la DARPA, SUTHERLAND, TAYLOR ET ROBERTS, de l'importance du concept de réseau (LEINER, CERF et al., 2000).

Permettre un accès à l'information pour un maximum de personnes

En 1964, KLEINROCK, du MIT, publie le premier livre sur la commutation par paquets. Il convainc ROBERTS (de l'ARPA) de l'efficacité de ce concept. ROBERTS réalise en 1965 la première connexion entre deux ordinateurs en utilisant la commutation par paquets pour partager la puissance de calcul. Ceci appuiera la justesse des intuitions de KLEINROCK.

En 1967, ROBERTS publie un plan pour l'ARPANET¹². Un appel à projet est lancé pour la construction d'une de ses applications. C'est la firme BBN (Bolt, Beranek et Newman) qui sera choisie pour concevoir l' « Interface Message Processors »¹³ (IMPs). Dans cette firme, alors spécialisée dans l'acoustique, travaille KAHN qui jouera un rôle majeur dans l'élaboration du protocole TCP/IP.

⁷ C'est à partir de l'étude de la RAND qu'a commencé la fausse rumeur proclamant que l'ARPANET avait pour projet de construire un réseau résistant à une guerre nucléaire. Ce ne fut jamais vrai pour ARPANET, seule l'étude de la RAND sur les lignes protégées, relevant d'un autre champ, envisageait la guerre nucléaire.

⁸ LEINER, CERF, CLARK, KAHN, KLEINROCK, LYNCH, POSTEL, ROBERTS, WOLF, (2000), *A Brief History of the Internet*, www.insoc.org

⁹ Institut de technologie du Massachusetts

¹⁰ Réseau Galactique

¹¹ « Il envisageait une interconnexion globale des ordinateurs grâce à laquelle tout le monde pourrait rapidement accéder aux données et aux programmes en tous lieux ».

¹² Roberts L., (1967), *Multiple Computer Networks and Intercomputer Communication*, ACM Gatlinburg Conf..

¹³ Processeurs d'interface message

« Ce qui est sans doute le plus formidable [c'est] le nouveau mode de communication que représente la messagerie »

Les deux premiers nœuds d'ARPANET seront reliés en 1969. Il s'agit d'un ordinateur de l'équipe de KLEINROCK à UCLA¹⁴ et d'un de l'équipe de ENGELBART à la Stanford Research Institute (SRI) qui travaille à partir d'un ancêtre de l'hypertexte sur un projet d'« Augmentation of Human Intellect »¹⁵ (LEINER, CERF et al., 2000).

pouvoir apprendre sans limites

Le premier message d'ordinateur à ordinateur partira de UCLA pour le SRI. Rapidement, le nombre d'ordinateurs connectés au réseau augmente et un premier protocole de réseau est proposé par le Network Working Group¹⁶ : le Network Control Protocol¹⁷ (NCP). Il sera utilisé dès 1972.

Cette même année, KAHN, récemment entré à la DARPA, organise une démonstration publique d'ARPANET qui connaîtra un franc succès. KAHN entame alors la réflexion sur un protocole plus souple que le NCP qui devait permettre à n'importe quel autre réseau de se connecter avec ARPANET. Avec l'aide de CERF, il publie en 1973 un article proposant les grandes lignes de l'architecture d'Internet. Aidé par POSTELS et COHEN de l'université de Caroline du Sud, ils conçoivent le protocole TCP/IP qui sera achevé en 1978.

L'étape suivante a lieu en 1983 avec la transition d'ARPANET au protocole TCP/IP. « ...Inquiète de possibles manquements à la sécurité » (CASTELLS, 2001 : 21) dûs à l'accroissement du nombre d'utilisateurs, l'armée profite de cette transition pour scinder le réseau en deux : MILNET pour les usages militaires et ARPA-INTERNET pour la recherche scientifique.

2.1.1.2 D'ARPANET à INTERNET

A partir des années 70, d'autres réseaux d'ordinateurs se développent (publics et privés). La National Science Foundation (NSF) crée le réseau NSFNET dédié à l'éducation et à la recherche. Le choix du protocole TCP/IP qui interviendra en 1986, permettra

¹⁴ Université de Californie à Los Angeles

¹⁵ Augmentation de l'intellect humain.

¹⁶ Groupe de travail sur les réseaux

¹⁷ Protocole de contrôle du réseau.

l'interconnexion avec ARPANET. La NFS se verra alors confier ARPANET avec la mission de le privatiser.

Pour les acteurs industriels du monde de l'informatique, cette ouverture n'est pas une découverte. En effet, ils avaient été subventionnés dans les années 80 pour inclure le TCP/IP dans les protocoles de leurs ordinateurs. « C'est ainsi qu'en 1990, la plupart des ordinateurs d'Amérique étaient équipés pour la mise en réseau : les bases étaient donc posées pour la diffusion d'Internet » (CASTELLS, 2001 : 22).

Le réseau ARPANET, bien que démilitarisé totalement seulement en 1990, ne sera jamais utilisé pour des applications militaires (LEINER, CERF et al., 2000). Son développement dans des centres de recherche universitaires, qui formeront l'essentiel des quinze nœuds que compte le réseau en 1971 (CASTELLS, 2001 : 20), l'engagera sur une toute autre voie.

Le dernier élément de cette construction technique est la création en 1990 du World Wide Web (www). Ce système, basé sur l'hypertexte, permet de naviguer d'ordinateur en ordinateur et de partager différents formats d'informations (texte, image, son). Développée par BERNERS-LEE, un chercheur du CERN (Centre Européen de Recherche Nucléaire) cette application permettra à Internet de s'étendre au monde entier.

2.1.2 Construction symbolique

Nous garderons pour plus tard l'histoire récente d'Internet. Une simple lecture des étapes techniques de sa construction nous permet déjà de saisir les grands courants de pensée qui accompagnent le déploiement du réseau.

L'inscription du projet ARPANET dans une agence de la défense alors que sa construction effective est assurée par des universitaires fait dire à MATHIAS (1997) que « la communauté des usagers de l'Internet est l'avorton d'un mariage contre nature entre une vision purement technicienne et, dit-on également, foncièrement paranoïaque de la modernité humaine, et une aspiration fusionnelle à la communication dans l'explosion discursive des désirs ».

Il faut, pour comprendre cette phrase, replacer la naissance d'Internet dans les courants de pensée qui animaient les cultures dont il est issu.

Pour CASTELLS (2001), comme pour MATHIAS (1997) ou BRETON (1997), la culture Internet est le fruit de cultures différentes. Nous retiendrons la classification qu'en donne CASTELLS (2001).

2.1.2.1 Culture technico-méritocratique (l'Elite technicienne)

Elle prend racine dans l'enseignement et la recherche. Première source d'Internet, elle croit dans la science et la technologie dont elle recherche le développement. Elle se définit comme « une communauté de compétents », dans « laquelle le mérite de chacun est fonction de la contribution qu'il a pu apporter au perfectionnement du précieux bien collectif » (CASTELLS, 2001 : 53).

Les principaux traits de cette culture sont :

- La découverte technologique est la valeur suprême¹⁸
- « L'importance d'une découverte dépend de son apport à la totalité du champ, eu égard aux problèmes que la communauté des scientifiques et technologues s'est donnée pour but de résoudre » (CASTELLS, 2001 : 53). Seul le savoir appliqué à un objectif pré-déterminé fait sens.
- La valeur des découvertes est déterminée après leur examen par des pairs.
- « Les projets sont répartis et les tâches coordonnées par des figures d'autorités qui contrôlent les ressources (essentiellement des machines) et jouissent du respect scientifique et moral de leurs pairs » (CASTELLS, 2001 : 53).
- Une place primordiale doit être faite à la libre communication des logiciels et des perfectionnements introduits grâce à la coopération sur le réseau.

Cette partie de la culture d'Internet est donc l'héritière directe de la tradition universitaire. Développé d'abord par et pour les chercheurs, ARPANET a été conçu pour permettre la libre circulation des résultats de la recherche. Le principe des RFC (Requests for comments¹⁹) est caractéristique de cette démarche. A travers ces notes (d'abord au format papier puis numériques) circulent les idées et les décisions techniques adoptées par les différents responsables des réseaux. Les recommandations et les principes élaborés collectivement et diffusés par les RFC deviendront les normes implicites de l'Internet. Tous ceux qui sont connectés y ont accès. Aujourd'hui encore, les RFC permettent la circulation des décisions et des nouveaux protocoles. Elles sont toujours gérées par POSTELS.

Développé dans les laboratoires, ARPANET est le fruit du travail du plus haut niveau du corps enseignant et des « laborieux efforts des étudiants de troisième cycle » (CASTELLS, 2001 : 53). Ces derniers participeront à faire circuler les valeurs techniciennes dans la culture des hackers. De là se forgera aussi l'idée qu'Internet est bénéfique pour l'éducation, car tous

¹⁸ Par « découverte » technologique, il faut entendre une innovation expressément liée à la programmation informatique dans un environnement en réseau.

¹⁹ Requêtes pour commentaires

les chercheurs impliqués dans le développement du réseau apprenaient effectivement les uns des autres.

« Internet rend accessible à tous une base de connaissances. »

Nous noterons qu'il s'agissait de scientifiques, dont c'est le métier. Il n'est pas étonnant que des individus autonomes dans la construction des connaissances se « nourrissent » sur le réseau, comme ils le faisaient avec les livres, les articles ou dans les colloques. C'est l'accès à cette autonomie qui est la problématique de l'éducation (LINARD, 2002).

« il y a un risque de confondre le moyen (Internet) avec les buts (éduquer...) »

2.1.2.2 Les hackers

La culture des hackers représente un mouvement important dans la construction de l'Internet et des discours dans lesquels il est pris. On assimile volontiers les hackers à l'utopie libertaire (MATHIAS, 1997) et on les confond souvent avec les crackers (les pirates informatiques). Pour CASTELLS (2001), la culture hacker « paraît désigner un ensemble de valeurs et de convictions apparu au sein de réseaux d'informaticiens coopérant en ligne à des projets de programmation créatrice auto-définis ». Il retient deux caractéristiques essentielles de ces projets :

- Ils sont autonomes par rapport aux objectifs des institutions et des entreprises.
- Ils utilisent les réseaux d'ordinateurs comme base matérielle et technologique de cette autonomie.

Le rôle que cette culture a joué et joue encore aujourd'hui dans le développement d'Internet repose en grande partie sur le concept d'« open source », héritier de la démarche des logiciels libres.

L'œuvre des hackers

Nous présenterons ici quelques grandes réalisations collectives qui montrent le poids des hackers dans la construction technique d'Internet et de leur démarche dans la culture qui lui est liée.

2.1.2.2.1 La communauté UNIX

Unix est un système d'exploitation mis au point par les laboratoires Bell. En 1974, ils ont transmis les sources aux universités (avec autorisation de les modifier). En 1978, ce même laboratoire distribue le programme UUCP (Unix to Unix Copy Program) qui permet la copie de fichiers d'un ordinateur à l'autre. En 1979, quatre étudiants de Caroline du Nord conçoivent puis distribuent gratuitement un programme de communication entre ordinateurs Unix qui va permettre la constitution d'un nouveau réseau : Usenet²⁰. Son développement, « en dehors de l'épine dorsale d'Arpanet, [élargira] considérablement la pratique de la communication par ordinateur » (CASTELLS, 2001 : 24). En 1980, un groupe d'étudiants de Berkeley crée un pont entre Arpanet et le réseau Usenet, liant ainsi deux traditions (les programmeurs Unix et les gestionnaires d'Arpanet) et donnant vie au réseau Internet.

2.1.2.2.2 Linux et l'open-source

En 1984, ATT revendique des droits de propriété sur Unix. En réponse, STALLMAN crée la Free Software Foundation²¹ et propose de substituer le « copyleft » au copyright. « Le principe du copyleft est simple : toute personne qui utilise un logiciel en accès libre doit, en échange, diffuser sur Internet le code amélioré » (CASTELLS, 2001 : 25). Il crée alors le logiciel GNU (pour Gnu is Not Unix)²² pour remplacer Unix et l'envoie sur Internet avec un seul mot d'ordre : respecter le copyleft. En 1991, Linus TORVALDS, étudiant de vingt et un ans à Helsinki, applique ce principe. Il crée Linux, un système d'exploitation fondé sur Unix et le diffuse sur Internet en demandant aux utilisateurs de le perfectionner. Encore aujourd'hui, des milliers de hackers participent au développement de ce programme qui est considéré comme l'un des meilleurs systèmes d'exploitation au monde (*il reste pourtant totalement gratuit !*).

²⁰ Usenet News – nouvelles Usenet

²¹ Fondation pour le logiciel libre

²² Gnu n'est pas Unix

La construction du World Wide Web²³ et le développement du logiciel Apache (qui équipait 60% des serveurs Web en 2001 (CASTELLS, 2001 : 25)) sont d'autres exemples de réalisations concrètes de communautés de hackers.

Traversée par les principes de reconnaissance par les pairs et de développement technologique mutuel, la culture hackers se distingue pourtant de la culture technico-méritocratique. Construite autour de l'open-source et des réseaux d'ordinateurs, la communauté des hackers ne recherche pas la reconnaissance institutionnelle. Elle se suffit à elle-même car elle a produit ses propres valeurs « où s'associent la joie de la créativité et la reconnaissance parmi ses pairs » (CASTELLS, 2001 : 63) autour d'une notion centrale qui paraît être la liberté. « La liberté de créer, la liberté de s'approprier toute connaissance disponible et de la redistribuer sous toute forme et par tout canal qu'aura choisi le hacker » (CASTELLS, 2001 : 63). Cette notion de liberté, nous la retrouverons en partie dans le discours des enseignants à tendance utopique.

« la liberté du réseau »

2.1.2.3 Les communautés virtuelles

Contrairement aux hackers, les membres des communautés virtuelles ne sont pas obligatoirement des « cracks » en informatique. Leur empreinte dans la construction d'Internet est plus symbolique que technique. Il s'agit ici des premiers utilisateurs de USENET et des BBS²⁴. Ces pionniers ont participé à l'élaboration des pratiques les plus courantes sur le web (messages, listes de diffusion, groupe de conversation, jeux multi-utilisateurs, conférences...).

« permet l'échange, le dialogue »

« Mettre en relation des centaines de millions de personnes »

²³ Bien que partant d'une démarche personnelle, le développement du Web doit beaucoup aux hackers. Les sources du premier navigateur-éditeur conçu par Berners-Lee et Caillau ont été mises sur Internet en 1991, donnant lieu à plusieurs versions améliorées dont la première à être commercialisée sera Netscape Navigator en 1994.

²⁴ « Le Bulletin Board System, ou babillard électronique, est un service informatisé d'échange d'informations auquel on accède par modem : il permet d'afficher des messages, d'y répondre, et de participer à des groupes de discussion par thèmes » (CASTELLS, 2001 : 22). Ils se développent à la fin des années 70 entre utilisateurs de PC.

Pour CASTELLS (2001), ces communautés « sont étroitement liées aux mouvements contre-culturels et aux modes de vie alternatifs d'après les années 1960 ». Mais les messages politiques n'ont pas résisté à l'accroissement des communautés. Ils se sont perdus dans la diversité des thèmes apparus avec l'essor des réseaux. Il est difficile aujourd'hui de noter le contour des communautés qui s'entrecroisent sur le web. Nous faisons tous, quelque part, partie de l'une de ces communautés.

2.1.2.4 Les entrepreneurs

Les entrepreneurs interviennent dans la dernière phase du développement d'Internet (à partir des années 90). Ils ont alors participé à faire sortir le réseau du petit cercle des spécialistes et l'ont « offert / vendu » au reste de la société. Ils sont aussi responsables de la structuration du réseau autour de ses usages marchands et donc du visage d'Internet aujourd'hui. Mais ces usages se sont institués « sur les formes et les pratiques inventées par la culture communautaire, les hackers et les élites technologiques » (CASTELLS, 2001 : 73).

« dérive commerciale par rapport aux buts initiaux »

La « culture Internet » (ou cyberculture, LEVY, 1997) ne peut donc pas être réduite à la seule culture des entrepreneurs, mais doit se concevoir comme un ensemble complexe de sub-cultures, chacune porteuse de son idéologie propre. C'est cet ensemble que les médias vont sur-présenter dans la deuxième partie des années 90 « [...] toutes les innovations technologiques cruciales qui ont abouti à Internet ont été mises au point dans des institutions d'Etats, de grandes universités et des centres de recherche publics. Internet n'est donc pas né du monde des affaires. La technologie était trop audacieuse, le projet trop coûteux, l'initiative trop risquée pour des organisations à but lucratif »(CASTELLS, 2001 : 34).

Un peu à la façon des hackers avec l'open-source et le développement technologique, les entrepreneurs d'Internet ont construit leur culture autour d'une pratique (les stock options) et d'un objectif (l'enrichissement). Ceci est la base de ce que l'on a appelé la « nouvelle économie ». Elle repose sur la concrétisation a posteriori d'une idée techniquement réalisable mais dont on ne peut être sûr de la rentabilité. Elle fait intervenir un autre acteur de cette culture : le capital-risquer. Dans ce système, l'entrepreneur vend au capital-risque une idée d'évolution technologique. Il faut alors convaincre les investisseurs de la bourse que l'entrepreneur en question est capable de réaliser l'avenir technologique qu'il promet. « Après quoi l'on s'efforcera – par tous les moyens – de vendre la technologie aux utilisateurs pour

que la prédiction se vérifie » (CASTELLS, 2001 : 76). Cette nouvelle façon de concevoir et de rémunérer le travail est étroitement liée aux possibilités offertes par les technologies.

« Avoir sous la main rapidement une grande somme d'informations ou des services : communication avec les amis ou les collègues (TPE) achats de livres, consultation des horaires de trains ou du BO... »

Les cyber-entrepreneurs ne sont pas seulement à l'origine d'un moyen rapide d'enrichissement colossal, ils ont également créé une nouvelle organisation des entreprises conçue autour du réseau et des gains de productivité qu'il permet. Cette augmentation de la productivité permise par les réseaux est l'un des motifs de leur généralisation dans les politiques des gouvernements, y compris dans le champ de l'éducation (Cf. Internet et éducation).

2.2 Internet et les discours Idéologiques et Utopiques

Pour CASTELLS (2001), c'est la grande liberté accordée par l'ARPA aux responsables des différents projets qui a permis l'aboutissement du processus qui conduit à la construction d'Internet. « ...ARPANET n'était pas une technologie militaire. C'était un projet insondablement abstrait, expérimental, dont la vraie nature n'a jamais été pleinement comprise par les comités du congrès qui le contrôlaient » (CASTELLS, 2001 : 31). A partir des années 70, CERF et KAHN se lancent véritablement dans la construction d'Internet, projet bien différent des attentes des militaires. L'évolution des ordinateurs, qui permettaient d'avoir des puissances de calcul suffisantes sans les partager, puis la supériorité technologique américaine sur l'URSS des années 80 rendaient obsolètes les objectifs premiers du projet. Le but poursuivi était plus grand. L'architecture ouverte conçue par CERF et KAHN, reposant sur les protocoles qu'ils proposaient, permettait au système de s'étendre au monde entier. Arpanet est « né du rêve scientifique de changer le monde par la communication entre ordinateurs, même si certains de ces experts ne visaient qu'à stimuler une science informatique de qualité » (CASTELLS, 2001 : 31).

Les premiers mémos de LICKLIDER à l'ARPA ne parlent pas d'échanges de données entre ordinateurs, mais d'un réseau conçu pour l'accès des hommes aux informations. Dès les années 70, les pratiques sur ARPANET se détournent de la recherche scientifique. La messagerie est de plus en plus utilisée. Les listes de diffusion se multiplient. La plus utilisée est SF-LOVERS, elle concerne des nouvelles de sciences fiction et a failli être à l'origine

d'un effondrement général du système par surexploitation. Régulièrement, les chercheurs se retrouvent sur le réseau pour tenir des parties de jeux de rôle (MATHIAS, 1997).

A partir du milieu des années 70, les concepteurs d'ARPANET ont pleinement conscience des possibilités offertes par le réseau, ils écriront : « Nous les membres de l'ARPA – et sans aucun doute beaucoup d'autres à l'extérieur – en sommes venus à réaliser que nous avons entre les mains une grande chose et peut-être même un dispositif très important. Il est maintenant évident pour nous que la messagerie sur réseau informatique peut changer profondément tous les modes de communication dans tous les secteurs de notre société, le domaine militaire, celui de l'administration civile, et celui de la vie privée » (citée par FLICHY, 1999). LICKLIDER et TAYLOR affirment dès 1968 que « dans quelques années les hommes communiqueront de façon plus efficace avec la machine qu'en face à face. C'est plutôt inquiétant à dire, mais c'est notre conclusion » (cité par BRETON, 2000).

De la culture technico-méritocratique aux communautés virtuelles, c'est une vision de la transformation sociale par les réseaux d'ordinateurs qui sera le carburant de la construction d'Internet jusque dans les années 90 (BRETON, 1997, 2000).

2.2.1 Le poids de la cybernétique

CASTELLS nous présente la genèse d'Internet comme un projet qui dépasse les objectifs qu'on lui a fixés. Les agents de sa réalisation, en qui les donneurs d'ordres ont toute confiance, sont déjà porteurs d'une « vision » plus large que la suprématie technique. Les idées qui ont poussé les scientifiques américains à expérimenter la communication entre ordinateurs sont, pour BRETON (1997, 2000), antérieures à la concrétisation technique des réseaux. Le premier « culte de l'information » est déjà présent dans la cybernétique de WIENER.

2.2.1.1 Définition

« Le terme «cybernétique» a été forgé à partir du grec *kubernêsis*, qui signifie, au sens propre, «action de manœuvrer un vaisseau», et, au sens figuré, «action de diriger, de gouverner». Utilisé pour la première fois, semble-t-il, par AMPERE pour désigner l'art du gouvernement, il a été mis en circulation, dans sa signification actuelle, par le célèbre ouvrage de Norbert WIENER: *Cybernetics or Control and Communication in the Animal and the Machine* (1948) » (LADRIERE, 1998). Ce mathématicien américain propose une science conçue autour du concept d'information (qui prend ici un sens très large) et que l'on peut

résumer comme suit : « le monde - et donc tous les êtres qui en relèvent, quels qu'ils soient – est composé de deux grands éléments : d'un côté les formes, les idées, les messages, les « informations » (tous ces termes sont équivalents ici) ; et de l'autre, le désordre, le hasard, l'entropie » (BRETON, 2000 : 36). L'information et l'entropie représentent deux faces de la réalité, mais seule l'information a de la valeur. Tout être est rapporté à un message, message dont la finalité est de circuler. Dans cette logique, « ...tout ce qui concourt à ce mouvement est positif, tout ce qui concourt à le freiner transforme le mouvement de l'information en son contraire : l'entropie, le désordre, le mal »²⁵ (BRETON, 2000 : 37). A partir de travaux en mathématique, mais aussi en biologie et en psychologie, WIENER propose donc une formalisation permettant d'analyser tous les phénomènes qui, d'une manière ou d'une autre, mettent en jeux des mécanismes de traitement de l'information et de régulation (on lui doit la notion de feed-back).

2.2.1.2 Un projet de société

Ce paradigme informationnel, WIENER l'applique à la société tout entière. Il pense un « homme nouveau » dans une nouvelle « société mondiale de l'information » (BRETON, 2000 : 37). L'homme étant constitué essentiellement d'informations, l'identité « ne consiste pas dans la matière dont il se compose. [...] S'il en est ainsi, il n'existe pas de ligne fondamentale absolue de démarcation entre les genres de transmissions utilisables pour envoyer un télégramme d'un pays à un autre et les genres de transmissions possibles théoriquement pour un organisme vivant tel que l'être humain. [Et nous pourrions] transmettre le modèle entier du corps humain avec ses souvenirs, ses communications croisées, de sorte qu'un récepteur instrumental hypothétique pourrait réorganiser convenablement ces messages et serait capable de poursuivre les processus préexistants dans le corps et dans l'esprit. [...] le fait que nous ne pouvons pas télégraphier d'un endroit à un autre le modèle d'un homme est dû probablement à des obstacles techniques, [...] il ne résulte pas d'une impossibilité quelconque de l'idée elle-même » (WIENER, 1954 : 125, cité par BRETON, 2000 : 38).

« de ne pas permettre encore la téléportation »

²⁵ La référence au mal est explicitement religieuse dans l'œuvre de Wiener où elle est associée au « diable » et à la mort, l'information étant présentée comme le seul moyen de lutter contre (BRETON, 2000).

La société ne peut alors être comprise que par l'étude de ses modes de communication « et ceux dont le travail consiste à maintenir libres les voies de [cette] communication sont ceux-là mêmes dont dépend surtout la perpétuité ou la chute de notre civilisation » (WIENER, 1952 : 183 cité par BRETON, 2000 : 38).

Dès la conception du premier ordinateur (censé imiter le cerveau humain (BRETON, 1996)), les analystes prévoient l'apparition d'une nouvelle forme de gestion des sociétés. Un texte publié en 1948 dans *Le Monde* sous le titre « Vers la machine à gouverner. Une nouvelle science : la cybernétique » (BRETON : 2000 : 41) expliquait déjà comment une gestion sociale objective serait possible à partir des ordinateurs qui devaient prochainement dépasser les capacités humaines et tendre vers l'Intelligence Artificielle. « Le grand intérêt des nouvelles machines est de laisser entrevoir la possibilité d'une machine à gouverner rationnelle, qui conduirait éventuellement à une unification au niveau planétaire, vers un « gouvernement unique de la planète » » (BRETON, 2000 : 41). A la fin des années 50, la cybernétique connaît un vrai succès, y compris auprès du grand public pour qui elle est vulgarisée (BRETON, 2000). Critiquée, elle tombe en désuétude, pour finalement réapparaître avec l'essor des Nouvelles Technologies.

2.2.2 Mac Luhan et le « village global »

On doit au canadien Mac LUHAN la popularisation de l'expression « village global ». Dans un ouvrage publié en 1962 (*The Gutenberg Galaxy : The Making of Typographic Man*) d'inspiration évangélique, l'auteur analyse le passage à l'ère de l'électricité comme la possibilité d'un retour à une unité de l'humanité²⁶. « La nouvelle culture de l'électricité donne de nouveau une base tribale à nos vie » (McLUHAN, 1977 : 73, cité par MATTELARD, 1999 : 317) car les progrès des transports et des communications réduisent les distances, comme si chaque homme était le voisin de tous les autres.

« L'Internet participe aussi au désenclavement de certains (villes, villages, cultures...) »

« Or à mesure que, sous l'effet de cette pression, et grâce à leur perméabilité psychique, les éléments humains reentraient davantage les uns dans les autres, leur esprit

²⁶Les bases théoriques de ce discours se trouvent dans l'histoire de l'église. McLuhan situe la perte de l'unité mystique du catholicisme au Moyen-Âge. Elle serait la conséquence de l'invention de l'imprimerie (MATTELARD, 1999 : 316).

(mystérieuse coïncidence) s'échauffait par rapprochement. Et comme dilatés sur eux-mêmes, ils étendaient peu à peu chacun le rayon de leur zone d'influence sur une terre qui, par le fait même, s'en trouvait toujours plus rapetissée. Que voyons-nous, en effet, se produire, dans le paroxysme moderne ? On l'a déjà bien des fois fait remarquer. Par découverte, hier, du chemin de fer, de l'automobile, de l'avion, l'influence physique de chaque homme, réduite jadis à quelques kilomètres, s'étend maintenant à des centaines de lieues. Bien mieux : grâce au prodigieux événement biologique représenté par les ondes électromagnétiques, chaque individu se trouve désormais (activement et passivement) simultanément présent à la totalité de la mer et des continents- coextensif à la Terre » (McLUHAN, 1977 : 73-74, cité par MATTELARD, 1999 : 318). Cette « promiscuité » entre les hommes devait entraîner, pour McLUHAN, l'adoption de pratiques de solidarité et d'engagement social réciproque (PROULX, 2002).

« un moyen de partage »

McLUHAN s'inspire notamment des écrits du père jésuite TEILHART DE CHARDIN . Il lui emprunte la notion de noosphère que l'on retrouvera plus tard chez LEVY (1997, 2000). La noosphère est pour le monde des esprits ce que la « biosphère est pour la vie » (TEILHART DE CHARDIN, 1955 : 299-300, cité par BRETON, 2000 : 34). McLUHAN y voit « le cerveau technologique de l'univers [...] la membrane cosmique jetée sur l'ensemble du globe par la dilatation électronique de tous nos sens » (McLUHAN, 1967 : 41, cité par BRETON, 2000 : 34).

2.2.3 Pierre Levy : la cyberculture

2.2.3.1 Définition

Comme nous l'avons vu, cet auteur peut être situé dans la lignée de WIENER et de McLUHAN. La plupart des chercheurs utilisent ses propos comme exemple de l'utopie liée à Internet. Dans un rapport au Conseil de l'Europe publié en 1997, il définit ce qu'il entend par cyberculture ainsi que les conséquences que l'on peut attendre de l'évolution d'Internet. Il est intéressant de noter que les recommandations qu'il préconise sont très proches des décisions prises dans le cadre de grands programmes européens.

Pour cet auteur, le développement d'Internet représente une révolution qui devrait conduire à une nouvelle forme d'humanité. Il se déclare optimiste pour l'avenir en vertu de deux constatations :

- D'une part, « la croissance du cyberspace est le résultat d'un mouvement international de jeunes gens avides d'expérimenter collectivement d'autres formes de communication que celles qui sont proposées par les médias classiques » (LEVY, 1997 :1).
- D'autre part, nous assistons à l'ouverture d'un nouvel espace de communication dont il ne tient qu'à nous de profiter.

Il paraît alors possible, pour lui, de « développer ces nouvelles technologies dans une perspective humaniste » (LEVY, 1997 : 10). Le poids qu'il donne à Internet est primordial. Pour lui, face à l'augmentation du nombre d'être humains sur terre, il existe deux solutions : les guerres et les exterminations ou bien « l'exaltation de la personne, l'humain considéré comme principale valeur » (LEVY, 1997 : 13). Cette dernière solution est symbolisée par les télécommunications qui « étendent réellement d'un bout du monde à l'autre les possibilités de contact amical, de transactions contractuelles, de transmissions de savoirs, d'échanges de connaissances, de découvertes pacifiques des différences » (LEVY, 1997 : 13).

« participer à la création d'une nouvelle culture de création et de partage »

Dans cette perspective, le terme cyberspace (synonyme de réseau) est défini ainsi : c'est « le nouveau milieu de communication qui émerge de l'interconnexion mondiale des ordinateurs. Le terme désigne non seulement l'infrastructure matérielle de la communication numérique, mais également l'océanique univers d'informations qu'il abrite ainsi que les êtres humains qui y naviguent et l'alimentent » (LEVY, 1997 : 17).

« Quant au néologisme cyberculture, il désigne ici l'ensemble des techniques (matérielles et intellectuelles), des pratiques, des attitudes, des modes de pensée et des valeurs qui se développent conjointement à la croissance du cyberspace » (LEVY, 1997 : 17).

La croissance du cyberspace et de la cyberculture assurera le développement d'une « intelligence collective » et du monde des idées : « en s'interconnectant, [...] l'humanité se constitue peu à peu en noosphère, en mondes des idées, en réceptacle actif des formes. Ce faisant, elle découvre que le monde réel est un monde des idées, un univers de formes » (LEVY, 2000 : 211).

2.2.3.2 Le « nouveau » rapport au savoir

Le développement de nos sociétés et des technologies de l'information et de la communication bouleverse notre rapport au savoir. Pour LEVY (1997, 2000) comme pour CASTELLS (2001), travailler aujourd'hui revient de plus en plus à apprendre car « pour la première fois de l'histoire de l'humanité, la plupart des compétences acquises par une personne au début de son parcours professionnel seront obsolètes à la fin de sa carrière » (LEVY, 1997 : 187). Une place centrale dans la réflexion sur les TIC est donc accordée aux systèmes éducatifs. « Le savoir-flux, le travail transaction de connaissances, les nouvelles technologies de l'intelligence individuelle et collective changent profondément les données du problème de l'éducation et de la formation » (LEVY, 1997 : 188).

Devant ces faits, et parce qu'ils vont perdre le monopole « de la création et de la transmission des savoirs », les systèmes d'éducation publics doivent se fixer deux missions :

- Une « acclimatation des dispositifs et de l'esprit de l'AOD (Apprentissage Ouvert et à Distance) dans le quotidien et l'ordinaire de l'éducation » (LEVY, 1997 : 189). Ces dispositifs permettront de dépasser « une représentation en échelles linéaires et parallèles, en pyramides structurées par « niveaux », organisées par la notion de pré-requis et convergeant vers des savoirs « supérieurs »... » pour lui substituer « l'image d'espaces de connaissances émergents, ouverts, continus, en flux, non linéaires, se réorganisant selon les objectifs ou les contextes et sur lesquels chacun occupe une position singulière et évolutive » (LEVY, 1997 : 188).

« Un enseignement vertical, cloisonné n'est plus possible aujourd'hui. »

- « ...contribuer à la reconnaissance de l'ensemble des savoir-faire détenus par les personnes, y compris les savoirs non académiques » (LEVY, 1997 : 189).

Les universités du futur auront la tâche « d'animer une nouvelle économie de la connaissance » en « organisant la communication entre employeurs, individus et ressources d'apprentissage de tous ordres... » (LEVY, 1997 : 189). Cette « nouvelle économie de la connaissance », l'Union Européenne veut s'y préparer, et même la dominer. Semblant suivre les recommandations de LEVY, des projets se mettent en place pour, d'une part, permettre une gestion plus souple des parcours de formation et des diplômes dans l'Union Européenne (LMD²⁷) et d'autre part préparer les universités au « longlife learning²⁸ » et à la validation des acquis de l'expérience (V.A.E.).

²⁷ Licence Master Doctorat

2.3 De l'utopie libertaire à l'utopie libérale : vers la société de l'information

La commercialisation d'Internet est une étape importante de sa croissance. Elle est concomitante avec les projets politiques de « société de l'information » et avec sa découverte par le grand public. C'est donc dans la phase commerciale et politique de son développement que le web sera médiatisé. Nous pensons que la présentation simultanée par les journaux de cet ensemble de cultures et de pratiques est le premier lieu de la genèse des représentations d'Internet.

En 1988, Internet apparaît pour la première fois dans le journal le Monde (il ne réapparaîtra après qu'en 1993). En 2000, le terme sera cité dans 5153 articles de ce même journal (soit dans un peu plus de 16 articles par parution en moyenne). Entre ces deux dates, les discours médiatiques sur Internet ont été pris dans une euphorie parallèle à celle qui agitait les marchés financiers.

Le poids des médias est perçu différemment selon les auteurs. Pour WOLTON (2000 : 13-14), ils ont « hypermédiatisé » des discours utopiques : « La déferlante Internet ne s'arrête pas. Pas un jour où l'on n'annonce une révolution supplémentaire grâce au Réseau. Pas un jour où les suppléments multimédias des journaux du monde entier ne soient apologiques. Pas un jour où les élites n'y aillent de leur couplet sur la créativité culturelle, le partage du savoir et l'université virtuelle. Depuis huit ans aux Etats-Unis, depuis quatre ans en France, on entend le même message matraqué à longueur de colonnes : « Internet va tout bouleverser. Le réseau mondial interactif va changer radicalement l'humanité, les conditions de vie en société, le travail, la culture, l'éducation, la recherche, la création... » ».

Pour LEVY (1997 : 276), en donnant la parole à des analystes qui ne différencient pas Internet de la télé, « ils entretiennent la crainte diffuse du public, l'empêchent de saisir les alternatives stratégiques de la situation en cours et font, probablement sans le vouloir, le jeu de tous les conservatismes ».

L'explosion d'Internet dans la deuxième partie des années 90 est le fruit de l'intégration du réseau dans un vaste projet politico-économique. Nous détaillerons ici ces quelques années d'histoire récente avec toujours la même intention de marquer le poids de cette histoire dans les représentations actuelles d'Internet.

Pour LACROIX (1997), comme pour BRETON (1997), « l'Internet s'insère dans un vaste dessein à dimension utopique : celui de la transformation des rapports entre les hommes et les sociétés, grâce aux vertus du développement des technologies de l'information et des

²⁸ Education tout au long de la vie

communications (TIC) » (LACROIX, 1997 : 5). Ce projet aux multiples vertus, LACROIX nous le présente comme celui des autoroutes de l'information, construction théorique puis pratique, destinée prioritairement à sortir les États-Unis de la crise économique.

2.3.1 Les projets américains

2.3.1.1 La National Information Infrastructure (NII)

C'est en septembre 93 que paraît le texte de la direction de l'information et des communications des États-Unis traçant les grands traits de la National Information Infrastructure²⁹. Ce programme avait pour objectif de connecter les entreprises, les écoles, les centres de soins médicaux, les particuliers et les organismes publics par des réseaux de communication à haut débit, ultra rapides et interactifs. Il représente, pour le nouveau président CLINTON, un grand projet mobilisateur pour une Amérique en crise, « mélange de *New Deal* rooseveltien et de conquête de l'espace à la Kennedy... » (MATHIAS, 1997 : 5).

2.3.1.2 La Global Information Infrastructure (GII)

En mars 1994, les américains dévoilent un projet plus ambitieux qui se place à un niveau mondial. Le vice président AL GORE lance un appel à la création d'une infrastructure mondiale de l'information (Global Information Infrastructure) qui reprend le principe du « réseau des réseaux » américain. Le but de cette infrastructure est d'entourer le globe de super-autoroutes de l'information. Pour AL GORE, « ces interconnexions nous assureront une croissance économique solide et soutenue, renforceront la démocratie, permettront de traiter plus efficacement les problèmes écologiques au niveau local et planétaire, d'améliorer les systèmes de soins médicaux et en définitive, de développer notre sentiment de participer à une gestion solidaire de notre petite planète » (AL GORE, cité par MATHIAS., 1997 : 6).

« Rechercher des informations dans ma spécialité d'enseignement (économie et gestion commerciale). L'accès à une masse d'informations illimitée au niveau national et international. Télécharger des documents (cours et documents) sur des sites universitaires et établissements gouvernementaux. »

« Les ressources mondiales sont facilement accessibles »

²⁹ Infrastructure Nationale d'Information.

Après l'annonce des vertus des autoroutes de l'Information, on a réalisé que l'on disposait déjà d'un réseau de réseaux fiable, immédiatement disponible et présentant tous les caractères des autoroutes de l'information : l'Internet. Il avait été cité en exemple pour illustrer les bienfaits des réseaux dans l'enseignement et la recherche, mais il n'était pas placé au centre du dispositif des autoroutes de l'Information. Son ouverture totale aux entreprises et aux particuliers en 1994 l'a immédiatement projeté sur la scène médiatique où il fut rapidement confondu avec le projet final.

2.3.2 La réponse européenne

2.3.2.1 Une réticence interventionniste

L'Europe (au niveau communautaire) a hésité à se jeter dans la société de l'information. Le modèle du libéralisme américain porté par Internet se heurtait de front aux cultures interventionnistes de la plupart des états de la communauté.

Dans un premier temps, toutefois, il semble bien que ce soit la composante libertaire de l'architecture d'Internet et les enjeux économiques des réseaux qui ont retenu la communauté européenne. En effet, l'Europe a produit son propre protocole de communication entre ordinateurs : X.25. Les circuits virtuels³⁰ X.25 permettaient d'envisager des réseaux nationaux publics interreliés aux frontières des états et entièrement contrôlés par les opérateurs publics. « Le fournisseur de services télématiques des PTT françaises, le Minitel, est d'ailleurs fondé sur ce principe : c'est un réseau d'ordinateurs centralisé et contrôlé par l'Etat » (CASTELL, 2001 : 40). Ce principe s'oppose radicalement aux propriétés du TCP/IP, architecture ouverte dans laquelle les propriétaires d'ordinateurs (et de réseaux) privés peuvent exercer un contrôle et obtenir des responsabilités dans l'évolution du système. On comprend ici que les débats qui ont eu lieu à l'Union Internationale des Télécommunications n'étaient pas seulement d'ordre technique : il s'agit en fait de deux visions très différentes des réseaux d'ordinateurs. Si le TCP/IP a remporté cette bataille et est devenu la norme mondiale pour Internet, c'est parce qu'il a réussi à s'adapter aux autres protocoles, alors que l'inverse n'a pas été possible.

³⁰ « On parle de « circuit virtuel » en commutation par paquets lorsque le réseau garantit que les données qu'il transfère seront reçues dans l'ordre où elles ont été émises (comme si elles suivaient un circuit) » (CASTELL : 2001 : 39)

« La liberté d'expression qui y règne autorise des gens à écrire n'importe quoi sur n'importe quel sujet. »

Sur le plan économique, les divergences sont du même ordre :

Pour le secrétaire d'Etat américain de l'administration CLINTON, « les biens et les idées doivent circuler entre les nations sans interruptions, interférences, ou interceptions » (DELAY, cité par MATHIAS, 1997 : 102). Dans la logique libérale, la libre circulation des idées tient lieu de caution à l'exigence d'une libre circulation des biens et des services.

La logique interventionniste oppose à ceci un principe exactement symétrique : « puisqu'il faut contrôler administrativement les flux marchands, pour préserver l'ordre économique et la régularité de son fonctionnement, il faut également contrôler les idées, parce qu'elles ne sont jamais que les épiphénomènes intellectuels des puissances économiques les plus développées » (MATHIAS, 1997 : 102). La régulation des réseaux apparaissait donc inévitable.

2.3.2.2 Le plan e-europe

A la fin des années 90, après l'envolée de la nouvelle économie et le constat des actions menées au niveau national (comme le P.A.G.S.I.³¹ en France), la Communauté Européenne lance le projet e-Europe sous-titré *Une société de l'information pour tous*.

« Le Conseil Européen qui s'est tenu à Lisbonne les 23 et 24 mars 2000 a fixé pour l'Europe un objectif ambitieux: devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde. Il a reconnu la nécessité urgente pour l'Europe d'exploiter rapidement les possibilités offertes par la nouvelle économie, et notamment l'Internet » (CONSEIL DE L'UNION EUROPEENNE, 2000). Les objectifs de ce plan sont regroupés en trois catégories :

« 1. Un Internet moins cher, plus rapide et sûr

- a) Un accès moins cher et plus rapide à l'Internet
- b) Un accès Internet rapide pour les chercheurs et les étudiants
- c) Sécurité des réseaux et des cartes à puce

2. Investir dans les hommes et les compétences

- a) Faire entrer la jeunesse européenne dans l'ère numérique
- b) Travailler dans l'économie de la connaissance
- c) Participation de tous à l'économie de la connaissance

3. Stimuler l'utilisation de l'Internet

- a) Accélérer le commerce électronique
- b) Pouvoirs publics en ligne: accès électronique aux services publics
- c) La santé en ligne
- d) Contenu numérique pour les réseaux mondiaux
- e) Systèmes de transport intelligents » (CONSEIL DE L'UNION EUROPEENNE, 2000)

Bien sûr, les systèmes éducatifs se voient confier la tâche de « Faire entrer la jeunesse européenne dans l'ère numérique » (Cf. Internet et Education)

Ce plan, qui s'achevait en 2002, se verra reconduit pour la période 2002-2005 (COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES, 2002)

« Regardez bien au fond du flacon d'où est sortie la bulle Internet : vous verrez qu'il reste encore beaucoup de savon ! » (RAFARIN, 2002).

2.4 Petite idéographie³² d'Internet

Ce travail repose en partie sur l'hypothèse qu'il existe une utopie d'Internet, c'est-à-dire un ensemble de représentations, d'attitudes et d'opinions transcendantes par rapport à l'état actuel de la société et qui conçoit les conséquences des réseaux de façon bénéfique, et ce dans tous les domaines. Nous postulons aussi qu'il existe une contre-utopie qui s'est développée parallèlement à l'utopie Internet, dans un « antagonisme mutuel » (MANNHEIM, 1956) et qui, relevant de la même définition, prédit un avenir social dégradé par les nouvelles technologies. Ces deux champs appartiennent, pour nous, à ce que ROUQUETTE (1996) appelle des idéologies « diffuses » (Cf. Idéologie et Utopie).

2.4.1 L'utopie Internet

Nous appellerons l'utopie Internet les thèses soulignées par BRETON (1997, 2000), FLICHY (1998), MATTELARD (1999) et d'autres qui relèvent à la fois de l'utopie libertaire (représentée par les hackers et les communautés virtuelles) et de l'utopie libérale (représentée par les tenants des discours sur la société de l'information). Ces deux courants se retrouvent en fait sur deux points cruciaux de ces discours : il faut développer l'Internet et ce développement conduira à des changements sociaux de grande ampleur et bénéfiques.

³¹ Plan d'Action Gouvernemental pour la Société de l'Information.

³² Cette expression est de DECONCHY (1991, 1999).

« améliore ma productivité professionnelle et personnelle »

Pour LEVY (1997) d'ailleurs, « il n'y a pas lieu d'opposer le commerce d'un côté et la dynamique libertaire et communautaire qui a présidé à la croissance d'Internet d'un autre côté » (p 12) car « [...] tout le dynamisme de la cyberculture tient à l'enclenchement et au maintien d'une véritable dialectique de l'utopie et du business » (p 270).

Pour WOLTON (2000), au contraire, la vision humaniste du web se bat contre un gigantesque e-business à l'échelle mondiale. « Ce problème n'est pas nouveau : chaque fois qu'ils ont voulu se servir d'une technique de communication – la radio, le téléphone ou la télévision – en espérant donner naissance à une société plus démocratique, les utopistes ont été broyés par les forces du marché » (p 29). Il souligne alors qu'« Internet réseau du commerce diffère d'Internet réseau de solidarité mondiale » (p 29).

Pour MATTELARD (1998, 1999), FLICHY (1998) WOLTON (1997, 2000) ou BRETON (1997, 2000), l'utopie Internet est la forme actuelle ou l'héritière d'une « utopie de la communication » ou d'une « idéologie technique » qui apparaît avec les premiers réseaux télégraphiques (MATTELARD, 1998) et s'amplifie à partir des travaux théoriques de SHANNON, des ordinateurs de TURING et VON NEUMANN, de la cybernétique de WIENER et du mythe du « village global » de Mc LUHAN pour aboutir aux discours actuels sur la société de l'information. Elle est traversée par les espoirs de cyberdémocratie, de transparence des rapports sociaux, de développement mutuel des intelligences et de croissance des économies qu'engendrerait Internet.

« La mise à disposition de ressources = progrès démocratique. »

« Un moyen fantastique de redistribution du pouvoir dans la société et de dépassement des frontières »

Bill GATES par exemple, se déclare « optimiste quant à l'impact de la nouvelle technologie. Elle va enrichir nos loisirs. Enrichir notre culture en redistribuant plus largement l'information. Atténuer les tensions de la vie urbaine puisque chacun d'entre nous pourra travailler de chez lui ou d'un bureau à la campagne.[...] Nous autres citoyens de la société de l'information allons découvrir les moyens de mieux produire, mieux apprendre, mieux nous divertir » (GATES, 1995 : 294, cité par BRETON, 2000 : 29). Nous retrouvons ici un des principaux arguments des défenseurs d'Internet : « ce sont des changements quantitatifs (plus de numérique, plus de média, plus de chaînes de télévision, plus d'informatique) qui vont

provoquer un changement qualitatif (des relations plus épanouies, plus de libertés, une société meilleure) » (BRETON, 1997 : 121).

2.4.2 La contre-utopie

Parallèlement à cette utopie, une contre-utopie va se développer. Ses origines sont peut-être dans les critiques que WIENER formule à propos des mauvaises lectures de la cybernétique (BRETON, 1997). On la retrouve dans les écrits qui s'opposent à la cybernétique (comme ceux de LEFEVRE (1967) ou d'HABERMAS (1978)). Des œuvres cinématographiques et littéraires mettent en garde contre les technologies et les entreprises qui les contrôlent. Dans *2001, L'odyssée de l'espace* (KUBRICK, 1968), H.A.L.³³ l'ordinateur doué d'une Intelligence Artificielle tue tout l'équipage. Plus tard, GIBSON (1984) décrit le cyberspace (la Matrice) dans son roman *Neuromancer*. Il donne naissance au genre littéraire cyberpunk dans lequel les sociétés sont décrites comme soumises à des multinationales qui contrôlent tout, les états ayant disparu. Les individus sont « câblés », c'est-à-dire qu'ils disposent d'implants mécaniques ou de puces numériques. Ils peuvent voyager dans la matrice, s'y projeter entièrement, y vivre et y mourir. Des films comme *Blade Runner*, *Johnny Mnemonic*, *Le Cobaye* ou plus récemment *Existenz* et *Matrix* relèvent de ces univers³⁴.

Ici, des soupçons de manipulation se tournent vers :

- les entreprises : déjà pendant les années 80 des auteurs mettaient en garde contre un risque lié à l'informatisation : « Si l'on n'y prend pas garde, l'informatisation pourrait conduire à une concentration des moyens et des pouvoirs de décision, mettant en danger la démocratie, les libertés individuelles, les conditions de travail, et même l'équilibre des relations internationales » (ADER, 1984 : 215, cité par RINAUDO, 2000 : 67). La déréglementation des télécommunications au niveau mondial et la convergence entre support et contenu de l'information ont créé des multinationales qui contrôlent presque toute la chaîne de la production et de la diffusion culturelle alors qu'elles ne représentent qu'une dizaine de pays (PROULX, 2002 : 16).

³³ le nom de cet ordinateur semble avoir été choisi en référence à IBM (H→I ; A→B ; L→M) première entreprise à avoir été soupçonnée de vouloir jouer les Big Brother.

³⁴ Des jeux de rôle comme Cyberpunk ou Shadorun ont participé à populariser ces univers.

« le réseau est aux mains de capitaux incompatibles avec la liberté d'expression et l'égalité »

- le gouvernement américain : les auteurs insisteront alors sur l'origine militaire d'Internet (VIRILIO, 1996) et sur la domination américaine dans les instances qui le pilotent. Pour MATTELARD (1999), l'Amérique a fait de la doctrine sur les réseaux « la base de ses nouveaux rêves d'hégémonie au service du salut de l'humanité... » (MATTELARD, 1999 : 366). Il cite alors des conseillers de l'administration CLINTON : « Le savoir, plus que jamais auparavant, est pouvoir. Le seul pays capable de mener à bien la révolution de l'information, ce sont les États-Unis.[...] Force multiplicatrice de la diplomatie américaine, l'axe des technologies de l'information fonde le "soft power" - la séduction de la démocratie américaine et des marchés libres » (NYE et OWEN, cités par MATTELART, 1999 : 366). Leur conclusion : seules les communications modernes, le web en premier lieu, peuvent créer une communauté pacifique de démocratie, pour un monde sûr, libre et prospère. MATTELARD (1999) précise alors ce que NYE entend par "soft power" : « C'est la capacité à réaliser des objectifs désirés en matière de relations internationales à travers la séduction plutôt que la coercition. C'est s'employer à convaincre les autres de suivre, ou les amener à accepter les normes et institutions qui produisent le comportement désiré. Le *soft power* peut reposer sur l'attrait exercé par les idées ou sur l'aptitude à fixer l'ordre du jour de telle façon qui modèle les préférences des autres. Si un Etat réussit à faire légitimer son pouvoir aux yeux des autres et à instaurer des institutions internationales qui les encouragent à endiguer ou limiter leurs activités, il n'a plus besoin de dépenser autant de ses ressources économiques et militaires traditionnellement coûteuses » (NYE, cité par MATTELART, 1999 : 366). *Deux « tours » plus tard, l'Amérique s'est retournée vers un MegaWarPower qu'elle maîtrise depuis 50 ans.*

« Je n'aime pas l'idée que l'on puisse me suivre partout »

Le développement d'Internet est aussi perçu comme « une menace pour le lien social » (BRETON, 1997). WOLTON (2000) pense qu'il véhicule le modèle culturel de la société qui l'a conçu : « un modèle individualiste, nord-américain, communautariste, où l'on se regroupe en fonction d'intérêts communs. Ce système laisse de côté la question de l'altérité, c'est-à-dire de la cohabitation avec tous ceux qui ne me ressemblent pas. Or, historiquement,

politiquement, la question de la société est avant tout celle de l'altérité, de la cohabitation des différences, beaucoup plus que de la somme des ressemblances » (p 38).

« La pauvreté de la communication. La communication non verbale n'existe plus, même la forme des caractères utilisés est prédéfinie »

Internet peut également renvoyer l'image « d'une humanité réduite à une unité » dans laquelle nous perdrons le monde réel au profit d'un monde virtuel (VIRILIO, 1996 : 16). Les êtres humains en viendraient à ne plus avoir de contacts sans la médiation de la machine, comme dans la prédiction de LIKLIDER et TAYLOR ou dans les romans cyberpunks. « Le modèle de notre monde qui se met en place derrière le délire de l'information, c'est Babel, et Internet en est déjà un signe. La mégacité, c'est Babel.... Et Babel, c'est la guerre civile ! » (VIRILIO, 1996 : 77).

« manque de contact humain »

A l'image des grandes catastrophes industrielles ou du domaine des transports, VIRILIO (1996) s'inquiète de « l'accident général » (p 13) qu'Internet ne manquera pas de provoquer.

Dans le domaine de l'éducation, l'ordinateur a toujours été soupçonné de vouloir remplacer l'enseignant. Ces discours sont encore plus prégnants avec Internet.

« Parce que sinon, il est facile de dire qu'on n'a plus besoin des profs, on n'a plus besoin de recherche, de chercheurs. Il ne faudrait pas réduire le rôle du prof à celui d'un manipulateur d'ordinateurs. En plus, un prof ne peut pas lutter face à des logiciels qui emmagasinent des quantités de connaissances extraordinaires. Il faut quand même préserver un peu la réflexion, la réflexion et puis l'aspect humain de l'enseignement. »

Enfin, les potentialités des réseaux ne sont exploitées que par une minorité. Le fait qu'Internet rend saillants les gouffres économique-culturels qui existent d'une part à l'intérieur des pays riches et d'autre part entre ces pays et les autres a souvent été traité comme l'apparition d'une nouvelle inégalité. C'est ici le thème de la « fracture numérique »³⁵,

³⁵ Wolton tient à ce propos une réflexion intéressante. Il signale que parler de fracture numérique c'est déjà reconnaître un intérêt certain aux technologies. Cela revient à dire que ceux qui n'y ont pas accès sont lésés en

expression peut-être construite à partir de celle de « fracture sociale » popularisée pendant une campagne présidentielle. Dans l'éducation, ce thème est particulièrement sensible (PROST, 1997).

« il accentue encore les inégalités »

« il nécessite un équipement que tout le monde, loin s'en faut, n'a pas »

« Je crois que votre questionnaire aurait dû s'intéresser un peu plus au coût et aux monopoles qui ralentiront de façon évidente les innovations dans les lycées et qui écarteront un bon nombre d'élèves, de parents ou d'enseignants d'un outil devenu indispensable. »

« le coût d'utilisation (achat de matériel approprié, temps de connexion) = facteur supplémentaire d'injustice »

2.5 Une étude de la propagation du terme Internet

Afin de montrer la rapidité de la propagation du mot Internet dans nos vies quotidiennes et dans celles des enseignants que nous interrogerons, nous avons étudié l'évolution du nombre d'articles contenant au moins une fois ce terme dans quelques quotidiens français. Cette étude est présentée ici à titre d'illustration de cette évolution, il devrait en être fait une analyse plus poussée (BOUYSSIERES, RATINAUD, en cours d'écriture).

Nous l'avons vu, le terme apparaît pour la première fois dans le journal *Le Monde* en 1988, dans un article sur la propagation d'un virus sur le réseau, alors uniquement américain³⁶.

Le début de l'utilisation régulière du mot date de 1993. Entre 88 et 93, Internet n'apparaît plus dans ce journal. Il revient dans un article consacré à la politique de Bill CLINTON³⁷ dans lequel il désigne un « système digital » lent qui devrait être remplacé d'ici 2015 par des « super-autoroutes de l'information » en fibres optiques.

Le graphique suivant montre l'évolution de l'apparition du terme dans trois quotidiens nationaux³⁸.

vertu des potentialités de l'objet. Mais c'est aussi laisser croire que des ordinateurs et des connexions résoudront un problème dont les causes sont ailleurs. Il nous indique alors que la « facture numérique » profitera aux industries de l'information. « Ce sont d'ailleurs elles qui [...] tiennent [ce discours] en premier » (WOLTON, 2002).

³⁶ Epidémie de "virus" informatiques aux Etats-Unis Ordinateurs piégés (AUGEREAU, 1988)

³⁷ Continuant à critiquer l'Airbus européen M. Clinton annonce ses priorités dans les industries de pointe (MARTI, 1993)

³⁸ Tableaux d'effectifs Tome II, annexe 2, p. 15.

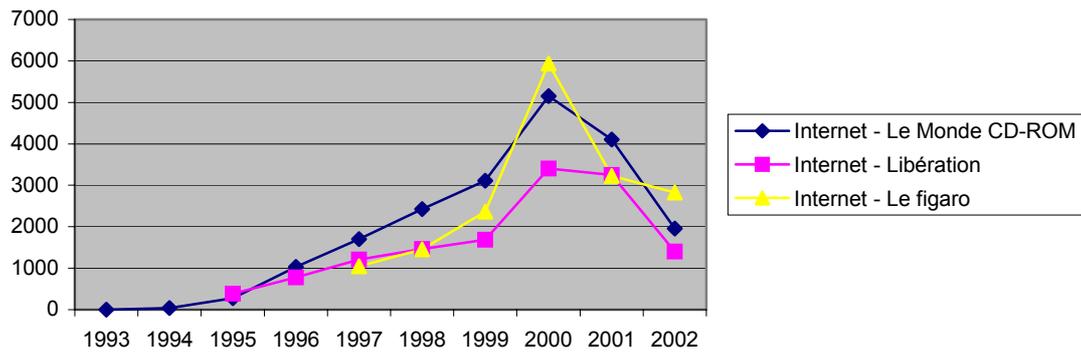


Figure 3 Evolution du nombre d'articles contenant le mot "Internet" dans trois quotidiens français

On voit dans ce graphique que l'usage du terme connaît la même tendance dans ces trois journaux. Une forte croissance jusqu'à une apogée en 2000 puis une baisse importante du nombre d'articles faisant référence à Internet en 2001 qui se poursuit en 2002.

Cette tendance est similaire à celle suivie par l'indice CAC40. L'étude des corrélations entre la courbe du CAC40 et celle de l'apparition d'Internet dans les journaux, comparée à l'évolution de mots courants (comme télévision ou éducation) exprime, de façon plus symbolique qu'empirique, le lien entre la médiatisation d'Internet et l'essor de la « nouvelle économie » dans la dernière moitié des années 90.

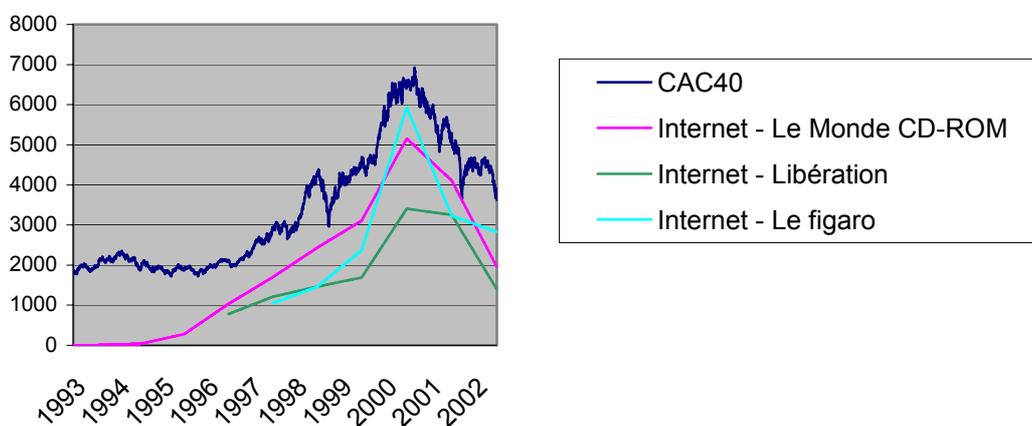


Figure 4 Comparaison des effectifs d'articles de quotidiens contenant le mot "Internet" avec le cours du « CAC 40 »

La tendance des courbes indique d'une part que les articles contenant le mot Internet ont connu une augmentation similaire à celle enregistrée par l'indice boursier et d'autre part, qu'ils sont moins nombreux après la chute des marchés survenue en 2001. La matrice de corrélation ci-après exprime les mêmes résultats.

	Internet - Le Monde CD-ROM	Internet - Libération	Internet - Le figaro	CAC40	télévision - Le Monde site web	éducation - Le Monde site web
Internet - Le Monde CD-ROM	1					
Internet - Libération	0,98	1				
Internet - Le figaro	0,93	0,91	1			
CAC40	0,98	0,95	0,97	1		
télévision - Le Monde site web	-0,02	-0,07	0	0,01	1	
éducation - Le Monde site web	0,53	0,46	0,45	0,49	0,19	1

Figure 5 Matrice de corrélation des effectifs d'articles comprenant les mots Internet, télévision, éducation et du cours du CAC40

Nous voyons en vert les fortes corrélations qu'il existe d'une part entre les différents journaux et d'autre part entre ces journaux et le cours du CAC40. Soulignons ici que ces corrélations n'expriment rien d'autre que la similarité des tendances. Trouver les « raisons » de cette similarité (si elles existent) relève d'une autre analyse. Conclure à des causalités simples n'est pas envisageable³⁹.

Les cases en orange contiennent les corrélations entre ces mêmes variables et des mots usuels (télévision et éducation). La faible valeur de ces corrélations exprime une indépendance entre le nombre d'articles contenant ces mots et les variables avec lesquelles ils sont comparés. Ces mots ne subissent, en effet, presque pas de variations dans leur utilisation « quantitative » entre 1993 et 2002⁴⁰.

³⁹ Par exemple, les journalistes ne contrôlent pas le cours de la bourse en faisant varier le nombre d'articles dans lesquels ils écrivent « Internet » !

⁴⁰ Cf. Tome II, anexe 3, p.16.

3 Internet et éducation

L'arrivée d'Internet dans le système éducatif ne représente pas une découverte des technologies de l'Information et de la Communication. La « pensée professionnelle enseignante » était déjà acculturée des discours sur l'informatique. « Parce qu'elle est organisation collective réglée par des lois et des statuts, matérialisée par des institutions et des règles qui les régissent, l'éducation relève du domaine politique » (BOUYSSIERES, 1992 : 134). Le déploiement de l'informatique et de l'Internet n'échapperont pas à cette règle d'or des décisions politiques (POUTS-LAJUS, RICHE-MAGNIER, 1998).

Cette partie exposera le contexte historique et les modalités de l'introduction d'Internet dans les lycées.

« Dans la mesure où il s'agit d'un outil, il n'y a pas lieu de poser le problème en termes d'avantages ou d'inconvénients : tout dépend de la manière et pour quelle fin il est utilisé... Il conviendrait en ce sens de se poser la question de la légitimité de l'utilisation d'Internet à l'école ... , de savoir qui a le pouvoir d'en décider: les ministres fantoches qui se succèdent, les gouvernements, les syndicats, les parents d'élèves, voire les profs ? »

3.1 Historique des T.I.C. dans le système éducatif

L'apparition d'Internet dans le système éducatif français intervient après son ouverture au grand public, dans la dernière moitié des années 90. L'histoire des T.I.C.E. (Technologie de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement) commence bien avant.

Dès l'apparition du premier ordinateur, des expérimentations ont tenté de cerner ses potentialités pour l'aide à l'apprentissage. Ce domaine évoluera sous l'effet de deux phénomènes :

- les progrès techniques réalisés dans le domaine de l'informatique et la diffusion des ordinateurs.
- le développement des connaissances à propos des processus d'apprentissage.

3.1.1 Les débuts de l'enseignement assisté par ordinateur (E.A.O.)

Les recherches sur l'enseignement assisté par ordinateur commencent dans les années 60, à la fois en France et aux Etats-Unis. Dès 1965, la DGRST (Direction Générale de la Recherche Scientifique et Technologique) lance une action concertée « enseignement programmé » dotée d'un budget conséquent (PERRIAULT, 1983). Les recherches s'orientent dans deux directions :

- « la mise en ordinateur de programmes skinnériens ou crowderiens, inscrits dans une théorie béhavioriste de l'apprentissage » (PERRIAULT, 1983). On parlera ici d'Enseignement Programmé par Ordinateur (EPO)
- La mise en application de méthodes qui relèvent de l'intelligence artificielle. On parlera ici d'Enseignement Intelligent Assisté par Ordinateur (EIAO)

3.1.1.1 L'Enseignement Programmé par Ordinateur

Dans cette optique, le programme se réfère à une pédagogie par objectifs. Cette approche est basée sur les travaux de SKINNER et CROWDER qui « étudient vers 1954 l'apprentissage animal et formulent les principes d'un parcours guidé et sans erreurs dans la transmission des connaissances... » (BURNIER, 2000). Les facultés apprenantes des enseignés peuvent être optimisées en :

- « décomposant la matière enregistrée en faits et concepts élémentaires soigneusement analysés et hiérarchisés ;
- présentant aux élèves ces faits et concepts un par un dans un ordre logique ;
- récompensant par des encouragements les bonnes réponses aux questions intercalées entre les items présentés » (HEBENSTREIT, cité par BURNIER, 2000).

Le premier système de ce type, PLATO, est construit à l'université de l'Illinois dans les années 60 et propose près de 4000 heures de cours (BLANDIN, 2002). Ces dispositifs se développeront surtout à la fin des années 70 avec les micro-ordinateurs. « Les objectifs d'apprentissage et les cheminements y sont clairement définis, des renforcements apparaissent sous forme de textes, d'images ou de sons, des systèmes de notation permettent d'évaluer les progrès » (LEGROS, MAÎTRE DE PEMBROKE, TALBI, 2002 : 26).

Mais, ces dispositifs de conception béhavioriste, qui sont encore aujourd'hui les plus nombreux, sont largement critiqués. En ignorant le système cognitif de l'individu et en ne se focalisant que sur le contenu informationnel, ils ne peuvent « contribuer au développement

cognitif et méta-cognitif de l'élève » (LEGROS et al, 2002 : 26). Cette tendance « a souvent provoqué une confusion grave entre la notion d'information et celle de connaissance qui n'a fait que se renforcer avec le développement des TIC » (LEGROS et al, 2002 : 26).

Les travaux en E.P.O. sont guidés par l'idée d'une amélioration des rendements des systèmes éducatifs par la maîtrise des coûts qu'ils engendrent. Ils sont porteurs de l'espoir de résoudre la crise que l'enseignement connaît sous l'effet de l'afflux d'élèves et de « l'accroissement exponentiel des connaissances » (BARON, 1989). En faisant réaliser par l'ordinateur les tâches qui incombent aux professeurs, on voulait rejeter « l'éventualité d'un recrutement massif d'enseignants » (BURNIER, 2000).

3.1.1.2 L'Enseignement Intelligent Assisté par Ordinateur

Cette démarche se base sur l'étude des procédures de résolution de problèmes mises en œuvre par l'apprenant. Trois objectifs sont poursuivis :

- ✓ « L'analyse et la formalisation des mécanismes d'apprentissage mis en œuvre lors de la procédure interactive »
- ✓ « L'organisation des notions à enseigner et l'élaboration de langages ou systèmes pour les décrire »
- ✓ « Le langage d'exposé et celui de l'élève » (PERRIAULT, 1983 : 9)

Le troisième point repose sur l'idée que l'E.A.O. n'aboutira qu'après avoir développé la capacité d'analyser les phrases des utilisateurs.

Le langage L.I.S.P. est un exemple d'application relevant de ce courant. Il permettra à PAPERT de concevoir le langage LOGO, basé sur une conception piagétienne d'un apprentissage actif.

« rendre les élèves actifs dans la construction de leurs connaissances »

L'idée première est d'enregistrer le mode de résolution de problème de chaque sujet pour qu'il puisse développer sa propre réflexion. Au début, cette méthode suscite un faible enthousiasme de la part des enseignants. Les ordinateurs sont encore imposants et l'idée d'enseigner un langage de programmation, même simplifié, n'est pas réjouissante. Ici encore, c'est « la révolution de la micro-informatique » qui permettra un développement plus important de LOGO. Il connaîtra en France son heure de gloire dans les années 80 (BARON, BRUILLARD, 1996).

Le chemin choisi par PAPERT est à l'opposé de celui suivi par la plupart des dispositifs de l'EAO contemporain : « Dans bien des écoles aujourd'hui, « enseignement assisté par ordinateur » signifie que l'ordinateur est programmé pour enseigner à l'enfant. On pourrait dire que l'ordinateur sert à programmer l'enfant. Dans ma vision des choses, l'enfant programme l'ordinateur et, ce faisant, acquiert la maîtrise 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, cité par BARON, BRUILLARD, 1996 : 45) Ici aussi, l'ordinateur « devait aider à se passer largement des enseignants et à échapper à l'« horreur d'apprendre » souvent inculquée par les pédagogies magistrales classiques » (LINARD, 1990).

Ces deux chemins sont représentatifs du débat autour de l'utilisation de l'informatique dans l'enseignement, que l'on retrouve pour Internet, et qui distinguent les partisans de l'apprentissage par l'ordinateur des défenseurs de l'enseignement de l'informatique.

3.1.2 Trente ans de politiques publiques en France

L'histoire de l'informatique dans l'éducation nationale commence en 1971 avec le colloque organisé à Sèvres par le CERI-OCDE sur ce sujet (BARON, BRUILLARD, 1996). A partir de 1973, 58 lycées reçoivent les premiers mini-ordinateurs de conception française. L'objectif est de rénover l'ensemble des disciplines en tirant partie de « la démarche informatique » : « algorithmique, organisatrice, modélisante ». Des enseignants reçoivent une formation longue en programmation. « L'idée générale de ces stages de formation était que des enseignants formés sauraient, si on leur en donnait les moyens, inventer des modes d'usage pédagogique innovants » (BARON, BRUILLARD, 1996 : 31). Cette démarche se reproduira avec Internet.

De fait, nombre de logiciels éducatifs sont produits par les enseignants et distribués au niveau national par l'INRDP (Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogique) où une section « informatique et enseignement » a été créée en 1971. Mais la formation des enseignants sera interrompue entre 75 et 76. Le plan connaît une « mise en attente ». Il devient clair que les choix technologiques opérés sont dépassés par la micro-informatique avec laquelle ils ne sont pas compatibles. Des solutions nouvelles, comme LOGO, font leur apparition.

Sous l'autorité du Président de la République, un vaste plan d'équipement des lycées est lancé en 1979 : le plan « 10 000 micros ». « L'objectif implicite est de développer, via

l'enseignement, une industrie française de l'informatique, avec des firmes comme Logabax, CII, et Télémécanique » (BURNIER, 2000). Pour l'essentiel, ce plan reprend les acquis de l'expérience précédente. Les didacticiels, relevant de l'E.P.O. pour la plupart, sont adaptés aux nouvelles machines et l'institution profite des compétences développées par les enseignants ayant suivi les formations longues pour mettre en place la logistique lourde qu'engendre ce changement d'échelle (formation des enseignants, transcription des didacticiels et production de nouveaux...).

Cette même année, SIMON remet au Président de la République un rapport sur l'éducation et l'informatisation de la société. « Il parle de révolution informationnelle et propose d'instituer l'informatique en discipline enseignée dès la classe de quatrième » (RINAUDO, 2002 : 25).

Au début des années 80, l'informatique devient un enjeu national. Jusque là réservés à l'enseignement secondaire, les ordinateurs vont être introduits à tous les niveaux de l'éducation. En 1983, des machines⁴¹ sont données aux écoles, collèges et lycées de 16 départements. Des finalités sont fixées pour l'introduction de l'informatique, il s'agit de provoquer « l'éveil au phénomène socio-culturel et technologique que constitue l'informatique » (Lettre du 24 mars 83, cité par BARON, BRUILLARD, 1996 : 53). Dans le même temps, des structures sont créées pour accompagner le développement de la micro-informatique⁴².

En 1985, le Premier Ministre lance le plan « Informatique Pour Tous ». La médiatisation est proportionnelle aux investissements (deux milliards de francs sur une année). « Fondé sur un ensemble d'idées tenant au rôle marquant de l'informatique dans la société, il assignait au système scolaire un rôle moteur dans ce processus et prévoyait notamment que les ateliers informatiques nouvellement créés devaient être ouverts au public » (BARON, BRUILLARD, 1996 : 54). Toutes les écoles doivent être équipées en ordinateurs, de préférence compatibles entre eux. Les choix technologiques sont fixés en fonction d'intérêts économiques, et c'est une nouvelle fois Thomson qui produira l'essentiel des machines. L'entreprise avait développé une gamme d'ordinateurs familiaux que l'on branchait sur les télévisions. Dans l'éducation, ces « nano-machines » s'organisaient en réseau autour d'un ordinateur compatible PC pour former ce que l'on appelait des « nano-réseaux ». Ce choix ne se révélera pas judicieux car dans le même temps le marché de

⁴¹ Thomson TO7

⁴² l'ADI (Agence pour le Développement de la micro-Informatique) ou CESTA (Centre des Sciences et Techniques Avancées (CESTA) par exemple.

l'informatique va se structurer autour des normes PC et Macintosh, obligeant Thomson à stopper la fabrication de ses modèles.

Sur le plan de la formation des enseignants, l'institution innove. Elle rémunère les stages qui se déroulent pendant les vacances. « D'après les pointages effectués par le ministère, plus de 100 000 personnes suivirent ces stages, ce qui représente une performance logistique incontestable » (BARON, BRUILLARD, 1996 : 56). Il y eu d'ailleurs plus de candidats que de places offertes (RINAUDO, 2002).

« L'obstacle, c'est la formation des enseignants aux outils et plus subtilement à la nouvelle démarche pédagogique qu'implique leur utilisation. »

Dans le même temps, l'option informatique est généralisée dans les lycées. Expérimentée depuis 1981 dans 12 lycées, elle s'est étendue jusqu'à être enseignée dans 60% d'entre eux. Il s'agit d'un apprentissage de la programmation (par les langages BASIC ou PASCAL) qui sera validé comme épreuve du baccalauréat à partir de 1988. Cette option sera supprimée en 1994, puis réintroduite en 95...Il ne s'agit plus, pour l'essentiel d'un apprentissage de la programmation.

Mais le choix des technologies déployées et les formations trop courtes n'ont pas permis une réelle utilisation de l'informatique dans les écoles. Elle s'est alors le plus souvent cantonnée à l'usage de didacticiels relevant de l'E.P.O. Personne n'a entendu les remarques que permettait l'étude de la situation américaine, alors en avance dans ce domaine : « L'illusion de l'école d'avoir raté « la révolution audio-visuelle » la fait se précipiter, yeux fermés, dans la révolution informatique. Mais de même que de nombreuses entreprises ont raté leur informatisation avec beaucoup d'ordinateurs, l'école peut rater l'informatisation avec beaucoup d'ordinateurs. C'est maintenant qu'il faut dire que l'informatique, elle, méconnaît l'école et que le discours sur les effets de l'informatique à l'école est idéologique » (PROUST, 1983 : 173).

Le plan Informatique Pour Tous (IPT) sera donc largement critiqué. Le rapport au Premier Ministre qui inspira le PAGSI, *L'Internet : un vrai défi pour la France* (MARTIN-LALANDE, 1997) invite à ne pas reproduire les mêmes erreurs : « Dans le secteur de l'éducation, la démarche déconcentrée et décentralisée s'impose afin de rompre avec les effets néfastes du type de ceux constatés lors du plan Informatique Pour Tous (1985) ». Il est cité aujourd'hui comme l'exemple de ce qu'il ne faut pas faire. Il est peut-être en partie

responsable d'une certaine frilosité de l'Education Nationale devant l'introduction des nouvelles technologies.

Il aura tout de même participé à une certaine institutionnalisation de l'informatique dans l'éducation et à la reconnaissance par le public de l'importance de ce domaine. Il a contribué à l'engagement des collectivités territoriales dans le déploiement des technologies de l'information. Il a aussi « favorisé la mise en place de structures de proximité de suivi, de formation et de ressources à destination des enseignants » et « la reconnaissance du logiciel à usage éducatif comme phénomène incontournable » (BARON, BRUILLARD, 1996 : 56).

Pour BURNIER (2000), l'E.A.O. s'est noyé à cette époque dans « l'engouement général pour les technologies numériques » qui prédisait déjà, au niveau national, les conséquences attendues des autoroutes de l'information (allègement de l'administration, résorption du chômage et pour l'éducation, rentabilité des savoirs et accroissement des compétences professionnelles).

3.2 TICE et apprentissage

A partir des années 90, les évolutions technologiques changent légèrement la donne de l'E.A.O. De l'expression multimédia, construite en référence aux potentialités des ordinateurs qui permettent désormais de lire texte, image et son, on passera, avec le développement de l'hypertexte, à la notion d'hypermédia puis de sociomédia.

Le réseau télématique du Minitel avait déjà permis des expérimentations pédagogiques au début des années 80 et le plan « Informatique Pour Tous » comprenait un volet sur l'installation de serveur offrant la messagerie électronique dans quelques écoles. Mais avant l'explosion d'Internet, ces technologies ne se développent que dans le cadre de formations à distance.

3.2.1 L'hypertexte

Dans un premier temps, les systèmes informatiques connectés sur Internet seront appelés les « hypermédiats » par les chercheurs, expression construite autour des notions d'hypertexte et de multimédia. L'hypertexte désigne « un réseau d'unités d'informations qui prend la forme d'un ensemble de nœuds connectés par des liens » (LINARD, 1990 : 169). C'est le mode de fonctionnement du web, mais son histoire commence avant les travaux de BERNER-LEE.

3.2.1.1 **Encore un peu d'histoire**

Le projet de l'hypertexte commence dès 1945. Dans un article visionnaire, BUSH propose d'utiliser les nouvelles possibilités des machines pour concevoir un dispositif (le memex) qui permettrait « d'accéder à de grandes masses d'informations en créant des « index associatifs » entre des items reliés sémantiquement » (BARON, BRUILLARD, 1996 : 213). Cette idée, qui concernait la fabrication d'un outil pour les chercheurs, sera reprise par ENGELBART (un des pionniers de l'Internet, Cf. Internet comme objet de représentation) dans son projet d'accroissement de l'intelligence humaine : « L'habileté humaine à contrôler en temps réel la manipulation externe de symboles en réponse aux besoins de ses processus de pensée a un effet profond sur la structuration globale des concepts et des méthodes utilisés dans son activité intellectuelle » (ENGELBART, 1968, cité par BARON, BRUILLARD, 1996 : 213). En 1965, NELSON (inventeur du terme hypertexte) se lance dans la construction d'un système utopique, « Xanadu », qui devait relier toutes les informations passées, présentes et futures de la planète.

« On peut toujours trouver réponse à sa question »
« Avoir tout sur tout »

Comme nous l'avons vu, c'est BERNER-LEE qui réalisera le rêve de ces chercheurs en 1990. Alors qu'il devait améliorer le système d'information du CERN, il conçoit le premier navigateur hypertexte et pose les bases du World Wide Web. L'avantage de BERNER-LEE par rapport à ses prédécesseurs, c'est qu'Internet existe déjà quand il développe sa technologie.

3.2.1.2 **Hypertexte et apprentissage**

Pour PUDELKO, LEGROS ET GEORGET (2002), « la conception des hypertextes éducatifs s'appuie, le plus souvent, sur la « spéculation intuitive » » (p 52). Les travaux théoriques et empiriques sur les hypermédias révèlent des conceptions implicites qui renvoient aux « trois mythes de l'hypertexte » décrits par DILLON (1996) :

- « le texte imprimé est linéaire et constitue un médium contraignant ;
- le réseau associatif de l'information est naturel, car il imite le fonctionnement de l'esprit humain ;
- un accès facile à une grande quantité d'informations manipulables favorise l'apprentissage » (PUDELKO, LEGROS, GEORGET, 2002 : 52).

Les recherches dans ce domaine sont majoritairement américaines et expérimentales. L'exploration des dizaines de revues spécialisées sur le sujet a plongé LEGROS et ses collaborateurs dans la perplexité : « Comment peut-on ignorer tous ces travaux, alors que l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) à l'école se généralise ? » (LEGROS et al, 2002 : 24). Ils notent en effet que beaucoup d'études « nous mettent en garde depuis de nombreuses années sur l'inefficacité de ces systèmes » et citent une revue de travaux de KOZMA (1994) qui « n'a relevé aucune recherche mettant clairement en évidence l'effet positif des systèmes multimédias sur l'amélioration de l'apprentissage » (p 23).

Récemment encore, DUBOIS (2000), conclut que ses résultats « ne permettent pas de confirmer réellement la supériorité du multimédia sur le papier ». « Il s'avère en revanche très contre-performant selon certains styles cognitifs... » (DUBOIS, 2000 : 41).

Nous devons noter ici que la plupart de ces expérimentations admettent des limites méthodologiques qui relativisent les résultats. Le choix des didacticiels utilisés et le degré de familiarité des sujets avec ceux-ci ou avec l'informatique sont des variables qui rendent difficile la généralisation des conclusions tant elles les influencent. De plus, la vision programmatique du couple enseignement / apprentissage qu'elles modélisent ne permet pas de rendre compte de ce qui se passe (ou de ce qui se passerait) dans les classes (BRU, 1994). Ces résultats montrent peut-être surtout que, pensée en dehors d'une « démarche dispositif » (JACQUINOT, CHOPLIN, 2002 ; JACQUINOT, 2003), l'efficacité de ces technologies n'est pas garantie.

Le deuxième mythe de l'hypertexte est plus insidieux. L'hypothèse selon laquelle les hypertextes imitent la structure et le fonctionnement du cerveau humain repose sur l'idée que « la structure en réseau des unités d'information reflète la structure sémantique de la mémoire. De plus, comme le souligne TERGAN (1997), prétendre que les structures hypertextuelles possèdent le même ordre de complexité que les structures de connaissances humaines équivaut à admettre qu'un réseau arbitraire des informations possède *per se* une signification » (PUDELKO et al, 2002 : 52) Ce débat est aussi vieux que l'informatique (RINAUDO, 2002), mais il n'est pas sans intérêt, comme le note BRUNER (1996) : « Certains computationnistes, convaincus a priori que la construction de la signification peut être réduite aux stipulations de l'IA [Intelligence Artificielle], n'ont de cesse de chercher le moyen de prouver que la confusion qui règne dans la construction du sens n'est pas hors de

leur portée. Il leur arrive même de qualifier, non sans humour, les « modèles universels » complexes qu'ils proposent de TOEs, abréviation de « théories of everything ». Pourtant, même s'ils n'ont pas beaucoup progressé dans leur entreprise, et, comme beaucoup le pensent, s'ils n'ont en principe aucune chance d'y parvenir, le travail qu'ils fournissent est très intéressant, ne serait-ce que parce qu'il met en lumière ce qui sépare la construction de la signification du traitement de l'information » (p 20).

« laisse penser qu'il contient la pensée universelle »

Le troisième mythe est très lié au précédent, il prétend que l'apprentissage est favorisé par un accès rapide à un grand nombre d'informations, par leur manipulation et par leur découverte personnalisée. Mais une simple exposition à l'information ne suffit pas pour apprendre. « On sait maintenant que l'apprentissage dans les environnements hypertextuels est une tâche complexe, faisant appel à des stratégies cognitives et métacognitives qui, dans leur grande majorité, doivent faire l'objet d'un apprentissage préalable » (PUDELKO et al, 2002 : 53). Même si ici une démarche constructiviste semble assurée (les apprenants choisissent eux-mêmes les informations qu'ils estiment pertinentes et conçoivent donc le document virtuel qu'ils explorent), elle est encore une fois largement conditionnée par le dispositif et le degré de connaissance que les sujets ont de ces environnements. SALOMON écrira à ce sujet : « L'information n'est pas la connaissance. C'est peut-être pour cette raison que nous parlons de l'autoroute de l'information et de l'ère de l'information, et non de l'autoroute de la connaissance ni de l'ère de la connaissance » (SALOMON, 2000, cité par PUDELKO et al, 2002 : 54). Cette évidence n'est pas partagée par les rapporteurs de la Communauté Européenne.

L'apparition du Web ne fait pas qu'augmenter la quantité d'informations disponibles, et donc la nécessité d'apprendre à « naviguer sans se noyer » (ALAVA, 1996), elle intègre aussi une nouvelle possibilité de communication avec l'extérieur de la classe.

3.2.2 Hypermédia dans un modèle d'interaction : le sociomédia

Le terme « sociomédia » désigne les hypermédias quand ceux-ci sont replacés dans une problématique de construction collective des connaissances.

Les fondements théoriques de cette approche se trouvent dans les théories piagétienne et dans leur prolongement. « En décrivant les processus d'assimilation et d'accommodation,

Piaget a pu montrer comment s'effectue le développement cognitif. L'engagement dans l'apprentissage dépend des conditions qui rendent possibles la réalisation de ce processus » (BRU, 1994 : 73). Parmi ces conditions, MUGNY, DOISE et PERRET-CLERMONT (1975) ont mis en évidence le rôle des interactions sociales. Ils ont fait l'hypothèse que « c'est au travers de conflits de centrations que s'effectue cette élaboration cognitive » (DOISE, DESCHAMPS, MUGNY, 1991 : 290). Le progrès permis par ce conflit socio-cognitif « serait surtout suscité par la nécessité de coordonner des centrations opposées dans une action commune » (DOISE, DESCHAMPS, MUGNY, 1991 : 290).

PUDELKO et al (2002) note que la démarche des sociomédias est également cohérente « avec l'approche socioculturelle de VYGOTSKI qui insiste sur le rôle moteur de l'interaction sociale dans la construction des connaissances » (p 57).

Dans cette conception moins « technocentrique » (PAPADOUDI, 2000), la réflexion se déplace de l'ordinateur vers les interactions qu'il permet. Les recherches se centrent alors sur le travail collaboratif.

Ce ne sont pas les technologies qui ont fait entrer le travail collaboratif dans les écoles, mais comme le souligne LERBET-SERENI (1997), leur arrivée dans les salles de classe a permis l'augmentation et la légitimation des interactions entre apprenants, les rendant dans le même temps saillantes pour le chercheur.

« Le travail coopératif et la mutualisation des connaissances »

« La prise en compte des élèves est un problème qui ne se limite pas à la classe et nécessite un suivi en dehors des espaces classes usuels. Le travail collaboratif en est un aspect non seulement essentiel, mais en plus valorisant et porteur de sens pour notre enseignement. »

Deux champs sont explorés : celui de la Communication Médiée par Ordinateur (CMO) et celui de l'Apprentissage Collaboratif Assisté par Ordinateur (ACAO). Les conclusions des études examinées par PUDELKO et al (2002) et par CRINON, MANGENOT ET GEORGET (2002) sont difficiles à interpréter. Il faut d'abord distinguer de quelles interactions on parle. CROOK (1999) en différencie 4 types :

- « les interactions « sur » l'ordinateur, [...] qui ont lieu lorsque les élèves travaillent en groupe (dyade ou plus) sur une application ; c'est la situation la plus fréquente et aussi la plus étudiée ;

- les interactions « autour » de l'ordinateur [...] qui ont lieu lorsqu'un groupe d'apprenants partage un nombre restreint d'ordinateurs dans la classe ;
- les interactions « à travers » les ordinateurs [...], comme c'est le cas des activités fondées sur l'utilisation des outils de la communication ;
- les interactions en « relation » [...] avec une activité qui a recours, à un moment ou à un autre, à l'utilisation de l'ordinateur » (PUDELKO et al, 2002 : 58)

Nous noterons ici que l'auteur n'envisage que les interactions de type apprenant / apprenant. Une seule de ces interactions est spécifique à Internet. C'est celle qui se fonde sur l'utilisation d'outils de communication. Cette potentialité de communication est bien un des aspects recherchés dans l'introduction de ces technologies. Elle vient renforcer la volonté, maintes fois exprimée, d'une école plus ouverte sur le monde extérieur (PAPADOUDI, 2000).

Globalement, la plupart des études sur l'apprentissage collaboratif ont montré l'intérêt de cette forme de travail. Elle participe à augmenter la motivation des membres du groupe (OKOLLO et FERRETI, 1996), permet des « bénéfiques » dans les tâches de résolution de problèmes (CASEY, 1996), et semble d'autant plus efficace que la tâche est complexe (KANSELAAR et ERKENS, 1996). Des résultats équivalents sont obtenus avec des groupes homogènes et hétérogènes, mais il semble que les élèves les moins compétents obtiennent de meilleurs résultats dans les groupes hétérogènes (JOHSON et JOHSON, 1996). SOLAR (2001) signale que « les principaux avantages que tirent les adultes d'une formation utilisant le petit groupe sont d'abord cognitifs, puis émotifs et ensuite métacognitifs » (SOLAR, 2001 : 59). Enfin, des travaux récents (DARNON, 2003) montrent que le conflit socio-cognitif engendré par les interactions est plus efficace (en terme d'apprentissage) lorsque les apprenants sont orientés vers un but de maîtrise de la tâche que lorsqu'ils sont orientés vers un but de performance. Ces résultats nous permettent de replacer ces réflexions dans une problématique plus proche des sciences de l'éducation car ils montrent que les objectifs de l'acte d'enseignement, comme les représentations, influencent son déroulement et ses conséquences.

3.2.3 Le modèle des interactions contextualisées et les effets d'Internet sur les variables de l'action didactique

Les sciences de l'éducation tentent de développer plusieurs modèles de compréhension du couple enseignement / apprentissage. Afin d'analyser ce que peut changer Internet à ce processus, nous replacerons cette réflexion dans le modèle des interactions contextualisées (ALTET, 1991, 2002 ; BRU, 1994).

« Si l'utilisation basique est sans conteste "facile" pour un individu quelque peu débrouillard, une exploitation rationnelle, critique, et notamment dans un cadre scolaire, peut être en revanche "très difficile" »

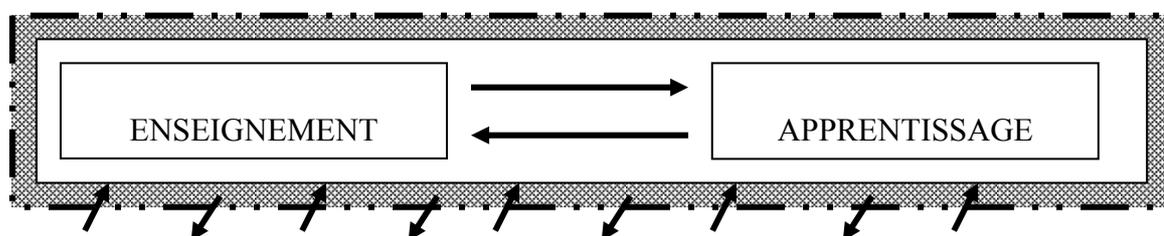


Figure 6 Modèle des interactions contextualisées - D'après BRU (1994)

Ce modèle guide des travaux « qui tentent de rendre intelligible le processus enseignement apprentissage en contexte en le traitant comme un processus interactif situé, en identifiant ses différentes variables en interaction » (ALTET, 2002 : 44).

Dans ce modèle, la distinction entre enseignement et apprentissage est clairement établie, évitant ainsi « une confusion fréquente dans le discours pédagogique » (BRU, 1994 : 37). Ces deux éléments représentent deux sous-systèmes en interaction permanente, et en interaction avec le contexte.

Parmi les variables du contexte, BRU (1994) signale trois groupes de données. Les deux premiers relèvent d'un cadre général et le dernier du cadre local :

- Les finalités et les objectifs généraux : seront alors examinés les exigences de l'institution, les points de vue de l'environnement social, les finalités retenues par les enseignants et les attentes des élèves.
- La référence générale aux connaissances instituées et aux acquis scientifiques relatifs au champ didactique : « Les connaissances disponibles sont aujourd'hui fort nombreuses, l'école sélectionne et organise les principales d'entre elles » (BRU, 1994 : 61). De plus, dans chaque champ disciplinaire se sont constitués des corpus de connaissances spécifiques du processus enseignement-apprentissage de la discipline.

- Les contraintes et les ressources du lieu et du moment : dans cette catégorie se situent les élèves (âge, sexe, origine sociale, etc., la taille du groupe, le degré d'hétérogénéité...), les enseignants et les formateurs (caractéristiques individuelles, formation, motivation, représentation...), l'établissement et les conditions matérielles.

Pour ce qui concerne plus spécifiquement les enseignants, cet auteur propose d'appeler « variables de l'action didactique » « les composantes des situations d'enseignement apprentissage qui peuvent être modifiées par l'enseignant en fonction du contexte général et particulier » (BRU, 1994 : 97).

Lorsque qu'Internet entre dans les classes, « l'ensemble des variables d'actions [...] se trouve alors à la fois virtualisé et recontextualisé » (ALAVA, 2000 : 55). Pour cet auteur, « les dispositifs médiatisés sont des lieux de recontextualisation et d'action qui conduisent les enseignants à redéfinir leurs rôles et leurs compétences » (ALAVA, 2000 : 55).

« considérer l'enseignement comme un espace d'échange et d'enrichissement entre enseignants-enseignants et élèves-enseignants »

PAPADOUDI note cette approche dans les rapports officiels : « Les « fonctions pédagogiques » des technologies de communication sont généralement accompagnées de l'affirmation d'un nécessaire changement du rôle de l'enseignant, mais sans que soient apportées de précisions sur ses directions et ses modalités. Le flou sur le statut n'est sans doute pas étranger au malaise des enseignants » (PAPADOUDI, 2000 : 186).

Beaucoup alors (ALAVA, 2000 ; LEBRUN, 1999 ; LEVY, 1997, 2000, PAPADOUDI, 2000 par exemple) pensent que la profession d'enseignant va connaître une mutation dans les prochaines années. A cause ou grâce à un nouveau rapport au savoir, représenté par les informations accessibles en ligne et la prise en compte des interactions dans les processus d'apprentissage, tous perçoivent l'enseignant du futur comme un accompagnateur, un animateur de la connaissance, un médiateur entre les apprenants et les savoirs.

« à mon avis Internet va changer le rôle de l'enseignant (en le remplaçant sur certaines activités et en lui donnant d'autres fonctions) »

« En faisant de l'autonomie des acteurs une condition de leur efficacité, les TIC sont en train de bouleverser profondément le monde du travail et de la connaissance, et par suite, de la formation d'adultes et de l'éducation » (LINARD, 2002 : 146).

L'introduction d'Internet dans les classes nourrit l'espoir d'un dépassement des formes canoniques de l'enseignement.

De ces considérations découle la conclusion qu'une intégration efficace du réseau ne se fera pas sans une modification des conditions d'enseignement. On peut alors s'interroger sur « cette emphase, cette pression pour équiper au plus vite les écoles » (POUTS-LAJUS, RICHE-MAGNIER, 1998 : 194) et sur la non prise en compte des divers travaux issus des sciences de l'éducation ou d'ailleurs par les politiques. La réponse se trouve sûrement dans le fait **implicite** mais **évident** que la politique d'intégration des TIC dans l'éducation a pour objectif premier de répandre Internet. Cette politique prépare les nouvelles générations à une « société de l'information » qu'elle crée *de facto*. « ... tous les pays sont pris dans le paradoxe « impensable » de faire apprendre à l'ensemble de leurs citoyens les technologies quotidiennes que la logique de leur développement oblige par ailleurs à leur imposer... » (PAPADOUDI, 2000 : 34).

3.3 Internet dans le système éducatif

« A l'image des plans lancés peu après l'apparition des premiers micro-ordinateurs, dix années plus tôt, la seconde vague d'initiatives politiques en direction des écoles prend acte de la diffusion, dans les foyers comme dans les entreprises, des ordinateurs multimédias et des connexions aux réseaux de télécommunication » (POUTS-LAJUS, RICHE-MAGNIER, 1998 : 42).

3.3.1 Le PAGSI et l'introduction d'Internet dans l'Education Nationale

La réaction française au déploiement, dans la société, d'Internet et des réseaux, précède légèrement celles de ses voisins européens. Mais tous ont hésité, notamment à cause d'échecs équivalents à celui du plan « Informatique Pour Tous » en France (POUTS-LAJUS, RICHE-MAGNIER, 1998).

Fin 1996, le Ministère de l'Agriculture connecte à Internet les établissements scolaires qui sont sous sa tutelle. Déjà, l'Education Nationale avait relié treize académies au réseau RENATER⁴³. C'est dans ces académies que nous obtiendrons le plus grand nombre de réponses à notre questionnaire d'enquête.

⁴³ Amiens, Bordeaux, Créteil, Dijon, Grenoble, Lille, Lyon, Nancy-Metz, Nice, Paris, Strasbourg, Toulouse, Versailles (POUTS-LAJUS, RICHE-MAGNIER, 1998)

L'année suivante, le ministre de l'Education Nationale annonce la connexion de tous les établissements publics d'enseignement au réseau d'ici l'an 2000 (de la maternelle à l'université). Ce plan représente le volet « éducation » d'un projet plus large.

Ce Programme d'Action Gouvernemental pour la Société de l'Information (PAGSI) est lancé en 1998. Il consiste globalement en un lot d'initiatives destinées à accompagner l'entrée de la France dans la « société de l'information » et à généraliser l'utilisation des technologies de l'information et de la communication, notamment dans l'éducation.

La question de la pédagogie est mise en avant dans ce nouveau projet. « Les technologies doivent « conduire les élèves à une démarche plus active », permettre aux enseignants d'échanger et de coopérer, soutenir l'innovation pédagogique » (POUTS-LAJUS, RICHE-MAGNIER, 1998 : 51). Des objectifs ambitieux sont fixés. La circulaire n° 98-133 du 22 juin 1998 indique dans sa première partie : « les objectifs pédagogiques fixés par les projets d'établissement ou d'école doivent orienter les choix de connexions et d'équipement en informatique et multimédia. En effet, ces équipements concourent de façon importante au renouvellement des pratiques pédagogiques. L'accent doit être mis fortement sur la notion de système de communication et sur la mise en place d'une culture de réseau qui devrait, à terme, modifier en profondeur les méthodes, les formes et les rythmes de travail pédagogique. L'usage des technologies de l'information et de la communication ne doit donc pas être conçu comme une pratique isolée, mais comme un élément structurant autour duquel peuvent s'organiser et se mettre en cohérence l'ensemble des activités pédagogiques ».

« cela permet, en tant qu'enseignant, de s'échanger des idées, de répondre à des questions que des collègues se posent, de découvrir des filières que je ne connais peu ou pas du tout grâce à des sites d'établissement »

« l'échange entre professeurs et l'obtention d'informations »

« Permet une communication entre collègues (d'idées, de travaux, d'informations diverses) alors que nous pratiquons un métier souvent bien solitaire. »

« favorise l'innovation pédagogique en rompant l'isolement des enseignants »

Cette réforme s'accompagne, dans les lycées, de la mise en place des Travaux Personnels Encadrés (TPE) qui doivent permettre de développer l'autonomie des apprenants par la conduite d'un projet matérialisé dans un rapport. « Les technologies d'information et de communication sont présentes tant dans la préparation de ces travaux (recherche documentaire grâce aux produits multimédias ou sur Internet, utilisation de tel logiciel

spécifique, travail sur tel didacticiel) que dans leur présentation (réalisation de documents sous diverses formes) » (Ministère de l'éducation nationale, 1999).

« la forme active, citoyenne, créatrice de l'Internet est un axe fondamental de sa mise en application dans les établissements scolaires par le biais de TPE »

« Je n'utilise que rarement Internet avec mes élèves (sauf TPE) , je fonctionne plutôt en intranet... »

La plupart des propositions du PAGSI sont issues du rapport de MARTIN-LALANDE (1998). Ce rapport est un véritable plan marketing pour la « société de l'information ». Il expose d'abord ce que l'on peut attendre de l'Internet et relève les freins à une généralisation.

Dans l'éducation, l'auteur signale que l'introduction d'Internet conduira à « un enseignement amélioré : mieux apprendre à l'école, mieux communiquer avec les autres écoles et universités, mieux diffuser le savoir, accéder plus facilement à des cultures éloignées (accès à la connaissance universelle) » (p 6).

« d'accéder (plus ou moins !) rapidement aux multiples connaissances du monde : c'est vraiment fascinant ! »

Parmi les freins susceptibles de ralentir cette démarche à l'école, sont pointées :

- La résistance des enseignants (réservés sur l'apport pédagogique des TICE, inquiets vis-à-vis de ce nouvel outil « concurrent », hésitants quant au matériel...)

« lenteur des connexions qui rendent son utilisation pédagogique inefficace »

- Les contraintes liées à l'équipement et aux coûts

« l'utilisation en lycée et surtout en réseau (TP ou MPI par exemple) nécessite non seulement du matériel (salles, ordinateurs, réseau en état de marche) mais aussi du personnel spécialisé (type BTS info) afin de gérer le fonctionnement technique de l'ensemble : ces postes sont actuellement occupés par des emplois-jeunes souvent très motivés (c'est le cas dans mon lycée) qui au cours du temps sont devenus indispensables : il serait temps

que l'éducation nationale leur trouve un vrai statut ! sans eux plus de réseau ni d'Internet! »

➤ La réticence des parents devant certains contenus de l'Internet

« Le manque de cohérence, les sites dangereux et pornographiques, la publicité omniprésente... »

Afin de lancer la dynamique, le gouvernement doit montrer sa « volonté politique » de « bâtir la société française de l'information » (p 10). Il est donc invité à « construire un discours politique offensif affirmant la volonté de faire du développement des nouvelles technologies une priorité nationale » (p 10). Il conviendra aussi de « sensibiliser les français à l'intérêt de l'Internet » (p 14) car ceux-ci « cernent difficilement ce qu'ils peuvent attendre de l'Internet dans leur vie professionnelle et quotidienne. Des réticences culturelles freinent ainsi dangereusement le développement de l'Internet en France » (p 14). Afin d'y remédier et « d'éveiller la conscience du public sur l'intérêt des nouvelles technologies » (p 14), l'auteur propose de « lancer une campagne d'information à destination du grand public », utilisant « tous les moyens de diffusion de l'information ». Enfin, « il conviendra d'inscrire dans le cahier des charges des chaînes publiques l'obligation de diffuser des émissions d'information sur les technologies de l'information et le multimédia » (p 14).

Le volet spécifiquement éducatif met l'accent sur cinq domaines : équiper les établissements, former les enseignants, développer une culture de l'informatique et du réseau, développer l'enseignement à distance et développer les contenus pédagogiques.

3.3.2 TICE dans les programmes des lycées

L'incitation forte à une utilisation des TICE dans l'enseignement commence en 1997. A cette date, le conseil national des programmes est invité « à réfléchir à la meilleure façon d'introduire dans l'enseignement l'utilisation des nouvelles technologies d'information et de communication au service d'une pédagogie active afin que ces nouveaux dispositifs soient utilisables dès la rentrée 1999 » (POUTS-LAJUS, RICHE-MAGNIER, 1998 : 65).

De fait, à la rentrée 2000, les nouveaux programmes des lycées intègrent les TICE. Mais cette intégration est bien plus modeste que ne pourrait le laisser penser l'emphase des rapports officiels. Dans la plupart des disciplines, mention est faite de la possibilité d'utiliser les TICE dès que cela est possible. On trouvera par exemple

- En français dans le programme de seconde : « On utilise les dictionnaires et encyclopédies, la presse et les bases de données (en particulier les ressources des technologies de l'information en liaison avec le CDI).[...] On recourt dans la mesure du possible au traitement de texte et aux autres ressources des technologies de l'information » (Ministère de l'éducation Nationale, 2002a). Ce sont les deux seules références aux TICE dans ce programme.
- En histoire et géographie dans le programme de seconde : « Les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) sont intégrées avec profit, notamment dans des pratiques modulaires : ce sont pour les élèves des outils supplémentaires tant d'appropriation de savoirs et de méthodes que de production de travaux » (Ministère de l'éducation nationale, 2003a).
- En physique-chimie dans le programme des classes de 1^{ère} scientifique : « Alors même que nous développons l'usage des technologies de l'information et de la communication au lycée (95 % des lycées sont connectés sur Internet), on ne comprendrait pas que l'enseignement scientifique ne soit pas en priorité engagé dans cette utilisation. Tous les programmes seront donc réalisés en faisant appel à ces techniques » (Ministère de l'éducation national, 2002b).
- En Sciences de la vie et de la terre dans le programme des classes de terminale scientifique : « Les technologies de l'information et de la communication pourront contribuer à l'enseignement de toutes les parties du programme, grâce aux possibilités d'acquisition et de traitement de données par ordinateur, de modélisation, de simulation et grâce aux ressources en ligne, notamment sur le réseau des sites institutionnels » (Ministère de l'éducation nationale, 2001 bo n°3 du 30 aout 2001).

A l'heure où nous ferons notre étude donc, toutes les disciplines doivent intégrer, dès que cela est possible, les nouvelles technologies. Les élèves sont aussi fortement invités à se servir d'Internet dans le cadre des TPE. En plus de cet enseignement **par** les technologies, le ministère a prévu de contrôler les apprentissages **des** technologies sous la forme du B2I (Brevet Informatique et Internet). Bien que cette réforme ne concerne pour l'instant que quelques lycées pour une phase expérimentale sur l'année 2002-2003, elle représente une étape importante du processus d'intégration des TICE. C'est la reconnaissance de la nécessité d'avoir des compétences spécifiques dans le maniement d'un ordinateur pour que son utilisation soit profitable.

3.3.3 B2i

Ce brevet était prévu par le PAGSI. Sa mise en place effective est en cours de réalisation. Il est défini par ses objectifs : « Pour assurer l'égalité des chances, l'Éducation nationale doit dispenser à chaque futur citoyen la formation aux utilisations des technologies de l'information et de la communication qui lui permettra :

- d'en faire 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,
- d'identifier les contraintes juridiques et sociales dans lesquelles s'inscrivent ces utilisations » (Ministère de l'éducation national, 2000).

Le niveau 1 de ce brevet est intégré aux programmes du primaire depuis 2002. Il concerne des apprentissages de base (traitement texte, recherche documentaire, messagerie...). Le niveau 2 doit être validé à la sortie du collège. Il certifie la connaissance des tableurs, des hypertextes, de la recherche d'information sur Internet et de l'échange de fichier. Le niveau 3, qui concernera les lycées, est donc en cours d'expérimentation. Un C2I (Certificat Informatique et Internet) est prévu pour le supérieur.

On peut regretter ici que ce contrôle des compétences n'ait pas donné lieu à un enseignement spécifique préalable. En effet, « à l'école, comme au collège, les TICE sont avant tout un outil au service des apprentissages des divers domaines disciplinaires et transversaux. C'est donc dans des contextes variés, où les élèves recourent en fonction des besoins réels, à l'usage des technologies de l'information et de la communication, que les enseignants vérifient l'acquisition des compétences spécifiées pour le brevet informatique et Internet » (Ministère de l'Education Nationale, 2003b).

Cette initiative lève toutefois partiellement une des ambiguïtés repérées par PAPADOUDI (2000) dans les rapports officiels. En effet, dans ces rapports, les technologies sont tour à tour décrites comme des outils avec lesquels on enseigne ou comme des outils à enseigner.

3.3.4 Bilan du PAGSI dans l'éducation

Après cinq années d'initiatives (de 97 à 2002), voici le bilan que l'on peut faire du PAGSI pour les lycées :

- l'équipement est passé de 12 élèves par ordinateur à 6 en moyenne.

« Lycée ***** à Strasbourg: 500 professeurs, 2000 élèves: 1 bâtiment câblé sur 4 (celui de l'administration) 27 postes reliés à l'Internet, dont 22 accessibles aux élèves et aux enseignants, dont 3 sur ces 22 sont en "panne " depuis deux ans....Sans parler du CDI où il y a deux accèsC'est difficile d'être un prof "moderne" à l'éducation nationale.... »

- Tous les lycées sont raccordés au réseau et plus de la moitié possède un site web. (Ministère de l'éducation nationale, 2002c)
- Les IUFM se sont vus dotés de 9,15M d'euros, de 200 emplois et 100 jeunes docteurs pour mieux répondre aux enjeux de la formation initiale.
- Les ressources pédagogiques sont plus accessibles : la marque « Reconnue d'intérêt pédagogique » créée en 1998 a été attribuée à 430 cédéroms ou dévédéroms et le site Educasource (www.educasource.education.fr) regroupe plus de 9000 références de ressources pédagogiques numériques avec leurs notices documentaires (Ministère de l'Education Nationale, 2002).

3.4 Internet et les enseignants : état de la question

3.4.1 Bilan institutionnel

Un rapport de l'inspection générale de l'Education Nationale intitulé *L'école et les réseaux numériques*, publié en 2002, tente de faire le point sur l'état actuel des TICE dans le système éducatif. Les rapporteurs constatent que l'utilisation de ces technologies, bien que fréquente, est encore loin d'une généralisation.

Ils regrettent « qu'après toutes ces années d'expérimentations, toute l'énergie déployée par les personnels (corps enseignants et corps d'encadrement) et l'ampleur des moyens investis, demeure en ce domaine autant d'empirisme et parfois de naïveté » (BARDI, BERARD, 2002 : 25). Ils constatent que la « culture de réseau » souhaitée par les textes n'est pas encore en place, seuls 32% des enseignants de lycée disent utiliser Internet pour échanger avec leurs collègues (BARDI, BERARD, 2002 : 33).

Ils pointent alors les difficultés apportées par ce nouvel outil : difficulté dans la gestion du temps lors des séances sur ordinateur, dans la façon dont les élèves papillonnent sur le web et construisent des usages vides de sens, dans le glissement, parfois, des enseignements vers des sujets éloignés des programmes. Le constat est fait que les technologies n'engendrent pas les innovations pédagogiques escomptées : « l'évolution des pratiques ne peut que résulter

d'une réflexion et d'une impulsion fortes de l'institution et de la communauté éducative » (BARDI, BERARD, 2002 : 35).

« quelles lourdeurs de l'administration pour obtenir un équipement informatique. On dirait qu'ils ne veulent pas équiper les lycées, que ce soient les proviseurs, les intendants, ou la Région... Par contre les projets mégalo comme salle Edu4 qui coûtent très chers, alors là oui !! Mais petite salle pour une discipline, non ! Ca risque de satisfaire uniquement l'ego d'un prof peut-être... »

3.4.2 Une étude de terrain : le lycée Lapérouse à Albi

Après une étude menée de 1997 à 1999 par observations et entretiens dans un lycée d'enseignement général et technologique, POUTS-LAJUS et TIEVANT (1999) proposent une typologie des attitudes enseignantes face à la question : « Faut-il ou non recourir à Internet et de quelle façon ? » (POUTS-LAJUS, 2000). Pour ces auteurs, les usages ne sont pas assez stabilisés pour pouvoir être réellement catégorisés. Ils distinguent alors :

- Les attitudes d'adhésion totale : ces enseignants « intègrent sans restriction ce nouvel outil, pour eux-même et pour les élèves » (POUTS-LAJUS, 2000 : 169) sans que pour autant on observe d' « invasion pédagogique » des technologies dans l'enseignement. Trois traits caractérisent ces enseignants. Ils sont porteurs d'une « motivation pédagogique » qui les poussent à faire travailler leurs élèves différemment pour qu'ils travaillent mieux. Ils ne présentent aucune inhibition envers ces technologies. Les auteurs précisent ici que pour ces enseignants, une expérience personnelle est un préalable nécessaire avant l'utilisation avec les élèves. Nous retrouverons effectivement un décalage entre la première utilisation d'Internet et la première utilisation avec les élèves (d'un an et demi en moyenne)⁴⁴. Enfin, ces enseignants sont porteurs d'un « désir de coopération professionnelle » (POUTS-LAJUS, 2000 : 169). Ils souhaitent échanger avec des enseignants de la même discipline, de préférence venant d'un autre lycée. Nous retrouverons des résultats équivalents chez les enseignants relevant d'une « tendance utopique ».

⁴⁴ Il s'agit ici d'une moyenne « minimum » calculée à partir de catégories qui ne s'y prêtaient pas vraiment (Cf. Résultats enquête 1).

- Les attitudes d'adhésion séparée : ces enseignants sont favorables à l'usage des technologies, mais ils envisagent séparément leurs pratiques et celles des élèves, « soit parce qu'ils ne sont pas intéressés à titre personnel et délèguent l'usage aux élèves ; soit parce qu'ils ne voient pas comment intégrer ces outils dans les situations de classes » (POUTS-LAJUS, 2000 : 168). Il y a ici une reconnaissance de principe de l'intérêt des technologies et des responsabilités des enseignants dans la formation des jeunes à celles-ci. Mais elle n'est pas suivie « d'une revendication des usages intégrés par les enseignants et les élèves » comme dans la catégorie précédente. Les technologies sont alors destinées soit aux élèves, dans le cadre de leur travail personnel, soit aux enseignants pour une utilisation personnelle ou professionnelle. Les auteurs précisent que cette catégorie leur paraît la plus importante en effectif dans le lycée qu'ils observent. Ils estiment que « ce serait une erreur de la voir comme une position transitoire, en attente de basculement soit du côté de l'adhésion complète, soit du côté du rejet ou de l'indifférence » (POUTS-LAJUS, TIEVANT, 1999 : 108).

- Les attitudes ambivalentes : ces enseignants présentent un argumentaire et des pratiques partagés entre des dispositions positives et négatives pour une utilisation didactique des nouvelles technologies, pour eux-mêmes et pour leurs élèves. Ils émettent de sérieux doutes sur l'utilité de l'usage d'Internet dans l'enseignement des disciplines dans un cadre scolaire. Leur scepticisme porte essentiellement sur son utilisation par les élèves. Il ne s'agit donc pas d'un rejet total des nouvelles technologies, mais d'un refus « conjoncturel, contextuel » qui concerne ces technologies, en rapport avec ce qui est perçu de leur état actuel de développement. Les principales critiques portent sur la fiabilité des sources d'informations et leur profusion, sans que rien ne permette a priori aux élèves de les sélectionner correctement. Elles portent aussi sur les conditions matérielles, statutaires et législatives de leur introduction.

Cette typologie est très proche de celle que permettra de construire l'étude des ancrages thématiques. On peut aussi la rapprocher des typologies de discours que nous avons identifiées (RATINAUD, 2000). Les auteurs ajoutent ici qu'ils auraient pu construire une quatrième catégorie pour les enseignants complètement réfractaires à Internet, mais ils n'en ont pas rencontré dans ce lycée.

3.4.3 Utopie et contre-utopie dans les discours des enseignants

Dans le but de cerner les principes organisateurs du discours des enseignants sur Internet et de repérer des éléments discursifs permettant de rattacher ces discours aux utopies énoncées par les chercheurs, nous avons été amenés à conduire des entretiens semi-directifs auprès de 15 enseignants d'un lycée d'enseignement général et technologique. Cette recherche s'inscrivait dans le cadre d'un D.E.A. des sciences de l'éducation et de la Formation.

Les résultats de cette étude sont une des bases de cette problématique. Ils permettront également la construction du premier outil de recueil de données que nous utiliserons.

3.4.3.1 Organisation du discours

Ces entretiens ont été analysés avec le logiciel ALCESTE⁴⁵. Cette analyse a permis la distinction de trois classes de discours. Le plan factoriel se présente ainsi :

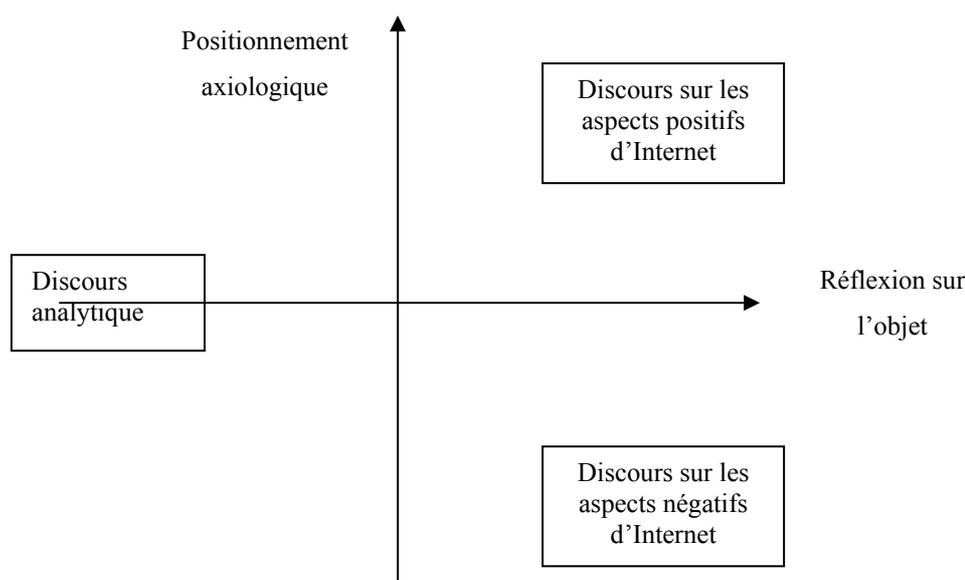


Figure 7 Plan factoriel de l'analyse des discours enseignants sur Internet

Le premier axe de ce plan oppose les discours axiologiquement marqués (discours sur les aspects positifs et négatifs) d'une classe dans laquelle Internet était replacé dans le contexte de l'enseignement. Il représente pour nous l'axe de la réflexion sur l'objet, ou, plus spécifiquement, l'axe de la réflexion professionnelle sur l'objet.

Le second facteur est un facteur axiologique. Il sépare la classe du discours sur les aspects positifs d'Internet, de la classe du discours sur les aspects négatifs.

⁴⁵ ALCESTE : Analyse des LExèmes Co-occurents dans les Enoncés Simple d'un Texte.

Ces résultats nous permettent deux principaux constats :

- Le discours analytique paraît axiologiquement neutre dans cette analyse. Nous pensons qu'il n'en est rien, mais que cette forme de discours relève en fait d'une axiologie différente, plus professionnelle que sociale.
- La plupart des sujets interrogés se trouvaient du côté des discours axiologiques, et une majorité était proche du discours sur les aspects négatifs. Le discours analytique était principalement porté par deux sujets. L'image d'Internet semblait donc majoritairement négative dans cette population. Elle était toutefois manifestement en cours de professionnalisation.

3.4.3.2 Utopie et contre-utopie : repérage des non-congruences

La deuxième étape de ce travail consistait à repérer, dans le discours de ces enseignants, des phrases ou des expressions qui renvoyaient à l'utopie ou à la contre-utopie d'Internet. Nous avons appelé ces expressions des non-congruences en référence à MANNHEIM (1956) (Cf. Idéologie et utopie). Elle sont de deux natures. Soit elles vont dans le sens de l'utopie Internet, et nous les appellerons des non-congruences positives, soit elles vont dans le sens de la contre-utopie, et nous les appellerons des non-congruences négatives. Comme le suppose leur nature d'éléments utopiques, ces phrases sont prises dans une temporalité qui s'exprime en direction du futur. On retrouve ces formulations chez chacun des sujets. Seuls trois entretiens ne contenaient pas de non-congruences positives et trois de non-congruences négatives. La plupart des enseignants interrogés décrivaient donc conjointement des notions utopiques et contre-utopiques.

3.4.3.2.1 Non-congruences positives⁴⁶

La plus présente de ces non-congruences est l'aspect inéluctable du développement d'Internet, à la fois dans la société et dans le système éducatif. Nous retrouverons ce résultat dans notre échantillon :

« Son développement, dans la mesure où tout le monde va y accéder, ça ne peut que grossir. »

« Je pense que ça va prendre une place importante, de plus en plus importante. »

⁴⁶ Les exemples cités sont extraits du discours des enseignants interrogés en 2000 (RATINAUD, 2000).

« Il me semble que cela va être incontournable. »
« Disons que c'est en train de devenir un outil incontournable. »
« Je pense que c'est évident qu'Internet va prendre une place croissante dans le système éducatif... »
« je suis sûre que cela va occuper une place croissante dans les établissements scolaires, non seulement pour les enseignants, pour préparer leurs cours, échanger leurs cours, mais aussi pour les élèves. »

On trouve aussi la plupart des bienfaits attendus de la société de l'information :

« ...ça va créer des relations importantes et instantanées entre les gens dans le monde et puis en Europe. »
« ...je pense que le grand espoir lié à Internet c'est de rapprocher les gens, rapprocher les cultures etc. »
« Mais j'espère pouvoir plus tard trouver n'importe quoi sur Internet, n'importe quoi et très facilement, plus rapidement peut-être. »

3.4.3.2.2 Non-congruences négatives

Les non-congruences négatives sont majoritairement inscrites dans deux thématiques : l'accroissement des inégalités et de la déshumanisation de la société.

Accroissement des inégalités :

« Je trouve que cela renforce les inégalités sociales... »
« ...on va faire une société qui va discriminer encore plus et qui va discriminer les classes sociales et les classes d'âges, il y aura les jeunes qui seront à la page et les vieux ou ceux qui ne savent pas qui passent à l'as. »
« ...j'ai l'impression que l'on va reconstituer des inégalités, parce qu'il y a tous ceux qui vont savoir et ceux qui vont pouvoir et ceux qui vont être exclus. »
« ...c'est drôle, mais je le vois comme un moyen qui va accroître encore les inégalités devant la culture, devant les loisirs, devant les placements financiers... »
« ...ça va plutôt être un facteur de division sociale dans l'enseignement. »

Déshumanisation de la société

« Maintenant, il ne faudrait pas que ça remplace quand même, je pense, moi, en vieille ringarde, il ne faudrait pas que ça remplace des communications directes. C'est-à-dire que si l'on fait ses courses en restant chez soi, en commandant et en livraison, on ne va connaître que le livreur, et encore, s'il dépose le carton devant la porte, on n'aura vu personne. Donc, il faut faire attention de ne pas tout remplacer. »

« ...il ne faudrait pas que ça enferme les gens chez eux... »

« Mais à condition que ça ne remplace pas le contact personnel physique et concret. »

« ...je crains qu'une utilisation exagérée ou déplacée de cet outil contribue encore plus à isoler les gens et les amène à ne savoir dialoguer qu'avec la machine et de moins en moins avec des êtres humains. »

« Dans quelques années ce que je vois bien, c'est la maison avec la domotique, Internet, des écrans un peu partout, tout à la maison en fait. Les gens sortiront encore moins, c'est peut-être dangereux pour la société... »

Enfin, signalons ici que le thème du remplacement des enseignants a été évoqué par ces sujets, mais toujours de façon négative, en affirmant que cela n'arriverait pas :

« ça ne peut pas remplacer un professeur, je crois... »

« Parce que sinon, il est facile de dire qu'on n'a plus besoin des profs, on n'a plus besoin de recherche, de chercheurs. Il ne faudrait pas réduire le rôle du prof à celui d'un manipulateur d'ordinateurs. En plus, un prof ne peut pas lutter face à des logiciels qui emmagasinent des quantités de connaissances extraordinaires. Il faut quand même préserver un peu la réflexion, la réflexion et puis l'aspect humain de l'enseignement. »

« Même en étant formés, Internet ne va pas remplacer quoi que ce soit, ne va pas remplacer les manuels, ne va pas remplacer les programmes officiels, ne va pas remplacer les profs encore moins. »

Les questionnements à l'origine de cette étude ont donc été formulés à partir de ces résultats : peut-on observer des différences dans la représentation d'Internet entre des sujets qui expriment majoritairement des non-congruences positives et des sujets qui expriment majoritairement des non-congruences négatives ?

Quelle est l'incidence de la professionnalisation d'Internet sur la représentation de cet objet ?

Cette étude devait donc s'inscrire dans un modèle théorique qui permettait d'envisager ces deux problématiques. Ce modèle sera celui de la « pensée sociale » proposé par la psychologie sociale et de son équivalent théorique de « pensée professionnelle » issu des travaux des sciences de l'éducation sur les représentations professionnelles (BATAILLE, 1983, 1999, 2002, BATAILLE et al., 1997, BATAILLE et MIAS, 2001, 2002, 2003 ; BOUYSSIERES, 2000, 2001; FRAYSSE, 1996 ; LAC, 2003 ; MARIE, 2002 ; MIAS, 1997 ; GASTON-CALMETTE, 2000; PIASER, 1993, 1999, 2000).

Idéologie, utopie, représentations sociales et professionnelles

4	Idéologie et Utopie	71
4.1	Origine des termes.....	73
4.2	Paul Ricoeur : pour une dialectique Idéologie / Utopie	74
4.2.1	IDEOLOGIE	75
4.2.2	UTOPIE.....	80
4.3	Raymond Boudon : l'origine des idées reçues	84
4.3.1	Les deux axes d'un positionnement	84
4.3.2	Définition et esquisse d'une théorie restreinte de l'idéologie.....	86
4.4	Retour sur l'utopie Internet	88
4.5	Vers une définition	89
5	Approche théorique	90
5.1	La théorie des représentations sociales	90
5.1.1	Petit historique d'une notion	90
5.1.2	Les conditions d'apparition d'une représentation sociale	91
5.1.3	Genèse des représentations.....	93
5.1.4	Fonctions des représentations.....	94
5.1.5	Organisation et structure des représentations sociales	95
5.2	Représentations professionnelles	100
5.2.1	Origine de la notion.....	100
5.2.2	Définition et spécificité	101
5.2.3	Fonctions des représentations professionnelles.....	103
5.3	Attitudes, non-congruences et pratiques : définition	104
5.3.1	Attitudes	104
5.3.2	Non-congruences et opinions	105
5.3.3	Pratiques	105
5.4	Représentation d'Internet : quelques recherches	106
5.4.1	Internet : construction paradoxale	107
5.4.2	Une différenciation précoce	108
5.5	Idéologie et représentations sociales : la pensée sociale	109
5.5.1	Système de croyances et représentations idéologiques	110
5.5.2	les idéologies comme raison des représentations sociales	116
5.5.3	Une catégorie génétique	118
5.6	Opérationnalisation de la notion de thémata	123
5.6.1	Thématisation et genèse des objets de représentation (Gigling et Rateau)....	123
5.6.2	Hiérarchie de la pensée sociale (Rateau).....	124
5.6.3	Thématisation professionnelle (Bataille et Mias).....	127

4 Idéologie et Utopie

Dans la première partie de ce travail, nous avons montré que les analystes des nouvelles technologies qualifient les discours qui les caractérisent comme relevant de l'utopie ou de l'idéologie. Plus loin, notre modélisation de la pensée sociale s'appuiera sur ce que nous appellerons le « processus idéologique ». Mais avant de pouvoir faire la description de ce que la psychologie sociale met derrière le terme idéologie, nous devons expliciter ici le sens dans lequel les mots idéologie et utopie sont utilisés en Sciences Humaines, notamment par les analystes d'Internet, et le sens dans lequel nous les utiliserons. « Nous héritons d'un passé très lourd, et chacun des mots que nous allons prononcer est chargé de sous-entendus dont il est impossible de se libérer » (MOSCOVICI, 1991 : 66)

Nous avons déjà dit que nous distinguerons les idéologies et les utopies comme « produits », mais que ces « produits » sont le résultat d'un même processus (le processus idéologique). Soulignons ici que processus et produits sont, comme pour les représentations, en interaction constante, dans un tout en premier abord indifférencié. Leur distinction n'a d'autre but que de permettre leur analyse.

Dans un premier temps, nous montrerons, par l'étude des différentes définitions, que les concepts d'idéologie et d'utopie gagnent à être interprétés dans le même cadre d'analyse. C'est une fois dans ce cadre que l'on peut effectivement les différencier. Nous suivrons ici les propositions émises par MANNHEIM (1956) et reprises par RICOEUR (1997).

Ces auteurs partagent aussi une vision non-péjorative de ces concepts, que nous retrouverons dans la psychologie sociale « Compared with common sense and traditional Marxist or other socio-political definitions, ideologies [will be] here defined in a *general, non-pejorative sense* (and not necessarily as false, or distorted ideas) »⁴⁷ (VAN DIJK, 1998 :313). En ne définissant pas l'idéologie par une opposition à la science, ils permettent, paradoxalement, d'en faire un objet de recherche. En cela, ils se distinguent de BOUDON (1986), qui propose une lecture des idéologies comme relevant des idées reçues, dans laquelle elles doivent être opposées à la réalité qui est alors définie par la science. Nous avons dit que nous ne pensons pas que cette posture soit épistémologiquement tenable.

⁴⁷ Comparées aux sens communs et aux définitions marxistes et socio-politiques, les idéologies seront ici définies dans un sens non-péjoratif (et pas nécessairement comme des idées fausses ou déformées).

L'un des principaux reproches que l'on peut faire aux définitions de l'idéologie comme système théorique trompeur et déformant, c'est qu'elles ne prennent en compte qu'une forme particulière des idéologies : celles qui sont identifiées et reconnues, portées par des partis politiques ou des églises et dont les dogmes sont formalisés et défendus en tant que tels. Ce sont celles que ROUQUETTE (1996) appelle des idéologies « cristallisées ». Mais ceci laisse hors du champ de l'analyse d'autres manifestations de la pensée sociale. Que faire alors des notions d'idéologies professionnelles, d'idéologies techniques, de l'utopie Internet, de toutes les idéologies ou les utopies « diffuses » (ROUQUETTE, 1996), « latentes, implicites, [...] correspondant à des systèmes socio-affectifs flous mais susceptibles d'explication à partir d'un ensemble d'indices repérables dans les paroles mais aussi dans les conduites quotidiennes » (MAISONNEUVE, 1991 : 86) ?

Souvent on a renoncé à utiliser le terme même. On parlera alors plus volontiers de culture professionnelle que d'idéologie, mais nous constatons que les définitions proposées en font presque des synonymes.

Le choix que nous avons opéré, de différencier l'étude historique et sociologique de ces notions, de leur intégration dans le champ des sciences de l'éducation et de la psychologie sociale, est pour nous rendu nécessaire par leur polysémie et par la distinction entre produits et processus. Si l'étude des idéologies et des utopies comme produits est présente dans beaucoup de disciplines, la caractérisation du processus idéologique appartient à la psychologie sociale.

Nous devons signaler ici que la construction de cette partie doit beaucoup aux travaux de BOUYSSIERES (1998).

Enfin, nous reprendrons à notre avantage cette citation de MOSCOVICI (1991) : « La littérature consacrée à l'idéologie est une véritable forêt, l'ombre des géants trop épaisse pour qu'on s'y aventure. [...] je ne me sens pas de taille à y ajouter quoi que ce soit » (MOSCOVICI, 1991 : 66).

4.1 Origine des termes

Les notions d'idéologie et d'utopie ont en commun le fait que l'on connaisse exactement le moment et les conditions d'apparition des termes :

- Utopie : le mot utopie a été inventé par MORE (1516) pour servir de titre à un ouvrage paru en 1516. Dans ce livre, Raphaël Hytlodée, un marin-philosophe, raconte au narrateur (MORE) la vie des utopiens, habitants de l'île d'Utopie. BAZCKO (1984) note l'ambiguïté que cultive MORE sur la signification du

terme ; en effet, le mot peut à la fois provenir de Eu-topos (région du bonheur et de la perfection) ou de Ou-topos (région qui n'existe nulle part). Ces deux notions se retrouvent dans l'utilisation moderne du terme. C'est ainsi que l'Utopie désigne souvent une société future plus agréable mais dont on pense qu'elle n'existera jamais.

- Idéologie : le terme d'idéologie a été créé à la fin du XVIII^{ème} siècle par DESTUTT DE TRACY. Il devait désigner la science de la genèse des idées qui se proposait de poursuivre les travaux de CONDILLAC sur le sensualisme. C'est NAPOLEON qui lui conféra son sens péjoratif. « DESTUTT DE TRACY et VOLNEY ayant cherché à contrarier ses ambitions impériales, il les qualifia, sur le ton du mépris, d'*idéologues*, laissant entendre par là que ceux qui se désignaient ainsi visaient à substituer des conditions abstraites à la politique *réelle*, comme on dira ensuite » (BOUDON, 1986 : 40). Marx lui donna son sens moderne.

4.2 Paul Ricoeur : pour une dialectique Idéologie / Utopie

Nous débuterons ce chapitre sur l'idéologie avec la présentation du livre *L'Idéologie et l'Utopie* du philosophe RICOEUR (1997). C'est la dialectique entre Idéologie et Utopie qui, pour lui, rend prégnants ces deux concepts et permet donc leur étude. Il se livre alors à une lecture approfondie des principaux auteurs qui ont abordé ces thèmes et parmi lesquels nous retrouverons MARX, ALTHUSSER, MANNHEIM, HABERMAS et GEERTZ.

Avant d'entamer son étude, RICOEUR (1997) note que les phénomènes d'idéologie et d'utopie ont deux traits en commun. Ce sont d'abord des phénomènes ambigus qui disposent d'un côté négatif et d'un côté positif, d'un rôle destructeur et d'un rôle constructif, d'une dimension constitutive et d'une dimension pathologique. Le second point commun est que dans les deux cas, c'est la dimension pathologique qui apparaît la première. « Ainsi, l'idéologie désigne au départ un processus de distorsion ou de dissimulation par lequel un individu ou un groupe exprime sa situation, mais sans la connaître ou la reconnaître » (RICOEUR, 1997 : 17). De même, la mauvaise réputation du concept d'utopie vient qu'il est fréquemment « considéré comme représentant une espèce de rêve social qui ne se soucie guère des étapes réelles nécessaires à la construction d'une nouvelle société » (RICOEUR, 1997 : 18). Distorsion, dissimulation, rêve, le vocabulaire employé ici par l'auteur nous plonge directement dans ce qui semble être le paradigme constitutif de ces deux concepts : l'opposition à la réalité. L'étude des idéologies est pratiquement entièrement conditionnée, et ce, dès les premiers écrits de MARX, par cette dualité idéologie / réalité (ou praxis pour

MARX), qui, avec l'avènement des sciences exactes et la caractérisation du marxisme comme science, sera remplacée par la dualité idéologie / science.

4.2.1 IDEOLOGIE

4.2.1.1 Marx

C'est donc avec MARX et la célèbre image de la camera obscura que commence toute étude de l'idéologie.

«Ce sont les hommes qui sont les producteurs de leurs représentations, de leurs idées, etc., mais les hommes réels, agissants, tels qu'ils sont conditionnés par un développement déterminé de leurs forces productives et des rapports qui y correspondent, y compris les formes les plus larges que ceux-ci peuvent prendre. [...]. Et si, dans toute l'idéologie, les hommes et leurs rapports nous apparaissent placés la tête en bas comme dans une camera obscura, ce phénomène découle directement de leur processus de vie historique, absolument comme le renversement des objets sur la rétine découle de son processus de vie directement physique » (MARX, cité par RICOEUR, 1997 : 115-116). Dans ce texte, l'idéologie apparaît donc comme une représentation de la vie réelle. Une représentation renversée par un processus que Marx compare à celui qui inverse l'image dans une chambre noire. Cette métaphore, malheureuse pour RICOEUR (1997), ALTHUSSER (1965) tentera de s'en débarrasser. Pour lui, quand une image est inversée, elle reste la même. Il va jusqu'à dire que l'image inversée appartient au même champ idéologique que son original. C'est pourquoi il préférera parler de « coupure épistémologique » plutôt que de distorsion ou d'inversion.

Pour MARX, « l'idéologie est à la fois séparée et en retrait de la réalité [de l'activité matérielle et du commerce matériel des hommes] tout en étant engendrée par elle ». La reconnaissance de cette double relation conduit RICOEUR à poser une question décisive : « à quelle base réelle le processus idéologique est-il réductible ? » (p.128) Il y a, pour répondre à cette question, deux lectures possibles de *L'Idéologie allemande* :

- Une lecture objectiviste et structuraliste dans laquelle l'individu disparaît, au moins au niveau des concepts fondamentaux, la base réelle étant alors constituée par des entités anonymes telles que la classe, les forces de production et les modes de production.
- Dans la seconde approche, dite anthropologique, « la base réelle est en dernier ressort ce que MARX appelle l'individu réel vivant dans des conditions déterminées » (RICOEUR, 1997 : 128). La classe est ici un

concept intermédiaire, une abstraction méthodologique que MARX permet à la science réelle d'utiliser si elle n'oublie pas que cela reste une abstraction.

Se détournant des concepts ayant un fondement anthropologique pour adopter ceux de classe, de mode de production, etc., Althusser tentera de renforcer la nature scientifique du marxisme en déplaçant sa réflexion d'une opposition idéologie / praxis à une opposition idéologie / science.

4.2.1.2 Althusser

Une des conséquences de la lecture d'ALTHUSSER (1965) est qu'« une idéologie ne doit pas être discutée comme une pensée que quelqu'un assume, parce qu'une idéologie n'est pas quelque chose qui est pensée, mais plutôt quelque chose au sein de laquelle nous pensons » (RICOEUR, 1997 : 167). L'idéologie est ici ramenée à une structure permanente, pan historique, un peu comme l'inconscient freudien, à l'intérieur de laquelle se développent les théories des idéologies. Ceci nous amène à la définition althussérienne de l'idéologie : « L'idéologie fait donc organiquement partie, comme telle, de toute totalité sociale. Tout se passe comme si les sociétés humaines ne pouvaient subsister sans ces formations spécifiques, ces systèmes de représentations (de niveaux divers) que sont les idéologies. Les sociétés humaines sécrètent l'idéologie comme l'élément et l'atmosphère même indispensables à leur respiration, à leur vie historique. Seule une conception idéologique du monde a pu imaginer des sociétés sans idéologie, et admettre l'idée utopique d'un monde où l'idéologie (et non pas telle de ses formes historiques) disparaîtrait sans laisser de trace, pour être remplacée par la science » (ALTHUSSER, 1965 : 238-239).

Dans la dernière phrase de cette citation, ALTHUSSER dénonce « l'idée utopique » de la disparition des idéologies évoquée par le sociologue SHILS (1955) dans le compte-rendu de la réunion organisée par le Congrès pour la liberté de la culture en septembre 1955 à Milan. Ce texte intitulé *The end of ideology ?* résume les débats d'un congrès durant lequel « le thème de la fin de l'âge de l'idéologie est omniprésent » (MATTELARD, 1999 : 307). Le « soft power » peut apparaître ici comme une rationalisation moderne du même phénomène.

On comprend aisément que cette thèse ne convienne pas à ALTHUSSER pour qui l'idéologie est indispensable à la respiration des sociétés humaines. Le vocabulaire employé ici (« organiquement », « sécrètent », « l'élément et l'atmosphère », « respiration ») peut être qualifié de naturaliste. Il tend à appuyer une autre conception de l'auteur selon laquelle l'idéologie a une existence matérielle :

« Nous avons dit, parlant des appareils idéologiques d'Etat et de leurs pratiques, qu'ils étaient chacun la réalisation d'une idéologie [...]. Nous reprenons cette thèse : une idéologie existe toujours dans un appareil, et sa pratique, ou ses pratiques. Cette existence est matérielle » (ALTHUSSER, 1965 : 105).

C'est dans l'article intitulé *Idéologie et appareils idéologiques d'Etat* qu'ALTHUSSER développe ces propositions. Le propos de cet article « est de prétendre que la fonction fondamentale de l'idéologie est la reproduction du système, de contraindre les individus à suivre les règles qui gouvernent le système » (RICOEUR, 1997 : 197). L'Etat décrit par ALTHUSSER a une structure à la fois répressive et idéologique. L'idéologie trouve son existence matérielle dans les appareils idéologiques d'Etat dont le but est la reproduction du système. L'éducation apparaît donc comme le principal de ces appareils.

4.2.1.3 Mannheim

MANNHEIM (1956) est, pour RICOEUR (1997), le premier auteur à avoir lié les notions d'idéologie et d'utopie dans une problématique générale de non-congruence. Dans *Idéologie et Utopie*, il remarque « qu'il y a deux manières pour un système de pensée de ne pas être congruent avec les courants généraux d'un groupe ou d'une société : soit en se fixant sur le passé, et en opposant une forte résistance au changement, ou en fuyant en avant, par un encouragement au changement » (RICOEUR, 1997 : 215). Le second mérite que lui attribue RICOEUR (1997) est d'avoir tenté d'élargir le concept marxiste d'idéologie en en faisant un concept paradoxal, puisqu'il y inclut celui qui l'emploie. En effet, pour les marxistes (MARX, ALTHUSSER...), comme pour les anti-marxistes de la réunion de Milan (POPPER, SHILS...), l'idéologie se trouve du côté de l'autre. Nous avons eu jusqu'ici affaire au pôle pathologique de l'idéologie. MANNHEIM (1956) sort de cette dichotomie en soutenant que nous sommes tous en prise avec une ou des idéologies. Ce qui est appelé le paradoxe de Mannheim devient alors ceci : comment un auteur impliqué dans une idéologie peut-il écrire sur l'idéologie ? Pour dépasser ce paradoxe, MANNHEIM (1956) pensait créer une nouvelle science : la sociologie de la connaissance. « Si nous parvenons à dresser une carte décrivant exactement toutes les forces à l'œuvre dans une société, nous pourrions loger chaque idéologie à sa place. Une compréhension de l'ensemble, de la totalité, nous sauverait de l'implication dans le concept même » (RICOEUR, 1997 : 222). Une telle sociologie suppose alors que le sociologue se place dans une position d'extériorité absolue. Les sciences humaines considèrent, à juste titre, que cette position est paradoxale et impossible à atteindre. RICOEUR (1997) voit cette « tentative de MANNHEIM de vaincre ce paradoxe comme l'un

des plus honnêtes, peut-être même le plus honnête des échecs théoriques » (RICOEUR, 1997 : 223).

C'est la notion de non-congruence historique des idées qui nous fournit la corrélation entre l'idéologie et l'utopie. Nous avons vu qu'il y a deux façons pour un système de ne pas être congruent avec les idées du temps. MANNHEIM (1956) voit dans les idéologies des idées dépassées qui se raccrochent à des valeurs du passé : « Des normes, des modes de pensée et des théories vétustes et inapplicables sont appelés à dégénérer en idéologies dont la fonction est de dissimuler la fonction réelle de la conduite plutôt que de la dévoiler » (MANNHEIM, 1956 : 103). De l'autre côté, comme nous le verrons plus loin, MANNHEIM (1956) considère les utopies comme des idées en avance sur leur temps. Cette conceptualisation permet à l'auteur de construire deux critères formels de l'utopie qui, par contraste, fournissent les lois de l'idéologie :

- Le premier critère, que les deux notions partagent, est celui de la non-congruence avec la réalité telle qu'elle est. Sur ce point, les utopies libertaire et libérale, avec des notions comme le village global ou un monde pacifié par la technologie nous paraissent effectivement non-congruentes car elles anticipent un futur techniquement concevable mais dont la construction sociale est loin d'être assurée. « Ce qui passe à la trappe avec la techno-utopie œcuménique, c'est la complexité des cultures et des sociétés dans lesquelles se conduisent les usages sociaux des messages et des outils de communication » (MATTELARD, 1999 : 319).
- Le second critère est que les utopies « tendent à ébranler, partiellement ou totalement, l'ordre des choses qui règne à ce moment » (MANNHEIM, 1956 : 124). L'idéologie peut ici se définir en opposition à l'utopie : elle est ce qui préserve cet ordre des choses. Nous pouvons illustrer ce point avec les expressions de « révolution Internet » ou de « nouvelle société de l'information » qui traduisent bien l'espoir d'un passage à un autre mode de régulation sociale.

MANNHEIM (1956) associe donc la notion d'utopie à des groupes ascendants qui prônent le changement et l'idéologie aux groupes dominants. « C'est toujours une utopie qui définit ce qui est idéologique et cette caractérisation est toujours relative aux affirmations des groupes en conflit » (RICOEUR, 1997 : 238). L'idéologie ayant ici le rôle de préserver l'ordre établi, la problématique de la domination et de la place du pouvoir dans l'existence humaine devient centrale. Pour RICOEUR (1997), « la légitimité est l'enjeu du conflit entre idéologie et utopie... » (p.238).

4.2.1.4 Habermas

Chez cet auteur, l'idéologie concerne la communication et la médiation symbolique de l'action. L'idéologie est ici considérée comme une maladie de la communication. « La pathologie des institutions sociales comme celle de la conscience individuelle réside dans le milieu du langage et de l'activité communicationnelle, et prend la forme d'une déformation structurelle de la communication » (HABERMAS, 1978 : 319). Il distingue les anciennes idéologies de celle, plus récente, qui est liée à la technique. « D'un côté, la conscience technocratique est « moins idéologique » que toutes les idéologies antérieures, car elle n'as pas la puissance opaque d'un aveuglement qui se contente de donner l'illusion d'une satisfaction des intérêts. D'un autre côté, l'idéologie aujourd'hui plutôt transparente qui domine implicitement à l'arrière-plan et fétichise la science est plus irrésistible et va beaucoup plus loin que les idéologies de type ancien parce que, masquant les problèmes de la pratique, elle justifie non seulement l'intérêt partiel d'une classe déterminée à la domination et que concurremment elle réprime le besoin partiel d'émancipation d'une autre classe, mais encore parce qu'elle affecte jusqu'à l'intérêt émancipatoire de l'espèce dans son ensemble » (HABERMAS, 1993 : 55).

4.2.1.5 Geertz

Pour RICOEUR (1997), nous tenons avec GEERTZ (1964) « une conception non péjorative de l'idéologie comme intégration » (RICOEUR, 1997 : 334). Cet auteur considère en effet que la fonction principale de l'idéologie est une fonction identitaire d'intégration. « C'est à travers la construction des idéologies, des figures schématiques de l'ordre social que l'homme se fait, pour le meilleur ou pour le pire, animal politique. La fonction de l'idéologie est de rendre possible une politique autonome en fournissant les concepts qui font autorité et lui donnent sens, les images persuasives par lesquelles elle peut être judicieusement appréhendée » (GEERTZ, 1964 : 342). RICOEUR (1997) pense que GEERTZ (1964) a mis en évidence « quelque chose d'irréductible dans le concept d'idéologie. Même si nous mettons de côté les deux autres strates de l'idéologie - l'idéologie comme distorsion d'une part, comme légitimation d'un système d'ordre ou de pouvoir d'autre part-, la fonction d'intégration de l'idéologie, celle qui consiste à préserver une identité, demeure » (RICOEUR, 1997 : 340). Cette fonction est pour nous assurée par le processus idéologique. Il permet, en première instance, la thématization des objets en rapport avec les valeurs des groupes concernés. En agissant en amont de la construction des représentations sociales et professionnelles, il contribue à renforcer la fonction identitaire de ces dernières en permettant

de les inscrire dans un système commun, une idéologie ou une utopie commune. Nous avons vu que les enseignants, par exemple, rejettent l'idée d'un remplacement de leur profession par Internet.

Avant d'entrer dans la partie de son ouvrage consacrée à l'utopie, RICOEUR (1997) expose la direction générale que prendra son analyse. Il propose de rapporter le rôle de l'idéologie au rôle plus large de l'imagination sociale (comme le font BACZKO, 1984, et PESSIN, 2001). Dans ce cadre, son hypothèse est que l'imagination travaille dans deux directions différentes :

- « D'une part, elle peut fonctionner pour garantir un ordre. Dans ce cas, sa fonction est de mettre en scène un processus d'identification qui reflète l'ordre » (RICOEUR, 1997 : 350). C'est l'idéologie.
- D'un autre côté, l'imagination peut avoir une fonction perturbatrice, opérant alors à la manière d'une rupture. « Dans ce cas, son image est productive : elle imagine quelque chose d'autre, un ailleurs » (RICOEUR, 1997 : 350). Il s'agit ici de l'utopie. L'« ailleurs » de l'utopie Internet est un ailleurs dans le temps (le futur) et parfois un ailleurs dans l'espace (avec l'analogie de la « navigation » sur le web et les notions d' « **immensité** » et de « **labyrinthe** » que nous retrouverons dans la représentation ou l'utilisation des mots « **lieu** » ou « **espace** » pour parler d'Internet :

« lieu d'échange de pratiques »

« espace d'échange »

4.2.2 UTOPIE

La littérature consacrée aux utopies est bien moins importante que celle traitant des idéologies. RICOEUR pense que cela est dû en partie « aux obstacles qui rendent si difficile la reconnaissance de l'utopie comme problème autonome et comme concept lié à l'idéologie » (RICOEUR, 1997 : 355). Voici selon lui les quatre principales difficultés de cette entreprise :

- 1) Les deux phénomènes sont d'apparences différentes : aucun auteur ne prétend écrire des idéologies, alors que certaines œuvres s'appellent utopie (comme *L'Utopie* de MORE (1516)). « L'utopie est un genre déclaré et même écrit, là où l'idéologie n'est par définition pas déclarée » (RICOEUR, 1997 : 355).

- 2) Nous n'abordons pas les deux phénomènes de la même manière : nous approchons l'idéologie avec les armes de la critique là où l'utopie comme genre littéraire peut susciter complicité ou connivence au lecteur bien inspiré.
- 3) Contrairement à l'idéologie, il est difficile de faire de l'utopie un genre spécifique : « les utopies (au pluriel) ne se laissent pas aisément réduire à une signification centrale qui serait celle de l'utopie (au singulier) » (RICOEUR, 1997 : 356). Les utopies spécifiques sont le fruit d'auteurs spécifiques et une analyse de leur contenu les disperse complètement. « ...les travaux consacrés à l'utopie, pris ensembles, se présentent comme une collection déconcertante [...]. Le paradoxe est d'avoir affaire à un objet redondant, que l'on dit même affligeant par le caractère répétitif de ses propositions, mais en même temps insaisissable car ses limites ne cessent de se dérober » (PESSIN, 2001 : 25). Cette constatation a fait dire à DUVEAU que « l'utopie se sent plus qu'elle ne se définit » (DUVEAU, 1961 : 81, cité par PESSIN, 2001 : 25)
- 4) Enfin, dans la pensée marxiste, la distinction de l'utopie et de l'idéologie tend à disparaître. Que l'on se place dans l'opposition à la praxis ou dans l'opposition à la science, l'idéologie et l'utopie sont toujours situées du même côté, soit dans ce qui n'est pas réel, soit dans ce qui n'est pas scientifique.

L'étude de l'utopie dans cette partie va donc se centrer sur les travaux de MANNHEIM (1956) dont le mérite est d'avoir à la fois relié l'idéologie et l'utopie et de les avoir distinguées.

Mannheim

Chez cet auteur, l'étude de l'utopie se déroule en trois étapes. La première, que nous avons déjà traitée, est la recherche des critères de l'utopie. L'idéologie et l'utopie ont un point commun et un trait qui les distingue. Le point commun est la non-congruence qui exprime une forme de désaccord avec le présent. « Le trait différentiel est que l'utopie est « situationnellement transcendante », tandis que l'idéologie ne l'est pas » (RICOEUR, 1997 : 359). Pour MANNHEIM (1956) donc, l'utopie est fondamentalement réalisable, elle ébranle l'ordre établi et est ainsi toujours en voie de réalisation. La « société de l'information » représente le projet en cours de réalisation de l'utopie Internet.

De son côté, l'idéologie n'a pas à être réalisée puisqu'elle est la légitimation de ce qui est. La seconde étape de cette analyse est la construction par Mannheim (1956) d'une typologie des règles méthodologiques de la « sociologie de l'utopie ». Cette typologie est constituée de trois critères :

- 1) La construction du concept général : « N'existe-t-il pas des idées jusqu'alors irréalisées et qui dépassent une réalité donnée ? (MANNHEIM, 1956 : 139). Toutes ces idées rentrent alors dans le concept d'utopie. Nous pourrions citer de nouveau les exemples de village global, de démocratie directe ou de prospérité économique à l'échelle planétaire, mais aussi la diminution des contacts entre les individus ou l'augmentation des inégalités.
- 2) Il faut différencier les utopies selon les couches sociales : « La clef de l'intelligibilité des utopies est la situation structurelle de cette couche sociale qui, à un moment quelconque, les adopte » (MANNHEIM, 1956 : 149). Pour illustrer cette proposition, il suffit de se rappeler la distinction qu'il existe entre les libéraux et les libertaires à propos d'Internet. Mais il nous semble aussi que les concepts d'idéologie ou d'utopie « diffuse » ne peuvent s'analyser si on les considère comme spécifiques d'un groupe social. L'utopie Internet a peu d'ennemis déclarés. Il ne semble pas possible de repérer des groupes sociaux farouchement opposés au développement du web. Par contre, il nous paraît évident, au regard de la théorie des représentations sociales, que chaque groupe va le concevoir différemment. L'objet de représentation « Internet » sera nécessairement adapté avant d'être adopté (BATAILLE, 1988). Il en est de même pour l'utopie qui lui est liée.
- 3) « [...] Une utopie n'est pas seulement un ensemble d'idées, mais une mentalité, un *Geist*, une configuration de facteurs qui organisent l'ensemble des idées et des sentiments » (RICOEUR, 1997 : 361). L'utopie imprègne tous les aspects de l'existence et ne peut être reconnue et exposée explicitement. MANNHEIM (1956) parle ici de « désir dominant ».

Il faut noter que pour MANNHEIM (1956), l'antagonisme entre les utopies est fondamental, les utopies « sont nées et se sont maintenues en contre-utopies mutuellement antagonistes » (MANNHEIM, 1956 : 149).

Enfin, la troisième étape de cette étude est la tentative d'interprétation de la direction prise par l'utopie, de sa dynamique temporelle. « C'est précisément à cause de cette

importance centrale du sens historique du temps que nous insisterons particulièrement sur les rapports qui existent entre toute utopie et la perspective historique du temps correspondante » (MANNHEIM, 1956 : 152). MANNHEIM (1956) va donc chercher le sens du temps de quatre grandes utopies :

- L'utopie chiliaste de l'anabaptiste Thomas Münzer : ce mouvement s'oriente vers la réalisation d'un royaume millénaire venu du Ciel. Dans cette utopie, le sens du temps est spécifique : il n'y a aucun délai entre l'absolu et l'immédiat. « Pour le vrai chiliaste, le présent devint la brèche par laquelle ce qui était auparavant intérieur jaillit soudain, s'empare du monde extérieur et le transforme » (MANNHEIM, 1956 : 160).
- L'utopie libérale-humanitaire : cette utopie est principalement fondée sur la confiance dans le pouvoir de la pensée conçue comme processus d'éducation et d'information. « Le sens du temps de l'utopie libérale est donné par sa vision de l'histoire comme analogue au déroulement de la vie individuelle, avec une enfance et un âge mûr, mais toutefois sans vieillesse ni mort » (RICOEUR, 1997 : 365). La société de l'information nous apparaît être la prochaine étape de l'utopie libérale.
- L'utopie du conservatisme⁴⁸ : le sens du temps du conservatisme est en priorité orienté vers le passé, vers un passé qui nourrit le présent en lui fournissant ses racines. Le conservatisme « affirme un sens de la durée, de la tradition, l'idée que quelque chose est transmis et toujours vivant, et que le présent serait vide sans cet afflux souterrain » (RICOEUR, 1997 : 366).
- L'utopie socialiste-communiste : le sens du temps qui caractérise cette utopie se retrouve dans la manière dont elle articule la relation du proche et du lointain. Le lointain correspond à la construction du communisme et le proche implique les étapes nécessaires à la réalisation de ce but. « Le temps est exprimé ici comme une série de points stratégiques » (MANNHEIM, 1956 : 208).

⁴⁸ Selon les critères de Mannheim, le conservatisme est une forme qui structure la vie, qui apparaît non-congruente et qui est animée par un désir dominant, ce qui correspond à une utopie. Il faut toutefois noter que Mannheim considère plus le conservatisme comme une anti-utopie, ce qui le place aussi du côté des utopies.

4.3 Raymond Boudon : l'origine des idées reçues⁴⁹

Le but de BOUDON (1986) dans cet ouvrage est de dessiner une théorie restreinte de l'idéologie. Avant de proposer une définition qui puisse être utilisée comme objet de sa réflexion, il effectue une revue des différents travaux sur ce thème et analyse les postures prises par les penseurs depuis l'apparition du terme. Il en résulte une classification bi-axiale qui traduit parfaitement le positionnement de cet auteur.

4.3.1 Les deux axes d'un positionnement

Des nombreux auteurs appelés par BOUDON (1986), nous ne retiendrons que ceux qui participent au classement final. De plus, nous ne reprendrons pas les définitions de l'idéologie des auteurs que nous avons déjà rencontrés avec RICOEUR (1997), mais seulement l'interprétation qu'en donne BOUDON (1986).

Cette interprétation se fait donc sur deux critères :

- L'auteur définit-il les idéologies selon le critère du vrai et du faux (définition traditionnelle) ou ne fait-il pas référence à cette séparation (définition moderne) ;
- L'auteur adopte-t-il une explication de type rationnel ou irrationnel pour rendre compte de l'adoption des idéologies.

4.3.1.1 Marx

Il existe pour BOUDON (1986) deux lectures possibles de MARX :

- A Marx I correspond le Marx de la camera obscura, pour qui les idéologies sont des visions dont l'adoption semble donc irrationnelle.
- A Marx II correspond le Marx anthropologue qui comprend que certains individus dans certaines situations puissent adopter telle ou telle idéologie. Il estime alors qu'il peut être rationnel de se placer dans ces idéologies.

Ces deux lectures ont cependant en commun le fait que l'une et l'autre assimilent les idéologies à des idées fausses et donc se placent sur l'axe d'une définition traditionnelle.

⁴⁹ BOUDON R., (1986), *L'idéologie ou l'origine des idées reçues*, Paris : Seuil.

4.3.1.2 Aron

« Les idéologies politiques mêlent toujours, avec plus ou moins de bonheur, des propositions de fait et des jugements de valeur. Elles expriment une perspective sur le monde et une volonté tournée vers l'avenir. Elles ne tombent pas directement sous l'alternative du vrai et du faux, elles n'appartiennent pas non plus à l'ordre du goût et des couleurs. La philosophie dernière et la hiérarchie des préférences appellent le dialogue plutôt que la preuve ou la réfutation : l'analyse des faits actuels ou l'anticipation des faits à venir se transforme avec le déroulement de l'histoire et la connaissance que nous en prenons. L'expérience corrige progressivement les constructions doctrinales » (ARON, 1968).

Pour ARON (1968), les idéologies sont donc composées de jugements de fait qui sont démontrables, et de jugements de valeur qui, bien qu'il ne soient pas démontrables, peuvent paraître justes ou pas (au sens où un poème sonne juste). BOUDON (1986) pense que cette définition place indirectement les idéologies sous le critère du vrai et du faux, leur adoption paraissant alors irrationnelle.

4.3.1.3 Shils

Pour SHILS, « l'idéologie est une variante des systèmes de croyances positives et normatives » (BOUDON, 1986 : 33). Elles se distinguent des autres types de systèmes de croyances par la position qu'elles occupent par rapport à huit critères :

- « Le caractère explicite de leur formulation;
- Leur volonté de rassemblement autour d'une croyance positive ou normative particulière;
- Leur volonté de distinction par rapport à d'autres systèmes de croyances passés ou contemporains;
- Leur fermeture à l'innovation;
- Le caractère intolérant de leurs prescriptions;
- Le caractère passionnel de leur promulgation;
- Leur exigence d'adhésion;
- Leur association avec des institutions chargées de renforcer et de réaliser les croyances en question » (BOUDON, 1986 : 34).

Bien que SHILS se refuse à définir les idéologies à partir du critère de la vérité et de l'erreur, BOUDON (1986) estime que sa vision d'une explication irrationnelle de l'adoption des idéologies comme des idées fausses le place dans une vision traditionnelle de ce concept.

4.3.1.4 Mannheim

Comme nous l'avons vu, MANNHEIM (1956) voit dans les idéologies des idées dépassées et dans les utopies des idées prématurées. Il n'y a donc ici aucune référence au critère de la vérité de l'erreur, et leur adoption paraît alors totalement rationnelle.

4.3.1.5 Geertz

GEERTZ (1964) voit dans les idéologies « des actions symboliques rationnelles, à finalité stratégique ou cognitive (l'idéologie carte routière permettant de se repérer dans un monde complexe) » (BOUDON, 1986 : 98). Elles n'ont donc pas à être jugées au nom du critère du vrai et du faux.

Le tableau suivant résume le positionnement de chacun de ces auteurs sur les deux axes définis par BOUDON (1986) :

Types de définition de l'idéologie	Types d'explication de l'idéologie	
	Explication Irrationnelle	Explication rationnelle
Définition traditionnelle (par rapport au critère du vrai et du faux)	Marx I Aron Shils	Marx II
Définition moderne (sans référence au critère du vrai et du faux)		Mannheim Geertz

Tableau 1 Croisement des définitions et des explications de l'idéologie⁵⁰

4.3.2 Définition et esquisse d'une théorie restreinte de l'idéologie

Si l'on devait replacer BOUDON (1986) dans ce tableau, il se situerait dans la même case que Marx II. En effet, les idéologies sont pour lui « des doctrines reposant sur des théories scientifiques, mais sur des théories fausses ou douteuses ou sur des théories indûment interprétées, auxquelles on accorde une crédibilité qu'elles ne méritent pas » (BOUDON,

⁵⁰ BOUDON (1986: 33)

1986 : 45). De plus, « bien souvent, l'adhésion aux idées reçues peut être analysée comme un acte *compréhensible...* » (BOUDON, 1986 : 105).

Pour expliquer cette adhésion, BOUDON (1986) suggère de prendre en compte trois types d'effets différents :

1) Effets de situation

Les effets de situation se composent de deux effets :

- Effets de position : pour cet auteur, la réalité n'est pas appréhendée de la même façon suivant la position qu'occupe l'acteur (position sociale, géographique, économique...);
- Effets de disposition : la compréhension et l'analyse de la réalité par l'acteur dépendent aussi des dispositions de ce dernier (en terme de connaissances).

2) Effets de communication

Comme exemple d'effet de communication, BOUDON cite l'effet d'autorité. Des informations dont on ne peut pas cerner toute la complexité (il parle ici de « boîte noire ») seront admises comme vraies si elles émanent d'une autorité scientifique.

3) Effets épistémologiques

Il y a apparition d'effets épistémologiques lorsque l'on utilise des paradigmes ou du vocabulaire scientifique au-delà de leurs limites de validité scientifique.

Même si l'existence de certains de ces effets paraît évidente (et notamment les effets de disposition), l'interprétation qui en est faite par cet auteur sera remise en cause par ROUQUETTE⁵¹(1996).

L'articulation de ces différents effets forme ce que BOUDON (1986) appelle une théorie restreinte de l'adoption des idéologies, elle est résumée dans le schéma suivant⁵² :

⁵¹ Cf. Approche théorique.

⁵² BOUDON (1986: 83).

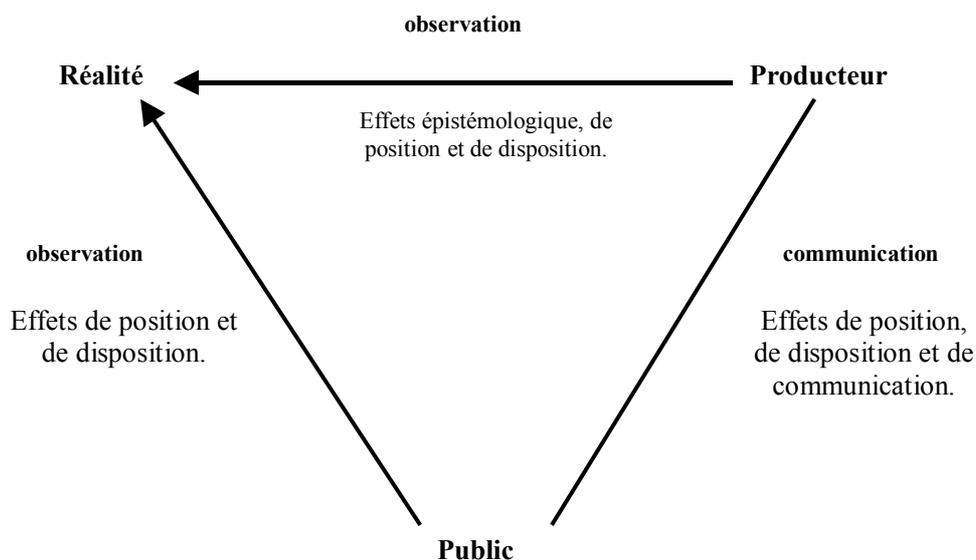


Figure 6 Schématisation de la théorie des idéologies

4.4 Retour sur l'utopie Internet

Après ce parcours des différentes conceptions de l'idéologie, il nous est possible de préciser le sens dans lequel les termes d'utopie et d'idéologie sont utilisés dans la littérature consacrée à Internet.

Il apparaît donc que les auteurs utilisent ces termes dans leur conception traditionnelle. La plupart dénonce l'utopie ou l'idéologie comme une vision fautive de la réalité. Ils utilisent ces mots pour signifier leur opposition aux discours avec lesquels ils ne sont pas d'accord. Il s'agit là du sens péjoratif de leur emploi. Nous pouvons toutefois noter que la distinction entre idéologie et utopie semble se rapprocher de celle repérée par RICOEUR (1997). Lorsque les auteurs ne croient pas dans l'avenir décrit par les discours, qu'ils pensent que ces discours n'auront pas vraiment de conséquences et que, de plus, ils sont tenus par un groupe minoritaire, ils utilisent plutôt la notion d'utopie (c'est le cas pour les hackers et des communautés virtuelles, souvent associés à l'utopie libertaire). Par contre, s'ils estiment que c'est un groupe dominant, et qu'il met en place des dispositifs qui auront des conséquences qu'ils jugent « négatives », ils parleront d'idéologie (c'est le cas de l'idéologie technique dénoncée par WOLTON (1997)). Nous illustrerons ces propos avec PROULX (2002). Il parle du « rôle capital » des médias « dans la promotion de l'**idéologie** libérale globalitaire » (p.21) et plus loin parle du « rêve **utopique** d'un nouvel espace public électronique démocratique et planétaire » (p.21) porté par les défenseurs du « village global ». Cet exemple illustre l'impression que nous avons eue en parcourant la littérature sur Internet.

Nous noterons surtout que ces deux notions sont utilisées pour exprimer le désaccord des auteurs avec une même forme de discours. Ils sont à chaque fois utilisés dans la vision « pathologique » d'une déformation de la réalité.

4.5 Vers une définition

Nous retiendrons, avec BOUYSSIERES (1992), que ces « définitions [...] ont toutes repéré un lien entre idéologie, représentations, opinions et pratiques sociales » (BOUYSSIERES, 1992 : 142). Les notions suivantes ne renvoient pas directement à la pensée sociale, mais elles sont utilisées ici dans un sens très proche. On aura alors noté les expressions de « systèmes de représentations » (ALTHUSSER, 1965), de « systèmes de pensée » (MANNHEIM, 1956) ou de « modes de pensée » (MANNHEIM, 1956).

Nous retiendrons surtout de cette analyse la distinction opérée entre idéologie et utopie par MANNHEIM (1956) et RICOEUR (1997). Elle nous permet de définir les discours sur Internet comme relevant de l'utopie car ils sont situationnellement transcendants et projetés vers l'avenir. Ils sont aussi « fondamentalement réalisables » (en tout cas du point de vue technique) et représentent un « encouragement aux changements » (MANNHEIM, 1956).

C'est parce que MANNHEIM propose de lier idéologie et utopie dans une même problématique de non-congruence historique que nous retiendrons cette expression pour désigner les prises de positions relevant de l'utopie Internet ou de la contre-utopie.

Enfin, si nous préférons parler d'utopie Internet et de contre-utopie, plutôt que d'utopie optimiste et d'utopie pessimiste comme le propose HABERMAS, c'est qu'il nous semble que le terme d'utopie contient déjà la notion d'optimisme (région du bonheur et de la perfection). De plus cette dénomination permet de souligner l'antagonisme entre l'utopie et la contre-utopie.

5 Approche théorique

5.1 La théorie des représentations sociales

5.1.1 Petit historique d'une notion

Durkheim propose en 1898 la notion de « représentations collectives ». Il pense qu'une société ne peut être résumée à la somme des individus qui la composent. Il a « dit expressément et répété de toutes les manières que la vie sociale était toute entière faite de représentations » (DURKEIM, cité par ROUQUETTE et RATEAU, 1998 : 14).

Il distingue donc les représentations collectives des représentations individuelles en notant 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 réussissent à affecter l'assiette mentale de la société » (DURKEIM, 1968 : 609, cité par MOSCOVICI, 1989 : 82). Il posera aussi les jalons du débat toujours actuel du rapport de ces représentations avec l'objectivité : « Une représentation collective, parce qu'elle est collective, présente déjà des garanties d'objectivité ; car ce n'est pas sans raison qu'elle avait pu se généraliser et se maintenir avec suffisante persistance » (DURKEIM, 1898 : 625, cité par MOSCOVICI, 1976 : 352).

Nous avons vu dans la littérature sur les idéologies que cette notion est définie en rapport avec les représentations ou les « idées ». Dans son œuvre princeps, Moscovici (1976) utilise souvent les termes idéologie et représentation sociale sans distinction franche. Il semble même qu'il ait hésité à n'utiliser que le concept d'idéologie, mais la teneur péjorative de cette notion l'a fait reculer (MOSCOVICI, 1991).

C'est en 1961 qu'il pose les fondements de la théorie des représentations sociales dans son ouvrage intitulé *La psychanalyse, son image et son public*. Pour lui, « les représentations sociales sont des formes de savoir naïf destinées à organiser les conduites et orienter les communications » (MOSCOVICI, 1976). Une représentation sociale est « collectivement produite et engendrée » (MOSCOVICI, 1976) et elle est spécifique de la population sociale qui la produit.

En plus de la parenté avec la notion de représentations collectives, MOSCOVICI réfère l'étude des aspects cognitifs des représentations à PIAGET et FREUD. « Le premier a

éclairé la composition psychique des représentations, eu égard aux relations sociales. Le second nous les a montrées, sous un autre angle, issues d'un processus de transformation des savoirs et a explicité la manière dont elles sont intériorisées » (MOSCOVICI, 1989 : 95).

5.1.2 Les conditions d'apparition d'une représentation sociale

« Il n'y a pas de représentations sans objet » (JODELET, 1989 : 37). Mais tous les objets n'engendrent pas de représentation sociale.

MOLINER (1996), MOLINER, RATEAU, COHEN-SCALI, (2002) complètent les premières propositions de MOSCOVICI (1961) et proposent de prendre en considération cinq critères pour définir un objet de représentation :

- 1) Les spécificités de l'objet : les objets ne sont pas porteurs a priori de la capacité à devenir objet de représentation. C'est leur « statut social » (MOLINER et al., 2002 : 30) qui leur confère cette propriété. C'est parce qu'ils sont polymorphes, complexes et qu'ils représentent un enjeu que certains objets pénètrent la pensée sociale.
- 2) Les caractéristiques du groupe : les représentations se construisent dans les processus de communication (MOSCOVICI, 1996). Il est donc primordial que les membres du groupe que l'on pense porteurs d'une représentation à propos d'un objet aient eu réellement la possibilité d'échanger à propos de cet objet. Cela sous-entend d'une part que des informations sur l'objet circulent dans le groupe, et d'autre part que les membres du groupe interagissent et communiquent à propos de l'objet. Nous pensons que ces conditions sont réunies pour Internet et les enseignants. Les communications et les informations sur Internet ont été importantes (qu'elles soient d'origine médiatique ou institutionnelle). Il est indéniable qu'Internet est porteur d'une valeur d'enjeu qui en a fait un sujet de discussion dans les salles des professeurs.
- 3) Les enjeux : C'est toujours parce qu'il représente un enjeu pour le groupe considéré qu'un objet devient objet de représentation. Que l'on parle de représentations sociales ou professionnelles, cet enjeu est toujours lié à la défense des identités des groupes. Nous avons vu comment tous les projets de développement d'Internet placent le système éducatif au centre des priorités. MOSCOVICI (1976) parlait ici de « pression à l'inférence », et c'est bien d'une véritable pression dont témoignent certains enseignants :

« Un outil imposé de toute façon. D'ici la fin de l'année j'y serai je crois, c'est certain, je crois qu'on ne peut pas rester à côté, malgré les contraintes, on ne peut pas rester à côté. Il y a une grosse pression sociale sur l'utilisation de l'outil. »⁵³.

Dans le corpus que nous interrogerons, 92% des sujets estiment qu'il est important de développer l'utilisation d'Internet dans les lycées⁵⁴.

4) La dynamique sociale : si un objet représente un enjeu pour un groupe, il en représente aussi pour d'autres. Pour MOLINER et al (2002), « ces enjeux ne peuvent se comprendre qu'au regard de l'interaction du groupe avec d'autres groupes » (p 31). C'est parce qu'il est pris dans la dynamique sociale de groupes politiques, économiques et sociaux qu'Internet intègre la pensée sociale. Il devient alors un élément identitaire pour ces groupes, une connaissance spécifique de l'objet dont seuls les membres du groupe partagent le sens sous-jacent, à partir duquel ils « se reconnaissent entre eux et se distinguent des autres » (BATAILLE et al, 1997 : 72).

5) L'absence d'orthodoxie : nous verrons que dans un système orthodoxe, les sujets acceptent (et demandent) que leurs communications et leurs pratiques soient régulées par l'institution qui les contrôle. Ce n'est pas la pensée du groupe qui a de l'importance ici, mais sa régulation. « Dans un tel système, les connaissances ne sont pas élaborées collectivement puisque des instances régulatrices contrôlent la diffusion et la validité des informations relatives à l'objet » (MOLINER et al., 2002 : 31). Ces remarques concernent, pour nous, des groupes sectaires ou dogmatiques. MOLINER et al. (2002) l'étendent à tous les savoirs « institués ou institutionnalisés » (p 32). Il nous semble pourtant qu'une institution comme l'Education Nationale ne peut relever de cette régulation. Les enseignants acceptent et demandent que leurs pratiques soient régulées par l'institution, mais dans les limites de leur liberté pédagogique et de leur liberté de penser. Les règles réclamées ici, servent surtout à « l'acteur » à savoir quand il n'est plus « agent » (ARDOINO, LOURAU, 1994). « Qu'il les accepte ou qu'il les conteste, l'enseignant doit se situer par rapport aux consignes et injonctions que lui adressent les autorités institutionnelles » (BRU, 1994 : 59). PIASER (1999) montre comment des différences de statut à l'intérieur d'un champs institutionnel réduit conduisent à des différences dans l'appréciation des objets de représentation communs aux acteurs de ce champ. Nos résultats montreront le poids d'une thématization utopique ou

⁵³ extrait d'un interview réalisé en 2000.

⁵⁴ Tome II, annexe 11.31, p. 111.

contre-utopique sur la représentation d'Internet chez les enseignants. Pourtant, il existe bien un savoir institué à propos de cet objet (Cf. Internet et Education).

ROUQUETTE et RATEAU (1998) rappellent la distinction qu'il faut faire entre représentation sociale et représentation collective. La première est différenciatrice, alors que la seconde est consensuelle entre les groupes d'une société à un moment donné. Lors d'un consensus intergroupe, on ne peut discerner une représentation sociale d'une collective ; de plus, « la mise en évidence d'une différenciation intragroupe ou bien suggère l'existence de plusieurs représentations sociales et invite alors à une redéfinition du groupe considéré, ou bien ne met en évidence que les aspects périphériques de la représentation visée... » (ROUQUETTE et RATEAU, 1998 : 15), on parle ici d'indétermination.

5.1.3 Genèse des représentations

Les représentations se mettent en place grâce à deux processus : l'objectivation et l'ancrage.

5.1.3.1 Objectivation

Objectiver, c'est rendre concret ce qui est abstrait. « Par ce processus, les connaissances relatives à l'objet de représentation n'apparaissent plus comme des concepts, des constructions intellectuelles destinées à rendre compte de cet objet, mais bien comme des éléments tangibles de la réalité » (MOLINER, 2001a : 19). Il se déroule en trois étapes :

- une sélection et une décontextualisation des informations : il y a reconstruction de l'objet social dont le contenu est décalé par rapport à son référent. « Trois effets peuvent affecter plus ou moins fortement la constitution des contenus représentatifs : 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 » (PIASER, 1999).
- la structuration d'un noyau figuratif : les notions clés de l'objet représenté sont réunies en un ensemble cohérent, facilement mobilisable. Ainsi, dans le cas d'Internet, les notions de « communication » et d'« information » semblent appropriées à la formation de ce noyau.

- Une opération de naturalisation : le nouveau schéma conceptuel sera doté de réalité et permettra d'interpréter des éléments de l'environnement des individus.

« il fait exister ce qui n'existait pas avant »

5.1.3.2 Ancrage

C'est un processus d'incorporation de nouveaux éléments représentationnels dans un ensemble déjà constitué et opérant, un système de représentations. Il assigne du sens à l'objet en fonction du système de valeurs et d'idées auquel adhère un groupe, il permet la mise en place d'une grille d'interprétation plus fine de la réalité à laquelle un groupe est confronté et qu'il a parfois des difficultés à saisir et, enfin, il permet une instrumentalisation du savoir. « L'ancrage permet ainsi d'intégrer le nouveau dans l'ancien et de rendre familier ce qui est étrange. Ce processus explique en partie pourquoi, selon MOSCOVICI (1976), l'attitude à l'égard de l'objet est première et détermine pour une large part la genèse de la représentation. Les valeurs et les normes partagées au sein d'un groupe donné orientent dans un premier temps sa position face à l'objet, son attitude, positive ou négative, qui va motiver la recherche d'informations et la mise en place progressive d'une représentation » (GIGLING et RATEAU, 1999 : 64).

En contribuant à constituer les rapports sociaux, les éléments de la représentation permettent aux groupes de communiquer dans le même langage et de créer des catégories interprétatives de la réalité. « L'ancrage assure le lien entre la fonction cognitive de base de la représentation et sa fonction sociale. De plus, il va fournir à l'objectivation ses éléments imagés, à titre de pré-construits, pour servir à l'élaboration de nouvelles représentations » (JODELET, 1984 : 377).

5.1.4 Fonctions des représentations⁵⁵

Les représentations sociales répondent à quatre fonctions essentielles :

- Fonction de savoir : elles permettent de comprendre et d'expliquer la réalité

⁵⁵ Cette partie, ainsi que la suivante, sont inspirées du chapitre de ABRIC J.C., (1994a), Les représentations sociales : aspects théoriques, in ABRIC J.C., (Eds), *Pratiques sociales et représentations*, Paris : P.U.F. Les auteurs cités l'ont été par ABRIC et les ouvrages de référence sont présents dans la bibliographie.

Elles représentent le sens commun et permettent d'assimiler les connaissances en cohérence avec le fonctionnement cognitif des individus.

- Fonction identitaire : elles définissent l'identité et permettent la sauvegarde de la spécificité des groupes

Les représentations permettent à la fois de situer l'individu dans le champ social et d'élaborer une identité sociale. Elles permettent les processus de comparaisons sociales par la surévaluation de certaines caractéristiques de son propre groupe. Elles définissent l'identité des groupes, elles jouent un rôle important dans le contrôle social exercé par le groupe sur ses membres.

- Fonction d'orientation : elles guident les comportements et les pratiques

Trois facteurs interviennent alors :

- Définition de la finalité de la situation

La représentation de la tâche, indépendamment de sa réalité « objective », conditionne la démarche cognitive qui est mise en place. Nous verrons que les sujets qui pensent plus Internet comme un moyen de communication, l'utilisent plus pour communiquer.

- Système d'anticipations et d'attentes

Il est produit par la représentation qui filtre les informations pour que la réalité réponde à ses attentes. La représentation précède et détermine l'interaction.

- Prescription

La représentation est prescriptible de comportements obligés car elle définit ce qui est licite et tolérable dans un contexte social donné.

- Fonction justificatrice : elles permettent, à posteriori, de justifier les prises de positions et les comportements

Les représentations interviennent aussi en aval de l'action, en permettant aux acteurs de la justifier. La représentation est déterminée par la pratique des relations et elle sert à maintenir la position sociale du groupe.

5.1.5 Organisation et structure des représentations sociales

Ce point de l'étude des représentations a donné lieu à deux approches : la théorie du noyau central développée par l'école structuraliste et la théorie des principes générateurs de prises de positions développée par l'école dite Genevoise. Ces deux approches sont, pour la plupart des auteurs, complémentaires. Nous les présenterons toutes les deux, car cette étude relève des deux champs.

5.1.5.1 La théorie du noyau central

La représentation sociale est constituée d'un ensemble structuré d'informations, de croyances et d'attitudes sur un objet donné : tous ces éléments entretiennent entre eux des relations déterminant leur signification et leur place dans la représentation. D'après l'hypothèse de ABRIC (1976), toute représentation est organisée autour d'un noyau central qui lui donne sa signification. Cette partie de l'étude des représentations va donc se centrer sur l'analyse des éléments communs aux membres d'un groupe à propos d'un objet.

5.1.5.1.1 Origine de la notion de noyau central

D'après HEIDER (1927), chaque individu cherche à donner une signification aux événements qu'il relie à des noyaux unitaires, ce qui lui permet de comprendre la réalité. ASCH (1946) montre par l'expérience que la perception d'un individu se fait autour d'un élément central déterminant.

Pour MOSCOVICI (1961), la genèse d'une représentation se fait en plusieurs étapes : les individus commencent par retenir et classer de manière sélective une partie de l'information relative à l'objet, pour aboutir à un « noyau figuratif » (processus d'objectivation). Dissocié du contexte, ce noyau reste simple, cohérent et prend le statut d'évidence. C'est à partir de ce noyau que de nouvelles informations seront interprétées.

5.1.5.1.2 Le noyau central

Toute représentation est organisée autour d'un noyau central possédant trois fonctions essentielles :

- Fonction génératrice : c'est à partir de lui que se créent, se transforment et prennent sens les autres éléments de la représentation.
- Fonction organisatrice : il est l'élément unificateur et stabilisateur de la représentation.
- Fonction stabilisatrice : il préserve l'intégrité de la représentation (ABRIC, 2001 : 82).

Le noyau central est l'élément le plus stable des représentations. C'est lui qui permet leurs études comparatives. Nous présenterons toutefois des résultats qui montrent que les éléments qui composent le noyau central sont susceptibles de varier en fonction de l'implication des sujets par rapport à l'objet et en fonction des contextes d'évocation de

l'objet (BATAILLE et MIAS, 2001, 2002, 2003). Les résultats de notre seconde étude présentent aussi des différences similaires entre deux contextes d'évocation.

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.

Le noyau central peut avoir deux dimensions différentes suivant la nature de l'objet représenté, la relation entretenue par le sujet et le système de valeurs sociales :

- Dimension fonctionnelle : (situation à finalité opératoire) OCHANINE (1981) a montré que le noyau central est alors constitué par les éléments essentiels à la réalisation de la tâche.
- Dimension normative : dimensions socio-affectives, sociales ou idéologiques.

Pour FLAMENT (1987), l'important est d'étudier l'objet de la représentation plus que la représentation elle-même. Pour qu'un objet soit objet de représentation, il faut que les éléments de la représentation y soient directement associés, ce qui amène FLAMENT (1987) à définir deux types de représentations :

- Représentations autonomes : leur principe organisateur est au niveau de l'objet lui-même.
- Représentations non autonomes : le noyau central est hors de l'objet, dans une représentation globale intégrant l'objet.

5.1.5.1.3 Les éléments périphériques de la représentation

Ils sont en relation directe avec le noyau central et constituent l'essentiel du contenu de la représentation. Ils sont constitués d'éléments (informations sélectionnées et interprétées, jugements, stéréotypes, croyances...) plus ou moins proches du noyau central. Ils servent d'interface entre le noyau et la situation concrète. Ils répondent à trois fonctions :

- Fonction concrétisation : ils résultent de l'ancrage de la représentation dans la réalité et permettent sa compréhension et sa transmission.
- Fonction régulation : plus souples que le noyau central, ils permettent l'adaptation et l'évolution de la représentation par rapport au contexte.
- Fonction défense : le système périphérique permet l'évolution de la représentation en préservant intact le noyau et évite ainsi un bouleversement complet.

Pour FLAMENT (1989) « ces éléments périphériques sont des schèmes [...] organisés par le noyau central » (p 209). Ils « permettent à la représentation de fonctionner

économiquement, sans qu'il soit besoin, à chaque instant, d'analyser la situation par rapport au principe organisateur qu'est le noyau central » (p 209).

Les éléments du système central et les éléments périphériques se distinguent en deux catégories :

- les éléments centraux peuvent être prioritaires ou 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 » (FLAMENT, ROUQUETTE, 2003 :25).
- Les éléments périphériques peuvent être suractivés ou normaux. « ...certains éléments périphériques peuvent être circonstanciellement rendus saillants, au point de paraître en première analyse organisateurs et donc éventuellement centraux » (FLAMENT, ROUQUETTE, 2003 :25).

Eléments			
Central		Périphérique	
Prioritaire	Adjoint	Suractivé	Normal

Figure 8 Les quatre statuts structuraux des éléments d'une RS – D'après FLAMENT et ROUQUETTE (2003)

5.1.5.1.3.1 Les représentations comme double systèmes

- Système central : c'est la base commune sociale et collective autour de laquelle les représentations sociales sont organisées. Il évolue de façon lente et est indépendant du contexte immédiat. Il stabilise la représentation.
- Système périphérique : il est plus associé au contexte immédiat et caractérise l'individu. Il permet l'adoption plus personnelle et l'ancrage de la représentation sociale dans la réalité.

Les représentations sociales sont donc à la fois stables et mouvantes (ABRIC, 1994a).

A partir de ces considérations, BATAILLE (2002) s'interroge sur le sens des significations entre système central et système périphérique. Partant du constat que les éléments centraux sont très souvent polysémiques, il note qu'« 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 C. FLAMENT), vient le spécifier en contexte proche » (BATAILLE, 2002). L'hypothèse est alors que « ce ne serait pas le noyau central qui déterminerait la signification des éléments périphériques, mais ce serait 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 » (BATAILLE, 2002). Dans la poursuite de sa réflexion, l'auteur propose de considérer que « la stabilité du noyau central est sa capacité à être un centre mobile, ou, dit autrement, à assumer une pluralité de centres selon les contextes, et notamment le contexte d'interlocution » (BATAILLE, 2002). Il pose alors la question : « un noyau peut-il ne pas être central ? » (BATAILLE, 2002).

5.1.5.1.4 Un modèle bi-dimensionnel

MOLINER (1996) propose de considérer les représentations selon un modèle bi-dimensionnel. Ces deux dimensions seraient indépendantes :

- La première est « une dimension structurale renvoyant à une opposition qualitative et fonctionnelle entre croyances centrales et périphériques (ABRIC, 1994) fondée sur la nature non négociable versus conditionnelle du lien qu'elles entretiennent respectivement avec l'objet de représentation (Cf. FLAMENT, 1994) » (TAFANI et SOUCHET, 2001 : 62).
- La seconde est « une dimension évaluative concernant les prises de positions dont ces croyances font l'objet » (TAFANI et SOUCHET, 2001 : 62).

A partir de ce modèle, MOLINER et TAFANI (1997) proposent de définir les attitudes envers un objet « comme une variable évaluative se traduisant par des variations interindividuelles dans les prises de positions envers les croyances associées à cet objet. Il en découle que les différences attitudinales reposeraient sur des modulations individuelles de la dimension évaluative de la représentation considérée, et non, de sa dimension structurale, compte tenu de l'indépendance de ces deux dimensions » (TAFANI et SOUCHET, 2001 : 63).

Partant de ces observations, TAFANI et SOUCHET (2001) ont montré que des sujets engagés dans un acte contre-attitudinal produisent leur rationalisation préférentiellement sur les éléments périphériques de la représentation.

5.1.5.2 Principes générateurs de prises de positions

DOISE (1986) tient d'abord à prendre en compte les rapports de communication qui président à l'élaboration des représentations sociales, ainsi que les insertions des acteurs dans des contextes sociaux particuliers. Pour lui, « les représentations sociales sont des principes générateurs de prises de positions liés à des insertions spécifiques dans un ensemble de rapports sociaux et organisant les processus symboliques intervenant dans ces rapports » (DOISE, PALMONARI, 1986).

Cet auteur insiste sur la multiplicité d'expressions des représentations sociales liée à la variété des prises de positions des sujets. Mais il y a un fond commun : ce sont les principes organisateurs déterminant les processus symboliques permanents dans les échanges entre individus. Il définit son approche comme étant plus sociologique et reconnaît la définition des représentations dont il est porteur dans les travaux de BOURDIEU sur la presse : « on n'achète pas un journal mais un principe générateur de prises de positions défini par une certaine « position » distinctive dans un champ de principes générateurs institutionnalisés de prises de positions : 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 positions » (BOURDIEU, cité par DOISE, 1989 : 228).

Cette approche des représentations se centre donc sur l'étude des différences interindividuelles à propos d'objets de représentation. Les méthodologies multidimensionnelles seront ici sollicitées.

L'étude des différences entre tendances utopique et contre-utopique relève, pour nous, d'une étude des ancrages thématiques.

5.2 Représentations professionnelles

5.2.1 Origine de la notion

La notion de représentation professionnelle est développée par l'équipe REPERE du laboratoire CREFI depuis une dizaine d'années (PIASER, 1993). Défini comme une catégorie spécifique de représentations sociales, ce concept s'est montré parfaitement opérant dans un nombre conséquent de recherches relevant de champs différents (BATAILLE, 1983, 1999, 2002, BATAILLE et MIAS, 2001, 2002, 2003 ; BOUYSSIERES, 2000, 2001; FRAYSSE,

1996 ; LAC, 2003 ; MARIE, 2002, MIAS, 1997, 1998 ; GASTON-CALMETTE, 2000, PIASER, 1993, 1999, 2000).

PIASER (1999) rapporte dans sa thèse les conditions d'apparition du concept même au sein de cette équipe de recherche : « 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 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 positions 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) » (PIASER, 1999 : 96).

Malgré l'épaisseur de la théorie des représentations sociales, la spécificité des approches professionnelles des objets de représentations ne pouvait être étudiée de façon satisfaisante. « Sous l'impulsion de Michel Bataille, la nécessité est apparue de pousser plus avant la logique de l'approche théorique d'une famille particulière de représentations sociales pour avoir un outil conceptuel plus opérant vis-à-vis de nos diverses problématiques » (PIASER, 1999 : 96).

5.2.2 Définition et spécificité

Les représentations professionnelles sont définies ainsi : « Ni savoir scientifique, ni savoir de sens commun, elles sont élaborées dans l'action et l'interaction professionnelles, qui les contextualisent, par des acteurs dont elles fondent les identités professionnelles correspondant à des groupes du champ professionnel considéré, en rapport avec des objets saillants pour eux dans ce champ » (BATAILLE et al., 1997 : 63).

Les spécificités des représentations professionnelles portent donc sur :

- le groupe qui les porte : ces représentations sont spécifiques de groupes professionnels, c'est-à-dire de groupes définis par leur pratique commune d'une activité rémunératrice organisée par des normes et des règlements et reconnue comme utile et globalement homogène⁵⁶ par le reste de la société. Cette partie s'appuie sur la définition sociologique des professions. Nous noterons avec SAINSAULIEU que « 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 : 275, cité par PIASER, 1999 : 103). Nous aurons l'occasion de revenir sur ce point lors de la définition de la « pensée professionnelle » (Cf. Problématique 2 : ...mais ce sont des enseignants).
- les objets qu'elles concernent : les objets doivent être saillants pour le groupe considéré et non pas pour les individus qui le composent. Ils doivent respecter les conditions que nous avons évoquées pour les représentations sociales, mais ils doivent les remplir pour le groupe professionnel dont il s'agit. Des sujets peuvent tous se sentir concernés (sur une échelle de concernement par exemple (ROUQUETTE, 1998)) par un objet, sans que pour autant, cet objet représente un enjeu pour le groupe professionnel qu'ils forment. La différence réside d'abord ici dans la nature de l'implication de ces sujets par rapport à l'objet (professionnelle ou sociale) (MIAS, 1997, 1998). Si, par exemple, la liberté a une valeur d'enjeux pour la plupart des individus, elle n'entre en rien spécifiquement dans les pratiques des enseignants. Il est peu probable que la représentation de cet objet soit orientée « professionnellement ».

⁵⁶ Nous sommes conscients du biais introduit ici par les processus de différenciations inter-groupes et notamment la tendance qu'ont la plupart des groupes à percevoir les autres comme plus homogènes et eux comme plus hétérogènes, il est fait référence ici à une homogénéité par rapport à l'ensemble et non à l'intérieur même du groupe. Les variables qui mesurent cette homogénéité proposent des catégories d'un ordre général (institution de rattachement, communauté de règles de fonctionnement, de statut, de but de l'activité, etc...) qui permettent des distinctions franches des groupes retenus (médecin, travailleur social, enseignant, etc...) et s'arrêtent à un certain niveau de précision (« enseignant de mathématique certifié qui enseigne dans le secondaire en ZEP » ne peut pas être considéré comme un groupe professionnel).

Dans son étude, MARIE (2002 : 44) se pose la question de la spécificité de la représentation d'Internet chez les conservateurs de bibliothèques universitaires. Considérant qu'Internet est aussi un objet de représentation sociale, elle attendra les résultats de son enquête pour conclure qu'il est bien un objet de représentation professionnelle pour une partie de sa population, mais qu'il reste un objet social pour une autre partie. Nous la suivrons dans sa prudence, même si notre échantillonnage et la place réservée à l'éducation dans les projets liés à Internet nous semblent pouvoir garantir sa réelle professionnalisation dans cette population.

- les contextes de leur production et de leur circulation : nous retiendrons ici la définition des contextes professionnels proposée par BATAILLE et al : « Le contexte professionnel recouvre à la fois le cadre des activités (les structures spatiales et temporelles dans lesquelles s'inscrivent les actions et les interactions) pourvues 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 » (BATAILLE et al, 1997 : 77).

5.2.3 Fonctions des représentations professionnelles

Ce sont les mêmes que celles des représentations sociales.

- Fonction cognitive : les représentations professionnelles définissent la réalité des objets professionnels nécessaires aux pratiques quotidiennes des groupes professionnels.
- Fonction de protection de l'identité des groupes : parce qu'elles permettent « de situer les individus, ou groupement d'individus, par rapport à des systèmes de normes et de valeurs socialement et historiquement déterminés » (BOUYSSIERES, 2001 : 14), les représentations professionnelles sont un élément déterminant des identités professionnelles.
- Fonction d'orientation des conduites : en proposant des modèles de compréhension de l'univers professionnel, les représentations professionnelles guident les pratiques et les comportements en contexte professionnel.
- Fonction de communication : « la communication professionnelle entre les personnes qui exercent la même activité se déroule la plupart du temps sans qu'elles ressentent le besoin de vérifier que les termes ou les tournures employés renvoient à des significations identiques pour tous » (BATAILLE et al, 1997). Ce niveau de communication, qui autorise l'action à partir d'un contenu minimum d'informations,

est celui des représentations professionnelles, devenues « savoirs pratiques » (BOUYSSIERES, 2001 : 13).

- Fonction de justification anticipée ou rétrospective des pratiques : a posteriori, le sujet agissant a agi parce que « les choses étaient ainsi ». Les représentations professionnelles sont un guide pour les pratiques, mais elles viennent aussi justifier celles-ci.

5.3 Attitudes, non-congruences et pratiques : définition

5.3.1 Attitudes

Le concept d'attitude est aussi riche que celui de représentation. Cette partie a pour unique objectif de définir ce concept dans le sens où il sera employé dans ce travail.

Dans la psychologie sociale, les concepts d'attitudes et d'opinions ne sont pas clairement différenciés. Dans ce travail, nous réservons le terme d'attitude à l'évaluation des dispositions des sujets envers l'objet. Il s'agit d'une dimension proche d'un affect du sujet pour l'objet. « Le comportement évaluatif, prépondérant dans notre activité relationnelle interne, appartient à la « structure sémantique de l'individu » de sorte que l'attitude à l'égard d'un concept (représentation de l'objet) n'est que la projection de ce concept sur l'une des dimensions d'un espace sémantique multidimensionnel » (ALEXANDRE, 1996). Les attitudes seront donc « mesurées » par les positionnements des sujets sur des différenciateurs sémantiques de type OSGOOD⁵⁷. Les trois dimensions de l'attitude (évaluation, puissance, activité) décrites par cet auteur seront ramenées à un score d'attitude qui décrit, pour nous, le rapport d'attraction du sujet pour l'objet. Dans ces échelles, seul l'objet en lui-même (la représentation qu'en ont les sujets) guide les réponses. En cela, l'attitude est une des composantes de la représentation, elle se situe donc à un niveau de généralité inférieur.

De ce fait aussi, les attitudes sont différentes des opinions, dans lesquelles l'objet est toujours placé dans un contexte plus large et pour lesquelles les réponses font appel à d'autres représentations.

⁵⁷ Cf. Méthodologie pour enquête 1.

5.3.2 Non-congruences et opinions

Nous utiliserons le concept de non-congruence pour définir les opinions relevant, pour nous, de l'utopie ou de la contre-utopie⁵⁸. Elles ne sont pas assimilables à des attitudes car les réponses des sujets à ces propositions sont aussi orientées par l'image qu'ils ont de la « société » (1), du « système éducatif » (2), des « relations entre individus » (3-12) et des « individus » (13-14) en général, des « inégalités sociales actuelles » (8), de la « discrimination » (9-10), des « inégalités scolaires » (11), de leurs « pratiques » (15), de leur « profession » (16) et de la « liberté » (7-17).

Aucune de ces propositions n'admet de réponse relevant de la « vérité objective » (elles ne sont pas démontrables). Elles semblent toutes transcendantes, proposant un avenir qui dépasse le présent que nous vivons, mais qui est un avenir réalisable, dans la généralité de ces propositions.

5.3.3 Pratiques

Pour FLAMENT (2001), « une représentation ne peut se concevoir sans référence aux pratiques qui lui sont liées – qui parfois sont la seule manifestation de certains de ses aspects⁵⁹ qui en sont parties constituantes » (FLAMENT, 2001 : 44). Les deux notions paraissent indissociables. ABRIC (1994b) résume alors les questions qu'il convient de se poser sur leurs interactions : « Sont-ce les pratiques sociales qui déterminent les représentations ou l'inverse ? Ou les deux sont-elles indissociablement liées et interdépendantes ? » (ABRIC,

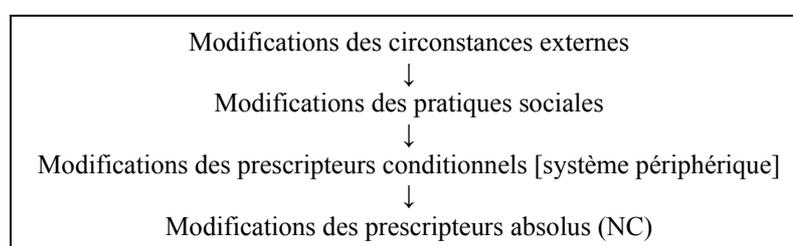
⁵⁸ Cf. Internet et société et Méthodologie pour enquête 1.

- 1) Internet va prendre une place importante dans la société
- 2) Internet va prendre une place importante dans le système éducatif
- 3) Internet va rapprocher les individus
- 4) Internet va rapprocher les cultures nationales
- 5) Internet va permettre une diminution des conflits armés
- 6) Internet va permettre une stabilité économique
- 7) Internet augmentera nos libertés individuelles
- 8) Internet va augmenter les inégalités sociales
- 9) Internet va créer une discrimination de certains groupes sociaux
- 10) Internet va créer une discrimination en fonction de l'âge (générationnelle)
- 11) Internet va renforcer les inégalités scolaires
- 12) Internet va entraîner une diminution des contacts "réels" entre individus
- 13) A cause d'Internet, les individus vont moins se parler
- 14) A cause d'Internet, les individus vont moins communiquer
- 15) Internet risque de remplacer les enseignants dans certaines de leurs fonctions
- 16) Internet risque de remplacer totalement les enseignants
- 17) Internet va diminuer nos libertés individuelles

⁵⁹« On pense au cas bien connu de la population étudiée par JODELET (1989) qui, hébergeant des malades mentaux, affirme savoir que la maladie mentale n'est pas contagieuse, mais a des comportements d'hygiène notamment, qui ne s'expliquent que par les traces d'une ancienne croyance en la contagion » (FLAMENT, 2001 : 58)

1994b : 217). Même s'il semble indiscutable que les représentations déterminent – dans certaines situations – les pratiques (ABRIC, 1994b), la réponse la plus communément admise consiste à dire que représentations et pratiques s'engendrent mutuellement : « On en 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. La représentation accompagne la stratégie, tantôt elle la précède et elle l'informe, elle la met en forme ; tantôt elle la justifie et la rationalise : elle la rend légitime » (AUTES, 1985, cité par ABRIC, 1994b : 230).

Il apparaît aussi que dans certaines conditions, la pratique détermine la représentation liée à l'objet. Des travaux montrent ainsi que des modifications dans les pratiques peuvent avoir une influence sur le système central d'une représentation (FLAMENT, 1994), à la condition que l'engagement dans la nouvelle pratique soit perçu comme irréversible.



**Figure 9 Dynamique des pratiques et des représentations sociales
- d'après FLAMENT (1994)**

Il ne nous appartient pas de trancher ce débat. Nous considérerons ici que les représentations sont un guide pour les pratiques, mais dans le cas des enseignants que nous interrogerons, il paraît évident que la représentation professionnelle d'Internet s'est constituée en référence aux pratiques professionnelles que permet l'outil. Ici encore, c'est d'une interaction qu'il s'agit.

Enfin, les pratiques dont nous traiterons dans ce travail sont des pratiques déclarées. Nous noterons alors, avec BRU (1994), que « l'écart entre le faire et le dire n'est jamais nul » (BRU, 1994 : 40).

5.4 Représentation d'Internet : quelques recherches

Une revue de travaux récente (MARIE, 2002) permet de se rendre compte du manque de données dans le domaine de la représentation d'Internet. Nous présenterons ici deux recherches. Avec la première (MARIE, 2002), nous décrirons les principales cognitions relevées à propos d'Internet. La seconde met en évidence la construction de cette

représentation dans les tous premiers moments de son existence (BROADBENT, CARA, 2001).

5.4.1 Internet : construction paradoxale

MARIE (2002) étudie la représentation d'Internet chez les conservateurs de bibliothèques universitaires. Dans ses conclusions, elle souligne que l'outil est en cours de professionnalisation. La représentation est alors composée d'éléments professionnels et sociaux.

A l'aide d'une analyse de similitude, l'auteur identifie les principales cognitions relatives à Internet et les classes en 6 catégories :

- Une dimension informative : cette dimension se compose des notions d'« information », de « communication » et d'un rapport au temps et l'espace. Ces différentes dimensions semblent organiser la représentation dans cette population.
- Une dimension évaluative : cette dimension met « l'accent sur les affects et les jugements des conservateurs » (MARIE, 2002 : 275). On y trouve les notions liées à l'exaltation et à l'énervement que peut susciter Internet. C'est aussi dans cette dimension qu'apparaissent les contradictions laissant transparaître les paradoxes introduits dans les positionnements des sujets.
- Les pratiques professionnelles : dans cette dimension apparaît le vocabulaire spécifique des conservateurs. Ici, Internet est un outil de travail.
- Le recul critique : dans cette dimension, l'auteur identifie les mises en garde émises par les conservateurs sur une utilisation non avertie d'Internet.
- Risques et inconvénients : ici, ce sont les risques liés à une mauvaise utilisation de l'information ou à son foisonnement qui sont dénoncés.
- Changements sociaux : dans cette dimension sont abordés les risques sociaux liés à Internet, ainsi que les espoirs qu'il représente pour de meilleures démocraties ou des rapports sociaux plus bénéfiques.

Ces résultats sont très proches de ceux que nous mettrons en évidence également par l'analyse de similitude. Nous pensons toutefois que les aspects paradoxaux de la représentation disparaissent en partie si l'on se centre sur l'étude des tendances utopique et contre-utopique. Bien que tous nos sujets, comme ceux de MARIE (2002), peuvent citer des avantages et des inconvénients à propos d'Internet, les sujets de la tendance utopique sont plus porteurs de notions positives, ils les expriment préférentiellement. Inversement, les sujets de la tendance contre-utopique expriment préférentiellement des aspects négatifs de l'objet.

Ces deux tendances utilisent toutefois le même fond représentationnel pour exprimer ces positionnements.

5.4.2 Une différenciation précoce

Le principal intérêt de l'étude que nous allons présenter réside dans la temporalité de son déroulement. Dans leur enquête, BROADBENT et CARA (2001) interrogent des sujets qui n'utilisent pas encore Internet. Il s'agit donc d'une représentation étudiée avant que les sujets aient une pratique effective de l'objet. Les sujets interrogés utilisent régulièrement des ordinateurs et sont intéressés par le « monde Internet » sans toutefois s'y être connectés.

Les auteurs indiquent que dans la population qu'ils ont étudiée « chaque participant s'est focalisé plus particulièrement sur l'une des deux grandes familles fonctionnelles de l'Internet : la communication ou l'information » (BROADBENT et CARA, 2001 : 156). Environ 35% des sujets décrivaient Internet comme une banque d'informations et 45% comme un système de communication similaire au réseau téléphonique.

Ceux qui étaient porteurs de l'image d'une banque d'informations « conçoivent plutôt le réseau comme un système centralisé et hiérarchisé organisé autour d'un gros ordinateur central » (BROADBENT et CARA, 2001 : 157). Ces sujets considèrent qu'un ordinateur central est rendu nécessaire car quelqu'un doit bien contrôler les informations qui circulent sur Internet.

Les sujets qui conçoivent Internet comme un outil de communication en donnent une image décentralisée et distribuée. Ils construisent alors leur discours par analogie au réseau téléphonique ou à l'expression de la « toile ». Les sujets pensent ici que les informations disponibles sur le web sont réparties sur tous les ordinateurs connectés et que c'est pour cela que l'on peut y accéder aussi rapidement et que leur mise à jour est perpétuelle.

Nous ne retrouverons pas cette distinction dans l'architecture perçue d'Internet (nous ne l'avons pas cherchée). Par contre, nous trouverons bien une partie de la population centrée sur les notions de communication, d'échanges et d'ouverture (la tendance utopique) alors que les sujets de la tendance contre-utopique pointent les dangers du manque de contrôle de l'information et la totale désorganisation du Web.

5.5 Idéologie et représentations sociales : la pensée sociale

Nous devons semble-t-il l'expression « pensée sociale » à ROUQUETTE (1973). Depuis, ce concept s'est largement structuré pour être aujourd'hui un champ particulier de la psychologie sociale. Cette expression renvoie au fonctionnement cognitif des individus en société. Les chercheurs qui travaillent sur la pensée sociale essaient de comprendre les liens qui unissent le sujet à son environnement. Il s'agit d'étudier la structuration sociale des pensées individuelles. La théorie des représentations sociales représente bien sûr un moyen privilégié pour faire cette analyse. Mais elle n'y suffit pas.

Il nous faut d'abord percevoir avec GARNIER (2002) que l'on ne peut limiter la pensée à l'individu dont les contours de la peau « délimiteraient un monde intérieur par rapport au monde extérieur » (GARNIER, 2002 : 10). Dans la psychologie sociale, ces frontières sont floues, la structuration des processus cognitifs étant sous la dépendance de régulation sociale, il est plus aisé de penser le milieu intérieur et extérieur comme non-disjoint, mais dans une interaction indépassable.

C'est parce que les représentations évoluent en système que ce seul niveau ne suffit pas à résumer la pensée sociale. Celle-ci s'exprime dans les attitudes et dans les actions, dans les constructions effectives (GARNIER (2002) prend comme exemple la structuration des villes) et se lit peut-être plus facilement dans les idéologies. Nous avons parlé de la pensée sociale, peut-être serait-il plus satisfaisant de parler des pensées sociales. C'est en effet parce qu'elles s'expriment différemment que les pensées sociales sont saillantes (c'est aussi une caractéristique des idéologies). Dans l'indifférenciation, on ne parle pas de pensée sociale, mais de réalité, pensant que le consensus est une preuve d'objectivité. C'est parce que le concept d'arbre ne fait pas en soi partie d'une pensée sociale que nous avons tous la certitude de savoir de quoi nous parlons à son sujet. C'est parce qu'Internet en fait partie qu'il ne peut pas être défini dans une forme qui convienne à tous.

Nous retiendrons avec GUIMELLI (1999) ou LIPIANSKY (1991), en accord avec notre positionnement sur les idéologies, que l'on ne peut considérer les différentes formes de pensée sociale comme des pensée déformées ou des formes de « connaissances dégradées » (LIPIANSKY, 1991 : 51). « [...] il apparaît clairement que les connaissances se construisent et s'élaborent en situation et de manière progressive, à l'occasion d'activités cognitives dont la finalité est sociale, par essence. Elles prennent sens par rapport au regard d'autrui et non par rapport aux concepts scientifiques élaborés par des experts ni par rapport à des organisations extérieures aux sujets. En fait, les modes de raisonnement dont fait usage le

sujet au cours de ses interactions quotidiennes ne le conduisent pas à des inférences erronées, mais à des inférences différentes, caractérisées par une validité propre, d'origine sociale » (GUIMELLI, 1999 : 24).

La distinction qu'opèrent certains chercheurs entre pensée sociale et pensée scientifique a déjà été discutée. Retenons que nous fondons la construction théorique de la pensée sociale sur les concepts d'idéologie et de représentation, et que ces deux formes de connaissance portent bien souvent sur des objets qui n'ont d'autre existence que les représentations ou les idéologies qui les conçoivent. « La plupart des représentations ne sont pas l'image d'un objet réel, mal perçu par le « sens commun », mais sont au contraire à l'origine d'objets sociaux qui n'ont pas d'existence autre que celle qu'elles leur confèrent[...] » (LIPIANSKY, 1991 : 52).

Dans cette partie, nous allons décrire l'architecture de la pensée sociale comme la conçoit la psychologie sociale. Le centre de cette architecture se trouve, pour nous, dans les rapports qu'entretiennent les concepts d'idéologie et de représentations sociales. Mais pour étudier ce rapport, nous devons préciser ce que la psychologie sociale met derrière le concept d'idéologie. Or, la lecture des travaux dans ce domaine n'offre pas plus de précision dans les définitions que la philosophie ou la sociologie. Dans l'introduction des actes d'un colloque organisé sur le thème du rapport entre idéologie et représentation, DECONCHY (1991a) renonce à établir une synthèse des propos qui se sont tenus : « cette synthèse serait prématurée : elle risquerait, en outre, de « geler » la discussion qui avait pris corps durant ces journées d'échanges et, - il faut bien le dire -, de confrontation » (DECONCHY, 1991a : 9).

5.5.1 Système de croyances et représentations idéologiques

Avant d'aborder le positionnement qui sera le nôtre, nous allons faire un état des lieux des différents travaux psychosociaux sur ce thème.

DECONCHY (1984), avec lequel nous parcourons ces travaux, préfère parler de « systèmes de croyances » et de « représentations idéologiques » (DECONCHY, 1984), permettant ainsi à une structure scientifique, à ses théories et à ses méthodologies, d'étudier les systèmes et les représentations là où l'étude des croyances et des idéologies se perd dans la multiplicité des cas particuliers. Cette démarche se rapproche de celle utilisée par MANNHEIM (1956) pour les utopies (Cf. Idéologie et utopie). Mais il y a un autre obstacle à l'étude de ces thèmes par la psychologie sociale, et DECONCHY (1984) pense qu'il faudrait d'abord « savoir maîtriser et contrôler une triple fascination :

- Fascination que peuvent exercer l'objet et ses chatouillements ; [...]

- Fascination que peuvent exercer les formes canoniques de la méthode scientifique ; [...]
- Fascination que peuvent exercer les discours internes aux systèmes étudiés » (DECONCHY, 1984).

Le dépassement de ces fascinations est une condition sine qua non pour mener une recherche « scientifique » et passe par la tentative « de rompre avec la description monographique et d'établir par voie expérimentale ou quasi expérimentale des fonctionnements psychosociaux plus ou moins fondamentaux » (DECONCHY, 1984 : 334). C'est dans cette optique que se situent les deux lignes de recherche auxquelles nous nous intéressons maintenant.

5.5.1.1 De la personnalité autoritaire aux systèmes orthodoxes

5.5.1.1.1 La personnalité autoritaire

ADORNO et ses collaborateurs se sont intéressés, dès la fin de la deuxième guerre mondiale, à la difficile question de l'explication de l'adhésion à l'idéologie nazie. Ils pressentaient que « les explications de strict genre individuel, ponctuel ou conjoncturel se révéleraient inopérantes, [...] » (DECONCHY, 1984 : 335). Il fallait dès lors faire appel à une notion plus fondamentale, qui ferait partie de la nature humaine. Il posa donc l'hypothèse de l'existence d'une structure mentale stable et « potentiellement fasciste » (DECONCHY, 1984 : 335) qu'il explora à partir du concept de « personnalité autoritaire ». Il pensait organiser l'étude de la réfraction empiriquement repérable de cette structure autour de quatre dimensions, étalonnées par un système d'échelles d'attitudes. Ces quatre dimensions sont : l'anti-sémitisme, le conservatisme économique-politique, les tendances anti-démocratiques et l'ethnocentrisme. Ces indicateurs, datés et situés, ont soulevé, pour DECONCHY (1984), « le problème central de l'étude scientifique des croyances et des représentations idéologiques : est-il possible [...] de dégager des indicateurs culturellement chargés, historiquement définis, individuellement signifiants et socialement prégnants, de quoi mettre en évidence des « lois » relativement stables, explicatives du fonctionnement social de représentations qui paraissent relever, *en soi*, du culturel, de l'historique, de l'individuel et de l'écologie de l'instant ? »⁶⁰ (DECONCHY, 1984 : 336). C'est dans cette voie du repérage d'invariant relevant de processus que se situent les travaux de DECONCHY (1984, 1991).

⁶⁰ DECONCHY J.P, op. cit., p.336.

5.5.1.1.2 Rokeach et le « dogmatisme »

L'échelle d'ethnocentrisme d'ADORNO souleva un paradoxe dans les travaux de ROKEACH. Bien qu'il ait réussi à montrer l'existence d'un lien entre un positionnement ethnocentrique et certains invariants autour desquels des conduites s'organisent, il n'arrivait pas à retrouver ce lien entre cette norme et des représentations purement idéologiques (comme le catholicisme, le libéralisme, le communisme...). Cette échelle d'ethnocentrisme différencie en fait des sujets qui, s'ils sont hauts sur l'échelle, adhèrent à des idéologies de « droite » et s'ils sont bas, à des idéologies de « gauche » : « le tout, à l'époque et dans le type de société où ADORNO et ROKEACH travaillent » (DECONCHY, 1984 : 336). C'est alors que ROKEACH introduit le concept de « dogmatisme », estimant « qu'il doit exister un moyen pour équiper un concept – ainsi que les paramètres nécessaires à son opérationnalisation – qui renverrait à un comportement « dogmatique » tel que les sujets scorant très haut ou très bas à l'échelle d'ethnocentrisme se révéleraient *très dogmatiques*, alors même que leurs idéologies de références seraient contradictoires entre elles » (DECONCHY, 1984 : 336). Pour cet auteur, l'homme filtre et organise sa lecture de l'espace social par une structure mentale complexe qu'il appelle un « belief-disbelief system ». Cette formule difficilement traduisible en français représente l'articulation de deux sous-systèmes hétérogènes : « celui des *croyances que le sujet adopte* et celui des *non-croyances* dont les interactions sociales font que ce sujet *sait* que d'autres leur donnent leur adhésion mais qu'il *n'adopte pas* » (DECONCHY, 1984 : 336). Cette proposition est sous-entendue dans la plupart des définitions de l'idéologie ou de l'utopie. La structure d'un « belief-disbelief system » particulier varie donc le long d'un continuum qui va du système clos (dogmatique) au système ouvert (non dogmatique). Le degré de dogmatisme de l'organisation cognitive des croyances et des non-croyances par laquelle nous filtrons les informations sur le monde est défini par quatre caractéristiques structurelles :

- 1) Le dogmatisme augmente avec l'imperméabilité entre les systèmes de croyances et les systèmes de non-croyances ;
- 2) Le dogmatisme augmente avec l'accentuation des différences entre les systèmes de croyances et les systèmes de non-croyances ;
- 3) Le dogmatisme augmente avec l'accentuation de la dépendance entre les croyances périphériques et les croyances centrales ;
- 4) « Une structure cognitive est d'autant plus dogmatique que la perspective temporelle qui y est inscrite s'organise autour d'une sous-estimation systématique de l'importance et de la valeur du présent, au profit d'une survalorisation du passé (Age d'Or) et de l'avenir (Utopie) » (DECONCHY,

1984 : 339). Nous retrouvons ici l'importance de l'orientation temporelle des idées soulignée par MANNHEIM (1956).

ROKEACH place le concept de dogmatisme au niveau du système cognitif d'un individu particulier. En fait, il perçoit également que des institutions (églises, partis, organisations diverses...) peuvent être, au niveau même de leur fonctionnement, plus « dogmatiques » que d'autres. Mais il ne théoriserait jamais l'articulation entre dogmatisme de l'individu et dogmatisme de l'institution. Ceci sera fait par DECHONCHY (1984) autour du concept « d'orthodoxie idéologique ».

5.5.1.1.3 L' « orthodoxie idéologique »

Les définitions

Ces définitions visent à construire et à opérationnaliser le concept d'orthodoxie idéologique à l'articulation même du sujet et du groupe. « On dira d'un *sujet* qu'il est *orthodoxe* dans la mesure où il accepte et même demande que sa pensée, son langage et son comportement soient réglés par le groupe idéologique dont il fait partie et notamment par les appareils de pouvoir de ce groupe. On dira d'un *groupe* qu'il est *orthodoxe* dans la mesure où ce type de régulation y est effectivement assuré : mais – précision supplémentaire par rapport à ce qui ne serait que le simple symétrique formel de la définition précédente –, dans la mesure également où le bien-fondé (technologique et axiologique) de ce type de régulation fait lui-même partie de la *doctrine* attestée par le groupe. On appellera alors *système orthodoxe* l'ensemble des dispositifs sociaux et psychosociaux qui règlent l'activité du sujet orthodoxe dans le groupe orthodoxe, en même temps qu'ils interviennent dans l'émergence du groupe orthodoxe » (DECONCHY, 1984 : 341-342).

De tels travaux permettent, pour nous, l'étude de ce que ROUQUETTE (1996) appelle les idéologies « cristallisées ».

Hypothèse et résultats

L'hypothèse de départ de ces recherches était que, dans un système orthodoxe, la vigueur de la régulation doit compenser la fragilité rationnelle de l'information.

Contrôle social et signification

Dans la situation suivante, des sujets orthodoxes (des ecclésiastiques catholiques) ont été amenés à recevoir d'une source d'autorité interne à leur groupe une information contradictoire avec la première position qu'ils avaient prise par rapport à une croyance particulière. Invités à nuancer leur accord éventuel sur le rôle que tenait cette croyance dans le réglage de l'appartenance à leur église, il a été plus facile de les faire passer d'une prise de position extrême (« j'y crois et quiconque veut faire partie de mon église doit y croire ») à la prise de position contradictoire également extrême (« je n'y crois pas et personne ne peut y croire s'il veut faire partie de mon église »), qu'à celle du genre libéral (« je n'y crois pas, mais quelqu'un qui y croirait pourrait néanmoins, le cas échéant, faire partie de mon église »). Pour DECHONCHY (1984), dans cette situation, le réglage de l'appartenance résisterait plus longtemps que l'évaluation de la véracité du contenu de la croyance mise en jeu.

Régulation sociale et perception de la fragilité rationnelle de l'information

« La tentative de démêler, dans le champ socio-cognitif mis en place par un système orthodoxe, les jeux et contre-jeux de la rationalité et du contrôle a elle-même débouché sur un certain nombre de modèles : la « rationalité » étant expérimentalement manipulée au niveau de la perception que les sujets se donnent de l'écart que la croyance qu'ils attestent impose aux normes de la « rationalité »; le contrôle social l'étant au niveau de sa réfraction dans la rigueur sélective du réglage de l'appartenance » (DECONCHY, 1984 : 344). Dans des situations d'orthodoxie menacée, des lésions portées au niveau de la perception de la fragilité rationnelle paraissent susciter un renforcement des emprises sociales. Portées au niveau du réglage de l'appartenance, elles contribuent à faire percevoir davantage les écarts que la croyance attestée impose aux normes de ce que l'on appelle ici la rationalité.

Dans des situations d'orthodoxie pacifiée, les croyances attestées par le groupe couraient un certain nombre de risques : « la non-rationalité apparaît, des failles sont détectées dans le corpus, le contrôle de l'appartenance se détend » (DECONCHY, 1984 : 345).

5.5.1.2 La croyance en la « justice du monde »

C'est pour rendre compte d'un comportement psychosocial paradoxal mis en évidence par voie expérimentale que LERNER (1965) fait l'hypothèse de l'existence d'une croyance particulière et généralisée : la croyance en la justice du monde. Ce paradoxe est formé par l'existence du mal, de la souffrance et de l'injustice dans la société des hommes, conjointement associés à « l'extraordinaire capacité de ceux-ci et de celles-là à continuer à

vaquer à des affaires de genre anecdotique » (DECONCHY, 1984 : 348). La possibilité offerte par Internet de suivre en direct l'évolution de la misère du monde ne fait qu'accroître ce paradoxe. Pour LERNER (1965), ce qui sous-tend l'attitude de l'homme mis en face de la souffrance de son congénère et de l'injustice de la société, c'est l'idée que le monde est fondamentalement prévisible et contrôlable. Autrement dit, il est impensable que nous vivions dans un monde chaotique car alors toute activité à long terme serait impossible car incontrôlable. Cette idée renvoie à celle que le monde est « juste ».

Expérimentations et résultats

« Les gens ne peuvent pas ne pas mériter ce qui leur arrive d'heureux » (LERNER, 1965).

Pour cette expérience, deux étudiants devaient fournir un travail pour l'université, mais par manque de moyens, seul l'un d'entre eux serait rémunéré. Ces deux acteurs participent de façon rigoureusement égale à la réalisation de la tâche commune. Ils ne sont pas censés savoir que l'un des deux ne sera pas rémunéré. Les sujets que l'on teste savent lequel a été désigné par tirage au sort pour recevoir la paye et sont invités à évaluer la part de travail réellement effectuée par chacun de ces compères. Les résultats montrent que l'étudiant désigné par le sort pour être rémunéré est toujours perçu par les sujets comme celui qui a réalisé la plus grosse part du travail.

« Il faut bien que les gens à qui il arrive quelque chose de malheureux l'aient mérité. À moins que... » (LERNER et SIMMONS, 1967).

Dans cette expérimentation, les sujets sont recrutés prétendument pour participer à la mise au point d'une grille d'analyse des réactions émotionnelles. Ils sont amenés à observer les réactions d'un étudiant (naturellement compère) qui, après avoir mémorisé une très longue liste de mots associés par paires, doit associer verbalement chaque mot apparié au mot stimulus, sous peine de recevoir une décharge électrique. L'évaluation se fait grâce à quinze échelles bipolaires d'adjectifs à haute teneur évaluative. Les sujets testés sont donc amenés à évaluer l'"attractiveness" d'une victime innocente. Les résultats sont encore une fois étonnants car, « plus la séquence d'opération à laquelle les sujets assistent va dans le sens d'une "déréliction" irréversible et sans alternative, et plus la victime est dévaluée et sous-estimée dans ses caractéristiques propres » (DECONCHY, 1984 : 351).

Les deux lignes de recherche que nous venons d'évoquer se greffent, pour DECHONCHY (1984), sur le même « désir » scientifique, « celui de maîtriser la fascination

exercée par les chatolements sans cesse renouvelés d'objets sociaux qui paraissent s'épuiser dans leur historicité individuelle et sociale et, pour ce faire, de les référer à un certain nombre d'invariants » (DECONCHY, 1984 : 354).

Poursuivant la voie de la recherche des « mécanismes idéologiques » (DECONCHY, 1991b), DECONCHY (1991b) proposera une distinction entre l'idéographie, conçue comme l'étude des produits idéologiques (comme par exemple la mise en évidence des utopies et des contre-utopies à propos d'Internet) et l'étude de l'idéologie, qui doit, elle, se référer à des mécanismes, des processus psycho-sociaux. Nous retiendrons cette distinction, elle rend prégnante la différence entre les idéologies comme produits et l'idéologie comme processus.

A partir de ce postulat, DECONCHY (1991b) mettra en évidence expérimentalement le fait que « le sujet humain tend fonctionnellement à s'immuniser cognitivement contre l'idée que les conduites et que les comportements humains sont adéquatement introduits et produits par le jeu de déterminismes naturels et [qu'] il tend à occulter l'éventuelle pertinence des discours qui chercheraient à valider cette proposition » (DECONCHY, 1991b : 209). Autrement dit, nous ne supportons pas les discours sur les déterminismes naturels qui nous rapprochent de l'animal, dont l'humanité essaye depuis toujours de se différencier. Ce processus apparaît comme un mécanisme primaire du fonctionnement cognitif, que nous rapprocherons de la notion de thémata.

5.5.2 les idéologies comme raison des représentations sociales

Nous abordons ici un champ de la psychologie sociale dans lequel semble s'être structurée une vision stable et opérationnelle de l'idéologie comme concept plus général que les représentations, susceptible de présider à l'élaboration d'une famille de représentations sociales. C'est le modèle que décrivent ces auteurs que nous appellerons la pensée sociale.

5.5.2.1 Les chaînes Allport et Postman

Cette expérience a permis, pour ROUQUETTE (1996), de définir l'un des paradigmes les plus puissants pour l'étude expérimentale de la pensée sociale. Il s'agit de constituer des chaînes (généralement de cinq à sept sujets), dans lesquelles chaque sujet doit transmettre par oral à celui qui le suit le message qu'il vient de recevoir de celui qui le précède. L'enregistrement des versions successives permet l'observation d'un double processus de déconstruction et de reconstruction du message d'origine : « déconstruction par rapport à la vérité du fait du message initial, qui se déforme d'une manière plus ou moins spectaculaire, et

reconstruction par rapport à la vérité de pensée du groupe d'appartenance, c'est-à-dire, si l'on préfère, mise en adéquation avec celle-ci » (ROUQUETTE, 1996 : 163). Cette technique met concrètement en évidence le rôle fondamental de la communication interpersonnelle dans les processus d'appropriation de la pensée sociale. ALLPORT et POSTMAN ont regroupé les transformations successives du message en trois catégories descriptives : « la réduction (qui est la traduction opérationnelle de l'« oubli »), l'accentuation, qui correspond à une redistribution des saillances thématiques, et enfin l'assimilation, qui regroupe toutes les formes positives de mise en adéquation du message avec les attentes, croyances et habitudes de la population concernée » (ROUQUETTE, 1996 : 164). Ces phénomènes étant indépendants de toutes variables psychologiques individuelles, et pouvant se déclencher chez n'importe quel individu « normal »⁶¹, la question de la nature des processus en présence devient centrale.

5.5.2.2 La question de l'idéologie

Pour ROUQUETTE (1996), « la psychologie sociale a recours à la notion d'idéologie de façon allusive et distante, comme à une sorte de limite à son champ propre » (ROUQUETTE, 1996 : 164). GAFFIE et MARCHAND (2001) notent que les attaques de MOSCOVICI (1991) à l'encontre du concept (« notion critique et stérile » (MOSCOVICI, 1991) « ne relèvent guère le statut d'une notion complexe, incertaine, polysémique... » (GAFFIE et MARCHAND, 2001 : 196).

Plus généralement, dans les sciences sociales, ROUQUETTE (1996) trouve la notion ambivalente :

- Dans un sens négatif, elle est censée signifier que les masses pensent mal, en violation régulière de la rationalité;
- Dans un sens positif, surtout employé par les anthropologues, l'idéologie est « ce qui donne aux groupes leur cohésion et organise leur capacité d'adaptation; elle a donc une valeur fonctionnelle *de facto*, qui se confond avec l'utilité » (ROUQUETTE, 1996 : 165).

Il serait vain de tenter de disjoindre ces deux sens car ils procèdent de points de vue différents. ROUQUETTE (1996) signale donc que contrairement à « l'individualisme méthodologique » de BOUDON (1986), deux questions ne se posent pas :

- 1) D'abord celle de la rationalité des idéologies : « qu'elles aient une valeur adaptative et qu'elles contribuent à régler une forme de cohérence est évident[...]; que leur

⁶¹ A condition que le thème du message ait « une certaine importance » pour la population étudiée.

rapport à la vérité logico-empirique telle que la construisent les sciences soit pour le moins très lâche, aussi » (ROUQUETTE, 1996 : 165) ;

- 2) Celle de la question de la conscience des idéologies. « Nous avons bien affaire à des réalités collectives non réfléchies : les idéologies, comme les représentations sociales, sont opaques elles-mêmes parce qu'identifiées par ceux qui en sont porteurs à l'ordre même de la réalité » (ROUQUETTE, 1996 : 165). Il convient alors d'admettre qu' « une idéologie ne s'impose donc pas toute faite, « du dehors », elle répond « au dedans » aux besoins cognitifs et psychiques du sujet qui y trouve unité à ses représentations et à ses projets (LIPIANSKY, 1991).

Elles vont donc regrouper « aussi bien des croyances, des valeurs, des attitudes et des comportements que des façons de percevoir et de penser qui font l'objet d'un accord au point de constituer un ensemble de normes pour une société, lui dictant ce qui est désirable et ce qu'il faudrait faire » (JOWETT et O'DONNELL, 1992 :213, cité par ROUQUETTE, 1996).

Le rapport des idéologies aux pratiques doit alors être perçu comme circulaire : « Nous ajustons nos croyances à ce que nous faisons réellement pour pouvoir continuer à penser que ce que nous faisons correspond à ce que nous croyons » (IBANEZ, 1989 : 45, cité par GAFFIE et MARCHAND, 2001 : 202) et, ajoutent GAFFIE et MARCHAND (2001), à nous situer dans des catégorisations actualisées.

Mais là encore, l'intuition d'une origine commune des processus apparentés est en contradiction avec la diversité des manifestations mesurables. Il existe, pour ROUQUETTE (1996) et MAISONNEUVE (1991), des idéologies "dures" ou "cristallisées" et des idéologies "diffuses". Les premières sont plus apparentes et plus faciles à identifier alors que les secondes, souvent inaperçues, paraissent plus insidieuses. Nous classons dans la première catégorie les idéologies repérables par des institutions , des parties ou des églises qui les défendent et les formalisent. Dans la seconde, nous mettons l'utopie Internet et la contre-utopie car elles sont portées par tout le monde en général et personne en particulier, ainsi que les cultures professionnelles, car elles sont toujours implicites.

5.5.3 Une catégorie génétique

« L'idéologie est ce qui rend un ensemble de croyances, d'attitudes et de représentations à la fois *possibles* et *compatibles* au sein d'une population » (ROUQUETTE, 1996 : 176). Ceci est donc traduit par des intercorrélations de croyances et de représentations. L'idéologie se présente ici comme une superstructure de la pensée sociale (GAFFIE, MARCHAND, 2001).

Elle se caractérise par une tendance à la généralisation de sa pertinence : « il est dans sa logique propre de porter finalement sur tout ». (ROUQUETTE, 1996 : 167). Ceci traduit simplement la fonction principale de l'idéologie, qui est de servir de référentiel pour toute expérience du monde, d'assurer la cohérence de l'univers pratique et la continuité de l'action. ROUQUETTE (1996) reprend ici l'image de GEERTZ (1964) qui dit qu'elle sert de « carte »⁶² pour s'orienter. Elle distribue le bien et le mal, l'important et le futile, le compréhensible et l'aberrant. Permettant la décision, réglant les rapports entre les hommes et définissant l'altérité, ces opérations cognitives semblent vitales. « Il ne serait donc y avoir de formation sociale sans idéologie et de cela découlent deux conséquences » (ROUQUETTE, 1996 : 167) :

- 1) A formations sociales différentes, idéologies différentes. Le contact entre formations sociales est donc inévitablement le contact entre leurs idéologies;
- 2) L'idéologie a pour modalité interne le consensus, et pour modalité externe la polémique. Le consensus assure à la fois l'identité et la permanence de la formation sociale considérée. « Les individus se reconnaissent dans la reconnaissance de leur monde » (ROUQUETTE, 1996 : 168). De son côté, la polémique semble bien être un trait constitutif du concept car tout se passe comme si l'élaboration idéologique avait besoin d'un adversaire. Nous utiliserons le même concept pour les utopies, car comme le dit Mannheim (1956), elles se développent aussi par rapport à une contre-utopie.

5.5.3.1 De quoi les idéologies sont-elles fabriquées ?⁶³

ROUQUETTE (1996) précise ici que la réponse à cette question est constituée « d'indications spéculatives dont la base empirique est insuffisante ». (ROUQUETTE, 1996 : 168). Depuis ces propos, cette base empirique s'est enrichie (BATAILLE et MIAS, 2001, 2002, 2003 ; GIGLING et RATEAU, 1999 ; MARKOVA, 2000 ; RATEAU, 2000). Les pistes ouvertes par MOSCOVICI et VIGNAUX (1994) ont été explorées.

« L'idée majeure est que les constructions idéologiques procèdent de formes et de matrices de signification préalables qui en organisent la structure et en déterminent, au moins partiellement, les contenus » (ROUQUETTE, 1996 : 168). Deux notions sont à retenir ici :

⁶² Plutôt que carte, Rouquette semble préférer ici la notion de boussole.

⁶³ Ce titre est repris de ROUQUETTE (1996).

Les thémata

« Il s'agit dans le cadre du discours de la connaissance ordinaire, comme dans celui de la connaissance scientifique, de se demander ce qui va jouer comme *notion première* dans l'engendrement des familles de représentations dans des domaines déterminés et va donner en conséquence, une forme « typique » aux objets et aux situations de cette notion dans ces domaines » (MOSCOVICI et VIGNAUX, 1994 : 43). Pour ces auteurs, « si la cognition humaine suppose apprentissage et mémoire, on ne peut comprendre l'extraordinaire adaptabilité de notre espèce (attestée par la phylogénèse) si l'on admet que l'exercice et le développement de cette cognition ne se fondent sur des processus permanents d'adaptabilité effectivement, sous forme d'élaboration des connaissances et ne s'organisent en termes de processus orientés vers des *thèmes* communs, prenant origine de ce qui se donnera à chaque fois, comme connaissances admises voire comme idées premières. Ce sont ces idées premières qui vont instruire et motiver des régimes sociaux de discours, lesquels feront qu'à chaque fois, nous devons adopter des idées communes ou du moins composer avec elles » (MOSCOVICI et VIGNAUX, 1994 : 35).

Ces éléments premiers peuvent apparaître comme des « archétypes du raisonnement ordinaire ou « pré-jugés » établis sur la longue durée » (MOSCOVICI et VIGNAUX, 1994 : 64). Ce sont généralement des oppositions : le bon et le mauvais, le juste et l'injuste, la théorie et la pratique, l'idéal et la réalité, le superflu et le nécessaire, etc.

Schémes épistémiques

« Plus abstrait que les thémata, les schèmes épistémiques organisent l'expression même de la connaissance ordinaire pour la rendre *recevable* dans une communauté culturelle donnée ». (ROUQUETTE, 1996 : 169). Ce sont des formes de conceptions et d'acceptations qui vont s'appliquer à une indéfinie variété de thèmes. ROUQUETTE (1996) cite en exemple le schème de la désignation selon lequel l'emploi du nom présuppose l'existence de son référent (comme les « ondes » ou le « fluide » du guérisseur, ou encore l'« aliénation », les « pulsions »...) et le schème de la personnification « qui identifie le réel au sentiment éprouvé et fonde ou refonde le concept dans le vécu personnel [...]. Ces schèmes fournissent des évidences qui ne sont comme telles jamais mises en question dans une formation sociale particulière » (ROUQUETTE, 1996 : 169).

5.5.3.2 Idéologies et représentations sociales

ROUQUETTE (1996) attire ici notre attention sur la confusion entre représentations sociales et idéologies qui peut sembler fréquente dans la littérature psychosociale récente. Ainsi, on peut lire : « systèmes d'interprétation des événements et du monde (les représentations sociales) sont par là vecteurs essentiels des opinions, jugements et croyances visant à assurer la pertinence et la régularité de nos liens et de nos conduites en collectivité » (MOSCOVICI et VIGNAUX, 1994 : 27). Ou encore, « les phénomènes idéologiques - entendus comme cognition et représentations sociales (...) » (ACOSTA, 1990 : 42, cité par ROUQUETTE, 1996 : 169).

Pour lever l'ambiguïté apparente de ces assimilations, il faut distinguer le niveau proprement phénoménal (quel que soit son degré de théorisation) et celui des conditions de constitution et de cohérence de cette phénoménalité. « Faute de toujours distinguer le processus et le produit, la fonction et l'usage, force est donc de reconnaître que « la notion d'idéologie désigne (...) à la fois des systèmes de représentations socio-historiques spécifiques et les fonctions et mécanismes psychosociaux, de portée plus générale, qui les caractérisent » (LIPIANSKI, 1991) » (ROUQUETTE, 1996 : 170). La représentation sociale a un objet alors que l'idéologie porte sur une classe d'objets dont les frontières demeurent en permanence ouvertes.

« L'idéologie apparaît donc comme un ensemble de conditions et de contraintes cognitives présidant à l'élaboration d'une famille de représentations sociales. Elle se situe conceptuellement à un niveau de généralité plus grand que ces dernières » (ROUQUETTE, 1996 : 170).

Poursuivant sa réflexion, ROUQUETTE (1998) proposera le schéma suivant pour comprendre l'imbrication des différents niveaux qui interviennent dans la pensée sociale.

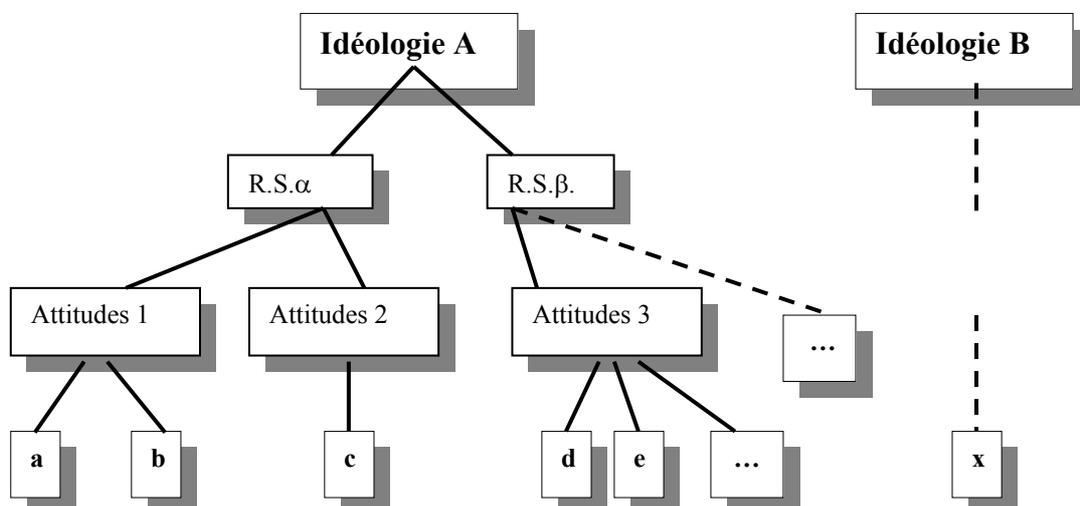


Figure 10 Hiérarchie des formations cognitives (Rouquette, 1998)

Dans cette conception, qui est également la nôtre, l'idéologie (A) donne raison à une famille de représentations (α, β, \dots), elle-même rendant raison d'un ensemble d'attitudes (1, 2, 3) et d'opinions (a, b, c, d, e...).

Dans une approche multidisciplinaire, VAN DIJK (1998) proposera une autre voie pour l'étude des idéologies. Bien que proche de la démarche de ROUQUETTE (notamment dans la définition de l'idéologie comme ne relevant pas de la vérité ou de l'erreur), VAN DIJK (1998) propose de les concevoir comme des représentations sociales d'un ordre plus général qui se rapproche, pour nous, de la notion de thémata. « The traditional distinction between episodic and semantic memory is used to distinguish between personal beliefs, on the one hand, and social beliefs or social representations, on the other hand. Ideologies are of the latter kind, and hence first (and as yet incompletely) defined as shared, social beliefs of (specific) social groups" (VAN DIJK, 1998: 315).

Cet auteur propose un modèle socio-cognitif pour l'analyse des idéologies qui reprend à la fois la notion d'idéologie « produits » comme superstructure de la pensée sociale et de l'idéologie comme processus.

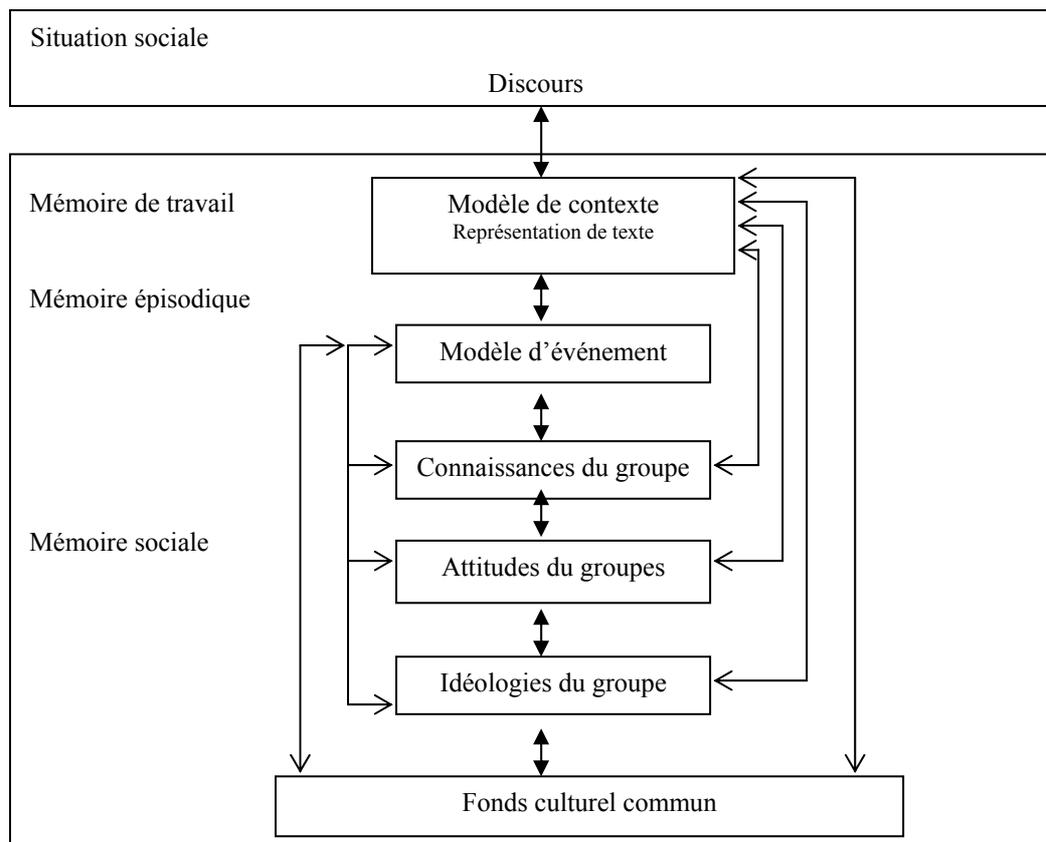


Figure 11 Le modèle de VAN DIJK⁶⁴ (1998)

⁶⁴ La traduction des termes est celle proposée par GAFFIE et MARCHAND (2001).

Le modèle que nous proposons est celui que l'on peut construire en articulant effectivement l'idéologie conçue comme un produit et le processus idéologique, composé des thémata et des schèmes épistémiques. Il repose sur les opérationnalisations qui ont été faites de ces notions.

5.6 Opérationnalisation de la notion de thémata

Nous décrirons dans cette partie trois recherches qui ont opérationnalisé le concept de thémata et cherché à mettre en évidence ses répercussions sur les représentations sociales.

5.6.1 Thématization et genèse des objets de représentation (Gigling et Rateau)

Dans cette étude, les auteurs se proposent de répondre à la question suivante : « est-il possible, dans un groupe social donné, de provoquer et d'observer des ancrages différents d'un même objet par le simple rattachement de celui-ci à des domaines de valeurs différents ? » (GIGLING et RATEAU, 1999 : 64).

L'objectif de cette expérimentation n'est pas de créer une représentation sociale, mais d'observer les processus à l'œuvre dans la genèse des représentations en proposant un objet nouveau marqué idéologiquement.

Les auteurs ont alors inventé une cérémonie constituée de six épreuves (les six épreuves du Gopa). Chacune des épreuves était décrite de façon identique. A l'une d'entre elles était apporté un élément évaluatif (l'épreuve était soit « amusante », soit « cruelle »), excepté dans la condition contrôle. Les hypothèses étaient que d'une part, la cérémonie dans son ensemble devait être appréciée différemment en fonction de la valeur attribuée à cette épreuve et d'autre part, que cette épreuve serait décrite comme plus importante par les sujets, c'est-à-dire qu'elle correspondrait éventuellement à un futur élément central de la représentation.

L'expérimentation s'est déroulée avec trois classes de collège. Les résultats suggèrent que l'élément évaluatif a bien conduit à des différences de positionnement. Les sujets de la condition « cruelle » expriment une attitude plus négative envers la cérémonie en général que ceux de la condition « amusante ». De plus, l'épreuve dotée d'un élément évaluatif est estimée comme plus importante que les autres par les sujets des conditions « cruelle » et « amusante ».

Les auteurs concluent alors que cette expérimentation permet bien de mettre en évidence les processus d'ancrage et d'objectivation. « On observe par ailleurs comment, au niveau intra-individuel où nous nous situons ici, une organisation cognitive structurée se dessine très rapidement lorsque les sujets ont à prendre position sur un nouvel objet » (GIGLING et RATEAU, 1999 : 84).

5.6.2 Hiérarchie de la pensée sociale (Rateau)

La seconde étude que nous présentons a pour but « d'éprouver expérimentalement l'hypothèse théorique d'une relation hiérarchisée entre idéologie, représentation sociale et attitude » (RATEAU, 2000 : 29).

Trois expériences sont présentées dans cette étude, nous n'en détaillerons que deux.

La première indique que les représentations sont en amont des attitudes. L'auteur montre que le fait de mettre en cause un élément central de la représentation du groupe idéal entraîne une modification significative des attitudes envers ce groupe. Des études ont par ailleurs montré que l'inverse n'est pas vrai (ROUSSAU, 1996 ; MOLINER et TAFANI, 1997 ; TAFANI, 1997).

La seconde a pour objectif de mesurer « les possibles effets de diverses contextualisations idéologiques de l'objet sur sa représentation » (RATEAU, 2000 : 42).

Elle se base sur la représentation du groupe idéal.

Méthodologie

Un texte inducteur est présenté au sujet. Il est censé évoquer un groupe idéal :

« Pierre, Olivier, François, Jean-Jacques et Marc sont tous adhérents à l'A.M.P.I. Ils forment un groupe très uni et lorsqu'on les rencontre ils donnent l'impression d'être satisfaits d'être ensembles. Ils sont d'ailleurs très sympathiques et chacun d'eux s'épanouit pleinement au contact des quatre autres. En les voyant, on ne peut s'empêcher de penser qu'ils forment là un groupe formidable » (RATEAU, 2000 : 37)

L'inscription idéologique du groupe en question est manipulée en faisant varier la signification du sigle A.M.P.I. :

- Dans la condition contrôle, le sens du sigle n'est pas explicité ;
- Dans une des conditions expérimentales, le sigle désigne une Association Milicienne de Protection contre l'Immigration (condition asso-) ;
- Dans la troisième condition, le sigle désigne une Association Mondiale pour la Paix Internationale (condition asso+)

Les sujets sont alors invités à répondre à la question « *Diriez-vous de ce groupe qu'il s'agit d'un groupe idéal ?* » sur une échelle en 6 points. Il était aussi vérifié que l'appartenance à l'une ou l'autre des associations ne mettait pas en cause un des éléments centraux de la représentation du groupe idéal (dans la condition asso-, par exemple, les sujets peuvent percevoir une organisation militaire qui va à l'encontre de la notion d'absence de hiérarchie, centrale dans cette représentation).

Hypothèse

L'auteur prévoyait, au regard des éléments théoriques que nous avons soulignés, « que les réponses des sujets [seraient] davantage motivées par l'affiliation idéologique des membres du groupe décrit que par le caractère perçu comme idéal de leurs relations. Autrement dit, on suppose que le positionnement des sujets envers l'objet se fera davantage en fonction de critères idéologiques que de critères représentationnels » (RATEAU, 2000 : 45).

Résultats

Dans chacun des groupes (témoin, asso-, asso+) les sujets qui ont fait état d'une mise en cause d'un élément central ont été éliminés (ils étaient minoritaires). Les résultats sont alors conformes aux prévisions. Les sujets des groupes témoins et asso+ reconnaissent effectivement un groupe idéal. « Inversement, l'inscription idéologique des membres du groupe présenté par le texte oblige les sujets du groupe asso- à abandonner cette grille de lecture. Bien que totalement conforme aux prescriptions des cognitions centrales de leur représentations, le groupe décrit ne correspond pas, pour ces sujets, à un groupe idéal » (RATEAU, 2000 : 47). L'auteur signale ici que ce dernier résultat peut être lu comme la mise en cause de l'élément « agit pour le bien », élément qui serait alors central dans la représentation du groupe idéal. Mais cette lecture ne lui paraît pas pertinente pour deux raisons :

- D'une part, il est difficile de comprendre pourquoi cet élément n'apparaît jamais dans les entretiens et les associations libres réalisés sur cet objet ;
- D'autre part, « cet élément n'est absolument pas spécifique à l'objet mais peut s'appliquer à toutes sortes de choses. Il a une valeur générale, c'est-à-dire proprement *idéologique* selon les conceptions théoriques défendues ici » (RATEAU, 2000 : 47)⁶⁵.

⁶⁵ Nous reprendrons cette discussion à propos de l'élément « outil de travail » dans la représentation professionnelle d'Internet des enseignants (Cf. Discussion générale).

La troisième expérimentation a pour but de montrer la proposition inverse de la précédente. « En effet, l'hypothèse selon laquelle l'idéologie prévaut sur les représentations implique qu'un objet en désaccord avec un élément central de la représentation puisse être malgré tout reconnu comme l'objet de représentation, à la condition qu'il s'inscrive dans un contexte idéologique en accord avec celui des sujets » (RATEAU, 2000 : 48). L'auteur souligne que cette proposition va à l'encontre d'un principe admis des éléments du noyau central. Nous rappellerons que le test de mise en cause repose sur le postulat que si un des éléments centraux des RS est « retiré » de l'objet, on ne peut plus le reconnaître (ou la représentation est transformée). Or, cette hypothèse sous-entend que ceci n'est pas vrai si l'objet est inscrit « dans un contexte idéologique en accord avec celui du sujet ».

Méthodologie

Le protocole expérimental est très proche du précédent. Trois groupes sont formés. Le même texte est utilisé. Il est ajouté : « *Vous fréquentez ce groupe pendant quelque temps et vous vous apercevez que souvent Jean-Jacques donne des ordres et impose sa volonté aux autres* ». Cette phrase met en cause l'absence de hiérarchie, élément central de la représentation.

Dans la condition témoin, le sigle AMPI n'est pas explicité, dans le groupe « bien » il désigne l'association pour la paix et dans le groupe « mal » l'association milicienne. Les sujets répondent à la question « *Diriez-vous de ce groupe qu'il s'agit d'un groupe idéal ?* ».

Résultats

Les résultats montrent que « le groupe hiérarchisé est davantage reconnu comme un groupe idéal lorsqu'il agit pour le Bien que lorsqu'il agit pour le Mal ou que lorsqu'il n'est affilié à aucune idéologie particulière » (RATEAU, 2000 : 49). En contradiction avec un principe admis des éléments du noyau central, l'auteur conclut donc qu'un objet de représentation peut-être reconnu comme tel même s'il est en désaccord avec un élément central, à condition d'être inscrit dans une idéologie congruente avec celle du sujet. Les résultats, bien que nuancés, permettent à l'auteur de conclure que « l'idéologie est bien une instance qui prévaut sur la représentation » (RATEAU, 2000 : 50).

Au vue des résultats des trois expérimentations, la hiérarchisation entre idéologie, représentation et attitude semble claire. Elle reprend les propositions théoriques de Rouquette. « Organisée autour d'un certain nombre de thémata, l'idéologie joue le rôle d'un code interprétatif général qui engendre des représentations sociales particulières venant à leur tour déterminer des attitudes spécifiques à propos d'un objet donné » (RATEAU, 2000 : 52).

5.6.3 Thématisation professionnelle (Bataille et Mias)⁶⁶

Bien que ne relevant pas directement de l'étude des thématisations, les expérimentations menées par l'équipe REPERE autour du groupe idéal nous semblent tout à fait correspondre à ce champ théorique. Dans leur conclusion, les auteurs replacent d'ailleurs leurs résultats dans cette problématique (BATAILLE ET MIAS, 2002, 2003).

Ces travaux sont effectués à partir d'une variante du test de mise en cause. C'est cette variante que nous utiliserons dans la seconde partie de notre problématique.

Dans l'étude princeps sur la mise en cause (qui concernait déjà la représentation du groupe idéal⁶⁷), MOLINER (1989) propose aux sujets d'évaluer l'objet sur une échelle à quatre niveaux :

- « C'est un groupe idéal très typique
- C'est un groupe idéal peu typique
- Ce n'est pas un groupe idéal, mais ça y ressemble
- Ce n'est pas un groupe idéal et ça n'y ressemble pas » (MOLINER, 1989 : 762).

Par la suite, ce sont généralement des échelles à quatre ou à six niveaux qui seront utilisées. Les résultats sont toutefois catégorisés en deux modalités : l'objet est reconnu ou il n'est pas reconnu.

Dans les travaux de BATAILLE et MIAS, « la variante proposée introduit la possibilité, pour chacun des éléments (central ou périphérique) lors de leur mise en cause, d'activer, outre le schème de non mise en cause (« oui, c'est toujours un groupe idéal »), soit le schème de la négation (« non, ce n'est plus un groupe idéal »), soit le schème de rationalisation (« ça dépend »). L'introduction de cette possibilité de réponse « ça dépend » est destinée à tester la contextualisation différentielle des éléments de la représentation⁶⁸ » (BATAILLE et MIAS, 2001). Cette présentation a aussi des conséquences sur le seuil de centralité qu'utilisent ces auteurs et que nous reprendrons. Nous aurons l'occasion d'y revenir, mais signalons que pour cette étude, un item est considéré comme central si au moins 50% des sujets ont refusé sa mise en cause (Cf. Méthodologie générale).

Soulignons que dans cette variante, il n'est pas utilisé de texte inducteur. Les éléments testés⁶⁹ sont directement présentés aux sujets « et nous indiquons qu'un échantillon

⁶⁶ Ces travaux nous sont très proches, nous avons participé à la phase expérimentale.

⁶⁷ Cette exploitation expérimentale de la représentation du groupe idéal conduit Guimelli à l'appeler « la drosophile aixoise » (GUIMELLI, 2000, cité par BATAILLE et MIAS, 2001).

⁶⁸ Les auteurs soulignent.

⁶⁹ le corpus s'appuie sur des données recueillies et testées par les auteurs (BATAILLE et MIAS, 2001)

d'étudiants a dressé une liste de 10 caractéristiques⁷⁰ du groupe idéal selon lui » (BATAILLE et MIAS, 2001). Il s'agit donc de l'étude de la représentation du groupe idéal seulement, en cela elle diffère des études qui utilisent la notion de « groupe d'amis idéal » (MOLINER, 1989).

Dans ces expérimentations, deux variables indépendantes sont testées :

- La forme de l'implication par rapport à l'objet : Le test est alors présenté dans les conditions « un groupe en général... » et « votre groupe... ».
- Le contexte d'évocation de l'objet : il s'agissait de demander aux sujets dans quel contexte ils avaient situé l'objet en répondant aux différentes questions. Le traitement de ces réponses a permis de différencier deux contextes largement évoqués : un groupe d'amis et un groupe professionnel. Cette partie de l'étude reposait, nous semble-t-il, sur l'hypothèse que quel que soit le niveau de généralité de l'objet présenté, les sujets le replacent invariablement dans un contexte particulier pour le « penser ».

Nous ne présenterons que les résultats obtenus en 2003. Ils confirment en tout point ceux déjà obtenus en 2002 et 2001.

L'hypothèse générale est que le système central de cette représentation est différemment organisé en fonction de l'implication des sujets par rapport à l'objet et en fonction des contextes d'évocation.

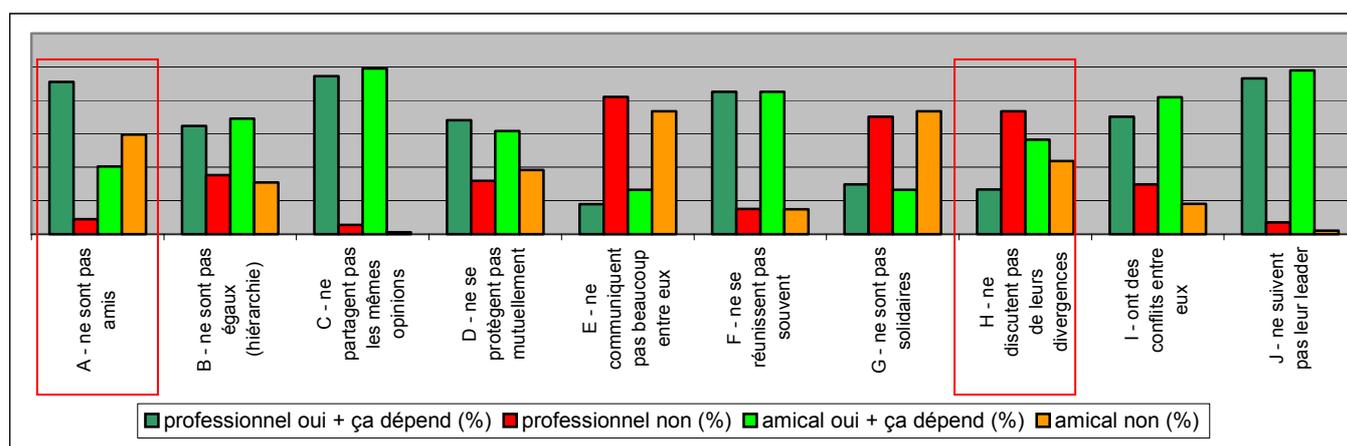


Figure 12 Résultats aux tests de mise en cause - condition « un groupe en général » - D'après Bataille et Mias (2003)

⁷⁰ A - sont amis, B - sont égaux (pas de hiérarchie), C - partagent les mêmes opinions, D - se protègent mutuellement, E - communiquent beaucoup entre eux, F - se réunissent souvent, G - sont solidaires, H - discutent de leurs divergences, I - n'ont pas de conflits entre eux, J - suivent leur leader

Nous avons encadré en rouge les items pour lesquels il y a un changement en terme de centralité. Nous voyons que la proposition « sont amis » n'est centrale que lorsque les sujets pensent à un groupe amical en répondant au questionnaire. Inversement, la proposition « discutent de leurs divergences » ne devient centrale que lorsqu'ils imaginent un groupe professionnel.

Les résultats de la condition d'implication forte vont dans le même sens :

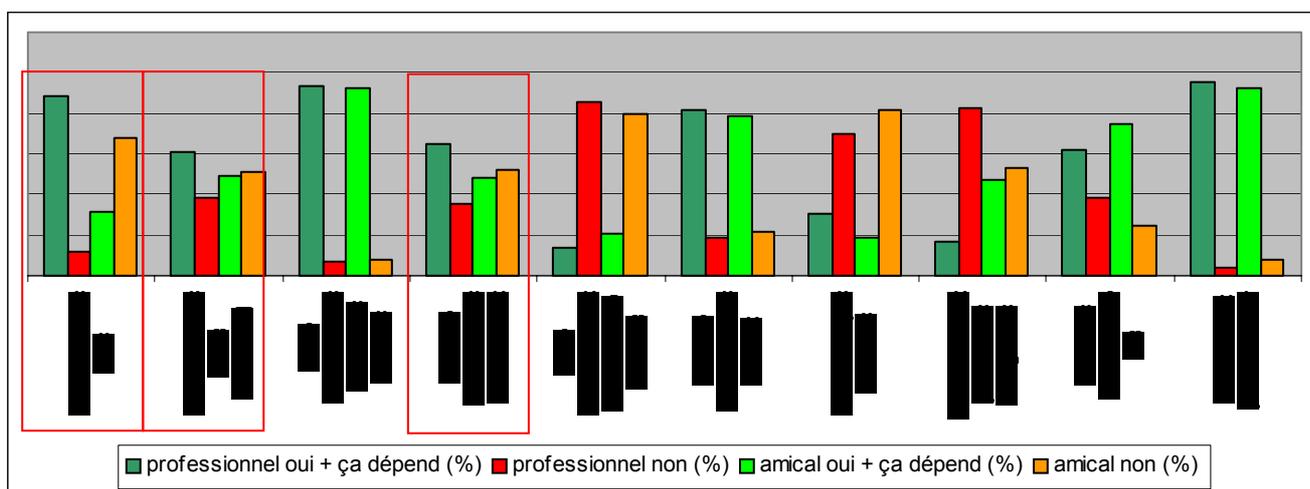


Figure 13 Résultats aux tests de mise en cause - condition « votre groupe » - D'après Bataille et Mias (2003)

Comme dans le graphique précédent, nous avons entouré en rouge les items qui ne sont pas centraux ou périphériques dans les deux conditions. La proposition « sont amis » n'apparaît centrale encore une fois que dans la condition « groupe amical ». Mais c'est aussi le cas pour les items « sont égaux » et « se protègent mutuellement ». Nous noterons que dans la condition « groupe amical », 6 items apparaissent centraux (A-B-D-E-G-H).

D'une façon générale, le noyau identifié diffère de celui constaté dans les études sur le groupe idéal (FLAMENT, 1984, 1989 ; FLAMENT et MOLINER, 1989 ; MOLINER, 1989 ; RATEAU, 1995, 2000 etc.). Dans ces dernières, les items centraux sont « l'absence de hiérarchie » (égalité) et « l'amitié » (fraternité).

Or, dans les résultats de BATAILLE et MIAS (2003), l'item « sont amis » n'est central que dans la condition où les sujets pensent...à un groupe d'amis ! L'item « sont égaux » ne devient central que dans la condition d'implication forte (votre groupe). Les auteurs pensent que le noyau central de la représentation du groupe idéal a été « re-thématisé (Cf. MOSCOVICI, 2001) dans le contexte social contemporain » (BATAILLE et MIAS, 2002). Ceci expliquerait aussi le nouveau statut de centralité des items « sont solidaires », « discutent de leur divergences » et « communiquent beaucoup entre eux », car ces trois

thématiques « ont pris une grande valeur d'enjeu sociétal au cours des deux dernières décennies » (BATAILLE et MIAS, 2002).

Nous retiendrons surtout pour notre problématique les différences observées entre les conditions « groupe amical » et « groupe professionnel ». Nous retrouverons des différences similaires sur la représentation d'Internet.

Dans les deux conditions présentées ici (« un groupe en général » et « votre groupe »), des prescriptions attendues dans le cadre d'un groupe amical ne le sont pas pour un groupe professionnel. Ainsi, on n'attend pas d'un groupe professionnel que ses membres soient amis ou qu'ils se protègent mutuellement. On admet en revanche qu'il puisse y avoir une hiérarchie entre ses membres et qu'ils discutent de leurs divergences. Il s'agit bien ici de deux grilles de lecture différentes (MOLINER, 1992) activées par les sujets. Nous pensons que ces grilles de lecture correspondent à des systèmes de valeurs et d'attentes différents, et donc à deux thématisations distinctes. Dans un cas, les sujets activent la grille de lecture qu'ils appliquent aux relations sociales, et les valeurs sociales qui y correspondent, rendant saillante la notion d'amitié. Dans l'autre, ils appliquent la grille de lecture qu'ils ont construit dans leurs interactions professionnelles, en référence à un système de représentations professionnelles (PIASER, 1999, 2000) portant sur des objets spécifiques et construit sur une axiologie différente. L'amitié n'a plus ici la même valeur. Il ne s'agit plus de se protéger mutuellement, mais d'être « productif » (« efficace ») dans un système hiérarchisé à cet effet. En cela, le processus observé ici nous paraît très proche de celui mis en évidence par RATEAU (2000).

Pour BATAILLE et MIAS (2002) ces résultats montrent « d'une part l'intérêt de la distinction entre représentations sociales et représentations professionnelles, d'autre part l'importance de la variable « implication » dans la structure et la dynamique des représentations ».

Une problématique en deux étapes (en deux écoles...)

6	Problématique générale	131
7	Méthodologie générale	134
7.1	Les méthodologies pour l'étude des représentations	134
7.1.1	Le repérage du contenu de la représentation	135
7.1.2	Analyse de similitude	136
7.1.3	Mise en cause	137
7.2	Analyse des données	139
7.2.1	Le test du Khi^2 (χ^2)	139
7.2.2	Comparaison de moyennes	141
7.2.3	Analyses multivariées	143
7.3	L'enquête « en ligne »	144
7.3.1	Construction technique	145
7.3.2	Le site web	146
7.3.3	Format des questions	148
7.3.4	Intérêt et limite des enquêtes en ligne	149

6 Problématique générale

Nous rappelons que cette recherche se fixait trois objectifs :

- Premier objectif : décrire la représentation professionnelle d'Internet d'un corpus d'enseignants des lycées d'enseignement général et technologique qui en ont une pratique.
- Deuxième objectif : opérationnaliser un modèle de pensée sociale. Ceci n'était ici envisageable que parce qu'Internet est pris dans des discours de nature utopique et que ces discours se retrouvent dans les propos des enseignants (Cf. Internet et Education).
- Troisième objectif : proposer un modèle de « pensée professionnelle » permettant d'appréhender les différences observées entre représentations sociales et représentations professionnelles et la nature des dynamiques représentationnelles intervenant dans les processus de professionnalisation ou d'acculturation.

Ces objectifs se sont réalisés en deux étapes, correspondant à deux problématiques qui finalement n'en forment qu'une, mais que nous avons choisi de différencier dans ce document, pour les rendre plus compréhensibles. Ces deux problématiques ont donné lieu à deux enquêtes en ligne auprès de la même population d'enseignants des lycées d'enseignement général et technologique. Elles seront introduites dans leur ordre chronologique.

La première problématique correspond à la mise en évidence des effets des ancrages thématiques sur la représentation professionnelle d'Internet chez les enseignants. Parce qu'elle montre que les représentations, les attitudes et les pratiques concernant cet objet sont orientées par sa thématisation, elle est, pour nous, un exemple du poids de positionnements sociaux sur des représentations et des pratiques professionnelles. « La pratique enseignante n'échappe pas aux déterminismes sociaux » (BRU, 2002b : 147). Nous l'avons sous-titrée *les enseignants sont des gens comme tout le monde...*, soulignant ainsi la proximité des principes organisant les prises de positions des enseignants sur cet objet avec ceux à l'œuvre dans l'ensemble de la pensée sociale (Cf. Problématique 1 : les enseignants sont des gens comme tout le monde...).

Mais « ...la variabilité interindividuelle des pratiques dans la même discipline, au même degré scolaire, montre que l'expression de ces déterminismes est médiatisée par d'autres éléments organisateurs de l'action » (BRU, 2002b : 147). La seconde problématique correspond à la mise en évidence des différences entre représentation sociale (nous dirons

plutôt « collective ») et représentation professionnelle. Parce qu'elle souligne la spécificité de la conception d'Internet dans la pensée professionnelle des enseignants, nous l'avons substituée, en réponse à la première, ...*mais ce sont des enseignants* (Cf. Problématique 2 : ...*mais ce sont des enseignants*).

Cette dichotomie est à la base de notre démarche de recherche, qui, dans l'articulation des deux modèles qu'elle propose, tentera d'éclaircir la complexité liée aux insertions différentielles des individus dans les sociétés modernes.

La présentation de ces deux problématiques, des méthodologies et des résultats qui leur sont spécifiquement liés se fera dans l'ordre suivant :

8	Problématique 1 : les enseignants sont des gens comme tout le monde...	152
	
8.1	Vers un modèle de pensée sociale.....	152
8.2	Méthodologie pour enquête 1 : les enseignants sont des gens comme tout le monde... ..	160
9	Résultats de l'enquête 1	167
9.1	Phase exploratoire	167
9.2	Phase (quasi) expérimentale.....	197
9.3	Retour sur les hypothèses	214
10	Problématique 2 : ...mais ce sont des enseignants.....	218
10.1	Culture, culture professionnelle et institution	218
10.2	Vers un modèle de pensée professionnelle	221
10.3	Méthodologie pour l'enquête 2 : ...mais ce sont des enseignants.	226
11	Résultats de l'enquête 2	232
11.1	Description de la population.....	232
11.2	Etude du sentiment de contrôle.....	236
11.3	Mise en cause – Dans le cadre de votre vie personnelle... ..	238
11.4	Mise en cause – Dans le cadre de votre vie professionnelle... ..	239
11.5	Etude des différences entre les deux contextes d'évocation	240
11.6	Retour sur les hypothèses	241

7 Méthodologie générale

Ce travail est centré sur l'étude d'une représentation. Avant d'aborder les outils de recueil de données utilisés, la démarche mise en œuvre pour l'étude des représentations sera présentée. Le choix de la population (enseignants du secondaire qui utilisent Internet) offrait la possibilité d'une enquête « en ligne ». Les deux étapes de cette problématique feront appel à des questionnaires hébergés sur un site web. Soulignons que le premier de ces questionnaires s'est largement inspiré des résultats de DEA. Ils ont permis sa construction, notamment par le repérage des non-congruences.

7.1 Les méthodologies pour l'étude des représentations

De nombreux ouvrages présentent les différentes méthodes d'études des représentations⁷¹. Comme le souligne ABRIC (1994c) « le choix d'une méthodologie (de recueil comme d'analyse) est déterminé bien entendu par les conditions empiriques (nature de l'objet étudié, type de population, contraintes de la situation, etc.), mais aussi et de façon plus fondamentale par le système théorique qui sous-tend et justifie la recherche ». Il faut donc souligner ici que les deux champs d'étude des représentations ont conduit à des développements méthodologiques différents. Pour résumer à grand trait, l'étude des ancrages sociologiques des prises de positions 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. Ces démarches sont résumées dans le tableau suivant :

⁷¹ DOISE, CLEMENCE, LORENZI-CIOLDI, 1992 ; ABRIC, 1994 ; ROUQUETTE, RATEAU, 1998 ; MOLINER, RATEAU, COHEN-SCALI, 2002; FLAMENT, ROUQUETTE, 2003, ABRIC, 2003, par exemple.

Théorie du noyau central	Théorie des principes organisateurs
1) Repérage du contenu de la représentation	1) Mise à jour d'un savoir commun
2) Etude des relations entre éléments, de leur importance relative et de leur hiérarchie	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 14 Recueil et traitement des données en fonction des choix théoriques - D'après PIASER (1999)

Les deux écoles ne sont en rien incompatibles et sûrement pas opposées. Certains des principaux chercheurs (ABRIC, DOISE) se défendent d'une quelconque antinomie entre les deux approches. Bien au contraire, nous les pensons complémentaires, et par leur approche théorique, et par leur méthodologie. Rien ne nous empêche d'observer les modifications dans l'organisation des représentations engendrées par différents ancrages. Ce sera le but de notre première étude.

ABRIC (1994) retient trois phases dans l'étude d'une représentation :

- « Le repérage du contenu de la représentation
- L'étude des relations entre les éléments, de leur importance relative et de leur hiérarchie
- La détermination et le contrôle du noyau central » (p.60)

Nous présenterons ici les méthodologies que nous avons utilisées dans chacune de ces trois phases. La détermination des tendances utopique et contre-utopique s'apparente, pour nous, à l'étude des ancrages thématiques au sein de notre population. Elle fera appel à une analyse multidimensionnelle dans la phase exploratoire des prises de positions sur les non-congruences. Cette méthodologie sera abordée par la suite (Cf. Analyse des données).

7.1.1 Le repérage du contenu de la représentation

Cette phase consiste dans le repérage des expressions des sujets à propos de l'objet de représentation étudié. ABRIC (1994c) distingue les méthodes interrogatives (entretien et questionnaire) des méthodes associatives (association libre).

Dans notre cas, la recherche des contenus a pris ces deux formes : d'une part nous disposons de l'ensemble du corpus composé des discours des enseignants que nous avons interrogés en 2000, d'autre part, afin de pouvoir travailler sur des matériaux spécifiques de

notre population, nous avons introduit dans notre questionnaire une question d'association libre et deux questions ouvertes (Cf. Méthodologie pour enquête 1) .

L'association libre consiste « à partir d'un mot inducteur (ou d'une série de mots), à demander au sujet de produire tous les mots, expressions ou adjectifs qui lui viennent alors à l'esprit. Le caractère spontané – donc moins contrôlé – et la dimension projective de cette 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 » (ABRIC, 1994c : 66).

Mais les termes verbalisés dans cette phase sont, tels quels, difficilement interprétables. Nous avons donc demandé aux sujets de répondre à deux questions ouvertes portant sur le principal avantage et le principal inconvénient d'Internet. Ces questions nous serviront à illustrer les contextes d'utilisations des notions produites dans l'association libre.

7.1.2 Analyse de similitude

L'analyse de similitude est une des techniques « classiques » de mise à jour de l'organisation d'une représentation (GUIMELLI, 1988, 1989, VERGES, BASTOUNIS, 2001, MARIE, 2002 par exemple). Elle repose sur la théorie mathématique des graphes (FLAMENT, 1962 ; DEGENNE, VERGES, 1973). Elle a donné lieu à beaucoup de variantes. Nous avons utilisé cette technique à but exploratoire. La façon dont nous traiterons les données diffère légèrement des techniques proposées par ces auteurs.

L'objectif de l'analyse de similitude est d'étudier la proximité et les relations entre les éléments d'un ensemble. Dans le cadre de notre problématique, il s'agira de mettre à jour les relations de proximité qu'entretiennent les réponses à la question d'association libre et les réponses aux choix de cinq items dans une liste de quinze.

Nous utiliserons le pourcentage de cooccurrences pour mesurer la force des liens entre les items. Par exemple, si deux items ont été choisis 20 fois ensembles dans une population totale de 100 individus, le pourcentage de cooccurrences entre eux est de 20%.

Nous présenterons ces résultats sous forme d'arbres maximum. Les bases théoriques de cette technique sont résumées dans un exemple développé par FLAMENT et ROUQUETTE (2003).

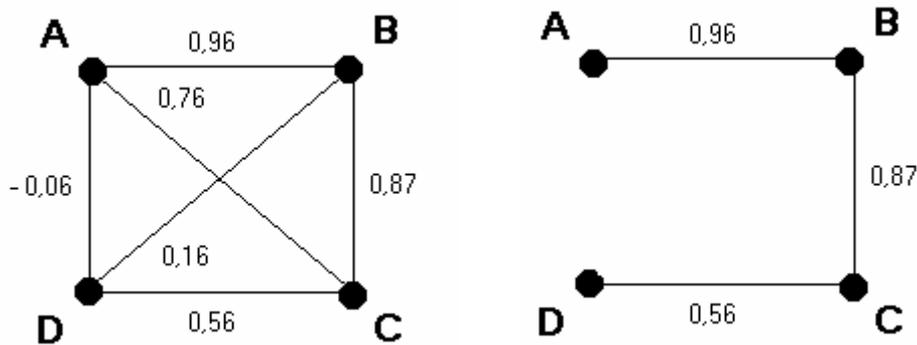


Figure 15 Exemple de construction d'un arbre maximum d'après FLAMENT et ROUQUETTE (2003)

Dans la figure précédente, le graphique de gauche montre tous les liens possibles entre chaque item. Le nombre de liens évolue « comme le carré du nombre de sommets » (FLAMENT, ROUQUETTE, 2003 : 88). L'analyse de similitude cherche donc à réduire le nombre de ces liens.

Dans la théorie des graphes, un arbre désigne « un graphe connexe et sans cycle. [...] Dans un arbre, il existe une chaîne et une seule entre deux points » (DEGENNE, VERGES, 1973 : 473). L'arbre maximum est l'arbre créé par les arêtes les plus fortes du graphique. C'est l'arbre le plus simple que l'on peut obtenir, mais c'est aussi le plus lourd (en terme d'information).

A partir de l'exemple précédent : l'arête la plus forte est conservée (entre A et B), la seconde aussi (entre B et C), en revanche, la troisième (entre C et A) est enlevée car elle crée un cycle (ABC). La quatrième est celle entre C et D, elle est conservée et les deux suivantes sont éliminées car elles créent des cycles. La figure de droite représente l'arbre maximum du graphique de similitude de gauche.

Pour ce traitement, nous avons utilisé le logiciel SIMI98 du CNRS.

7.1.3 Mise en cause

Cette technique est très liée à l'approche structurale des représentations. Elle a pour objectif d'identifier les éléments du noyau central (MOLINER, 1989, 1993, 1996, MOLINER, RATEAU, COHEN-SCALI, 2002). Les cognitions qui composent le système central structurent la représentation et lui donnent sa signification. A partir de ce postulat, MOLINER (1989) propose une technique pour différencier les éléments centraux des éléments périphériques. « En effet, si l'on se conforme à la théorie, il faut admettre que la

mise en cause d'un élément du noyau central a pour conséquence une mise en cause de tous les éléments » (MOLINER, 1989 : 760).

Pour valider cette hypothèse, l'auteur utilise la représentation du groupe idéal pour lequel le noyau central est déjà identifié. Il se compose des éléments égalité et fraternité. Il vérifie, par un questionnaire qui induit la représentation du groupe idéal, que les sujets pensent que dans ce groupe, il n'y a pas de chef (égalité - élément central) et qu'il existe une communauté d'opinions (élément périphérique). Dans ce questionnaire, ces deux éléments apparaissent comme quantitativement équivalents. Pourtant, l'on sait que l'un des deux est central. La technique de la mise en cause repose sur l'hypothèse que ces éléments sont qualitativement différents. Si l'on présente l'objet sans l'élément central qui structure la représentation, les sujets ne peuvent le reconnaître et changent de grille de lecture. Par contre, si l'on présente l'objet sans l'élément périphérique, les sujets maintiennent leur grille de lecture et reconnaissent l'objet. « En d'autres termes, un objet ne pourra pas être reconnu comme tel par les sujets s'il présente une caractéristique contradictoire avec un élément central de leur représentation » (MOLINER, RATEAU, COHEN-SCALI, 2002 : 135).

La formulation des questions repose sur une double négation. On présente aux sujets des propositions dans lesquelles un des éléments de la représentation est mis en cause (première négation) puis on leur demande s'ils reconnaissent l'objet. Si les sujets répondent majoritairement qu'ils ne reconnaissent pas l'objet (deuxième négation), c'est qu'il s'agit d'un élément central de la représentation.

Un des problèmes de cette technique réside dans le choix d'un seuil de centralité. A partir de quel niveau de réfutation un élément de la représentation peut-il être considéré comme central ?

Dans la littérature, plusieurs solutions sont proposées. ROUQUETTE et FLAMENT (2003) retiennent le seuil de 75% de réfutations. MOLINER, RATEAU et COHEN-SCALI (2002) en proposent plusieurs :

- On peut par exemple comparer le nombre de réfutations à une norme d'équipartition (50% ; voir par exemple TAFANI et SOUCHET, 2001) ou à la norme arbitraire de 75% avec un test du χ^2 .
- « En toute rigueur théorique, la norme de comparaison devrait être fixée à 100% de réponses négatives (ce qui exprime un consensus total des sujets à propos de la caractéristique) » (MOLINER, RATEAU et COHEN-SCALI, 2002 : 137). Les auteurs proposent alors d'utiliser le test de comparaison de distribution de Kolmogorov-Smirnov.

Ces seuils correspondent aux tests de mise en cause dans lesquels les réponses sont catégorisées en deux modalités : les sujets reconnaissent l'objet ou ils ne le reconnaissent pas. Nous utilisons une variante de ce test proposée par BATAILLE et MIAS (2001, 2002, 2003). Dans cette variante, nous l'avons vu, les réponses des sujets peuvent être « oui » (reconnaissance de l'objet), « non » (réfutation) et « ça dépend ». La possibilité introduite de répondre « ça dépend » sert à évaluer le potentiel de contextualisation des items (BATAILLE et MIAS, 2001). Il augmente aussi le nombre de modalités finales (on passe de 2 à 3). La norme d'équpartition se situe alors à 33%.

Il nous semble donc que nous ne pouvons utiliser les seuils proposés dans la littérature. Nous suivrons BATAILLE et MIAS dans l'utilisation du seuil de 50%. Nous estimerons donc qu'un item est central à partir du moment où 50% des sujets réfutent sa mise en cause. Nous retiendrons aussi qu'il peut être intéressant de contrôler que le nombre de réfutations est significativement supérieur à ce seuil (par un test du χ^2), ne serait-ce que pour éviter la difficulté d'interprétation des taux de réfutations proches de 50%.

7.2 Analyse des données

7.2.1 Le test du χ^2 (χ^2)

7.2.1.1 Présentation

« Le test du Khi-deux (ou Khi-carré) 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 : 119). Nous utiliserons ce test dans le cadre de comparaison de fréquences. On parle alors de χ^2 d'indépendance car il permet d'estimer le degré d'indépendance dans la répartition des modalités à l'intérieur d'un tableau de contingence. L'hypothèse nulle est l'indépendance entre les variables.

$$\text{Formule du } \chi^2 : \quad \chi^2 = \sum \frac{(\text{Effectif observé} - \text{Effectif théorique})^2}{\text{Effectif théorique}}$$

Dans cette formule, les effectifs théoriques correspondent aux effectifs qui seraient observés dans le cas d'une distribution indépendante des modalités. Si les effectifs observés sont égaux aux effectifs théoriques, $\chi^2 = 0$ et on peut conclure à l'indépendance entre les variables. Plus le χ^2 augmente, plus l'écart entre ces valeurs est important et plus la

distribution des modalités s'éloigne d'une répartition due au hasard. La valeur du χ^2 est comparée à la valeur donnée dans la table du χ^2 (ou table de PEARSON) pour le degré de liberté considéré et seuil de risque lié au rejet de l'hypothèse nulle choisi. Nous travaillerons, comme le veut la norme en Sciences Humaines, au seuil de 5% (0,05).

Nous utiliserons ce test dans deux conditions :

- la plupart du temps, nous travaillerons sur des effectifs appartenant à des échantillons indépendants. Cela correspond « à l'étude du lien entre plusieurs variables de statuts différents dont les modalités respectives sont croisées » (RATEAU, 2001 : 124). Le degré de liberté est ici égal à (nombre de lignes du tableau – 1)x(nombre de colonnes du tableau-1).
- Dans le cadre de la comparaison des réponses aux deux modalités du test de mise en cause (Cf. Méthodologie enquête 2), les échantillons sont appariés. Nous posons la même question aux mêmes sujets dans deux conditions différentes. Seules les modalités divergentes auront alors un intérêt et nous utiliserons le χ^2 de Mac Némar :

		Variable 1	
		Modalité 1	Modalité 2
Variable 2	Modalité 1	A	B
	Modalité 2	C	D

A partir de ce tableau, la formule est : $\chi^2_{\text{Mac Némar}} = \frac{(B - C)^2}{B + C}$

Ce test ne s'applique que dans le cas de tableaux à 4 cases, le degré de liberté est donc toujours égal à 1. Les logiciels de statistiques que nous utiliserons (Statview et Sphynx) ne permettent pas ce test. Les calculs seront ici effectués à la main. Les valeurs numériques des seuils sont obtenues avec la fonction de conversion d'Excel, à partir de la valeur du χ^2 et du degré de liberté.

7.2.1.2 Limite de validité

Le test du χ^2 n'est pas applicable lorsque l'une des cases du tableau de contingence fait apparaître un effectif théorique inférieur à 5. Le risque d'augmenter la valeur du χ^2 deviendrait trop important. Certains auteurs admettent toutefois que le test peut être validé si moins de 20% des cases du tableau ont un effectif théorique inférieur à 5. Nous signalerons les tableaux qui ne respectent pas ces conditions.

Lorsque les effectifs sont proches de cinq, on applique au χ^2 la correction de Yates.

La formule devient alors :
$$\chi^2 = \sum \frac{(|\text{Effectif observé} - \text{Effectif théorique}| - 0,5)^2}{\text{Effectif théorique}}$$

Les logiciels de statistiques intègrent cette correction.

Dans le cas du χ^2 de Mac Nemar, la correction de Yates conduit à la formule suivante (toujours avec l'exemple du tableau précédent) :

$$\chi^2_{\text{Mac Nemar}} = \frac{(|B - C| - 1)^2}{B + C}$$

Nous avons appliqué cette correction lorsque les effectifs observés étaient inférieurs à 10 (RATEAU, 2001).

7.2.2 Comparaison de moyennes

Souvent, nous comparerons les scores d'attitude moyens obtenus pour des modalités différentes de variables nominales. Il s'agira ici d'analyses de variances et de tests de Student. Quelques précisions doivent toutefois être apportées.

Il n'est pas statistiquement tout à fait correct de transformer des échelles ordinales en échelles d'intervalles. Les échelles d'attitudes sont effectivement des échelles ordinales, elles expriment un ordre dans les réponses sans que pour autant on puisse conclure qu'il existe des niveaux intermédiaires entre deux rangs successifs. Nous rappelons que, pour nous, les échelles d'attitudes mesurent un affect pour l'objet. Il ne paraît donc pas déraisonnable de traiter la variable « attitude globale⁷² » comme un positionnement sur un axe continu. C'est ici l'outil de mesure qui n'est pas satisfaisant, plus que le traitement de cette variable comme variable d'intervalle.

7.2.2.1 Analyse de variance

« L'analyse de variance (communément appelée anova) est un test statistique qui permet de comparer entre elles plusieurs moyennes issues d'échantillons indépendants ou appariés. (RATEAU, 2001 : 86).

⁷² Le « score d'attitude » sera calculé en faisant la moyenne des réponses à 12 échelles d'attitudes de type Osgood (Cf. Méthodologie 1).

La valeur de ce test, notée F, représente le rapport entre la variance intergroupe (variations observées entre la moyenne générale et chacune des moyennes des échantillons) et la variance intragroupe (somme des variances obtenues dans chacune des distributions) :

$$F = \frac{\text{variance intergroupe}}{\text{variance intragroupe}}$$

F sera donc d'autant plus élevée que la variance intergroupe sera forte et que la variance intragroupe sera faible.

Cette valeur est ensuite comparée à un F critique donné par la table de Fischer-Snedecor.

7.2.2.2 Le t de Student

Ce test permet de comparer les moyennes d'une variable dans deux distributions. Normalement, ce test est utilisé lorsque les effectifs de l'un des deux échantillons testés sont inférieurs à 30. Au delà de cette valeur, la répartition des données est censée avoir une distribution normale, et on devrait, pour les comparer, se référer à la loi normale (et pas à la loi de Student). En pratique, le logiciel Sphynx utilise toujours le test de Student pour comparer deux moyennes entre elles. Pour avoir fait quelques fois les deux calculs, cela ne change en rien les résultats. L'inverse aurait été plus ennuyeux (utiliser la loi normale sur des petits effectifs).

La formule du t de Student est la suivante

$$t = \frac{\text{Moyenne échantillon 1} - \text{Moyenne échantillon 2}}{\text{Ecart-type commun} \sqrt{\frac{1}{\text{Effectif échantillon 1}} + \frac{1}{\text{Effectif échantillon 2}}}}$$

L'écart-type commun est calculé à partir de la formule suivante :

$$\sqrt{\frac{[\text{Variance éch. 1} \times (\text{Eff. éch. 1} - 1)] + [\text{Variance éch. 2} \times (\text{Eff. éch. 2} - 1)]}{(\text{Eff. éch. 1} + \text{Eff. éch. 2}) - 2}}$$

D'après RATEAU (2001)

La valeur du t est ensuite comparée à la valeur du t critique donnée par la table de Student pour le seuil choisi et un degré de liberté égal à :

$(\text{Effectif échantillon 1} + \text{Effectif échantillon 2}) - 2$.

7.2.2.3 Limite de validité des tests paramétriques

Analyse de variance et t de Student sont des tests paramétriques. On ne peut les utiliser que si trois conditions sont réunies :

- Les mesures proviennent d'échelles d'intervalles
- La distribution de la variable suit une loi normale
- Les variances des distributions comparées sont homogènes.

7.2.3 Analyses multivariées

Dans ce travail, le lecteur trouvera des analyses factorielles des correspondances provenant de deux logiciels et de corpus de natures différentes. Ces techniques sont désormais courantes dans l'étude des représentations, qu'il s'agisse d'analyse de discours avec le logiciel Alceste ou d'Analyse factorielle des Correspondances Multiples.

7.2.3.1 Analyse alceste⁷³

Nous avons présenté les résultats de notre D.E.A. sous forme d'un plan factoriel. Ce plan a été obtenu grâce au logiciel Alceste, conçu pour analyser les discours. Le traitement se déroule en deux étapes :

- Une Classification Hiérarchique Descendante (C.H.D.) : cette étape consiste en la création de typologie de discours. Le logiciel procède d'abord à la catégorisation du vocabulaire (il réduit les verbes à leur racine, regroupe les termes qui sont au singulier et au pluriel etc...). Tout le corpus est découpé en Unité de Contexte Élémentaire (uce, cela représente environ la taille d'une phrase). Ces uce sont ensuite comparées une à une et regroupées en fonction des co-occurrences de termes, c'est-à-dire en fonction de la proximité des discours. Cette analyse aboutit à la création de classes dites terminales qui représentent un ensemble homogène de vocabulaire, une typologie de discours.

⁷³ Analyse des LExèmes Co-occurrents dans les Enoncés Simples d'un TExte

A ces classes sont associées les variables illustratives de la population (dans notre cas, il s'agissait des variables sociologiques et des variables liées aux pratiques).

- Une Analyse Factorielle de Correspondance (A.F.C.) : cette analyse s'effectue à partir d'un tableau de contingence qui croise les classes terminales de la CHD et le vocabulaire analysé. Le logiciel extrait du tableau les droites de régressions qui résument le mieux l'information qu'il contient. Le plan que nous avons présenté était formé par l'intersection des deux premiers facteurs. Le vocabulaire est ensuite projeté sur ce plan, permettant de repérer les oppositions entre les différentes formes de discours. Les variables illustratives sont repositionnées sur ce plan sans toutefois participer à sa création.

7.2.3.2 Analyse Factorielle des Correspondances Multiples (AFCM)

Dans le logiciel Sphynx, les AFC sont appelées AFCM, mais il s'agit de la même procédure. La différence avec Alceste réside dans l'absence de classification. Nous utiliserons cette analyse dans un but exploratoire. Il s'agira de repérer l'organisation des prises de positions sur les non-congruences. Les calculs sont effectués à partir d'un tableau de contingence qui croise toutes les modalités de toutes les variables à analyser (tableau de BURT). L'extraction des facteurs qui restituent au mieux les écarts entre individus se fait sur la base des distances entre chacune des modalités (en terme de χ^2), comme dans Alceste. Les modalités et les sujets sont ensuite projetés sur le plan formé par l'intersection des deux premiers facteurs ou par toute autre combinaison des n premiers facteurs. Sphynx permet ensuite « d'éclairer » les sujets en fonction des modalités dont ils sont porteurs. Cette présentation nous permettra d'illustrer certains résultats.

7.3 L'enquête « en ligne »

Le principe de l'enquête en ligne est simple, sa mise en place s'avère technique, même si de plus en plus de logiciels peuvent faciliter cette partie du travail (Sphinx par exemple). Il existe différentes méthodes pour réaliser des études par questionnaire sur Internet, on peut les différencier en deux grandes catégories :

- celles qui utilisent le mail comme support du questionnaire
- celles qui utilisent un site web comme support du questionnaire

Les premières consistent à envoyer un message électronique au sujet, contenant le questionnaire soit directement dans le texte, soit dans un fichier joint (document Word par exemple). Elles ont l'inconvénient de demander des manipulations aux sujets (au minimum renvoi du mail et éventuellement ouverture d'un fichier joint, enregistrement de ce fichier...) et donc supposent que l'ensemble des sujets dispose d'une bonne connaissance du fonctionnement d'un ordinateur.

Nous leur avons préféré la seconde méthode, consistant à construire un site web qui contient le questionnaire. On répond alors par l'intermédiaire d'un navigateur en se connectant à l'adresse du site. Les manipulations des utilisateurs sont réduites au simple fait de remplir le questionnaire (en tapant du texte ou en cochant des cases). La saisie des réponses se déroule durant la connexion (il n'est pas possible d'enregistrer le questionnaire pour y répondre « plus tard »). Lorsque le questionnaire est validé (en cliquant sur le bouton « Valider »), les données sont enregistrées dans une base de données.

7.3.1 Construction technique

Les éléments décrits ici sont communs aux deux étapes de cette étude. Les précisions spécifiques à chacun des deux questionnaires seront abordées dans les parties les concernant.

Le schéma suivant montre le fonctionnement du dispositif de recueil de données :

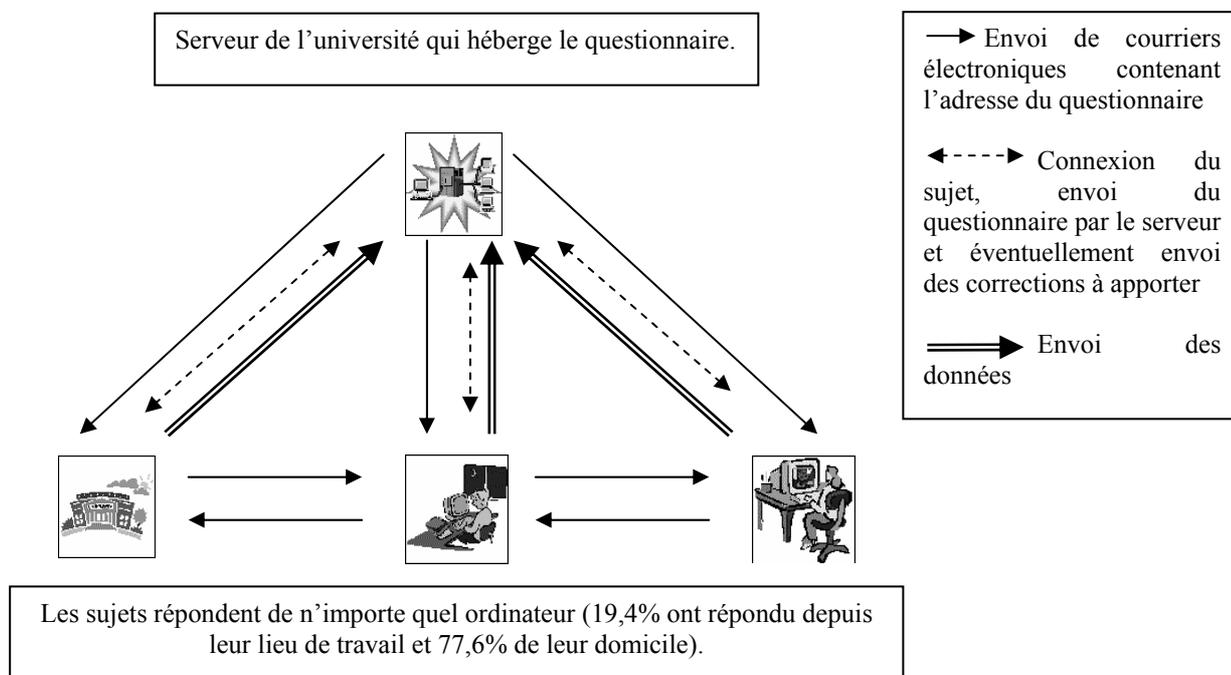


Figure 16 Schéma du fonctionnement du dispositif de recueil de données

La première étape de ce dispositif est l'envoi de mails aux sujets (Cf. Echantillonnage 1 et 2). Ces messages⁷⁴ contenaient quelques explications sur notre démarche, ils précisaient clairement le public visé (les enseignants des lycées d'enseignement général et technologique) et invitaient à participer à l'étude. Pour la première enquête, les enseignants étaient sollicités pour faire circuler le mail auprès de leurs collègues. Ces mails contenaient un lien hypertexte vers le site web du questionnaire. Dans la plupart des configurations « standard », le fait de cliquer sur ce lien lance le navigateur.

Le navigateur s'ouvre alors directement à l'adresse désignée. Une page d'accueil⁷⁵ présentait le cadre de l'étude et expliquait le fonctionnement du questionnaire. Les sujets, s'ils souhaitaient participer, cliquaient sur un lien qui ouvrait le questionnaire⁷⁶.

Une fois le questionnaire rempli, le sujet cliquait sur le bouton « Valider » pour envoyer ses réponses. Une phase de test des réponses (Cf Le site web) avait lieu avant de déterminer si elles pouvaient être enregistrées. Suivant les résultats de ce test, soit les données sont envoyées à la base de données et enregistrées, soit le sujet est invité à compléter ses réponses. Après l'enregistrement des données, une page de remerciements⁷⁷ s'affichait.

7.3.2 Le site web

Le site web était hébergé dans la partie CREFI du site de l'université de Toulouse-Le Mirail à l'adresse suivante :

www.univ-tlse2.fr/crefi/enquete_internet

Ce site se compose de 4 fichiers principaux⁷⁸ :

- La page d'accueil : c'est un fichier HTML classique. Elle dispose d'un bandeau en haut qui contient l'inscription institutionnelle de cette étude (université Toulouse-Le Mirail, laboratoire CREFI, équipe REPERE) et d'une page principale contenant des informations sur l'enquête et des conseils pour remplir le questionnaire.

⁷⁴ Tome II, annexe 4, p. 17 pour le message de la première enquête et annexe 7, p. 27 pour le message de la seconde enquête.

⁷⁵ Tome II, annexe 5, p. 18 pour la page d'accueil de la première enquête et annexe 8, p. 28 pour la page d'accueil de la seconde enquête.

⁷⁶ Dans la deuxième étude, les sujets devaient entrer leur adresse électronique pour accéder au questionnaire (Cf. Méthodologie pour enquête 2 - Echantillonnage).

⁷⁷ Tome II, annexe 10, p. 32.

⁷⁸ Le langage HTML veut qu'une page web peut être composée en fait de plusieurs fichiers (distingués par exemple les images du texte). Nous ne présenterons pas le détail de ces fichiers, mais seulement les éléments permettant de comprendre le dispositif.

- Le questionnaire : c'est un fichier en php. L'apparence est celle d'une page web. Les deux questionnaires présentaient des caractères noirs sur un fond gris clair. Ils se terminent par un bouton « Valider ». Pour les faire défiler, on utilise l'ascenseur de droite du navigateur.
- Un fichier test : fichier en php, il a pour rôle de contrôler que des réponses ont été apportées aux questions obligatoires, que certaines questions ont été correctement remplies (exemple : question 4 du premier questionnaire) ou que les adresses mail fournies sont bien des adresses mail (du type xxx@xxx.xx). Il a aussi pour fonction d'enregistrer les données dans une base de données MySQL si celles-ci sont « correctes » ou de retourner le questionnaire avec l'ensemble des réponses du sujet, accompagné de commentaires sur les réponses à compléter. Ces commentaires apparaissent sous forme de liens hypertextes en début de page, guidant vers les questions concernées.



Figure 17 Exemple de message du fichier test du premier questionnaire

- Une page de remerciements : c'est un fichier HTML. Elle reprend le bandeau de la page d'accueil et propose un message de remerciements. Elle contient un lien vers la page d'accueil et un lien vers le site de l'université de Toulouse-Le Mirail.

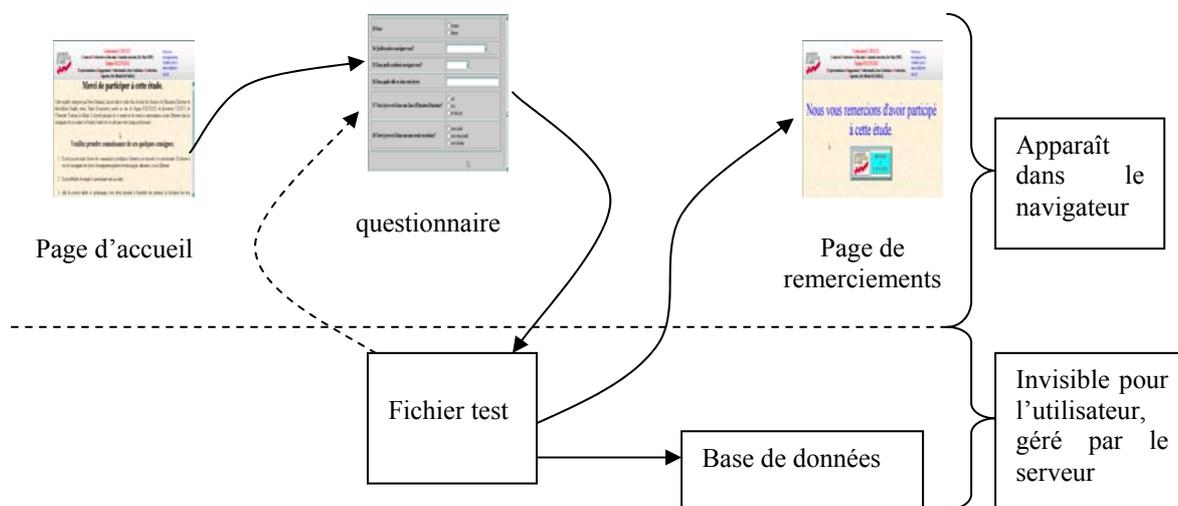


Figure 18 Fonctionnement du site Web

La figure 17 présente le fonctionnement du site web en distinguant les parties visibles dans le navigateur (page d'accueil, questionnaire et page de remerciements) de celles gérées par le serveur et donc invisibles pour l'utilisateur (test et base de données).

7.3.3 Format des questions

Pour ces questionnaires, différents formats de question ont été utilisés :

- Des questions ouvertes : elles se présentent sous la forme d'un cadre blanc dans lequel le sujet entre du texte. La taille des cases peut varier en fonction de la taille des réponses attendues par le chercheur.

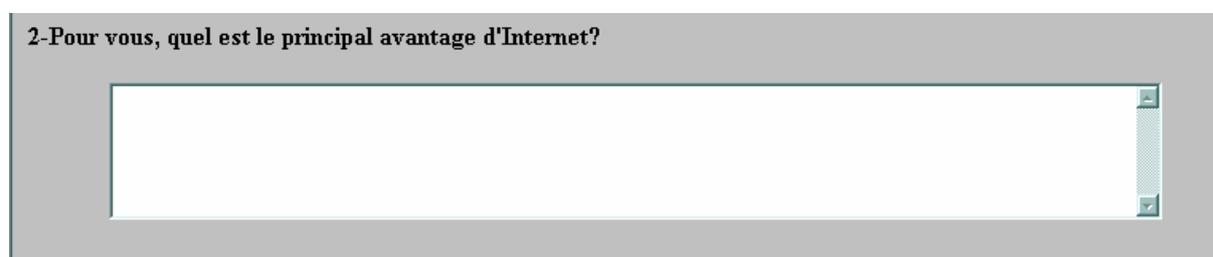
The image shows a screenshot of a web form. At the top, the question is written: "2-Pour vous, quel est le principal avantage d'Internet?". Below the question is a large, empty rectangular text input field with a thin border and a small scroll bar on the right side.

Figure 19 Exemple de question ouverte

- Des cases à cocher : il s'agit de cases dans lesquelles un click fait apparaître un symbole qui signale que cette réponse a été choisie. Elles sont utilisées dans le cadre de questions à choix multiples.

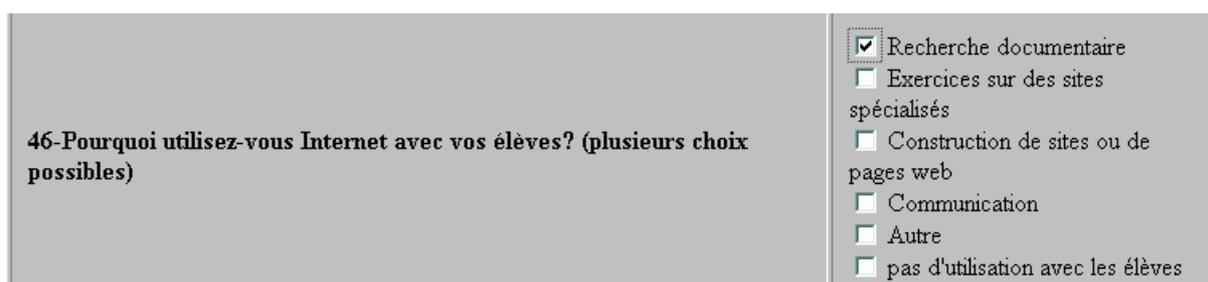
The image shows a screenshot of a web form. On the left, the question is: "46-Pourquoi utilisez-vous Internet avec vos élèves? (plusieurs choix possibles)". On the right, there is a list of five options, each with a checkbox: "Recherche documentaire" (checked), "Exercices sur des sites spécialisés", "Construction de sites ou de pages web", "Communication", "Autre", and "pas d'utilisation avec les élèves".

Figure 20 Exemple de cases à cocher

- Des boutons d'option : ces boutons permettent de répondre aux questions où une seule réponse est attendue. Lorsqu'une liste de réponses est proposée, il n'est pas possible d'en cocher plusieurs.

15-Internet va renforcer les inégalités scolaires	<input type="radio"/> tout à fait d'accord <input type="radio"/> plutôt d'accord <input type="radio"/> plutôt pas d'accord <input type="radio"/> pas du tout d'accord <input type="radio"/> ne se prononce pas
---	--

Figure 21 Exemple de bouton d'option

- Des zones de liste déroulante : elles permettent de choisir une réponse parmi un grand nombre de propositions sans augmenter la taille du questionnaire. En effet, les propositions n'apparaissent que lorsque le sujet clique sur la liste.

35-Dans quelle académie enseignez-vous?	<div style="border: 1px solid gray; padding: 2px;"> <input type="text" value=""/> </div> <ul style="list-style-type: none"> Aix-Marseille Amiens Besançon Bordeaux Caen Clermont-Ferrand Corse Créteil Dijon Grenoble
---	---

Figure 22 Exemple de liste déroulante

7.3.4 Intérêt et limite des enquêtes en ligne

Nous proposons ici de lister les principaux avantages et inconvénients des enquêtes menées par l'intermédiaire d'Internet.

Il semble qu'il n'existe qu'une seule limite insurmontable : ces enquêtes ne permettent d'interroger que des individus qui utilisent Internet. Elles ne peuvent donc servir que dans le cas d'étude portant sur des populations d'Internautes (comme dans notre cas) ou sur des études où cette variable peut être considérée comme non-différenciatrice (si le but est d'extrapoler les résultats à une population plus large).

Ensuite, peuvent survenir des difficultés liées aux différentes problématiques. Dans cette étude, le premier questionnaire était en accès libre : toute personne connaissant l'adresse du site pouvait y répondre. Pour lever cette difficulté, nous avons opéré un échantillonnage ciblé et limité (Cf. Echantillonnage 1 et 2). De plus, les pages de ce site n'étaient pas référencées, il était donc difficile (voire impossible) de s'y connecter « par hasard » ou de le voir apparaître dans un moteur de recherche. Enfin, ce questionnaire était assez long et de nombreuses réponses étaient obligatoires. Il n'était pas possible de le valider à vide. Ces précautions ne

garantissent pourtant pas que des sujets extérieurs à la population étudiée aient complété ce questionnaire.

Les avantages de ces méthodes sont nombreux. Il ne faut pas limiter les possibilités d'enquête par Internet à la notion de questionnaire comme on peut le concevoir sur papier. Tout ce que peut enregistrer ou « mesurer » l'ordinateur peut passer sur le réseau. On peut imaginer des tests qui utilisent les images, le son et les couleurs ; des questionnaires qui se différencient en fonction des réponses des sujets. On peut aussi imaginer des modules automatiques d'interview, disponibles 24h sur 24, dans le monde entier. De nombreuses expérimentations se déroulent chaque jour sur Internet (notamment dans le cadre de la psychologie, ils mesurent alors les temps de réponses, le vagabondage de la souris sur l'écran etc⁷⁹).

Mais les enquêtes les plus développées sur Internet sont bien sûr celles liées au marketing et au commerce. Ainsi, les formulaires d'achat en ligne s'apparentent au questionnaire que nous utiliserons. Le web permet d'obtenir beaucoup d'informations à peu de frais. Beaucoup de ces informations sont enregistrées à notre insu.

Nous retiendrons que ces enquêtes diminuent le temps nécessaire à l'acheminement du questionnaire, quelles que soient les zones géographiques ciblées. Le temps consacré au recueil des données est donc largement réduit. La population étudiée peut être n'importe où sur la planète et peut se connecter 24h/24. Elles apparaissent économiques⁸⁰ et ne demandent pas la présence permanente du chercheur. Les bases de données sont compatibles avec la plupart des tableurs, et donc des logiciels d'analyse statistique. Il n'y a donc pas de saisie des données. Le format des variables est prédéfini par l'utilisateur.

Enfin, ces enquêtes sont très écologiques. En effet, les sujets que nous avons interrogés ont majoritairement répondu de chez eux (77,6%) ou de leur lieu de travail (19,4%). Elles apparaissent alors comme un outil de plus dans l'éventail du chercheur et permettent notamment d'envisager des expérimentations sur des groupes réels avec de grands effectifs.

⁷⁹ voir par exemple Web Experimental Psychology Lab,
<http://www.psychologie.unizh.ch/genpsy/Ulf/Lab/WebExpPsyLab.html>

⁸⁰ La méthode « artisanale » utilisée ici a fait intervenir le langage php et une base de données MySQL, le tout hébergé sur le serveur Apache de l'université. Tous ces programmes ont été développés en « open-source », ils sont gratuits. Les enquêtes en ligne peuvent toutefois être coûteuses pour les sujets, s'ils payent leur connexion Internet. Ceci limite forcément le nombre de questions potentielles dans les questionnaires.

Les enseignants sont des gens comme tout le monde...

8	Problématique 1 : les enseignants sont des gens comme tout le monde...	152
	
8.1	Vers un modèle de pensée sociale.....	152
8.2	Méthodologie pour enquête 1 : les enseignants sont des gens comme tout le monde... ..	160
8.2.1	Questionnaire	160
8.2.2	Echantillonnage	163
8.2.3	Particularités techniques.....	163
8.2.4	Limite pour enquête 1	164
9	Résultats de l'enquête 1	167
9.1	Phase exploratoire	167
9.1.1	Description de la population	167
9.1.2	Etude de la représentation d'Internet	174
9.1.3	Commentaires sur les premiers résultats	185
9.1.4	Attitudes	187
9.1.5	Réponses aux non-congruences	189
9.1.6	Etude des non-congruences	190
9.1.7	Etude des corrélations entre attitudes et non-congruences.....	194
9.1.8	Etude du lien entre l'attitude et l'utilisation avec les élèves	195
9.2	Phase (quasi) expérimentale	197
9.2.1	Détermination d'un « score d'utopie ».....	197
9.2.2	Comparaison des réponses aux non-congruences entre les tendances utopique, pragmatique et contre-utopique.....	200
9.2.3	Comparaison des attitudes entre les tendances utopique, pragmatique et contre-utopique	202
9.2.4	Comparaison des représentations d'Internet entre les tendances utopique, pragmatique et contre-utopique.....	203
9.2.5	Comparaison des pratiques déclarées.....	208
9.2.6	Bilan de la comparaison des tendances utopique, pragmatique et contre-utopique	211
9.3	Retour sur les hypothèses	214

8 Problématique 1 : les enseignants sont des gens comme tout le monde...

8.1 Vers un modèle de pensée sociale

Dans un premier temps, c'est parce qu'Internet est pris dans des discours relevant pour beaucoup de l'utopie et de l'idéologie (Cf. Internet et société) que nous avons ressenti la nécessité d'utiliser un modèle qui nous permettait d'intégrer cette dimension pour étudier la représentation de cet objet. La confirmation de la présence de propositions allant dans le sens de l'utopie et de la contre-utopie décrites par les chercheurs dans les discours des enseignants (Cf. Internet et Education) permettait d'envisager l'opérationnalisation du modèle de pensée sociale proposé par la psychologie sociale.

Le schéma suivant permettra d'illustrer les débuts du cheminement de cette problématique.

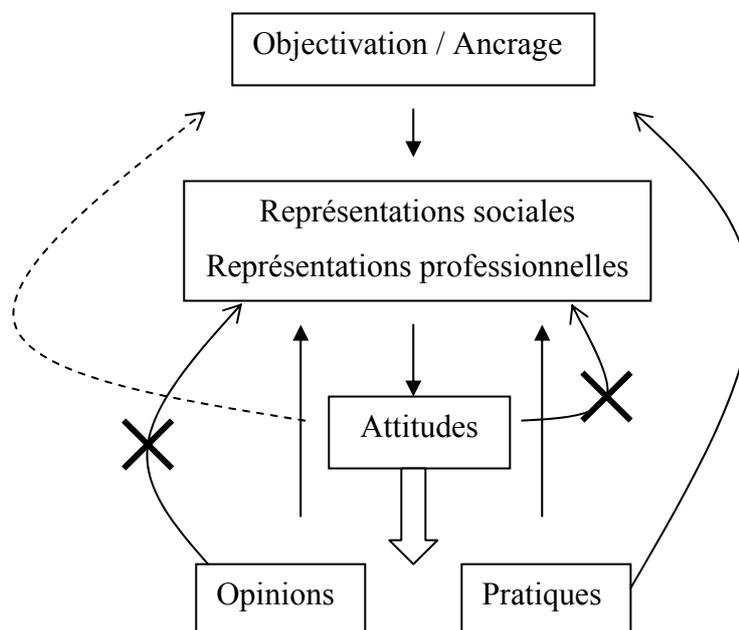


Figure 23 Champ représentationnel

Dans la théorie des représentations sociales et professionnelles, les représentations sont définies comme un ensemble d'attitudes, de croyances et d'opinions à propos d'un objet, propre à un groupe social ou professionnel. Ces représentations évoluent dans un système en cohérence avec les valeurs des groupes considérés. Elles sont un guide pour l'action. Les

acteurs sociaux orientent leur comportement et leur communication en fonction de ce qu'ils connaissent de leur environnement et de son mode de fonctionnement.

Nous avons vu que, lorsque l'objet de cette connaissance remplit certaines conditions (Cf. Approche théorique), la connaissance qu'en construisent les individus dépend de leurs insertions spécifiques dans les groupes pour lesquels l'objet en question remplit les conditions suscitées.

Nous avons vu aussi que cette connaissance semble d'abord orientée par l'attitude des sujets envers l'objet (MOSCOVICI, 1976 ; GRIZE, VERGES, SILEM, 1987). C'est ce que représente la flèche en pointillés.

Nous savons par ailleurs que les représentations s'implicent par l'intermédiaire de deux processus : l'objectivation et l'ancrage.

Enfin, nous avons vu que des changements d'attitudes ou d'opinions provoqués expérimentalement ne conduisent pas à des changements de représentations (au moins au niveau du système central). C'est ce que montrent les flèches barrées.

Par contre, il arrive que des modifications dans les pratiques conduisent à des changements structuraux de représentations. C'est ce qu'indique la flèche de droite.

Si l'on ne considère qu'un seul objet (la case représentation ne représenterait qu'un objet), la figure précédente semble donner une bonne image de l'organisation du champ représentationnel. L'objectivation et l'ancrage sélectionnent les éléments de la représentation et les insèrent dans un « déjà là pensé » (JODELET, 1989). Cette représentation servira de guide pour les attitudes et les pratiques concernant cet objet. Ceci est représenté par les flèches dirigées vers le bas. En retour, les pratiques et les interactions des sujets viennent conforter cette représentation. C'est ce qu'indiquent les flèches vers le haut.

Dans la figure suivante, la case représentation représente un système de représentations.

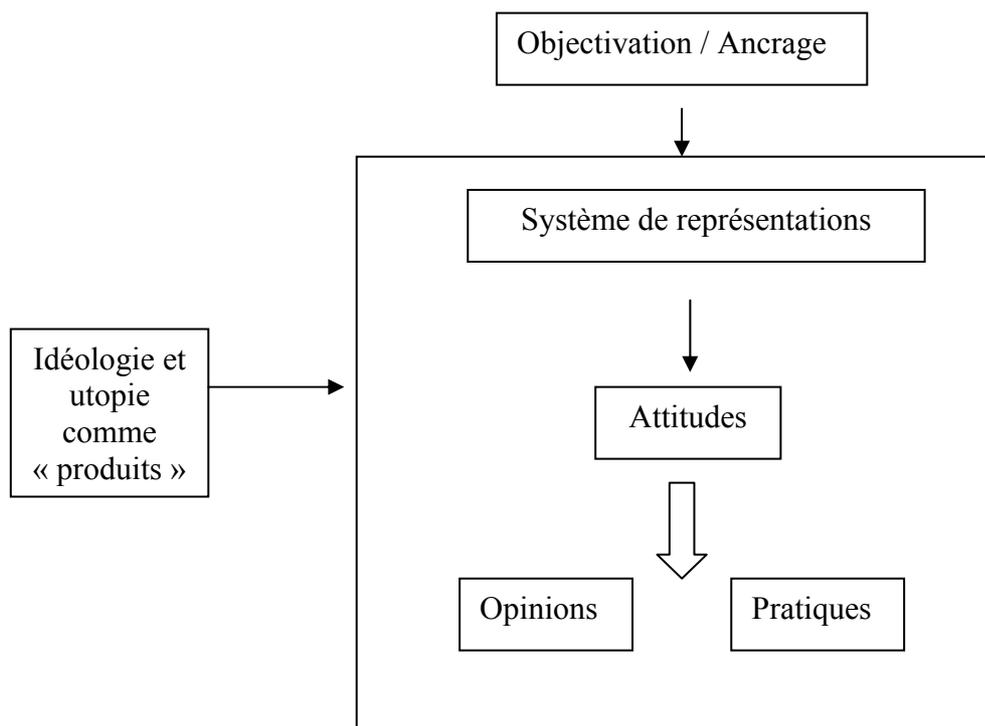


Figure 24 Idéologie et utopie comme « produits »

Nous définirons ici les idéologies et les utopies « produits » comme des systèmes de représentations, d'attitudes et de pratiques. Nous dirons, avec MANNHEIM (1956) et RICOEUR (1997), « qu'il y a deux manières pour un système de pensée de ne pas être congruent avec les courants généraux d'un groupe ou d'une société : soit en se fixant sur le passé, et en opposant une forte résistance au changement [idéologie], ou en fuyant en avant, par un encouragement au changement [utopie] » (RICOEUR, 1997 : 215). Ce positionnement nous permet de parler d'utopie et de contre-utopie pour qualifier les discours sur Internet.

A la suite de ROUQUETTE (1996, 1998), nous dirons que « l'idéologie est ce qui rend un ensemble de croyances, d'attitudes et de représentations à la fois *possibles* et *compatibles* au sein d'une population » (ROUQUETTE, 1996 : 176). Par rapport aux représentations, l'idéologie « se situe conceptuellement à un niveau de généralité plus grand... » (ROUQUETTE, 1996 : 170).

L'apport des éléments théoriques sur le processus idéologique (Cf. Approche théorique) et les opérationnalisations qui en ont été faites nous permettent de situer cette recherche dans le modèle suivant :

Dans ce schéma, nous avons placé le processus idéologique en amont du processus représentationnel : « des références idéologiques différentes, associées au même objet, mobilisent un système de représentations et d'attitudes différenciées, un univers latent de connaissances spécifiques qui guident les jugements et qui organisent les prises de positions pour finalement conduire à l'élaboration de « réalités » différentes de l'objet » (GIGLING et RATEAU, 1999 : 84). Ce processus de thématization est le premier guide pour les processus d'ancrage et d'objectivation. Pour nous, ce processus peut se concevoir à l'image d'un champ magnétique qui oriente l'ensemble de la pensée sociale pour la rendre cohérente dans une formation sociale donnée⁸¹.

Cette image permet de percevoir « l'aspect disjonctif de l'idéologie [car] celle-ci est bien, d'une part ce qui rassemble en système certaines représentations, mais elle est aussi, d'autre part, ce qui exclut de ce système d'autres représentations différemment orientées ou thématisées » (ROUQUETTE, 1996 : 170).

Au final, cette architecture est celle que RATEAU (2000) met à jour expérimentalement. Elle intègre processus et produits, comme le propose VAN DIJK (1998).

Le principal intérêt d'un tel modèle repose pour nous sur son aspect opérationnalisable dans le cadre de notre problématique.

A partir de cette construction théorique et des résultats que nous avons obtenus en D.E.A. (Cf. Internet et Education), nous pouvons faire l'hypothèse que des sujets présentant des thématizations différentes d'Internet devraient être porteurs de représentations, d'attitudes et de pratiques différentes de cet objet.

Afin de déterminer les thématizations concernant Internet, nous utiliserons les positionnements des sujets sur une série de 17 non-congruences. Ces propositions vont, soit dans le sens de l'utopie Internet (exemple : Internet va rapprocher les individus ou Internet

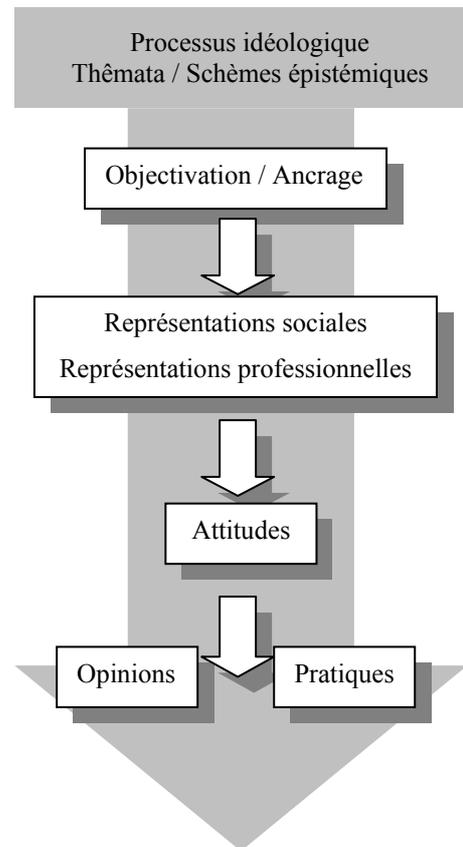


Figure 25 Modèle de la pensée sociale

⁸¹ Humour : peut-être que ce champ oriente la « boussole » de ROUQUETTE (1996) pour nous repérer sur les « cartes » de GEERTZ (1964) et de GARNIER (1999).

augmentera nos libertés individuelles), soit dans le sens de la contre-utopie (exemple : Internet va augmenter les inégalités sociales ou Internet va entraîner une diminution des contacts "réels" entre individus). L'inférence à laquelle nous allons nous livrer doit être explicitée.

Dans ce travail, les thématisations envers Internet, conçues comme des positionnements idéologiques (découlant d'un processus idéologique) sur une utopie et une contre-utopie, seront repérées par les réponses des enseignants sur ces opinions spécifiques. Il nous semble alors que la pertinence d'une telle classification ne peut être assurée qu'à la condition où ces propositions entretiennent des relations congruentes avec les postulats théoriques que nous avons retenus. ROUQUETTE (1996) note, dans un texte que nous avons déjà maintes fois cité que « les gens hostiles à la peine de mort sont généralement favorables à la liberté de l'avortement. (L'inverse aussi est vrai et que l'inverse soit vrai fournit peut-être, d'une manière générale, le signe certain que nous avons affaire à une idéologie...) (ROUQUETTE, 1996 : 167).

Il apparaît donc que nous ne pourrions parler d'utopie ou de contre-utopie qu'aux conditions suivantes :

- Les non-congruences positives sont corrélées entre elles dans le sens où les sujets d'accord avec l'une ont tendance à être d'accord avec les autres ;
- Les non-congruences négatives sont corrélées entre elles dans le sens où les sujets d'accord avec l'une ont tendance à être d'accord avec les autres ;
- Les sujets plutôt d'accord avec les non-congruences positives ont tendance à ne pas être d'accord avec les non-congruences négatives et inversement.

Dit autrement, nous ne nous autoriserons à parler d'utopie et de contre-utopie que dans la mesure où les réponses à ces propositions sont organisées dans le sens où, par exemple, les sujets d'accord avec le fait qu'Internet va rapprocher les cultures ont, d'une part, tendance à être d'accord avec le fait qu'il va augmenter les libertés et d'autre part, tendance à ne pas être d'accord avec le fait qu'il va augmenter les inégalités sociales. L'inverse doit aussi être vrai.

Il ne s'agit pas ici d'une hypothèse, mais de la vérification d'un de nos postulats, à savoir l'existence de ces deux thématisations dans la pensée sociale. Cette vérification est nécessaire, car, comme nous l'avons vu, dans une étude précédente, la plupart des enseignants interrogés laissait apparaître des prises de positions allant dans le sens de l'utopie et de la contre-utopie.

Vérification de l'existence de l'utopie et de la contre-utopie :

les non-congruences doivent être corrélées dans le sens de l'utopie et de la contre-utopie.

Une fois cette vérification opérée, nous pourrions effectivement tenter de vérifier l'hypothèse générale de cette première étape de notre recherche. Elle est résumée dans le graphique suivant :

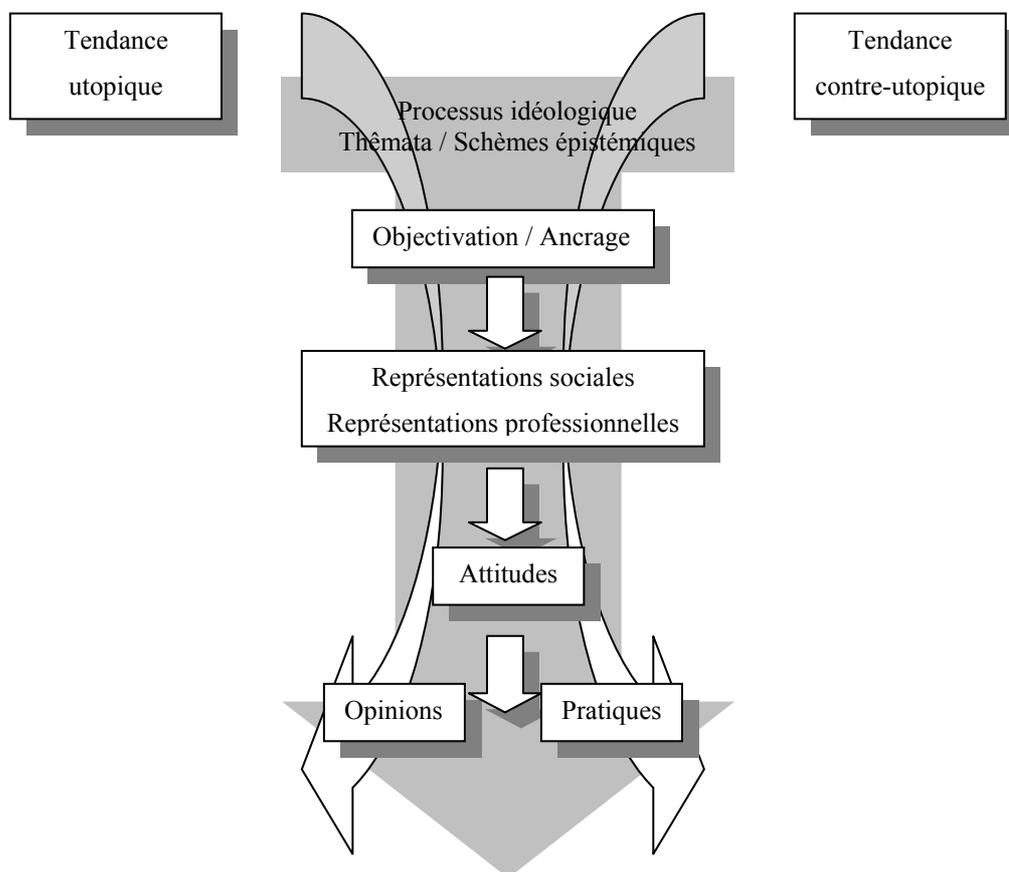


Figure 26 Schéma de l'hypothèse générale de la première problématique

Hypothèse générale de la première problématique

Il existe des différences de représentations, d'attitudes et de pratiques entre des enseignants à tendance utopique et des enseignants à tendance contre-utopique.

Le modèle permet de faire les hypothèses opérationnelles suivantes :

Le lien entre opinions et attitudes doit s'établir dans deux directions :

- les sujets qui se prononcent comme plutôt d'accord avec une non-congruence positive doivent avoir, en moyenne des attitudes plus positives envers Internet que les sujets qui se prononcent comme plutôt pas d'accord.

Hypothèse opérationnelle 1_1

Les non-congruences positives sont corrélées aux attitudes.

Les sujets qui se prononcent comme plutôt d'accord doivent avoir, en moyenne, des scores d'attitudes plus positifs envers Internet que les sujets qui se prononcent comme plutôt pas d'accord.

- Les sujets qui se prononcent comme plutôt d'accord sur les non-congruences négatives doivent avoir, en moyenne, des scores d'attitudes moins positifs envers Internet que les sujets qui se prononcent comme plutôt pas d'accord.

Hypothèse opérationnelle 1_2

Les non-congruences négatives sont corrélées aux attitudes.

Les sujets qui se prononcent comme plutôt d'accord doivent avoir, en moyenne, des scores d'attitudes moins positifs envers Internet que les sujets qui se prononcent comme plutôt pas d'accord.

- Sur le plan des pratiques, d'après les études de terrain présentées (Cf. Internet et Education) et le modèle opérationnalisé, nous pouvons nous attendre à ce que les enseignants qui n'utilisent pas Internet avec leurs élèves aient, en moyenne, des scores d'attitudes moins positifs envers Internet que les enseignants qui l'utilisent.

Hypothèse opérationnelle 1_3

Les enseignants qui utilisent Internet avec leurs élèves doivent avoir, en moyenne, des scores d'attitudes plus positifs que les enseignants qui ne l'utilisent pas.

L'hypothèse générale peut ici être décomposée en plusieurs hypothèses opérationnelles puisque le modèle nous permet de prédire le sens des différences observées.

- En toute logique, les sujets à tendance utopique devraient avoir, en moyenne, des scores d'attitudes plus positifs envers Internet que les sujets à tendance contre-utopique.

Hypothèse opérationnelle 1_4

Les enseignants à tendance utopique doivent avoir, en moyenne, des scores d'attitudes plus positifs envers Internet que les enseignants de la tendance contre-utopique.

- En vertu des liens théoriques entre représentations, attitudes et pratiques, on peut s'attendre à ce que les enseignants de la tendance utopique utilisent plus Internet avec leurs élèves.

Hypothèse opérationnelle 1_5

Les enseignants de la tendance utopique doivent plus utiliser Internet avec leur élèves.

- A contrario, on peut s'attendre à ce que les enseignants à tendance contre-utopique utilisent moins Internet avec leurs élèves.

Hypothèse opérationnelle 1_6

Les enseignants à tendance contre-utopique doivent moins utiliser Internet avec leurs élèves.

La première phase de cette étude s'est donc orientée dans deux directions :

- D'une part, elle comprendra une étape exploratoire. Il s'agira d'identifier le contenu de la représentation d'Internet chez les enseignants des lycées d'enseignement général et technologique qui l'utilisent. Les discours d'enseignants dont nous disposions n'étaient pas assez spécifiques de la population (beaucoup de ceux que nous avons interrogés n'utilisaient pas Internet ou ne l'utilisaient pas avec leurs élèves). Nous nous sommes donc appuyés sur ce corpus pour construire le questionnaire, mais nous avons ajouté trois questions ouvertes pour relever les cognitions spécifiques de cette population.
- D'autre part, elle découlera sur une phase quasi-expérimentale : dans cette étape, nous soumettrons nos hypothèses à validation.

Ce découpage empirique ne doit pas dissimuler la composante heuristique de notre démarche. Le questionnaire que nous soumettrons aux enseignants contenait plus de questions que n'en nécessitait cette problématique. Les résultats sur cette population étant rares, nous avons exploré quelques voies qui ne sont pas mentionnées dans ce document. Nous

rapporterons donc certains résultats qui peuvent sembler s'éloigner de nos préoccupations. Nous savions finalement peu de choses de la population qui allait nous répondre, tout simplement par manque d'expérience dans les enquêtes en ligne, puisque que c'est cette solution qui nous est apparue la plus pertinente pour l'étudier.

8.2 Méthodologie pour enquête 1 : les enseignants sont des gens comme tout le monde...

Un questionnaire a été construit dans le but de répondre aux différentes hypothèses de ce travail. Les résultats seront parfois présentés avec les codages utilisés dans les logiciels. Les annexes sont entièrement rédigées avec ces codes. Nous avons essayé de les rendre « compréhensibles », mais nous signalons qu'un dictionnaire est disponible Tome II, annexe 12, p. 136. Le questionnaire se trouve sous une forme s'approchant « au mieux » de son format numérique en annexe 6, p. 19.

8.2.1 Questionnaire

8.2.1.1 Des questions pour relever les représentations

Nous avons utilisé une méthode classique pour l'étude des représentations sociales : l'association libre. Parce que les sujets peuvent être influencés dans cette réponse par le reste du questionnaire, elle apparaissait en premier (question 1). C'est une question ouverte, les sujets doivent décrire en cinq mots ou expressions ce qu'ils pensent d'Internet. Elle est complétée par deux autres questions ouvertes portant sur les principaux avantages et inconvénients d'Internet (questions 2 et 3), ainsi que par le choix de cinq items dans une liste de quinze⁸² (question 4 : accessibilité, communication, danger, découverte, diversité, information, liberté, mondialisation, outil de travail, rapidité, superficiel, rencontre, éducation, discrimination, formation).

8.2.1.2 Une série de 17 non-congruences

Ces propositions sont majoritairement issues du discours des enseignants interrogés en 2000. Les sujets se prononcent sur une échelle composée des items « tout à fait d'accord », « plutôt d'accord », « plutôt pas d'accord » et « pas du tout d'accord ».

⁸² Cette liste a été établie à partir de résultats antérieurs (Ratinaud, 2000).

Comme pour toutes les questions obligatoires, la possibilité de ne pas se prononcer était présente. Il s'agit des questions 5 à 21 :

Internet va prendre une place importante dans la société
Internet va prendre une place importante dans le système éducatif
Internet va rapprocher les individus
Internet va rapprocher les cultures nationales
Internet va permettre une diminution des conflits armés
Internet va permettre une stabilité économique
Internet augmentera nos libertés individuelles
Internet va augmenter les inégalités sociales
Internet va créer une discrimination de certains groupes sociaux
Internet va créer une discrimination en fonction de l'âge (générationnelle)
Internet va renforcer les inégalités scolaires
Internet va entraîner une diminution des contacts "réels" entre individus
A cause d'Internet, les individus vont moins se parler
A cause d'Internet, les individus vont moins communiquer
Internet risque de remplacer les enseignants dans certaines de leurs fonctions
Internet risque de remplacer totalement les enseignants
Internet va diminuer nos libertés individuelles

Dans la même série se trouvent quatre questions portant sur des opinions classiques (questions 22 à 25) :

Internet est difficile à utiliser
Internet coûte cher
Internet est principalement commercial
Internet est principalement éducatif

8.2.1.3 Douze échelles d'attitudes du type Osgood

Ces échelles sont en 6 points. Ces questions étaient obligatoires, les sujets avaient donc la possibilité de ne pas se prononcer. Il s'agit de différenciateurs sémantiques qui mettent en opposition deux adjectifs évaluatifs relatifs à l'objet (question 31):

dynamique / inerte
ouvert / fermé
facile / difficile
satisfaisant / insatisfaisant
bon / mauvais
efficace / inefficace
riche / pauvre
valorisant / dévalorisant
puissant / faible

nécessaire / superflu
attrayant / repoussant
indispensable / inutile

8.2.1.4 Des questions concernant les pratiques

Ces questions portent sur la fréquence d'utilisation d'Internet (question 40) et sur l'ancienneté de cette pratique (question 41). Deux questions traitent des raisons de l'utilisation personnelle d'Internet ; l'une est à choix multiples (question 43), l'autre interroge sur la principale raison de cette utilisation (question 44).

L'usage avec les élèves est abordé dans trois questions. La première relève à la fois s'il y a utilisation avec les élèves et depuis quand cette utilisation est effective (question 45). Les deux autres questionnent la nature de cette utilisation, une fois en choix multiples (question 46) et une fois dans la condition « utilisation principale » (question 47).

8.2.1.5 Des variables sociologiques

Il s'agit du sexe (question 33), de l'âge (question 32), de la matière enseignée (question 34), de l'académie d'exercice (question 35), de l'équipement informatique (question 39), de la présence du lycée d'exercice en ZEP (Zone d'Education Prioritaire) (question 37), de la zone géographique (rurale ou urbaine) (question 38) et du statut du lycée (public ou privé) (question 54).

En plus de ces variables, nous avons demandé aux sujets de situer le lieu d'où ils ont rempli le questionnaire (question 53) et de préciser comment ils en ont eu connaissance (question 52).

8.2.1.6 Des informations pour la suite de l'étude

Afin de repérer les éventuelles difficultés ressenties par les sujets en complétant ce questionnaire, nous leur avons offert la possibilité de le commenter.

De plus, il était proposé aux enseignants de laisser leurs coordonnées pour participer à la deuxième phase de l'enquête ou pour recevoir les résultats de celle-ci. Ils devaient inscrire, s'ils le souhaitaient, leur adresse électronique.

Enfin, quelques questions ne seront pas abordées dans ce document. Les réponses sont toutefois présentes en Annexe. Il s'agit de trois questions sur le nombre d'Internautes estimés dans trois populations (population française, population enseignante et les élèves, questions

27, 28 et 29⁸³) et d'une question qui mettait en opposition un élément social et un élément professionnel (question 26).

8.2.2 Echantillonnage

Dans un premier temps, notre souhait était de faire un échantillonnage le plus large possible. Pour cela, nous avons requis l'aide de l'ensemble des académies pour diffuser le message électronique aux enseignants. Devant l'impossibilité de les contacter par mail (boîtes aux lettres pleines ou inutilisées) et le refus de quelques uns, nous avons changé de stratégie. Nous tenons à remercier l'Académie de Rennes qui a, elle, rapidement accepté de diffuser ce message aux enseignants de cette circonscription. Ceci explique la forte proportion de sujets de cette académie dans cet échantillon.

Devant les difficultés rencontrées avec les rectorats, nous nous sommes orientés vers les responsables des sites disciplinaires des serveurs académiques. Tous ces responsables ont été contactés (quand leurs coordonnées apparaissaient sur le site) pour participer à l'étude et envoyer le mail à leurs collègues. Parmi les répondants, 52% ont été contactés directement et 34% par l'intermédiaire d'un collègue.

Enfin, nous devons signaler qu'un lien vers le site du questionnaire a été « chaleureusement » hébergé pendant 1 mois sur le site du « café pédagogique⁸⁴ ». Nous tenions à remercier les responsables de ce site.

Ce questionnaire est resté actif de décembre 2001 à février 2002.

8.2.3 Particularités techniques

Comme nous l'avons signalé, le questionnaire dispose d'une phase de test. Cette phase est ici nécessaire, à notre avis, en raison du format même du questionnaire proposé sur Internet. En effet, ce questionnaire est assez long et le mode de défilement utilisé par les navigateurs (ascenseur) fait qu'il est difficile pour l'utilisateur de relire ses réponses. Il paraît plus fréquent de sauter des questions. Pour cette raison, nous avons rendu obligatoire la réponse à la majorité des questions. Les sujets avaient alors la possibilité de ne pas se prononcer.

Pour répondre à la question 4, les sujets devaient choisir cinq items dans une liste de quinze. Les phases de test nous ont montré qu'il est fréquent d'oublier ou d'ajouter des items

⁸³ Cf. Tome II, annexes 11.29, 11.30, 11.31, p. 109, 110, 111.

⁸⁴ www.cafepedagogique.net, ce site est un site d'actualité pédagogique.

à cette réponse. Le nombre d'items cochés était donc vérifié. Seul un questionnaire avec cinq items pouvait être validé.

Les enseignants qui souhaitaient recevoir les résultats ou participer à la deuxième phase devaient laisser une adresse électronique. Il était alors vérifié que c'était bien une adresse électronique (du type xx@xx.xx). De plus, il était impossible de valider deux questionnaires avec la même adresse.

8.2.4 Limite pour enquête 1

De nombreux éléments viennent ici limiter la validité des résultats. Certains sont liés à la méthode de recueil de donnée (le questionnaire d'une part et sa « médiation » par Internet d'autre part), d'autres nous sont directement imputables, et relèvent, pour l'essentiel, de questions maladroites ou oubliées.

Nous illustrerons nos propos avec les commentaires que les enseignants ont laissés en fin de questionnaire. Ceux-ci allaient des félicitations avec encouragement à quelques sévères critiques souvent très pertinentes. Il nous semble aussi, en parcourant ces commentaires, que ce questionnaire a été différemment apprécié selon les objectifs que les enseignants lui assignaient.

« des questions fermées. je suis dans un lycée pourri de Paris qui n'est pas ZEP mais qui accueille les élèves de collège ZEP du 18 ème. Il n'est pas posé de question sur l'accès aux ordinateurs. J'ai été la première à connaître Internet dans ce lycée mais cela fait des années que je bataille pour avoir accès aux ordinateurs réservés aux STT. »

« C'est parfois frustrant de devoir répondre en cochant une case. Par exemple si je n'utilise pas Internet avec mes élèves ce n'est pas de mon fait mais parce que c'est impossible dans mon lycée. De plus on doit émettre des opinions sur Internet alors qu'on pense qu'Internet n'est qu'un outil et que tout dépend de l'usage qu'on en fait. Demander si Internet va augmenter les inégalités sociales etc n'est pas une vraie question : c'est la politique en matière d'éducation et en coût d'accès à Internet qui crée les inégalités sociales. J'espère avoir été claire. »

Ces remarques nous rappellent l'un des principaux inconvénients du questionnaire. Même avec des questions ouvertes, le questionnaire est toujours la formalisation de présupposés qui ne peut aboutir qu'à une réduction drastique des éléments de la complexité.

Ces enseignants auraient voulu que nous les interrogeons sur l'accès aux ordinateurs et nous aurions effectivement dû poser une question pour relever cette variable.

Comme le souligne cet enseignant :

« les questions présupposent un avis sur Internet mais il est vrai que tout sondage présuppose les réponses... »

« Le nombre de petits ronds ++++ 0 ++++ n'est pas très clair Les questions sont assez banales »

« Une question avec des items faux : +3 +2 +1 ... et rebelote de l'autre côté. Pour des apprentis enquêteurs il faut imaginer qu'il s'agit d'un questionnaire test. :) »

Ces enseignants font référence à la question 26 du questionnaire⁸⁵. Cette question était effectivement assez maladroite. Nous avons surtout oublié d'expliquer comment il fallait y répondre. Elle ne sera pas exploitée.

« Le "double" de questions auraient pu être posées !! style réactions des élèves devant Internet ; progrès discernés grâce à Internet Votre questionnaire semble fait pour promouvoir Internet en classe mais il faudrait faire parler aussi l'expérience de certains depuis plusieurs années déjà »

Dans cette remarque, le sujet analyse les objectifs de l'enquête. Il en conclut que les questions que nous posons ne seront pas suffisantes. Il pointe une limite inhérente aux enquêtes en ligne comme nous les avons pratiquées. Nous avons signalé que ce style d'enquête peut coûter de l'argent aux sujets qui y répondent. Dans la plupart des cas, la somme est proportionnelle au temps de passation. Pour cette raison, nous avons limité le nombre de questions (et surtout le nombre de questions ouvertes) pour que la passation prenne entre 10 et 15 minutes environs. (« c'est plutôt 1/4 d'heure que dix minutes »)

Enfin, lors du lancement de l'enquête, un enseignant nous a signalé que nous avions oublié la documentation dans la liste des matières. Nous l'avons immédiatement ajoutée. Il est toutefois possible que quelques enseignants n'aient pas pu cocher cette réponse. Le même

⁸⁵ Tome II, annexe 11.27, p. 103.

problème s'est produit avec trois enseignants des sciences et techniques médico-sociales, qui ne faisaient pas partie de liste. Nous signalons que la réponse à cette question n'était pas obligatoire.

Nous terminerons, sur un ton humoristique, en nous posant cette question : comment cet enseignant pouvait-il savoir pour notre allocation de recherche ?

« Ce questionnaire sera-t-il efficace ou servira-t-il à remplir un dossier d'étude supplémentaire chèrement payé par le gouvernement donc par nos impôts ? »

9 Résultats de l'enquête 1

9.1 Phase exploratoire

9.1.1 Description de la population⁸⁶

9.1.1.1 Variables sociologiques

299 enseignants ont répondu à ce premier questionnaire. Cet échantillon ne peut en aucun cas être représentatif de la population des enseignants des lycées d'enseignement général et technologique.

Avec une part égale d'hommes et de femmes, cet échantillon s'éloigne des ratios de l'enseignement secondaire, majoritairement féminin (avec 57% de femmes⁸⁷), et se rapproche de la population des internautes, majoritairement masculine (avec environ 59% d'hommes en France⁸⁸).

Le graphique suivant présente la provenance géographique des enseignants interrogés :

⁸⁶ L'ensemble des réponses au premier questionnaire est disponible Tome II, annexe 11, p. 32.

⁸⁷ Source : Repères et références statistiques – 2002, site du ministère de l'Éducation Nationale, <http://www.education.gouv.fr/stateval/default.htm>

⁸⁸ Source : Médiamétrie, Juin 2001, site du Journal du net, www.journaldunet.com

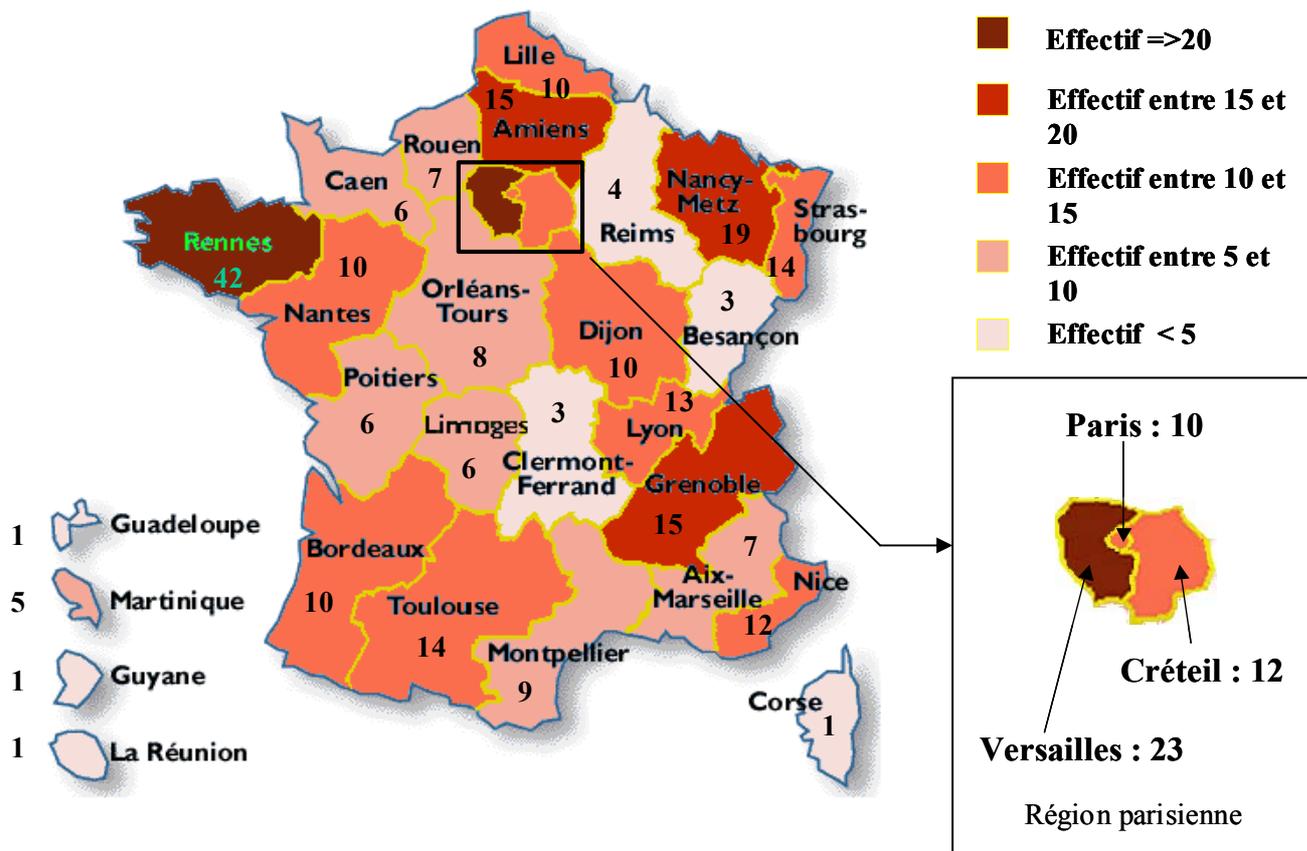


Figure 27 Répartition par académie des sujets de l'échantillon

Deux sujets qui ne font pas partie des académies françaises mais qui enseignent dans des lycées français ont été conservés dans l'échantillon. L'un est de Djibouti, l'autre de Bilbao (Espagne).

L'effectif important d'enseignants de l'académie de Rennes est la conséquence de l'aide apportée par le rectorat de celle-ci. Ces enseignants représentent 14 % de l'effectif total⁸⁹.

La répartition des réponses sur le territoire semble respecter les zones de densité de population. Nous noterons que, à l'exception de Rennes, les treize académies les plus représentées sont celles qui ont ouvert des serveurs web dès 1996 (Amiens, Bordeaux, Créteil, Dijon, Grenoble, Lille, Lyon, Nancy-Metz, Nice, Paris, Strasbourg, Toulouse, Versailles (POUTS-LAJUS, RICHE-MAGNIER, 1998 : 129)).

La répartition par âge est presque homogène à celle de la population source :

⁸⁹ Cf. Tome II, annexe 11.36, p. 126.

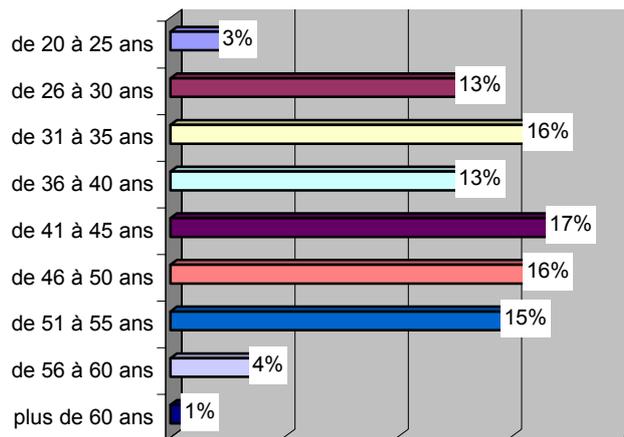


Figure 28 Répartition par âge des sujets de l'échantillon

Cette répartition présente toutefois une faible proportion d'enseignants de plus de 50 ans en comparaison avec la population totale⁹⁰. Ici encore, l'échantillon se rapproche de la population des internautes. La participation de cette tranche d'âge est cependant supérieure à celle constatée sur le web⁹¹.

Parmi les matières enseignées par les sujets de ce corpus, l'« économie et gestion » est sur-représentée⁹² :

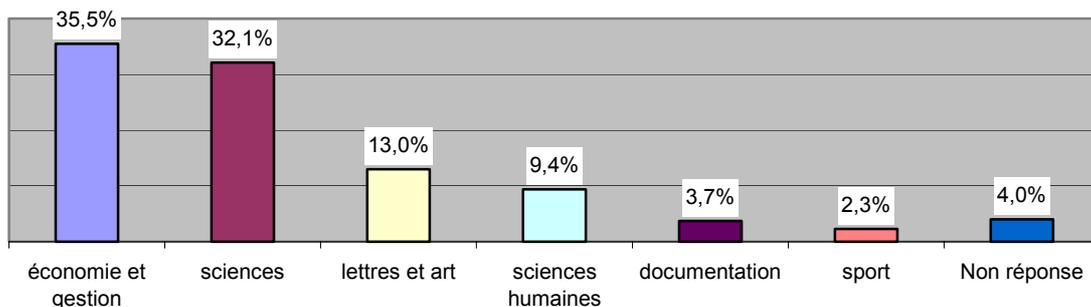


Figure 29 Répartition par matière des sujets de l'échantillon (regroupement)⁹³

⁹⁰Cf. Tome II, annexe 13, p. 144.

⁹¹ Cf. Tome II, annexe 19, p. 186.

⁹² Cf. Tome II, annexe 11.35, p. 125.

⁹³ économie et gestion : économie et gestion ; sciences : mathématiques, sciences physiques, sciences de la vie et de la terre ; lettres et art : lettres modernes, lettres classiques, langues vivantes étrangères, langues régionales, philosophie, arts plastiques, éducation musicale ; sciences humaines : histoire géographie, sciences économiques et sociales ; documentation : documentation ; sport : sport.

Cette forte proportion d'enseignants d'économie et gestion s'explique, pour nous, par une large utilisation de l'informatique dans cette discipline. Lors de notre étude en 2000, une majorité de répondants enseignait cette matière. Les enseignements y intègrent l'informatique, surtout pour la partie gestion. Un des sujets nous signale en commentaire qu'il a reçu le message pour participer à l'enquête par l'intermédiaire de la liste de diffusion « ecogest » et que cette « spécialité est plus avertie que d'autres ». Un autre enseignant de cette discipline nous dit que le principal avantage d'Internet est de lui permettre d'« obtenir rapidement des informations sur les entreprises et les organismes publics ». C'est peut-être la nécessaire réactualisation de ces données et la facilité de leur accès sur Internet qui expliquent ce fort engouement.

La proportion d'enseignants de disciplines scientifiques est en accord avec les études sur l'utilisation de l'informatique dans le secondaire (BARON, BRUILLARD, 1996).

82% de notre échantillon travaillent dans un lycée public et 17% dans un lycée privé⁹⁴. Nous sommes ici bien loin des proportions réelles puisque 41,3% des lycées de cette catégorie sont privés⁹⁵. Seuls 5 % de ces établissements sont en Zone d'Education Prioritaire⁹⁶ et une majorité (70%) se situe en zone urbaine⁹⁷.

9.1.1.2 Formation, équipement et fréquence d'utilisation d'Internet

Les sujets de cet échantillon ne sont pas nombreux à avoir suivi une formation à Internet dans leur cadre professionnel (10,7%)⁹⁸. Ils déclarent s'être autoformés (80,7%) ou ne pas avoir reçu de formation du tout (7,4%).

Il semble que les enseignants interrogés soient majoritairement des internautes « accomplis ». 95% déclarent posséder un ordinateur connecté à Internet. Ils utilisent fréquemment le réseau⁹⁹ :

⁹⁴ Tome II, annexe 11.54, p. 135

⁹⁵ Ministère de l'Education Nationale

⁹⁶ Tome II, annexe 11.37, p. 127.

⁹⁷ Tome II, annexe 11.38, p. 127.

⁹⁸ Tome II, annexe 11.42, p. 129 ; une étude européenne (Direction générale de l'éducation et de la culture, 2001) situe à 28% le nombre d'enseignants français ayant suivi une formation à Internet en 2001.

⁹⁹ Tome II, annexes 11.39 et 11.40, p. 128.

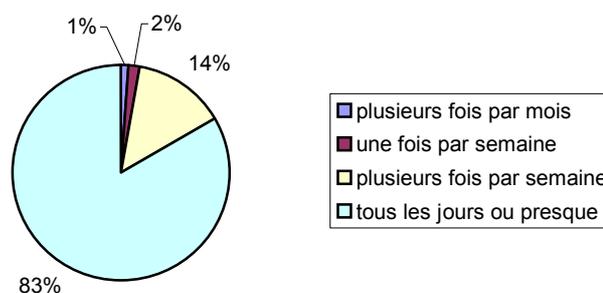


Figure 30 Répartition des sujets de l'échantillon en fonction de la fréquence de connexion à Internet

97% des sujets déclarent se connecter à Internet au moins plusieurs fois par semaine. Cette utilisation est plus ancienne que celle relevée chez les internautes en général. Dans cet échantillon, 72% des sujets utilisent le web depuis trois ans ou plus¹⁰⁰, contre 22% des internautes¹⁰¹.

Au regard de ces premiers résultats, il semble que cet échantillon possède à la fois des caractéristiques de la population des enseignants et de celle des internautes. A ce titre, il est peut-être proche d'un corpus représentatif des enseignants du secondaire qui utilisent Internet.

9.1.1.3 Pratiques déclarées

Nous examinons ici les réponses aux questions concernant les pratiques en général (personnelles) et celles relatives à l'enseignement.

9.1.1.3.1 Pratiques personnelles

Choisie par 99%¹⁰² des sujets, l'utilisation professionnelle est une évidence pour ces enseignants. Ceci est un indice quant à la professionnalisation de la représentation d'Internet dans cette population. 59%¹⁰³ d'entre eux déclarent que c'est leur principale utilisation du web.

¹⁰⁰ Tome II, annexe 11.41, p. 129.

¹⁰¹ Sources : Novatris, avril 2001

¹⁰² Tome II, annexe 11.43, p. 130.

¹⁰³ Tome II, annexe 11.44, p. 130.

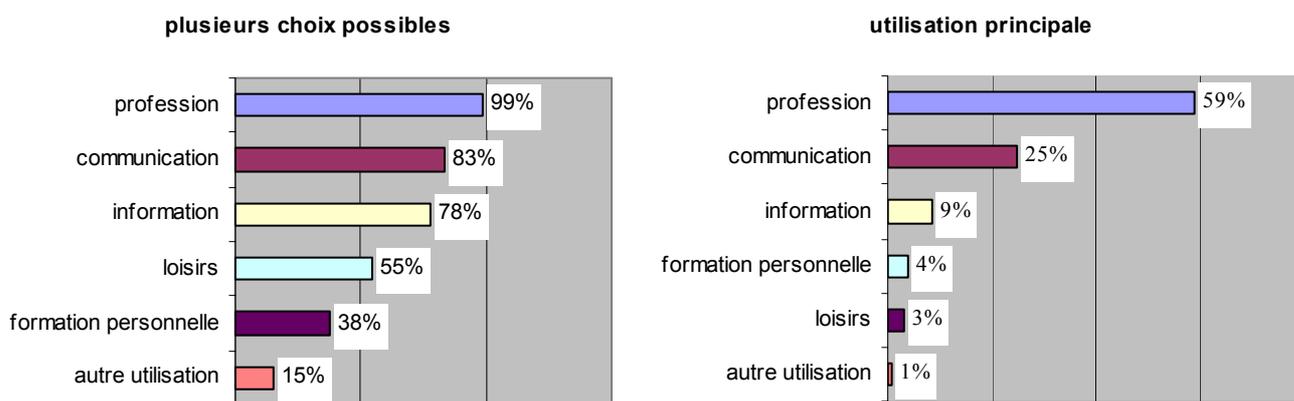


Figure 31 Utilisation d'Internet

83% des répondants déclarent utiliser Internet pour communiquer. C'est la pratique la plus courante pour ces sujets, devant l'information (78%), les loisirs (55%) et la formation personnelle (38%). Ils sont 25% à utiliser principalement le réseau pour communiquer.

9.1.1.3.2 Pratiques professionnelles

Seuls 18%¹⁰⁴ des enseignants de cet échantillon n'utilisent pas Internet avec les élèves. Les pratiques sont orientées en grande partie vers la recherche documentaire (76%¹⁰⁵ des sujets ont choisi cet item, soit 93% des sujets qui utilisent Internet avec leurs élèves). C'est l'utilisation principale du web pour 73%¹⁰⁶ des « cyberenseignants » de cet échantillon. La communication n'est citée que par 40% d'entre eux et ne représente que 7% des utilisations principales.

Il y a ici un décalage frappant entre l'utilisation que ces enseignants semblent avoir d'Internet dans leur vie personnelle et l'utilisation qu'ils en font avec leurs élèves. Nous faisons ici le constat, déjà mis en évidence par une enquête de l'INSEE¹⁰⁷, de cette différence de pratique entre la maison et l'école. Il semble que la recherche documentaire dans l'utilisation avec les élèves prenne le pas sur les aspects communicants d'Internet.

Tout laisse penser que pour une majorité de sujets, l'utilisation a d'abord commencé dans un cadre privé. Les réponses à la question sur la date de la première utilisation avec les

¹⁰⁴ Tome II, annexe 11.45, p. 131.

¹⁰⁵ Tome II, annexe 11.46, p. 131.

¹⁰⁶ Tome II, annexe 11.47, p. 132.

¹⁰⁷ Enquête nouvelle technologie, <http://www.insee.fr/fr/ffc/lpweb/2002/ip850/Intro.html>

élèves présentent un décalage moyen minimum¹⁰⁸ d'un an et demi avec celle de la première utilisation personnelle.

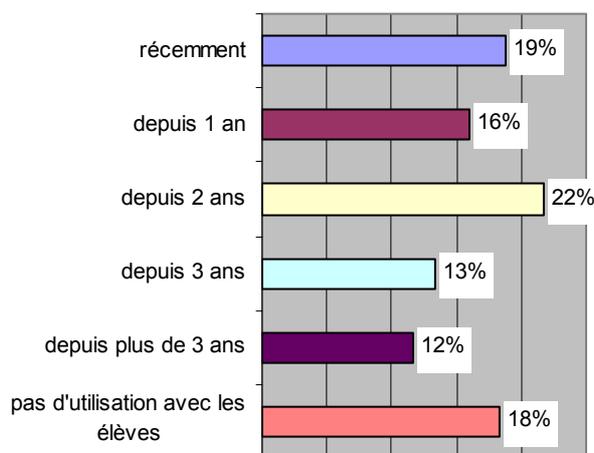


Figure 32 Première utilisation avec les élèves

L'utilisation d'Internet avec les élèves est donc rarement la première pour les sujets de ce corpus. Le décalage moyen calculé est peut-être le temps nécessaire à une maîtrise des outils suffisante pour les intégrer aux enseignements, condition sine qua non de leur utilisation (POUTS-LAJUS, 2000). Mais il se peut aussi qu'il représente le temps de réaction des institutions aux sollicitations en matériel des enseignants. Les commentaires sur les difficultés d'accès à des salles informatiques témoignent en ce sens.

« J'ai été la première à connaître Internet dans ce lycée mais cela fait des années que je bataille pour avoir accès aux ordinateurs réservés aux STT. »

« si je n'utilise pas Internet avec mes élèves ce n'est pas de mon fait mais parce que c'est impossible dans mon lycée »

« quelles lourdeurs de l'administration pour obtenir un équipement informatique. On dirait qu'ils ne veulent pas équiper les lycées, que ce soient les proviseurs , les intendants, ou la Région... Par contre projets mégalos comme salle Edu4 qui coûtent très chers, alors là oui !! Mais petite salle pour une discipline, non ! Ca risque de satisfaire uniquement l'ego d'un prof peut-être... »

¹⁰⁸ Ce décalage a été calculé à partir des réponses aux dates de la première utilisation. La catégorie supérieure étant la même (plus de trois ans), les sujets qui l'ont cochée deux fois reçoivent une différence de 0 qui ne rend peut être pas compte d'un décalage.

9.1.2 Etude de la représentation d'Internet

9.1.2.1 Traitement de l'association libre

La première étape de ce traitement a été la catégorisation des réponses. 41 thèmes ont été identifiés¹⁰⁹ et 1324 propositions ont été classées. Les effectifs d'apparition de chacune de ces catégories sont décrits Tome II, annexe 11.1, p. 35 et l'ensemble des termes classés est présenté en annexe 11.2, p. 37. Bien que plus nombreuses, ces catégories sont très proches de celles construites par MARIE (2002)¹¹⁰.

Ces items ont été soumis à une analyse de similitude. Nous présentons ici l'arbre maximum obtenu en utilisant le pourcentage de cooccurrences comme indice. Pour des questions de lisibilité, un seuil a été fixé. Seuls les items disposant d'un lien d'une « force » supérieure ou égale à 3% ont été conservés. Ils sont au nombre de 23¹¹¹.

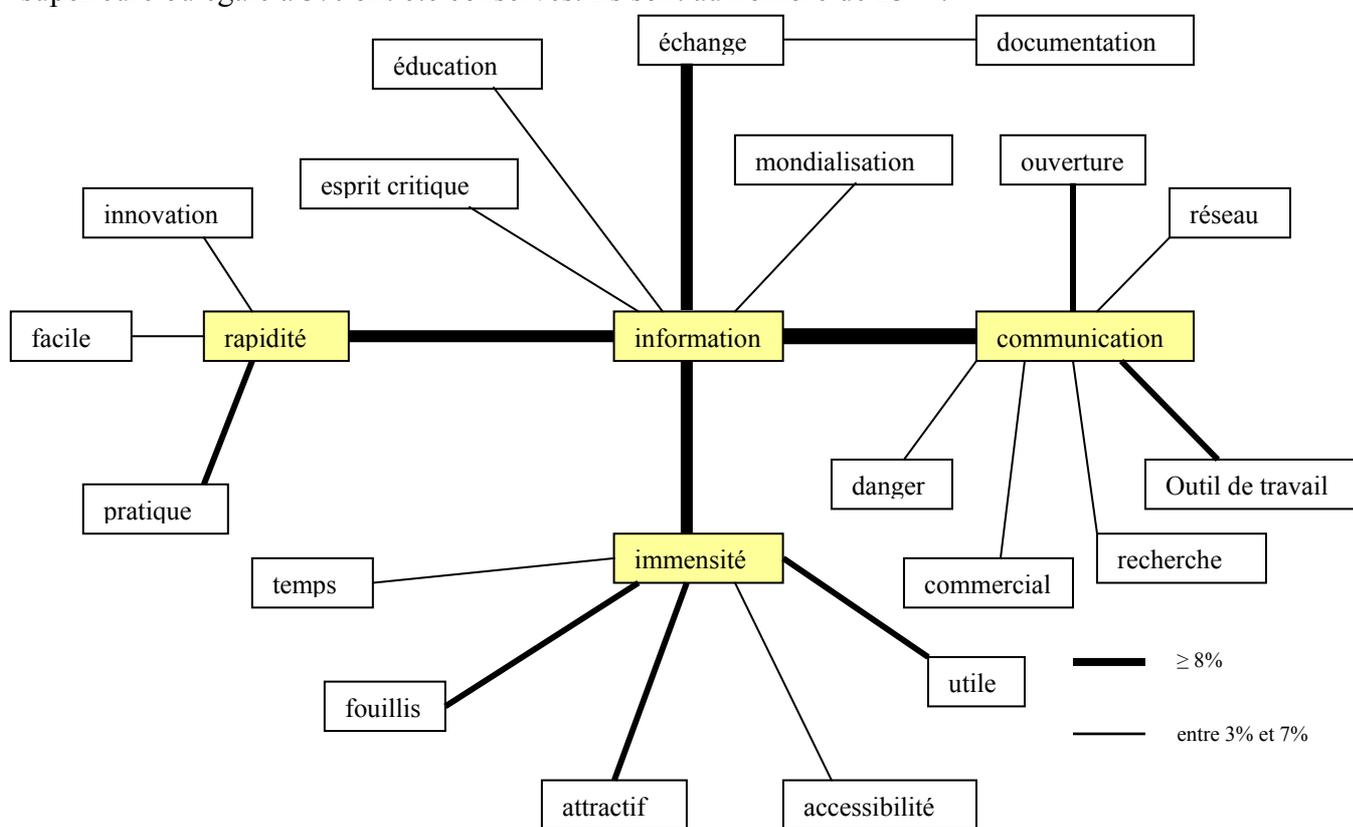


Figure 33 Analyse de similitude sur les réponses à la question d'association libre (N=299)
Arbre maximum en pourcentage de cooccurrence (seuil=3%)

¹⁰⁹ Nous tenons à remercier ici Philippe De Zotti pour avoir bien voulu nous aider dans cette tâche.

¹¹⁰ Il est intéressant de noter la composante technologique de cette différence. MARIE (2002) utilise une méthodologie en tout point similaire, mais disposait d'une version du logiciel SIMI qui autorisait 30 items maximum, elle s'est donc limitée à 30 catégories. La version que nous utilisons en autorise 50 et nous ne nous sommes jamais posés la question du nombre de catégories. Le progrès technique influencerait-il les résultats de nos recherches ?

¹¹¹ Matrice de cooccurrences Tome II, annexe 14, p. 145.

Nous voyons clairement ici que, comme pour les conservateurs en bibliothèques (MARIE, 2002), la représentation s'organise autour des notions d'« **information** » et de « **communication** » et d'un rapport au temps (« **rapidité** ») et à l'espace (« **immensité** »).

La présentation de cet arbre nous permettra également de définir les catégories créées. Pour permettre l'interprétation de ces notions, des réponses aux deux questions ouvertes (principal avantage et principal inconvénient) seront citées en exemples. Les catégories y sont replacées dans un contexte un peu plus large.

Autour de la notion d' « information »

Cette notion est centrale dans l'arbre présenté. Elle est donc d'abord liée aux principales cognitions relatives à l'objet que sont « **communication** », « **rapidité** » et « **immensité** ». La notion d'« **échange** », relative semble-t-il à la notion de « **documentation** » lui est également fortement liée :

« permettre les échanges de ressources, de pratiques, et supprimer la rétention d'information »
« banque mondiale d'informations, de documentations, et d'échanges »
« La richesse et la diversité des informations »
« On peut trouver toutes les informations qu'on veut sur la toile. »
« permet d'avoir accès à une source inépuisable d'informations. »
« recherche d'informations à l'échelle mondiale, quand je veux »
« La masse énorme d'informations en accès libre, immédiat et direct »
« Base documentaire inépuisable »

La notion d' « **information** » est placée dans un contexte professionnel, c'est ce qu'expriment ses liens avec « **éducation** » et « **esprit critique** » :

« Un plus grand accès à l'information, y compris, l'information à caractère professionnel »
« La publication sur INTERNET ne respecte pas, A PRIORI, les "canons" de la recherche documentaire. Ceci pose le problème de la validité de certaines informations. »
« le problème de la validité de l'information, les sites ne sont pas toujours identifiables »
« Certains sites n'indiquent pas leurs sources et l'information n'est pas toujours fiable. »

Enfin, l'« **information** » n'est pas limitée à des sources nationales, mais se conçoit ici dans le cadre de la « **mondialisation** » :

« Des renseignements concernant tous les domaines et provenant du monde entier. »

« une mine d'informations sur tout partout dans le monde »

Autour de la notion de « communication »

Nous retrouvons ici les notions de « **réseau** » et d'« **ouverture** », constituants essentiels de la « culture Internet ». Le fort lien avec « **information** » exprime la continuité entre ces notions. La communication peut être perçue comme l'échange d'informations :

« Rapidité d'échange d'informations »

« Il permet des échanges (pédagogie, points de vue...) avec les collègues »

« l'échange entre professeurs et l'obtention d'information »

« ouverture sur le monde »

« L'ouverture sur l'extérieur »

« réseau, messagerie, liste de diffusion »

« La facilité et l'étendue de la communication »

« la communication interpersonnelle sans hiérarchie sur un pied d'égalité de tous interlocuteurs. »

« permet la communication quasiment en temps réel. Permet de trouver des renseignements dans des domaines très divers. Permet de faire des mises à jour de logiciels. Permet de relier des gens isolés. »

Là aussi, l'objet semble replacé dans un contexte professionnel qui fait de lui un « **outil de travail** » :

« C'est un outil technique de communication utile professionnellement et personnellement, mais seulement un outil. »

« Un outil de travail en ligne ou hors ligne (intranet) permettant aux élèves et étudiants de partager, communiquer au sein d'une communauté, d'échanger des informations avec d'autres communautés. »

« cela permet, en tant qu'enseignant, de s'échanger des idées, de répondre à des questions que des collègues se posent, de découvrir des filières que je ne connais peu ou pas du tout grâce à des sites d'établissement »

« Grande diversification ce qui permet d'avoir un nouveau regard sur la façon d'enseigner ou d'aborder des notions avec des élèves. »

Deux notions négatives sur l'objet sont présentes ici. La notion de « **danger** » exprime surtout une retenue quant à la fiabilité des informations communiquées sur Internet :

« La difficulté de vérifier les sources. Un outil dangereux si on manque d'esprit critique. »

« Sans législation internationale, c'est très dangereux. N'importe qui peut y mettre n'importe quoi. »

« Le manque de cohérence, les sites dangereux et pornographiques, la publicité omniprésente... »

« À mon avis, le danger, pour les élèves vient plutôt des dérives que l'on trouve sur les sites terroristes, négationnistes, pédophiles et autres... »

La notion de « **commercial** » est à prendre ici dans une vision négative de la marchandisation du web :

« Espace virtuel de plus en plus investi par les marchands »

« problèmes liés à l'aspect commercial et à la sécurité »

« dérive commerciale par rapport aux buts initiaux »

Autour de la notion d'« immensité »

Cette notion exprime l'étendue perçue du web et la grande quantité d'informations très diversifiées qu'il peut contenir. L'image de l'« **encyclopédie** » est alors employée. Certaines de ces informations sont jugées « **utiles** », notamment pour les pratiques professionnelles :

« la recherche documentaire, avec toutes les sources possibles en ligne, et dans toutes les langues »

« énorme source d'informations »

« utile pour les cours »

« A condition de savoir l'utiliser, permet de trouver beaucoup de documents utiles pour mon travail, et utiles dans d'autres domaines. »

« recherche encyclopédique sur tout sujet »

« ressources documentaires immenses »

L'« **accessibilité** » à cette diversité d'« **informations** » participe à rendre Internet « **attractif** » pour ces enseignants. D'un autre côté, il s'en dégage une impression de

« **fouillis** » qui rend difficile la collecte de ces « **informations** » et conduit souvent à des pertes de « **temps** » :

« ...cette multitude d'informations prend hélas beaucoup trop de temps . Internet est chronophage! on devient esclave de cette information tout le temps , à tout moment... »
« beaucoup trop d'informations - risque de dilution et de perte de temps »
« difficulté à s'y retrouver parfois dans des recherches »
« embrouillé. Manque d'architecture »
« La profusion d'informations, en majorité inintéressantes. »
« digressions aisées avec perte de temps »
« les informations sont très nombreuses, nécessité de faire un tri et parfois perte de temps »
« fouillis monumental »

Autour de la notion de « rapidité »

Cette notion regroupe les termes se rapportant à la vitesse et à l'efficacité d'Internet. Ces caractéristiques représentent pour les enseignants une réelle « **innovation** » qui rend cet objet, d'une utilisation « **facile** », extrêmement « **pratique** » :

« Accéder rapidement à une information récente et non figée. Communiquer facilement et rapidement avec un grand nombre de personnes »
« l'accès plus facile à une information plus importante »
« Il permet d'échanger des informations très rapidement à peu de frais. »
« L'information est rapide à obtenir, les moteurs de recherche bien faits et assez efficaces. »
« Pouvoir communiquer très rapidement à distance »
« Pouvoir communiquer rapidement et trouver rapidement de l'information »
« accessibilité et communication pratique internationale »

Les autres notions

Les éléments évaluatifs produits par ces sujets mettent en évidence l'ambiguïté de l'objet. Il apparaît « **indispensable** » mais peut se révéler « **décevant** ». Certains y voient un outil pour le développement des « **libertés** », là où d'autres perçoivent un danger pour le « **contrôle social** ». Il favoriserait la « **découverte** » et le « **rapprochement** » des individus pour certains, mais ces contacts apparaissent à d'autres « **superficiels** ». Enfin, pour certains, sa « **complexité** » et son « **prix** » en font un outil de « **discrimination** ».

« la liberté du réseau »

« Pouvoir trouver en tout temps tout instant une information indispensable et urgente »

« A ne pas surestimer »

« envahissant »

« big brother »

« esprit de découverte »

« nous rapproche n'est-ce pas ? »

« la superficialité des relations qui s'y nouent »

« richesse inégalement partagée »

9.1.2.2 Avantages et inconvénients perçus d'Internet

Les deux questions ouvertes portant sur le principal avantage d'Internet et sur son principal inconvénient avaient pour objectif de nous permettre une meilleure appréciation des expressions utilisées par les enseignants. Nous proposons ici une catégorisation des réponses obtenues. Comme pour la question d'association libre, la phase de catégorisation dépend des choix que nous avons effectués. Ils étaient ici rendus difficiles car les sujets ont souvent regroupé plusieurs avantages ou inconvénients dans une même réponse. Nous avons choisi de catégoriser chaque proposition en deux catégories (par exemple, un sujet qui déclarait qu'Internet lui permettait surtout de trouver des informations et de communiquer a vu sa réponse classée à la fois dans « information » et « communication »).

Les classements que nous proposons permettent pourtant à notre avis, de rendre compte des réponses obtenues à ces questions.

9.1.2.2.1 Principal avantage

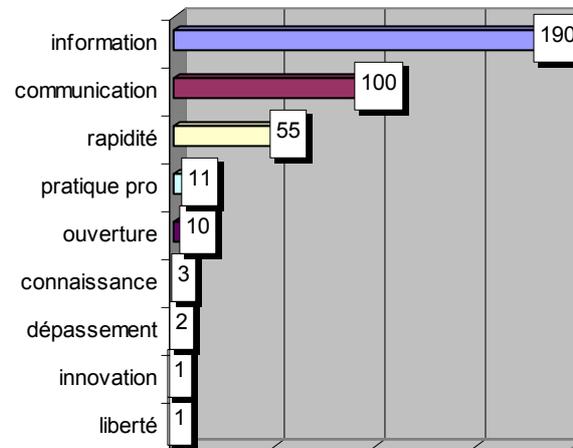


Figure 34 Catégorisation des réponses à la question sur le principal avantage d'Internet

Nous voyons se détacher ici les avantages relatifs à la recherche d'information. Que ce soit dans un cadre privé ou professionnel, c'est la possibilité de trouver des documents sur la plupart des sujets qui est d'abord privilégiée par les enseignants, devant les possibilités de communication et la rapidité de l'outil. Nous retrouvons ici les principaux éléments de la représentation d'Internet.

« Trouver des infos que l'on n'a pas à la maison ou au CDI de mon établissement, c'est une source d'information supplémentaire, une feuille de plus à l'éventail de recherche, un outil supplémentaire, souvent plus rapide. »

« Avoir sous la main rapidement une grande somme d'informations ou des services : communication avec les amis ou les collègues (TPE) achats de livres, consultation des horaires de trains ou du BO... »

« Internet me permet de trouver des infos dans différents domaines (essentiellement professionnels et de l'aide sur certains sujets. »

« Ce qui est sans doute le plus formidable, ce n'est pas obligatoirement la multiplicité des sites et donc des documents mais le nouveau mode de communication que représente la messagerie, un peu intermédiaire entre un courrier écrit et le téléphone. Cela permet d'être en contact avec des correspondants dans le monde entier, de diffuser rapidement des

informations à de nombreuses personnes, de participer à des listes de diffusion... »

Nous voyons aussi apparaître des réponses qui vont uniquement dans le sens des pratiques professionnelles de ces enseignants :

« Permettre d'améliorer sa pratique professionnelle et faciliter les échanges »

« favorise l'innovation pédagogique en rompant l'isolement des enseignants »

« Rendre les élèves plus autonomes en leur permettant de se rapprocher des sources de connaissances ou des personnes ressources de façon autonome. »

Le thème de l'ouverture est aussi présent :

« participer à la création d'une nouvelle culture de création et de partage »

9.1.2.2.2 Principal inconvénient

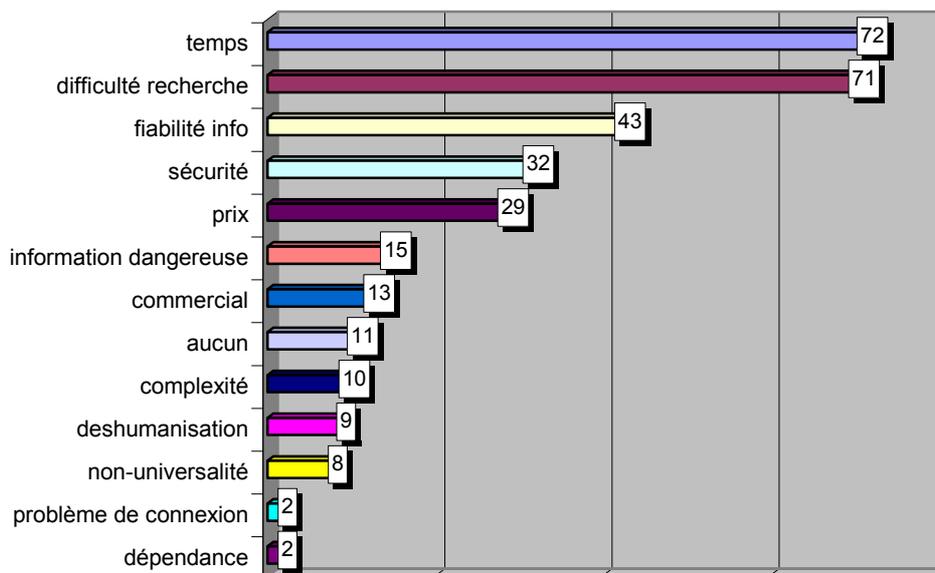


Figure 35 Catégorisation des réponses à la question sur le principal inconvénient d'Internet

Les deux thèmes qui se détachent ici sont très liés. Il s'agit de la perte de temps et des difficultés rencontrées dans la recherche d'informations. Ces deux propositions sont liées à des éléments, semble-t-il, périphériques (« **temps** » et « **fouillis** », « **recherche** » même si elles se rapportent à « **immensité** » et « **information** ».

« les informations sont très nombreuses, nécessité de faire un tri et parfois perte de temps... »

« La difficulté de trouver des informations pertinentes rapidement »

« Apprentissage d'un mode de fonctionnement par rapport à la source de documentation permanente, difficulté de gérer une veille information sur un thème. Se documenter ponctuellement et faire une synthèse était une pratique enseignée et maîtrisée, mais se documenter avec une base en perpétuel changement est une pratique nouvelle et difficile, d'autant plus pour les personnes qui n'étaient pas à l'aise avec le travail documentaire. Internet consacre aussi une auto documentation, cette pratique non assistée peut être déstabilisante. »

« la dispersion des informations, il faut passer beaucoup de temps en recherche pour trouver des choses intéressantes »

« On met un temps fou avant de trouver des choses intéressantes. »

« sa lenteur et ses messages d'erreurs incompréhensibles. Quand ça marche , c'est bien, mais certains soirs, c'est galère »

Très présente aussi, la critique de la fiabilité de l'information conduit certains enseignants à qualifier celle-ci de dangereuse :

« l'inconvénient principal d'Internet réside dans sa diversité et donc dans l'absence de fiabilité de l'information »

« faire passer des informations trompeuses ou erronées volontairement sans permettre le débat »

« Certains sites n'indiquent pas leurs sources et l'information n'est pas toujours fiable. »

« L'information que l'on y trouve n'est pas sûre. On peut trouver des choses totalement erronées sur internet. La liberté d'expression qui y règne autorise des gens à écrire n'importe quoi sur n'importe quel sujet. »

« Les risques de manipulation des esprits et des masses par et au profit de puissants intérêts économiques »

« manque de contrôle des contenus (sites XXX, sites nazis), aspect mercantile »

« permet de diffuser des informations négatives et donc de les développer (pornographie, racisme, xénophobie....) »

Les problèmes liés aux virus et à la sécurité (notamment à la défense de la vie privée) sont aussi très présents, ainsi que la critique du prix de l'Internet :

« Sécurité (problème des virus) »

« Des informations personnelles (sur des ordinateurs) peuvent être dérobées par des gens très avertis. La protection de la machine doit être en permanence mise à jour, même les meilleurs serveurs ont leurs failles. Il y a vraiment n'importe quoi, les informations sont trop souvent superficielles, et les informations vraiment intéressantes sont parfois payantes (je parle en tant qu'administrateur réseau). Trop souvent, les recherches arborescentes mènent à des sites pornographiques, violents, ou inutiles via des bandeaux publicitaires qui ont trop tendance à noyer l'écran. »

« L'insécurité qui touche les matériels et les données des utilisateurs »
« pas très sûr ; encore assez cher »

« Je n'aime pas l'idée que l'on puisse me suivre partout »

« Les virus, les bannières publicitaires et les pirates informatiques »

« C'est payant: On devrait pouvoir y accéder gratuitement et ne payer que ce qu'on en importe. Comme dans un magasin. »

« Il est indispensable d'avoir un ordinateur récent et ça coûte cher.!!!
Les communications aussi »

« Coûteux et pas mis à la disposition des élèves et des enseignants dans le cadre de leur travail. »

L'aspect commercial d'Internet est critiqué par quelques uns :

« Les spyware...les fournisseurs , les "world company" qui nous guettent... »

« le réseau est aux mains de capitaux incompatibles avec la liberté d'expression et l'égalité »

« pbs liés à l'aspect commercial et à la sécurité »

Des enseignants nous signalent ne trouver aucun inconvénient à Internet. D'autres regrettent la complexité technique qu'il engendre. C'est d'ailleurs pratiquement les seules phrases dans lesquelles apparaissent des expressions liées aux ordinateurs :

« sa complexité liée à l'utilisation d'un micro-ordinateur »
« L'inconvénient réside essentiellement dans la non maîtrise technologique des pratiques des technologies nouvelles au sein de certains enseignements »
« Fonctionnement trop aléatoire pour l'instant d'où une grande incertitude dans la préparation et la gestion des séances d'utilisation d'Internet »
« gestion des matériels au lycée »

Enfin, deux notions très liées aux champs de l'utopie et de la contre-utopie apparaissent. Dans la catégorie « **déshumanisation** », nous retrouvons les craintes soulignées plus tôt (Cf. Internet et société). Dans celle de « **non-universalité** », des enseignants regrettent que tout le monde ne puisse pas profiter d'Internet :

« l'enfermement et le cul sur une chaise devant un poste »
« manque de contact humain »
« Il n'est pas disponible pour tous. »
« tout le monde ne l'a pas encore »
« Creuse l'écart culturel avec les personnes qui sont totalement coupées du domaine actuellement indispensable de l'informatique »

9.1.2.3 Les réponses à la liste de quinze items

Les résultats obtenus à la question d'association libre nous ont confirmé la pertinence des items de notre liste. Bien que la formulation de ceux-ci ne soit pas toujours celle que nous avons reprise dans cette catégorisation, nous retrouvons bien parmi les items les plus cités les quinze notions présentées dans cette liste.

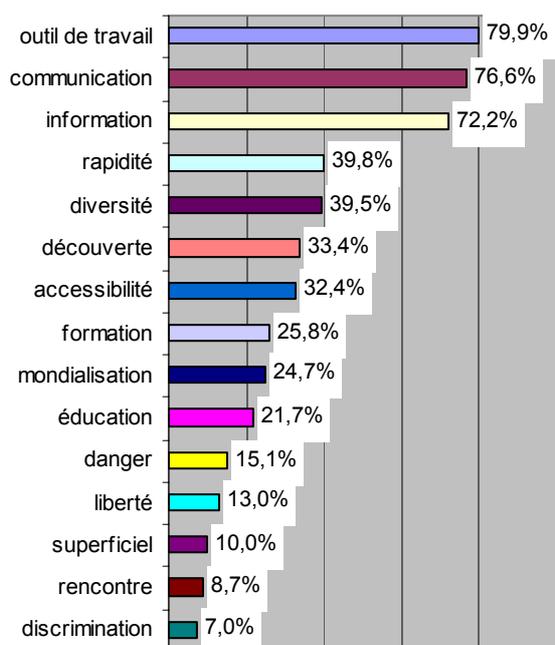


Figure 36 Réponses à la liste de 15 items (N=299)

La seule différence notable entre les réponses à ces deux questions (association libre et liste de 15 items) est l'importance accordée à l'item « **outil de travail** ». Nous avons vu que les enseignants de notre échantillon, ont, pour la plupart, intégré Internet à leur pratique professionnelle. Il paraît donc normal qu'ils considèrent cette technologie comme un « **outil de travail** ». Pourtant, cette expression n'est pas verbalisée à la hauteur de l'importance qu'elle semble avoir pour ces enseignants. Il nous semble que cette notion est tellement évidente pour ces enseignants qu'elle disparaît en partie de leur discours. Ces sujets ont, pour nous, implicité cette évidence qui ne réapparaît alors que lorsqu'elle leur est soumise. Ceci est le signe d'une réelle professionnalisation d'Internet dans cette population.

9.1.3 Commentaires sur les premiers résultats

Comme dans les résultats de MARIE (2002) nous notons la présence d'éléments relevant du champ de la vie privée et d'autres spécifiques du champ de l'enseignement.

« rend la vie courante plus facile (courses etc.) »

« ...Diversité et choix illimités des produits et des sites pour toute la famille, et dans tous les domaines. »

« moyen rapide de communication avec les élèves »

« C'est le fait de pouvoir trouver un maximum d'informations sur un sujet donné de façon à pouvoir élaborer au mieux les documents destinés aux élèves et de pouvoir également m'enrichir d'un point de vue scientifique (un prof est loin de tout savoir surtout d'un point de vue pratique et vie quotidienne). »

Pourtant, nous faisons ici le constat de la professionnalisation de cet objet dans cette population. Nous l'avons vu, Internet est pour ces enseignants un « **outil de travail** ». Dans la catégorisation de l'association libre, les notions d' « **outil de travail** », d' « **éducation** » se réfèrent directement à ce champ. Mais c'est également principalement le cas pour les notions d' « **utile** » et de « **pratique** ». L' « **échange** » est souvent décrit comme l' « **échange** » d' « **information** » avec les collègues. Beaucoup d'avantages et d'inconvénients cités font directement références aux pratiques professionnelles de ces enseignants. Dans cette population, 92% des sujets pensent qu'il est important de développer Internet dans les lycées¹¹². Et surtout, 82% de ces enseignants utilisent Internet avec leurs élèves.

Internet apparaît donc dans cette population comme un objet polymorphe, ayant une valeur d'enjeux pour ce groupe professionnel, qui en a une pratique régulière à but professionnel.

Le second constat que nous faisons ici, c'est la disparition de l'ordinateur. Le rapport à l'informatique disparaît pratiquement complètement dans cette représentation. Seuls des enseignants qui semblent éprouver des difficultés techniques ou qui se plaignent de la vétusté de leur matériel y font référence. Internet ne semble pas avoir d'existence physique. C'est un moyen (« **moyen de communiquer** »), un outil (« **Outil de communication** »), un médium entre le sujet et l'information, un pont qui permet la communication, un entre-deux qui ne se perçoit qu'au travers des notions d'information et de communication. Il existe par delà la technique, l'ordinateur, dans un « lieu » (« lieu de diffusion du savoir », « lieu d'échange de pratiques »), un espace (« C'est l'espace le plus ouvert »), un ailleurs pour reprendre l'étymologie du mot utopie.

¹¹² Tome II, annexe 11.31, p. 111.

Il nous faut aussi noter la polysémie des éléments qui organisent cette représentation (BATAILLE, 2002). Les notions d'« **information** » et de « **communication** » peuvent se concevoir comme des objets de représentations dans cette population. Ces notions sont polymorphes et complexes. En elles-mêmes, elles ne nous renseignent pas sur le « sens » dont elles sont porteuses. Nous verrons que l'étude différentielle de cette représentation nous permettra de préciser **les** sens qu'elles peuvent prendre dans cette population.

Enfin, nous rapprocherons les résultats obtenus aux questions sur les avantages et les inconvénients des résultats expérimentaux de TAFANI et SOUCHET (2001) présentés infra. Il semble bien, en effet, que lorsqu'il s'agit de décrire les avantages d'Internet, ce sont des éléments centraux de la représentation qui sont mis en avant (« **information** » et « **communication** »). Par contre, lorsqu'il s'agit de décrire un inconvénient (assimilable à un acte contre-attitudinal pour notre population), les critiques se portent sur des éléments périphériques (« **temps** », « **esprit critique** », « **recherche** »). Ces commentaires sont soumis ici à titre d'hypothèse. Ils sont très dépendants de nos catégorisations.

9.1.4 Attitudes

Nous avons utilisé un test non paramétrique pour nous assurer que ces échelles ont bien été renseignées dans le même « ordre » par les sujets (Coefficient de corrélation de rang de Spearman)¹¹³. Ceci est ici rendu nécessaire car la distribution des réponses sur certaines d'entre elles n'était pas « normale ». Nous considérerons toutefois que le score global relève lui d'une telle distribution.

Le traitement des échelles a donc été fait de façon globale. Les scores ont été additionnés et ramenés à une moyenne qui permet de tenir compte des sujets qui ne se sont pas prononcés sur certaines échelles (nous n'avons donc pas systématiquement divisé le score total par 12, mais par le nombre d'échelles remplies).

¹¹³ Cf. annexe 15, p. 147.

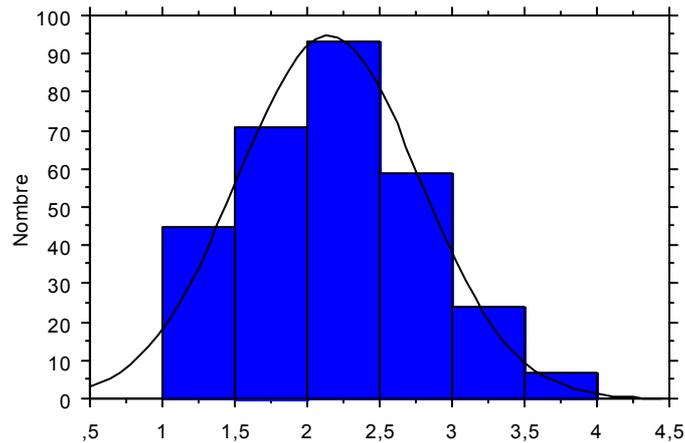


Figure 37 Score d'attitude

Ce score peut varier de 1 (très positif) à 6 (très négatif). La figure 36 montre que notre échantillon présente globalement des attitudes plutôt favorables à Internet. La moyenne de ce score pour la population est de 2,15 (écart type=0,63).

Parmi les résultats intrigants sur les nouvelles technologies, BARON et BRUILLARD signalent que dans leurs études, les sujets les plus jeunes sont ceux qui ont les attitudes les plus réservées envers Internet (BARON, BRUILLARD, 1996). Nous retrouvons effectivement un résultat équivalent :

Colonne 2	score atti
20_30	48 (2,47)
31_40	89 (2,07)
41_50	101 (2,10)
51_p60	61 (2,09)
TOTAL	299 (2,15)

Les valeurs du tableau sont, pour chaque critère et chaque modalité, le nombre d'observations hormis les non-réponses. Les noms des critères discriminants sont encadrés.

Les nombres encadrés correspondent à des moyennes par catégorie significativement différentes (test t) de l'ensemble de l'échantillon (au risque de 95%).

Résultats du test de Fisher :

score atti : $V_{inter} = 2,04$, $V_{intra} = 0,38$, $F = 5,35$

$1-p = 99,85\%$

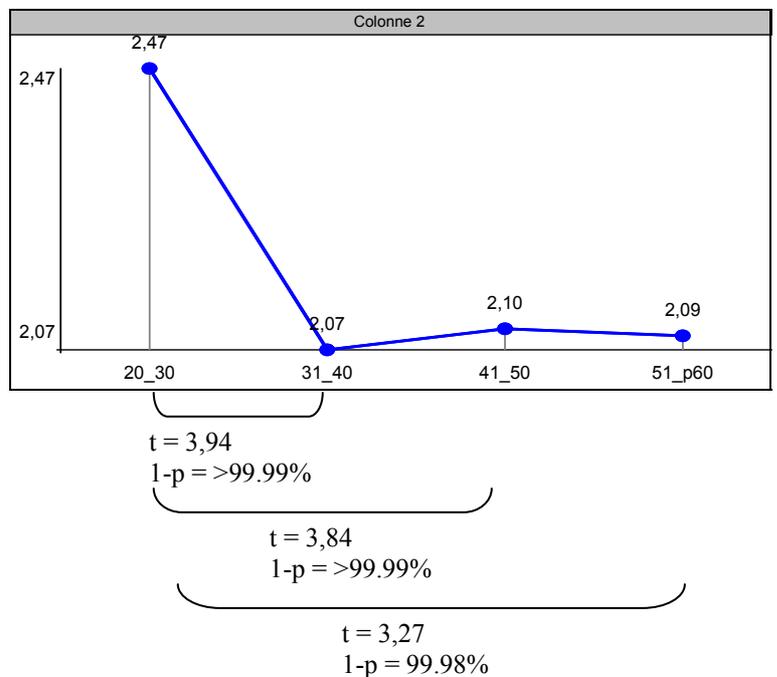


Figure 38 Etude des corrélations entre l'âge et l'attitude

RINAUDO (2002) estime que ces résultats montrent que les préoccupations des « adolescents professionnels [...] se situent davantage dans une recherche de repères qui leur permettent d'étayer leur position dans la classe, que dans l'utilisation des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement » (RINAUDO, 2002 : 280). Nous pensons également que la différence observée ici provient en partie des différences d'expériences entre les jeunes enseignants et les autres, bien qu'elles n'apparaissent pas en terme de pratiques déclarées, mais uniquement d'attitude.

9.1.5 Réponses aux non-congruences

Le tableau suivant présente les réponses obtenues à l'ensemble des 17 non-congruences :

Propositions	Plutôt d'accord (en %)	Plutôt pas d'accord (en %)	% NSP
Internet risque de remplacer totalement les enseignants	1	99	1,00%
Internet va prendre une place importante dans la société	96	4	1,30%
A cause d'Internet, les individus vont moins communiquer	9	91	1,30%
Internet va prendre une place importante dans le système éducatif	90	10	1,70%
Internet va permettre une diminution des conflits armés	3	97	25,80%
Internet va permettre une stabilité économique	6	94	25,80%
Internet risque de remplacer les enseignants dans certaines de leurs fonctions	31	69	2,30%
A cause d'Internet, les individus vont moins se parler	25	75	4,00%
Internet va créer une discrimination de certains groupes sociaux	76	24	6,70%
Internet va augmenter les inégalités sociales	69	31	7,70%
Internet va diminuer nos libertés individuelles	23	77	8,00%
Internet va rapprocher les cultures nationales	53	47	13,40%
Internet augmentera nos libertés individuelles	43	57	14,40%
Internet va créer une discrimination en fonction de l'âge (générationnelle)	45	55	2,30%
Internet va entraîner une diminution des contacts "réels" entre individus	45	55	2,30%
Internet va renforcer les inégalités scolaires	48	52	4,00%
Internet va rapprocher les individus	54	46	6,00%

Figure 39 Réponses aux non-congruences

Plusieurs remarques peuvent être faites à partir de ce tableau.

Le taux de non-réponses est majoré par des propositions qui concernent peut-être moins directement l'enseignement et la vie de tous les jours (diminution des conflits armés et stabilité économique). Il est minoré par des propositions qui touchent particulièrement ces sujets. L'une d'entre elles met en cause un élément important de la représentation d'Internet (diminuer les communications), une autre propose la négation d'un des piliers de l'identité

personnelle et professionnelle des enseignants (à savoir la nécessité de leur profession, même après l'avènement des nouvelles technologies).

Six de ces propositions sont admises ou rejetées par une grosse majorité des répondants qui se prononcent (fourchette : 90% - 10%). Pour ces enseignants, Internet prendra une place importante dans la société et dans le système éducatif, mais il ne remplacera pas les professeurs et il ne diminuera pas les communications entre individus. Les propositions sur la stabilité économique et la diminution des conflits armés ont également été rejetées par la plupart des sujets qui se sont prononcés.

Comme dans notre étude de 2000, les propositions sur l'augmentation des inégalités sociales et la discrimination de certains groupes sont très saillantes (respectivement 69% et 76% d'accord). Elles pointent une fois de plus l'importance de la notion d'égalité pour les enseignants.

Enfin, nous remarquons ici que six de ces propositions partagent globalement la population des répondants (fourchette 60% - 40%). Trois de ces propositions vont dans le sens de l'utopie d'Internet (rapprocher les cultures, augmenter les libertés individuelles, rapprocher les individus) et trois dans le sens de la contre-utopie (discrimination générationnelle, diminution des contacts, renforcement des inégalités scolaires). C'est à partir de ces propositions que sera calculé le score « d'utopie » qui nous servira à déterminer les tendances.

9.1.6 Etude des non-congruences

Dans cette partie, nous allons mettre à l'épreuve le postulat de l'existence des thématiques utopiques et contre-utopiques d'Internet. La première étape de cette étude sera une analyse factorielle des correspondances.

A.F.C.

Afin de cerner l'organisation des réponses aux non-congruences¹¹⁴, nous les avons soumises à une analyse factorielle de correspondances qui sera complétée par l'étude des corrélations qu'elles entretiennent. Le graphique suivant résume le plan factoriel de cette analyse¹¹⁵.

¹¹⁴ Les réponses sont recodées en plutôt d'accord, plutôt pas d'accord, ne se prononce pas.

¹¹⁵ L'original et le tableau des contributions sont présentés Tome II, annexe 17, p. 170.

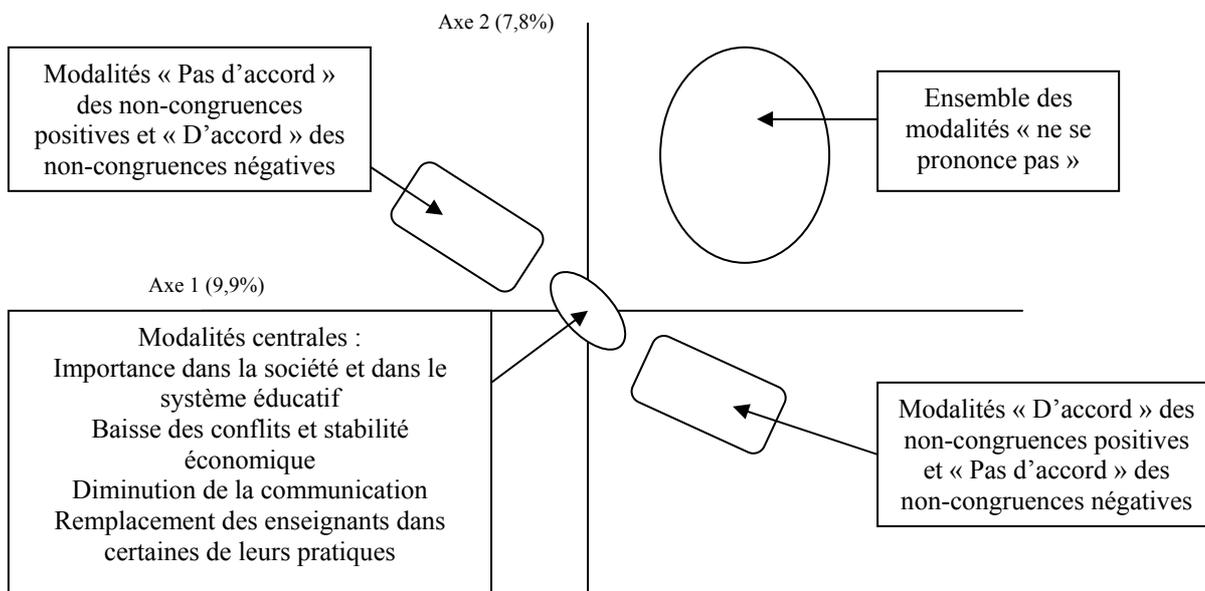


Figure 40 A.F.C sur les non-congruences

L'organisation de ces prises de positions montre une certaine consistance dans les réponses des sujets. En effet, les regroupements de modalités présentes sur l'A.F.C. expriment les tendances suivantes :

- Les modalités « d'accord » des non-congruences positives sont toutes du même côté de l'axe, opposées aux modalités « d'accord » des non-congruences négatives.
- Les modalités « pas d'accord » des non-congruences positives sont du même côté de l'axe que les modalités « d'accord » des non-congruences négatives.
- Les modalités « d'accord » des non-congruences négatives sont du même côté de l'axe que les modalités « pas d'accord » des non-congruences positives.
- Les modalités « ne se prononce pas » apparaissent centrales sur le facteur 1 et expliquent en grande partie le facteur 2.

Globalement donc, les sujets qui sont d'accord avec les non-congruences positives ont tendance à ne pas être d'accord avec les non-congruences négatives. Autrement dit, les sujets de l'échantillon qui pensent qu'Internet augmentera les libertés individuelles ont tendance à penser qu'il ne diminuera pas les contacts entre individus.

Par opposition, les sujets qui sont d'accord avec les non-congruences négatives ont tendance à ne pas être d'accord avec les non-congruences positives. Les enseignants qui pensent qu'Internet augmentera les inégalités scolaires ont tendance à penser qu'il ne rapprochera pas les cultures nationales.

La projection des sujets sur ce même plan en est une parfaite illustration. Dans ces exemples, les sujets sont « coloriés » en fonction de leurs réponses à deux non-congruences, une positive et une négative :

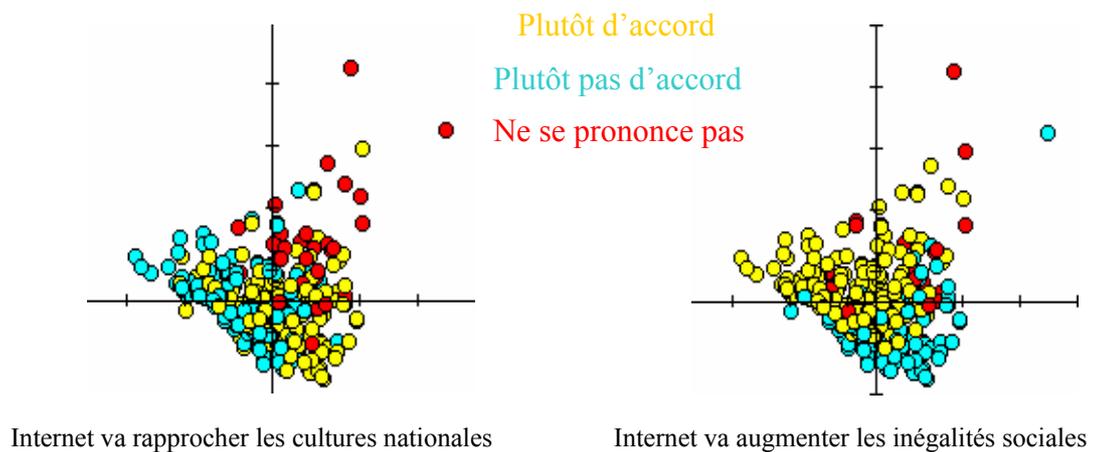


Figure 41 Comparaison des réponses aux deux catégories de non-congruences

Les modalités qui sont au centre du plan factoriel sont de deux natures. Il y a d'une part les modalités choisies par la plupart des sujets (importance dans la société et dans le système éducatif, pas de baisse des conflits et de stabilité économique, pas de diminution de la communication) et d'autre part les deux modalités de réponse à la question sur le remplacement partiel des enseignants par Internet. La « logique » de réponse à cette dernière question ne semble donc pas relever du même processus. Cette observation sera confirmée par la suite.

L'organisation décrite par l'AFC est confirmée par l'étude des corrélations entretenues par ces propositions¹¹⁶. Elles corroborent les tendances observées sur l'A.F.C. et montrent bien qu'il ne s'agit que de tendances et pas d'automatismes. Ceci est déjà visible dans la faible valeur des pourcentages d'inertie extraits par les axes de l'A.F.C..

¹¹⁶ Tome II, annexe 20, p. 187 pour les tableaux des Chi²

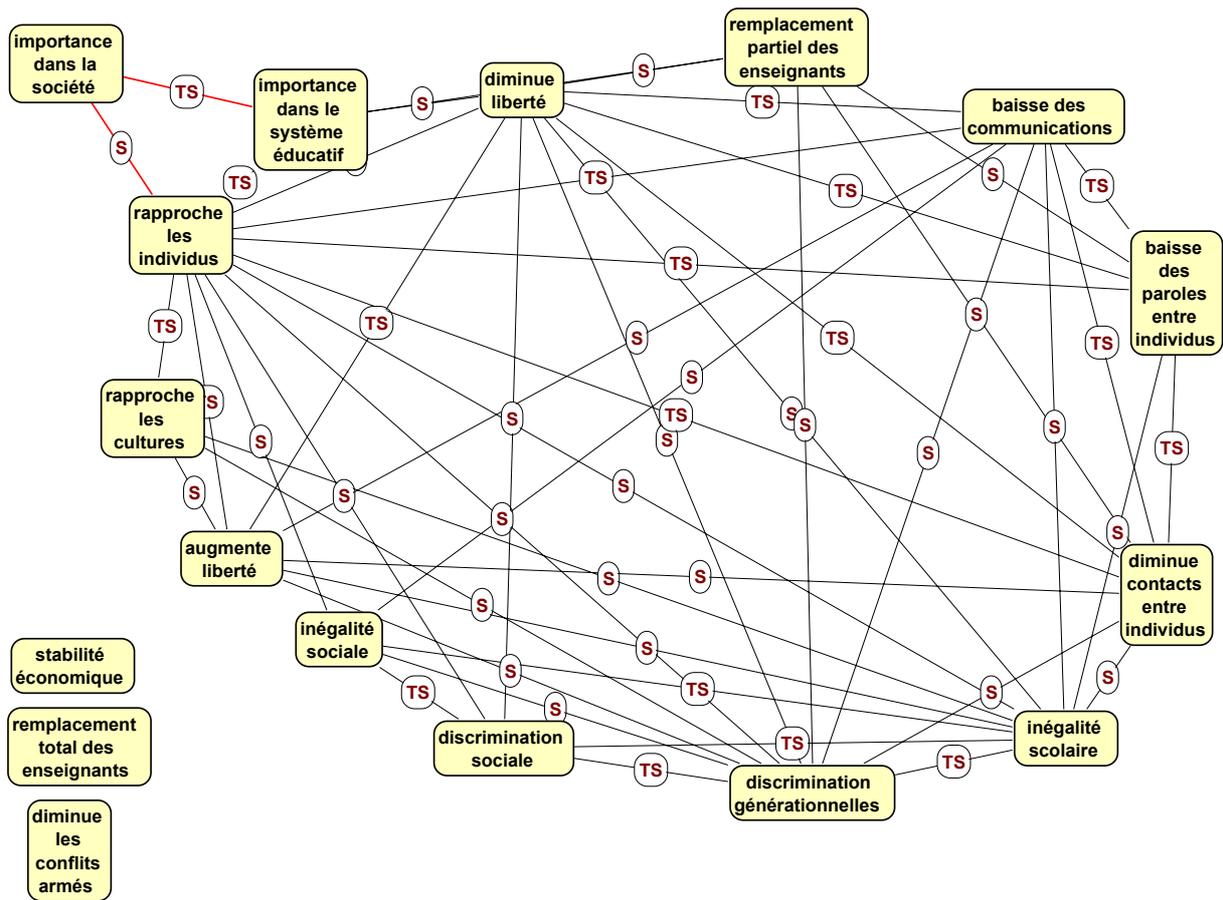


Figure 42 Analyse des liens entre non-congruences¹¹⁷

Dans ce graphique, le sigle S signifie que la dépendance est significative (entre .05 et .01). Le sigle TS signifie que la dépendance est très significative (inférieur à .01). Les traits en pointillés indiquent des tableaux où des valeurs attendues sont inférieures à 5.

Les relations qu'entretiennent les non-congruences nous permettent effectivement de parler d'utopie et de contre-utopie. Les critères que nous avons formulés sont tous ici respectés. Non seulement la plupart des non-congruences sont corrélées entre elles, mais l'étude des tableaux montre qu'elles le sont dans le sens d'une tendance pour les sujets d'accord sur les non-congruences positives à, d'une part, être d'accord avec les autres non-congruences positives et, d'autre part, à ne pas être d'accord avec les non-congruences négatives et inversement.

¹¹⁷ Dans les tableaux testés, les modalités sont recodées en « plutôt d'accord », « plutôt pas d'accord ». Les modalités « ne se prononce pas » sont éliminées.

9.1.7 Etude des corrélations entre attitudes et non-congruences

Le graphique suivant nous permettra de valider les hypothèses sur les liens entre attitudes et non-congruences.

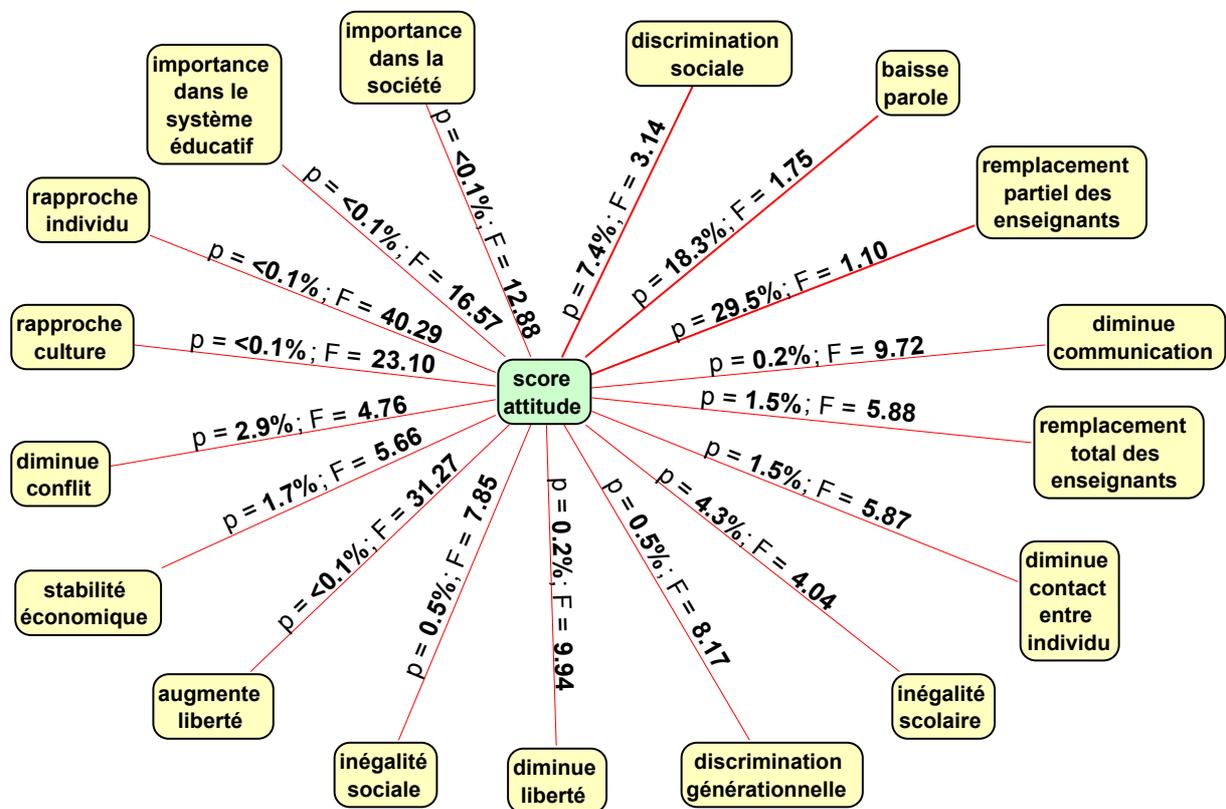


Figure 43 Etude des corrélations entre le score d'attitude et les non-congruences

Les traits continus expriment des différences significatives (à .05) entre les moyennes des scores d'attitude calculés pour chaque modalité¹¹⁸, les traits en pointillés indiquent que cette différence n'est pas significative.

Cette figure signale donc que la plupart des non-congruences sont corrélées au score d'attitude. Ces corrélations vont toutes dans le même sens, à savoir la tendance à un score d'attitude en moyenne plus « positif » pour les sujets d'accord avec une non-congruence positive par rapport aux sujets qui ne sont pas d'accord avec cette même proposition. Cette tendance est bien sûr inversée pour les non-congruences négatives.

¹¹⁸ « plutôt d'accord », « plutôt pas d'accord », les « ne se prononce pas » ont été éliminés (Cf. Tome II, annexe 18, p. 183).

Par exemple, les sujets qui sont plutôt d'accord pour dire qu'Internet va augmenter les libertés individuelles sont, en moyenne, plus « positifs » sur les échelles d'attitudes que les sujets qui ne sont pas d'accord. A l'opposé, les sujets « d'accord » avec le fait qu'Internet va augmenter les inégalités scolaires ont, en moyenne, un score d'attitude moins « positif » envers Internet que les sujets qui ne sont « pas d'accord ».

Nous vérifions ici nos deux premières hypothèses opérationnelles (HO1 et HO2).

9.1.8 Etude du lien entre l'attitude et l'utilisation avec les élèves

La troisième hypothèse opérationnelle concerne le lien entre le score d'attitude et l'utilisation avec les élèves.

utilisation avec les élèves (oui / non)	score attitude
utilisation avec les élèves	244 (2,11)
pas d'utilisation avec les élèves	55 (2,31)
TOTAL	299 (2,15)

Les valeurs du tableau sont, pour chaque critère et chaque modalité, le nombre d'observations hormis les non-réponses.

Résultats du test de Fisher :

score attitude : $V_{inter} = 1,71$, $V_{intra} = 0,39$, $F = 4,36$

$1-p = 96,45\%$

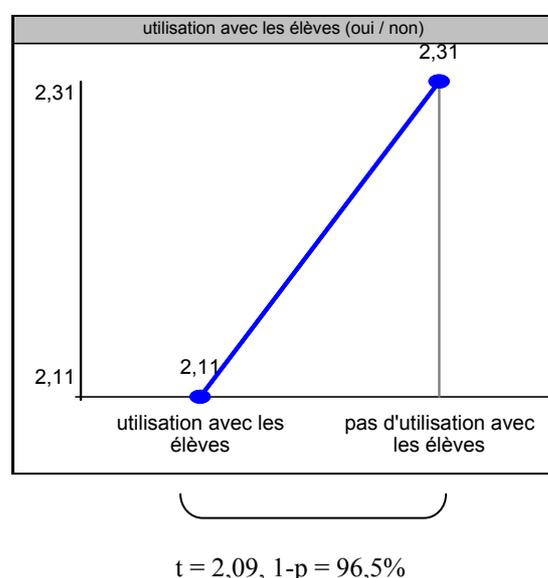


Figure 44 Comparaison des attitudes en fonction de l'utilisation/absence d'utilisation avec les élèves

Comme on pouvait s'y attendre, les enseignants qui n'utilisent pas Internet avec leurs élèves ont, en moyenne, un score d'attitude un peu moins « positif » envers Internet. Cette moyenne n'est pas significativement différente de celle de l'ensemble de l'échantillon, par contre, elle l'est de la moyenne des enseignants qui utilisent Internet avec leurs élèves. Ceci valide notre troisième hypothèse opérationnelle.

La variable « utilisation avec les élèves » est corrélée à d'autres modalités. Ces relations sont présentées dans l'arbre suivant :

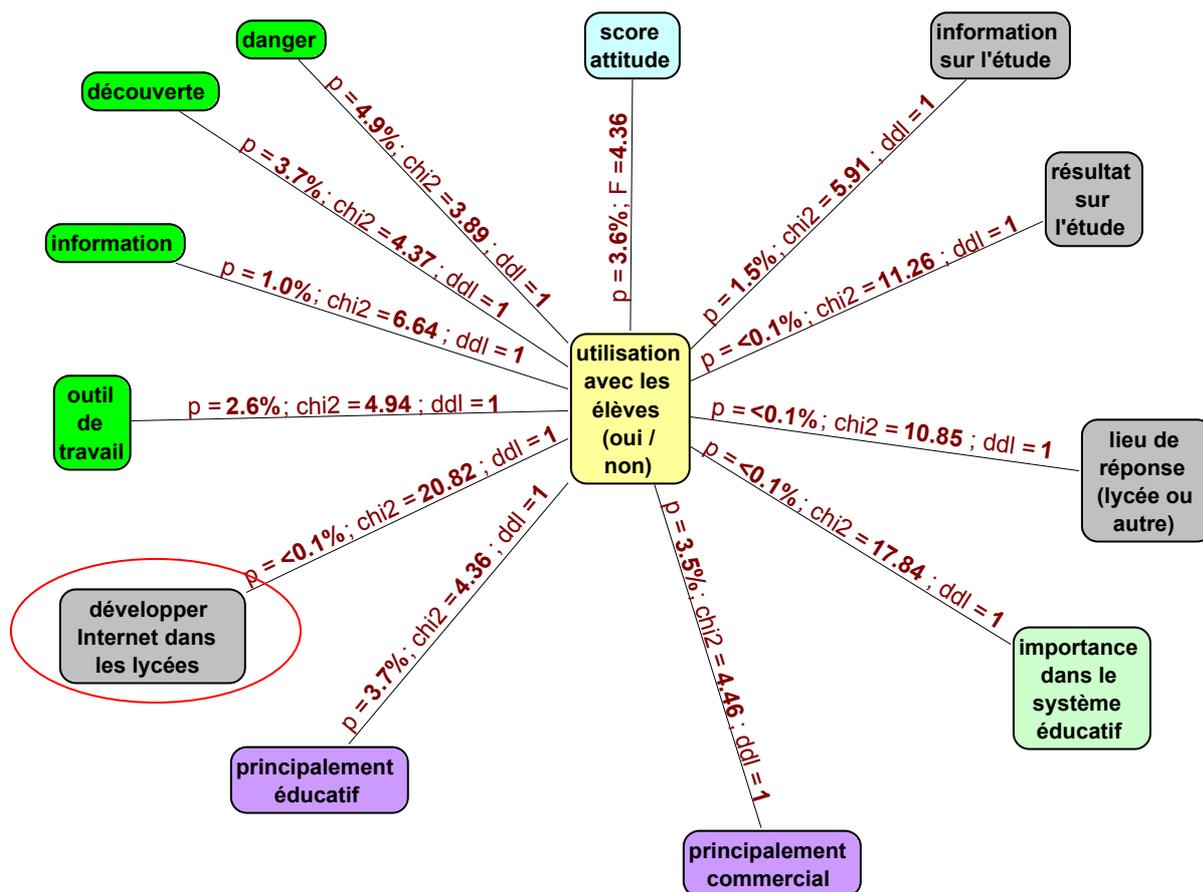


Figure 45 Etude des relations de la variable « utilisation avec les élèves »¹¹⁹

En vert clair sur la gauche apparaissent des items de la liste de quinze. Les enseignants qui n'utilisent pas Internet avec leurs élèves ont légèrement plus¹²⁰ coché l'item de « **danger** ». Ils ont aussi légèrement plus coché l'item de « **découverte** ». Au contraire, ils ont significativement moins coché les items de « **information** » et de « **outil de travail** ».

Le cercle rouge autour de l'item « **développer Internet dans les lycées** » signale que le tableau de cette analyse contient une case inférieure à 5. Ce lien exprime la tendance pour les enseignants qui n'utilisent pas Internet avec leurs élèves à moins accorder d'importance à son développement dans les lycées.

Les deux items en mauve sont des opinions recodées en « **plutôt d'accord** », « **plutôt pas d'accord** ». Les enseignants qui n'utilisent pas Internet avec leurs élèves ont plus tendance à penser qu'il n'est pas « **principalement éducatif** », mais plutôt « **principalement commercial** » (encore une fois, ces corrélations sont très faibles, mais significatives).

¹¹⁹ Les tableaux sont présentés Tome II, annexe 16, p. 170.

¹²⁰ La corrélation est très faible, la probabilité exacte de Fischer est au-dessus de notre seuil (elle est à .06).

La corrélation avec l'importance qu'Internet prendra dans le système éducatif est beaucoup plus franche. Ces enseignants sont significativement moins d'accord avec cette proposition.

Les trois items en gris sur la droite signalent que ces enseignants sont moins intéressés par des informations ou des résultats sur cette étude. Le troisième item nous indique que les enseignants qui n'utilisent pas Internet avec leurs élèves sont très significativement moins nombreux à avoir répondu de leur lycée (ils ne sont que 2 sur 55 (3,6%) contre 19,4% de l'échantillon total). Nous signalons que le fait d'avoir répondu du lycée peut avoir induit des effets de contexte (ABRIC, GUIMELLI, 1999). En effet, ces enseignants ont vu davantage de leurs expressions classées dans la catégorie « **outil de travail** » que ceux qui ont répondu de chez eux¹²¹.

Nous noterons également qu'en dehors de la proposition sur le développement d'Internet dans le système éducatif, cette variable n'est pas corrélée aux non-congruences.

9.2 Phase (quasi) expérimentale

9.2.1 Détermination d'un « score d'utopie »

Nous avons vu que parmi les non-congruences, six ne sont absolument pas consensuelles dans cette population. Elles sont reprises dans le tableau suivant¹²² :

Propositions	Plutôt d'accord (en %)	Plutôt pas d'accord (en %)	Ne se prononce pas
Internet va rapprocher les cultures nationales	53	47	13
Internet augmentera nos libertés individuelles	43	57	14
Internet va rapprocher les individus	54	46	6
Internet va entraîner une diminution des contacts "réels" entre individus	45	55	2
Internet va renforcer les inégalités scolaires	48	52	4
Internet va créer une discrimination en fonction de l'âge (générationnelle)	45	55	2

Les trois premières propositions (entourées comme ceci) vont dans le sens de l'utopie Internet. Les trois suivantes (entourées comme ceci) vont dans le sens de la contre-utopie. Nous avons donc utilisé ces propositions pour différencier dans cette population les sujets à

¹²¹ Tome II, annexe 38, p. 300.

¹²² Comme pour le tableau d'ensemble des non-congruences, les réponses plutôt d'accord et plutôt pas d'accord sont en pourcentage de sujets qui se prononcent.

tendance utopique, des sujets à tendance contre-utopique. Pour ce faire, nous avons appliqué les échelles suivantes aux réponses à ces questions :

- Pour les trois non-congruences positives (allant dans le sens de l'utopie) :
 - o Tout à fait d'accord = +1
 - o Plutôt d'accord = +0,5
 - o Ne se prononce pas = 0
 - o Plutôt pas d'accord = -0,5
 - o Pas du tout d'accord = -1
- Pour les trois non-congruences négatives (allant dans le sens d'une contre-utopie) :
 - o Tout à fait d'accord = -1
 - o Plutôt d'accord = -0,5
 - o Ne se prononce pas = 0
 - o Plutôt pas d'accord = +0,5
 - o Pas du tout d'accord = +1

Après ce calcul, chaque sujet se retrouve avec un score, variant de 6 à -6, qui reflète globalement les tendances à être d'accord avec les non-congruences positives et pas d'accord avec les négatives (et inversement). Comme l'on pouvait s'y attendre étant données les corrélations observées entre non-congruences et les effectifs des réponses aux questions que nous avons choisies pour construire ce score, la population se répartit de façon « normale » le long du score d'utopie :

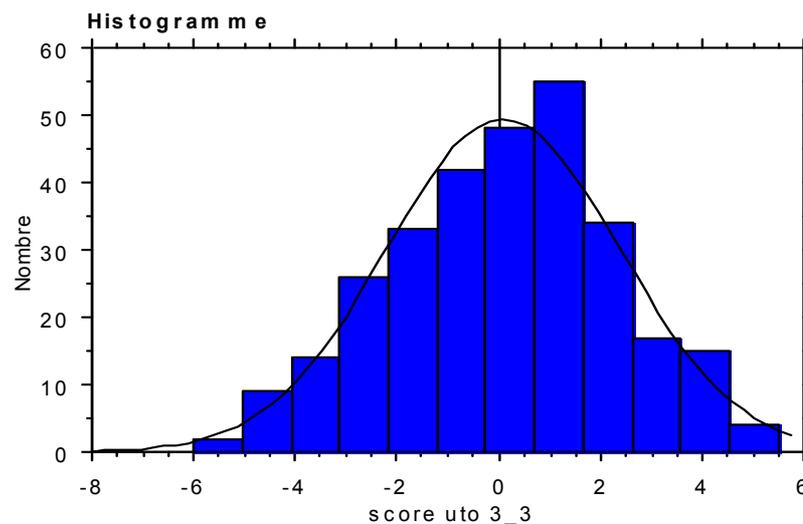


Figure 46 Effectif de sujets en fonction du score d'utopie et comparaison à la loi normale

A partir de ce score, nous voulions pouvoir comparer des oppositions franches, c'est-à-dire les sujets les plus opposés en terme de score d'utopie. Il nous a semblé aussi pertinent de comparer ces corpus à un corpus de sujets ayant un score proche de 0, qui correspond alors soit à des sujets qui ont tendance à ne pas se prononcer, soit à des sujets qui « papillonnent » entre propositions positives et négatives, soit à des sujets qui ne sont jamais d'accord avec ces propositions (il n'y a pas de sujets qui se prononcent comme plutôt d'accord avec toutes ces propositions).

Nous avons retenu le découpage suivant :

- Les sujets de la tendance utopique sont ceux dont le score d'utopie varie de 3 à 6. Ce groupe comprend 36 sujets.
- Les sujets de la tendance contre-utopique sont ceux dont le score varie de -6 à -3. Ils sont 31.
- Enfin, nous avons retenu les sujets dont le score varie de -0,5 à 0,5. Cette tendance sera appelée la tendance pragmatique après l'analyse de la représentation de ces enseignants. Elle comprend 69 sujets.

Nous pouvons vérifier sur l'illustration suivante que ce score a bien permis de sélectionner les sujets les plus polaires et les plus « centraux » dans les réponses aux non-congruences :

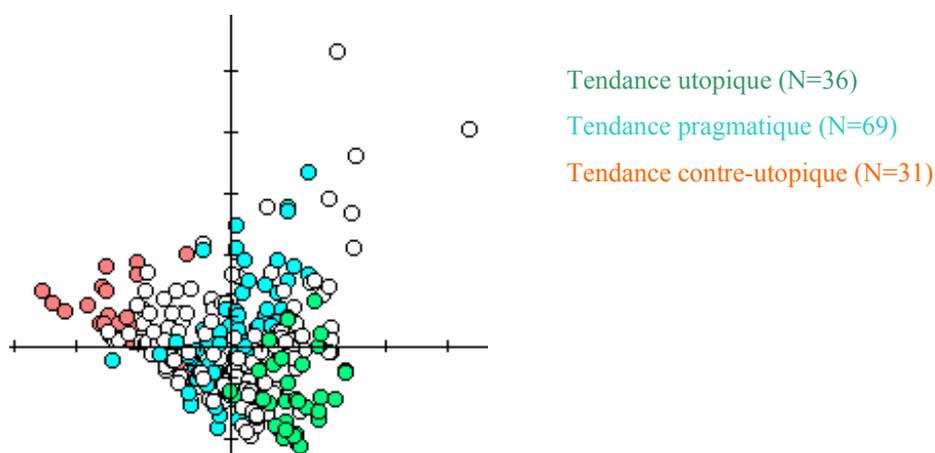


Figure 47 Position des tendances extraites sur le plan d'AFC des non-congruences

L'impression visuelle de cette illustration sera confirmée par l'étude des corrélations entre ces tendances et les non-congruences.

9.2.2 Comparaison des réponses aux non-congruences entre les tendances utopique, pragmatique et contre-utopique

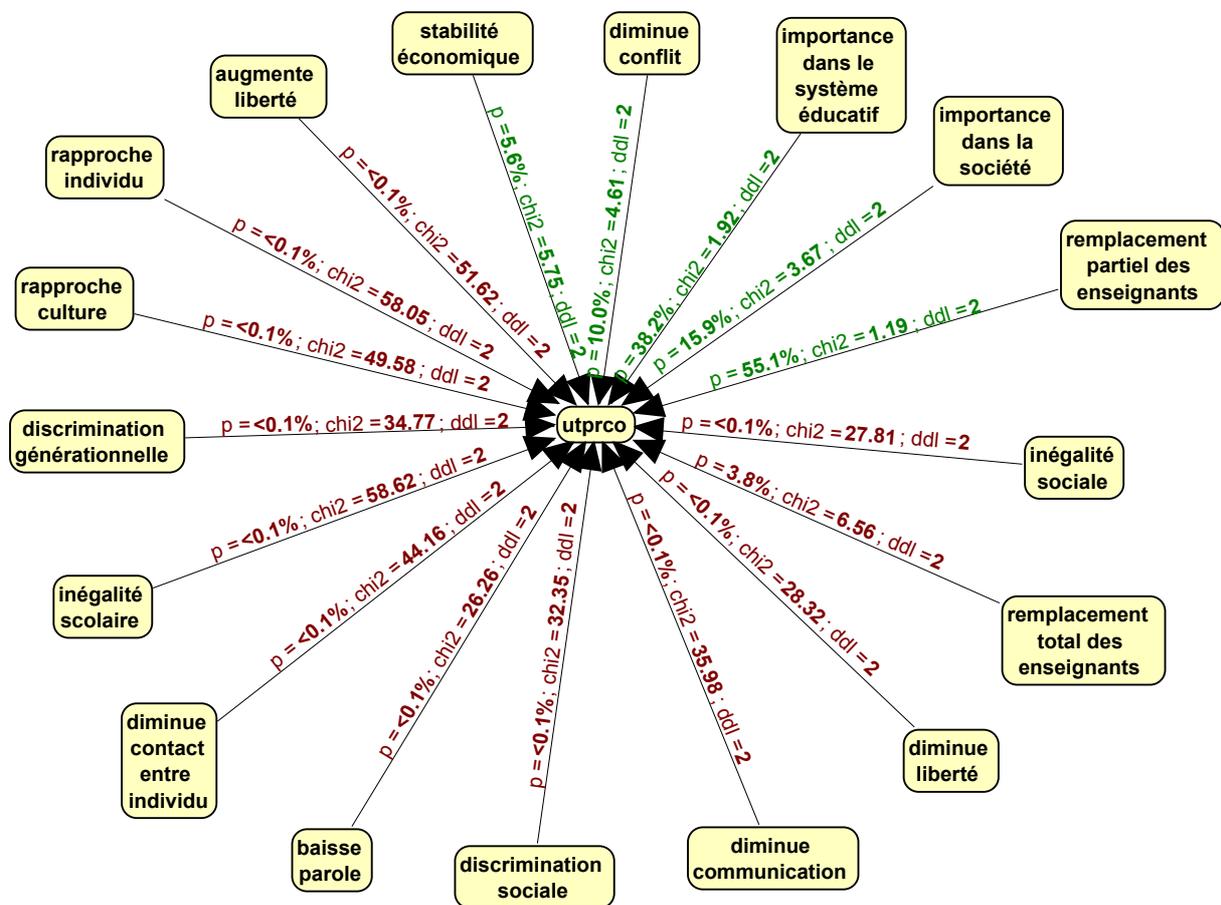


Figure 48 Etude des corrélations entre les non-congruences et les tendances utopique, pragmatique et contre-utopique

Sur ce graphique, les liens en rouge signalent la dépendance entre les tendances et la non-congruence concernée. Les liens en vert signalent l'indépendance entre ces variables¹²³. Il est important dans le cadre de notre problématique de vérifier que les non-congruences que nous avons utilisées pour calculer le score d'utopie et extraire les différentes tendances sont bien prises dans la même « logique » de réponse que les autres.

Nous constatons que les réponses aux non-congruences sont majoritairement dépendantes des tendances dans lesquelles s'inscrivent les sujets. Parmi les non-congruences pour lesquelles le lien n'est pas significatif, nous retrouvons les propositions consensuelles et celles relatives au remplacement des enseignants dans certaines de leurs fonctions.

¹²³ Les tableaux sont disponibles Tome II, annexe 21, p. 237; certains de ces tableaux ont des cases sans observation. Ils confirment toutefois le sens des corrélations.

Les six premiers liens significatifs de gauche sont ceux qui concernent les non-congruences que nous avons utilisées pour calculer le score d'utopie.

Le sens de ces liens est en accord avec les hypothèses. Il indique, par exemple, que les sujets appartenant à la tendance contre-utopique sont plus nombreux à être d'accord avec les propositions négatives et pas d'accord avec les propositions positives.

Le nombre de réponses polaires a été calculé pour chacune de ces tendances. Chaque sujet a reçu +1 à ce score chaque fois qu'il a répondu « **tout à fait d'accord** » ou « **pas du tout d'accord** » sur l'une des dix-sept non-congruences. L'étude de ce score est présentée dans la figure suivante :

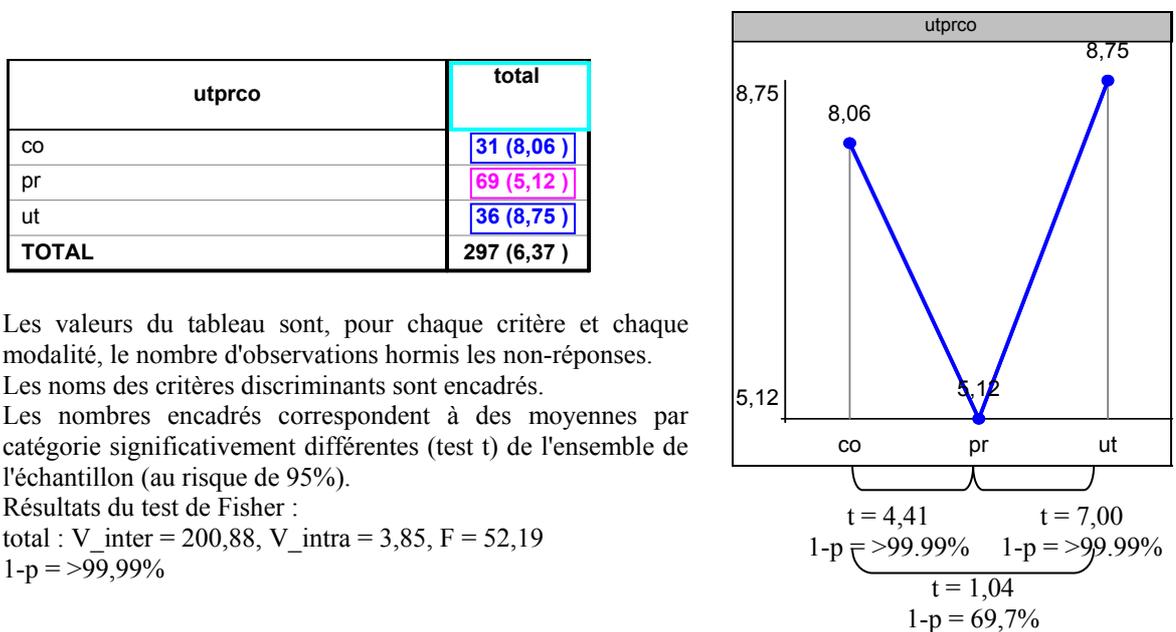


Figure 49 Comparaison du nombre de réponses polaires entre les tendances utopique, pragmatique et contre-utopique

Ces résultats nous indiquent que les sujets des tendances utopique et contre-utopique ont significativement plus utilisé les réponses polaires que les sujets de la tendance pragmatique. Cette observation nous paraît pertinente au regard des travaux sur le dogmatisme, bien que nous ne puissions pas les inscrire dans ce champ théorique. Ils indiquent que les sujets les plus consistants dans leurs réponses (en terme d'utopie et de contre-utopie) sont aussi les plus polaires sur ces propositions.

Les réponses à trois des quatre opinions proposées sont aussi dépendantes de ces tendances :

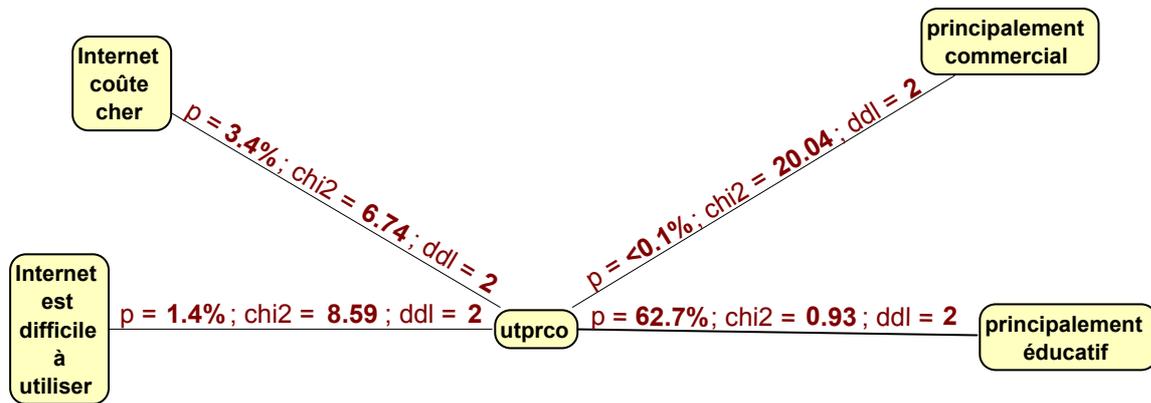


Figure 50 Etude des corrélations entre les tendances et les opinions

Les tableaux de cette étude¹²⁴ indiquent que les sujets de la tendance contre-utopique trouvent Internet difficile à utiliser et cher. Ils trouvent aussi qu'Internet est principalement commercial, alors que les utopiques pensent le contraire. Nous noterons enfin que les réponses à la proposition sur l'aspect principalement éducatif d'Internet ne sont pas dépendantes de ces tendances.

9.2.3 Comparaison des attitudes entre les tendances utopique, pragmatique et contre-utopique

Afin de valider l'hypothèse de l'influence de la thématisation sur l'attitude envers Internet, les moyennes des scores des trois tendances ont été comparées.

Colonne 101	score atti
co	31 (2,64)
pr	69 (2,25)
ut	36 (1,70)
TOTAL	299 (2,15)

Les valeurs du tableau sont, pour chaque critère et chaque modalité, le nombre d'observations hormis les non-réponses.

Les noms des critères discriminants sont encadrés. Les nombres encadrés correspondent à des moyennes par catégorie significativement différentes (test t) de l'ensemble de l'échantillon (au risque de 95%).

Résultats du test de Fisher :

score atti : $V_inter = 7,73$, $V_intra = 0,16$, $F = 48,00$

$1-p = >99.99\%$

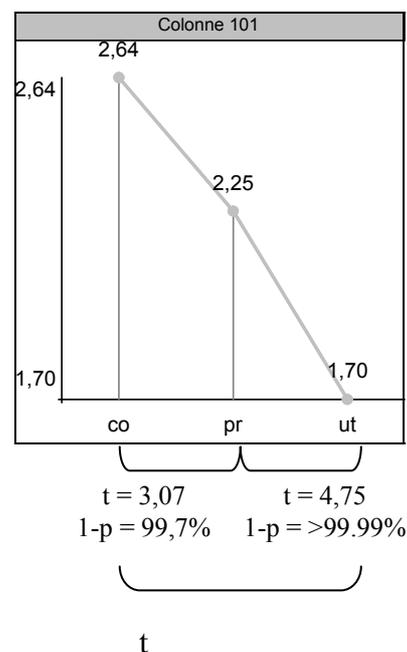


Figure 51 Comparaison des scores d'attitude entre les tendances

¹²⁴ Tome II, annexe 22, p. 271.

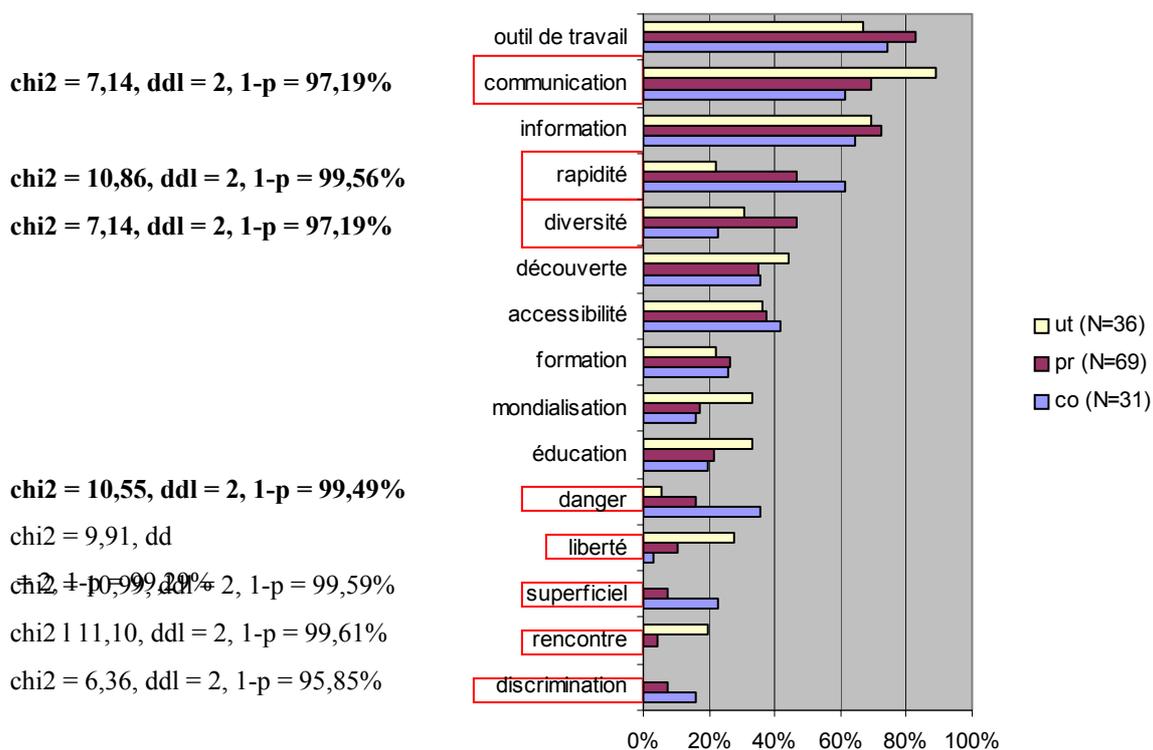
Dans cette population, les sujets classés dans la tendance utopique présentent, en moyenne, des attitudes plus « positives » envers Internet que les deux autres tendances, et plus « positives » que la moyenne de l'échantillon total. Par opposition, les sujets de la tendance contre-utopique, présentent significativement une moyenne de score d'attitude moins « positive » que les deux autres tendances et que l'échantillon total.

Ces résultats vont dans le sens de nos hypothèses. Ils confirment les liens déjà établis entre non-congruences et attitudes. Ils montrent aussi que la tendance pragmatique ne présente pas un score d'attitude différent de l'échantillon total.

9.2.4 Comparaison des représentations d'Internet entre les tendances utopique, pragmatique et contre-utopique

9.2.4.1 Sur la liste de quinze items

La figure suivante présente les réponses à la liste de quinze items des trois tendances, en pourcentage par tendance¹²⁵ :



chi2 = 7,14, ddl = 2, 1-p = 97,19%

chi2 = 10,86, ddl = 2, 1-p = 99,56%

chi2 = 7,14, ddl = 2, 1-p = 97,19%

chi2 = 10,55, ddl = 2, 1-p = 99,49%

chi2 = 9,91, dd

chi2 = 10,99, ddl = 2, 1-p = 99,59%

chi2 = 11,10, ddl = 2, 1-p = 99,61%

chi2 = 6,36, ddl = 2, 1-p = 95,85%

Figure 52 Comparaison des réponses à la liste de quinze items entre les trois tendances

¹²⁵ Tome II, annexes 23 et 24, p. 275 et 276.

Dans cette figure, les notions encadrées de rouge sont significativement dépendantes des tendances. Les χ^2 qui ne sont pas en gras signalent des tableaux dans lesquels des cases contiennent des valeurs théoriques inférieures à 5.

Nous pouvons voir ici que les sujets de la tendance utopique ont plus coché les items « **communication** », « **découverte** », « **mondialisation** », « **éducation** », « **liberté** » et « **rencontre** ». Ils se sont moins tournés vers les notions de « **danger** », de « **discrimination** » et de « **superficiel** ».

Les sujets de la tendance pragmatique ont plus coché les items « **outil de travail** », « **information** » et « **diversité** ».

Enfin, les sujets de la tendance contre-utopique ont plus coché les items « **rapidité** », « **accessibilité** », « **danger** », « **superficiel** » et « **discrimination** » et moins ceux de « **communication** », de « **liberté** » et de « **rencontre** ».

Afin d'illustrer clairement ces résultats, nous avons soumis ces réponses à une analyse de similitude. Les graphiques sont présentés dans les figures 52, 53 et 54.

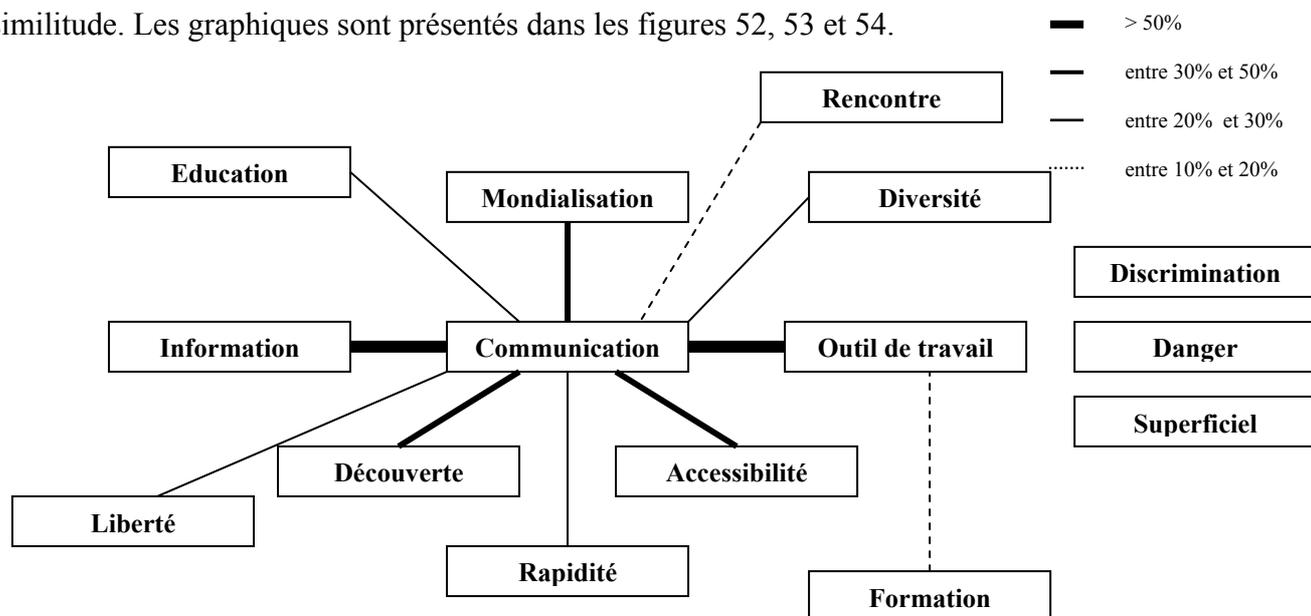


Figure 53 Analyse de similitude sur les réponses à la liste de quinze items des sujets de la tendance utopique (N=36). Arbre maximum en pourcentage de cooccurrences (seuil= 10%)

Ce graphique illustre les résultats énoncés précédemment¹²⁶. Les sujets de la tendance utopique utilisent plus la notion de « **communication** ». Au seuil de 10%, les notions de « **danger** », de « **discrimination** » et de « **superficiel** » sont éliminées de l'arbre. Elles semblent spécifiques de la tendance contre-utopique. Les notions de « **mondialisation** », de « **liberté** » et de « **rencontre** » ont plus d'importance ici que dans les deux autres tendances.

¹²⁶ La matrice de similitude est disponible Tome II, annexe 25, p. 278.

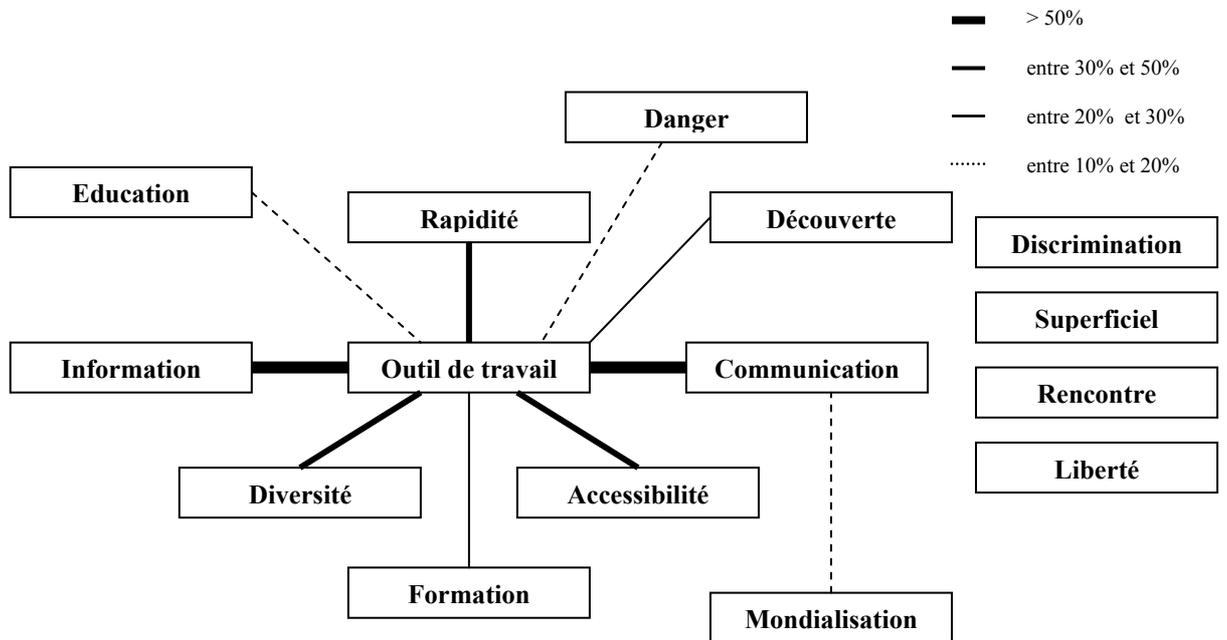


Figure 54 Analyse de similitude sur les réponses à la liste de quinze items des sujets de la tendance pragmatique (N=69). Arbre maximum en pourcentage de cooccurrences (seuil= 10%)

Les sujets de la tendance pragmatique ont donné plus d'importance à la notion d'« **outil de travail** »¹²⁷. Au seuil de 10%, les notions de « **superficiel** » et de « **discrimination** », spécifiques de la tendance contre-utopique, sont éliminées, ainsi que les notions de « **liberté** » et de « **rencontre** », spécifiques de la tendance utopique. La notion de « **danger** », bien que présente, a peu d'importance.

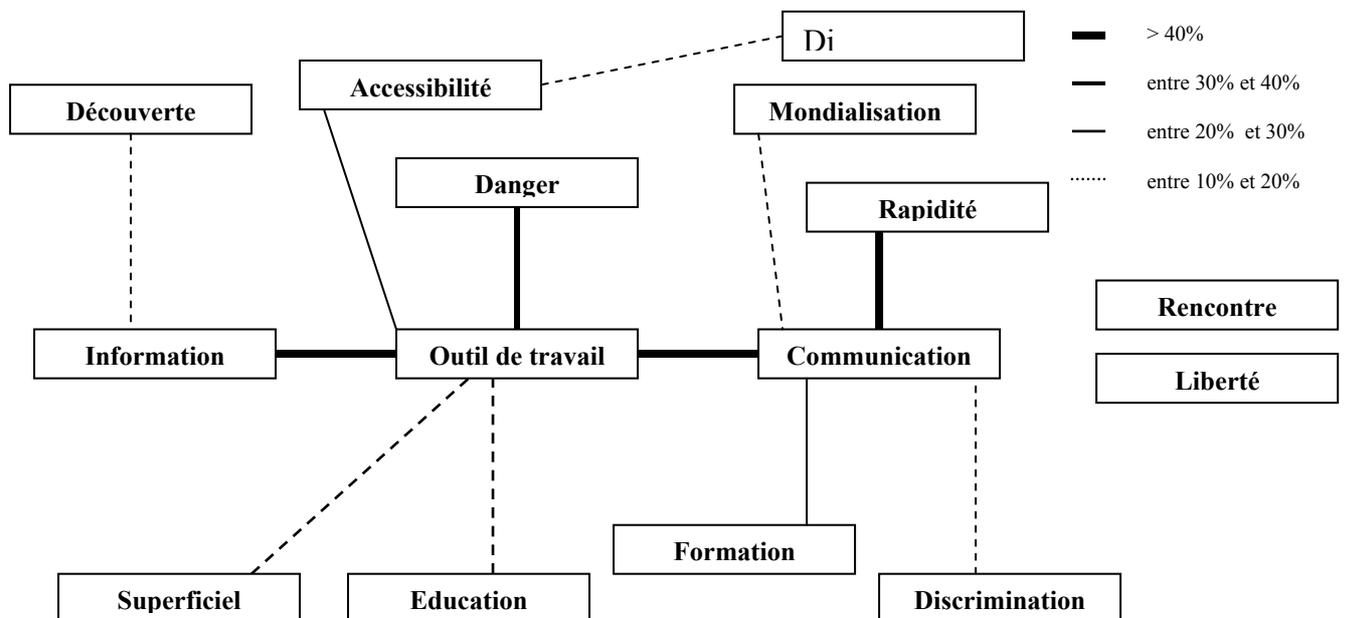


Figure 55 Analyse de similitude sur les réponses à la liste de quinze items des sujets de la tendance contre-utopique (N=31). Arbre maximum en pourcentage de cooccurrences (seuil= 10%)

¹²⁷ La matrice de similitude est disponible Tome II, annexe 26, p. 278.

Dans cette tendance, les liens entre les items sont moins forts que dans les deux autres¹²⁸. Aucune notion ne vient organiser l'arbre. Au seuil de 10%, les items de « **rencontre** » et de « **liberté** » sont éliminés. La notion de « **danger** » prend plus d'importance que dans les autres tendances, elle est liée à « **outil de travail** ». La notion de « **mondialisation** » est encore ici liée à la notion de « **communication** ». Le graphe se structure le long d'un axe qui va de la notion d'« **information** » à celle de « **rapidité** ».

9.2.4.2 Sur la question d'association libre

La comparaison des réponses à la question d'association libre nous permet de préciser les résultats obtenus précédemment. Le plus grand nombre de catégories autorise une lecture plus fine des sens qu'ont donnés les sujets aux items qu'ils ont cochés.

La figure 55 présente les réponses à la question d'association libre en pourcentage par tendance. Seuls les items présents chez au moins 10% des sujets d'une tendance ont été conservés. Les items encadrés en rouge sont significativement dépendants des tendances¹²⁹.

¹²⁸ La matrice de similitude est disponible Tome II, annexe 27, p. 278.

¹²⁹ Tome II, annexe 28, p. 279; pour les items « esprit critique » et « rapidité », les différences sont appréciées uniquement entre les tendances utopique et contre-utopique (Cf. annexe 29, p. 280).

Sur cette figure, nous pouvons voir que la notion d' « **information** » a été plus utilisée par la tendance pragmatique, ainsi que les notions « **attractif** », « **pratique** », « **utile** » et « **éducation** ».

Les notions « **rapidité** », « **échange** », « **indispensable** », « **innovation** », « **ouverture** » et « **documentation** » sont plus présentes dans la tendance utopique. Les sujets de cette tendance utilisent moins les notions « **pratique** », « **éducation** », « **temps**¹³⁰ », « **esprit critique** », « **outil de travail** », « **danger** », « **accessibilité** », et « **commercial** ».

La tendance contre-utopique utilise plus les notions de « **fouillis** », « **temps** », « **esprit critique** », « **outil de travail** », « **danger** », « **accessibilité** » et « **commercial** ». Ils utilisent beaucoup moins des notions comme « **indispensable** », « **pratique** » ou « **utile** ».

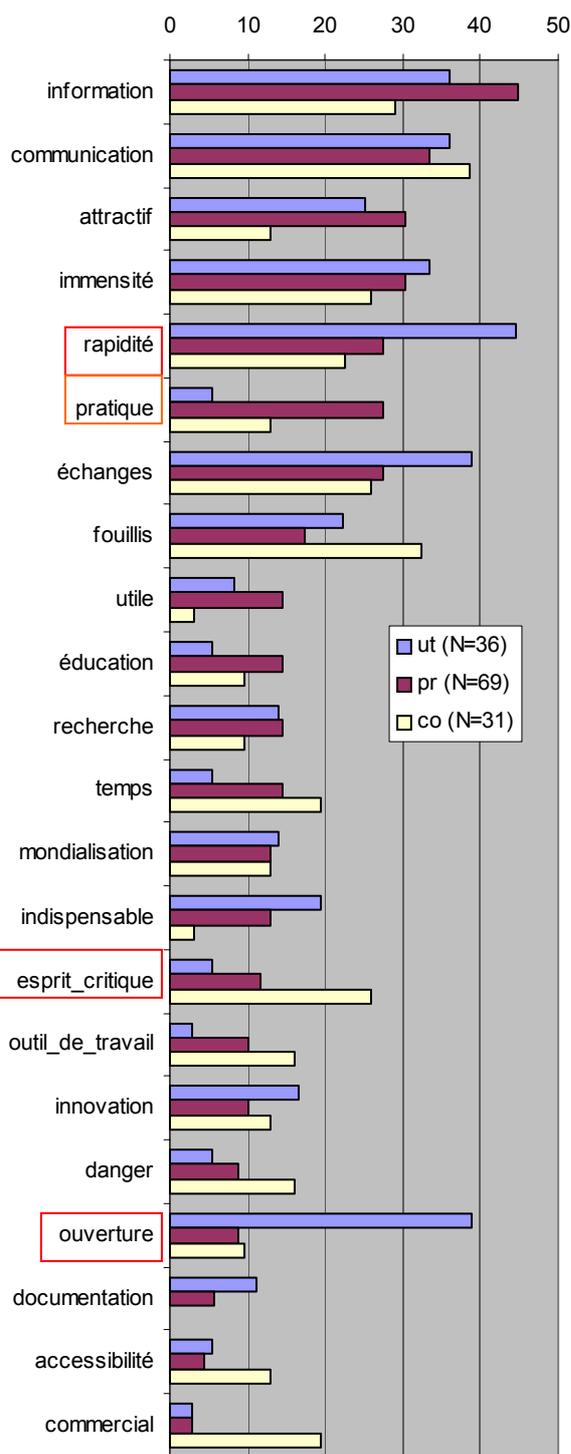


Figure 56 Comparaison des réponses à la question d'association libre entre les trois tendances (en %)

¹³⁰ renvoie à la perte de temps

9.2.5 Comparaison des pratiques déclarées

Sur le plan des pratiques déclarées, des différences apparaissent entre chacune de ces tendances. Nous distinguerons celles qui apparaissent sur le plan des pratiques personnelles, de celles qui font références à des pratiques professionnelles.

9.2.5.1 Pratiques personnelles

Colonne 14 Colonne 101	Non réponse	uti_com	TOTAL
co	5,24 (9)	25,76 (22)	31 (31)
pr	11,67 (12)	57,33 (57)	69 (69)
ut	6,09 (2)	29,91 (34)	36 (36)
TOTAL	23 (23)	113 (113)	136 (136)

La dépendance est significative. $\chi^2 = 6,56$, ddl = 2, 1-p = 96,23%.

Ce tableau montre que les sujets de la tendance utopique ont plus déclaré utiliser Internet comme un outil de communication que les sujets des autres tendances. A l'inverse, les sujets de la tendance contre-utopique ont moins déclaré utiliser Internet pour communiquer.

Colonne 18 Colonne 101	imp_aut	imp_com	TOTAL
co	22,11 (25)	8,89 (6)	31 (31)
pr	49,21 (52)	19,79 (17)	69 (69)
ut	25,68 (20)	10,32 (16)	36 (36)
TOTAL	97 (97)	39 (39)	136 (136)

La dépendance est significative. $\chi^2 = 6,39$, ddl = 2, 1-p = 95,90%.

Nous retrouvons ce résultat sur la question concernant la principale utilisation d'Internet. Les sujets de la tendance utopique sont significativement plus nombreux à avoir déclaré utiliser principalement Internet pour communiquer.

Colonne 18 Colonne 101	imp_aut	imp_pro	TOTAL
co	12,31 (7)	18,69 (24)	31 (31)
pr	27,40 (28)	41,60 (41)	69 (69)
ut	14,29 (19)	21,71 (17)	36 (36)
TOTAL	54 (54)	82 (82)	136 (136)

La dépendance est significative. $\chi^2 = 6,39$, $ddl = 2$, $1-p = 95,90\%$.

Ce tableau nous indique que les sujets de la tendance contre-utopique ont une utilisation principalement professionnelle d'Internet. On peut lire ce résultat dans le sens où les sujets de cette tendance semblent moins utiliser Internet pour autre chose que le travail. Les sujets de la tendance utopique ont, eux, une utilisation moins strictement professionnelle que les deux autres tendances.

9.2.5.2 Pratiques professionnelles

Colonne 19 Colonne 101	utel_oui	utel_n	TOTAL
co	25,07 (26)	5,93 (5)	31 (31)
pr	55,81 (50)	13,19 (19)	69 (69)
ut	29,12 (34)	6,88 (2)	36 (36)
TOTAL	110 (110)	26 (26)	136 (136)

La dépendance est significative. $\chi^2 = 7,62$, $ddl = 2$, $1-p = 97,79\%$

Dans ce tableau, les réponses à la question sur la date de la première utilisation avec les élèves ont été regroupées pour permettre de saisir le poids de la thématique sur l'utilisation avec les élèves. Nous voyons ici que les sujets de la tendance pragmatique sont significativement plus nombreux à ne pas utiliser Internet avec leurs élèves. Les sujets de la tendance utopique l'utilisent significativement plus avec leurs élèves que les deux autres tendances. Une de nos hypothèses n'est donc pas validée. On ne trouve pas une tendance chez les sujets contre-utopiques à moins utiliser Internet avec leurs élèves. Nous proposerons une hypothèse pour expliquer ces résultats.

Colonne 22	Non réponse	utel_cons	TOTAL
Colonne 101			
co	21,20 (18)	9,80 (13)	31 (31)
pr	47,18 (57)	21,82 (12)	69 (69)
ut	24,62 (18)	11,38 (18)	36 (36)
TOTAL	93 (93)	43 (43)	136 (136)

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 13,61$, ddl = 2, 1-p = 99,89%.

En plus des différences en terme d'utilisation avec les élèves, il faut noter les différences qui existent dans l'orientation des pratiques avec les élèves. Ce tableau nous indique que les sujets de la tendance utopique ont plus choisi la réponse concernant la construction de site web. Ce n'est pas le cas pour les sujets de la tendance pragmatique.

Colonne 26	ele_aut	ele_com	TOTAL
Colonne 101			
co	27,81 (28)	3,19 (3)	31 (31)
pr	61,90 (68)	7,10 (1)	69 (69)
ut	32,29 (26)	3,71 (10)	36 (36)
TOTAL	122 (122)	14 (14)	136 (136)

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 17,77$, ddl = 2, 1-p = 99,99%.

Deux cases de ce tableau ont des valeurs théoriques inférieures à 5. Nous pouvons toutefois noter que nous retrouvons un résultat déjà obtenu dans le cadre de l'utilisation privée. Les sujets de la tendance utopique utilisent plus Internet avec leurs élèves dans un but de communication, comme ils le font dans leur vie personnelle.

9.2.6 Bilan de la comparaison des tendances utopique, pragmatique et contre-utopique

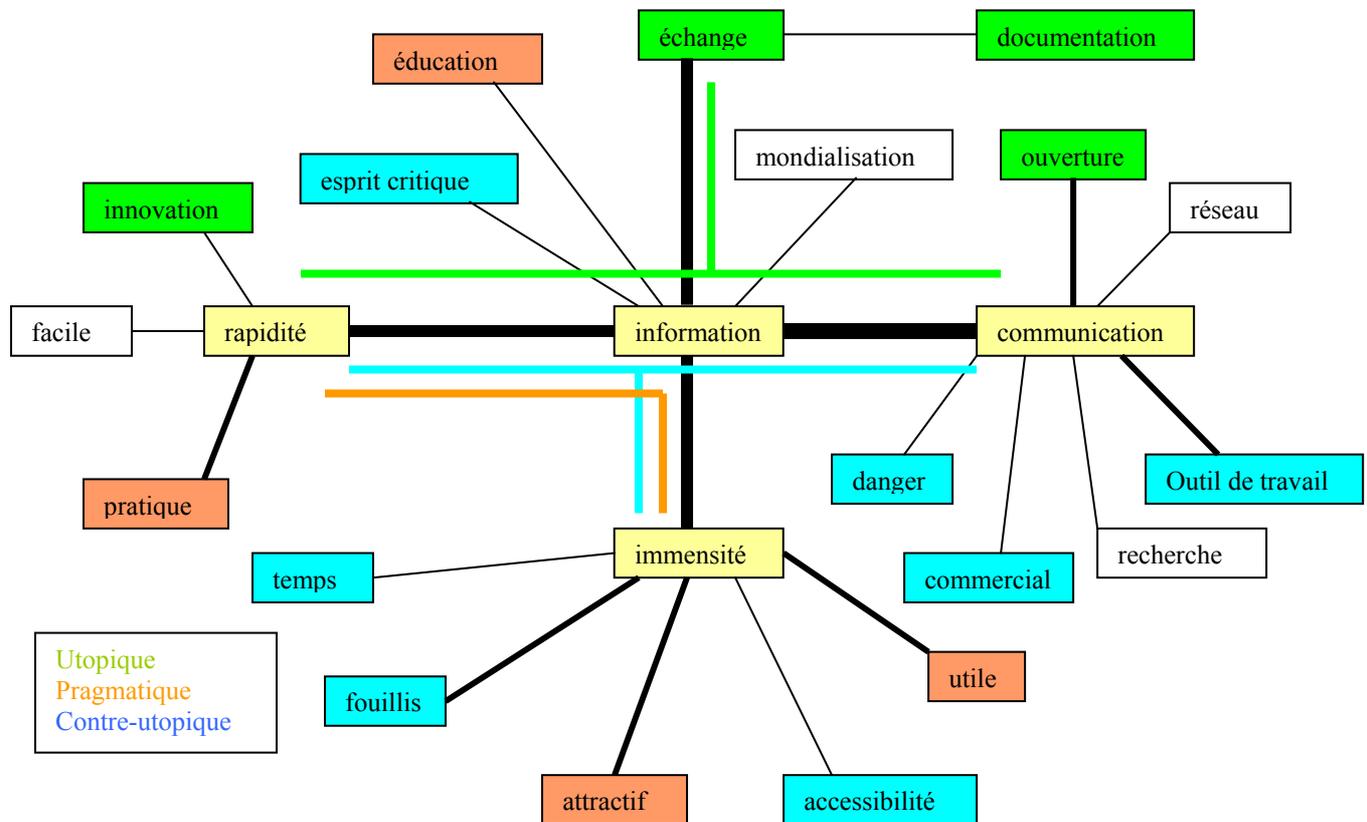


Figure 57 Graphique de similitude sur les réponses à la question d'association libre de la population totale réinterprété en fonction des différences de thématisations

Ce graphe reprend l'arbre obtenu sur toute la population, mais les items sont différenciés en fonction de la tendance dans laquelle ils apparaissent le plus. Ce graphe nous paraît particulièrement représentatif de notre propos. Selon les tendances, la représentation présente un système périphérique différencié. Ces éléments permettent de donner un sens aux items centraux. L'information des contres-utopiques (« **accessibilité** », « **fouillis** », « **perte de temps** ») n'est pas celle des pragmatiques (« **attraitif** », « **utile** »). La communication des utopiques (« **ouverture** ») n'est pas celle des contre-utopiques (« **danger** », « **commercial** », « **outil de travail** »). La représentation de ces trois tendances semble offrir les mêmes termes consensuels (« **information** », « **communication** », « **immensité** » et « **rapidité** ») mais il nous semble qu'ils sont activés de façon différente dans chacune des tendances.

Les traits bleu, marron et vert schématisent les représentations que nous pensons activées pour chacune de ces tendances.

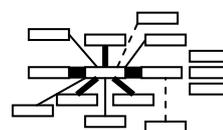
La représentation que les sujets utopiques activent va de « **rapidité** » à « **communication** ». L'information est signifiée par « **échange** ». C'est la « **communication** » qui est principale chez ces sujets.

Les pragmatiques activent surtout les éléments liés à l' « **information** ». Les croyances liées, dans le reste de la population, à la « **communication** » sont moins présentes. Ces éléments sont soit typiques des utopiques (« **ouverture** »), soit des contre-utopiques (« **danger** », « **commercial** »). Les éléments évaluatifs sont de l'ordre de la pratique (« **pratique** », « **utile** »), ils sont liés à la notion d' « **information** » et à celle de « **rapidité** ».

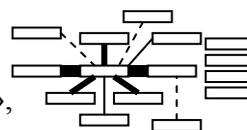
Les contre-utopiques semblent préférentiellement activer les notions d' « **information** » et d' « **immensité** ». La « **communication** » est présente, mais à titre purement « formel » de reconnaissance de l'objet. Elle ne participe en rien à lui donner un sens. Ces sujets font surtout référence à l' « **information** », à ses « **danger** » et à son « **fouillis** » responsable d'une perte de « **temps** » d'autant plus navrante qu'Internet est principalement utilisé comme « **outil de travail** ».

Cette signification d'items « organisateurs » par les items périphériques est régulièrement observée (voir BOUYSSIERES, 2001). Elle confirme les propositions de BATAILLE (2002).

Les positionnements sur la liste de quinze items confirment cette analyse. Nous avons vu que la tendance utopique choisit plus la notion de « **communication** », mais aussi de « **mondialisation** » (que nous rapprocherons d' « **ouverture sur le monde** »), de « **rencontre** » et de « **liberté** », rejetant les notions de « **danger** » et de « **superficiel** » et de « **discrimination** ».



Les pragmatiques donnaient de l'importance à la notion d' « **outil de travail** » et de « **diversité** » (que nous rapprocherons d' « **immensité** »). Ils choisissent moins des items marqués socialement comme « **rencontre** », « **superficiel** », « **discrimination** » ou « **liberté** ».



Enfin, les contre-utopiques présentaient des réponses moins tranchées entre les premiers items, ceux-ci donnent l'impression d'une représentation moins structurée. MOLINER (2001b) signale que « l'observation de liaisons ténues peut être interprétée comme le signe que la représentation étudiée est en phase d'émergence ou de transformation » (MOLINER : 2001b : 254). Dans cette liste, les notions de « **rapidité** », de « **danger** », de « **discrimination** » et de « **superficiel** » étaient plus choisies par les sujets de cette tendance. Ils cochaient moins les items de « **communication** », de « **liberté** » et de « **rencontre** ».



Dans le tableau suivant, nous avons résumé les informations recueillies dans ces résultats pour chacune des tendances.

Thématisation		Tendance utopique	Tendance pragmatique	Tendance contre-utopique
Représentation	Systeme central activé (hypothèses)	1) Communication 2) Information 3) Rapidité 4) Immensité	1) Information 2) Rapidité / Immensité 3) Communication	1) Information 2) Immensité 3) Rapidité 4) Communication
	Systeme périphérique Spécifique (hypothèses)	Ouverture, échange, liberté, rencontre mondialisation, documentation, innovation	Utile, pratique, éducation, outil de travail	Danger, temps, fouillis, superficiel, discrimination, accessibilité, outil de travail
Attitudes		Plus positives que la population totale et que les deux autres tendances	Similaires à la moyenne de la population totale, au milieu des deux autres tendances	Moins positives que la population totale et que les deux autres tendances
Pratiques déclarées	Personnelles	Utilisent plus Internet comme un outil de communication, l'utilisent moins strictement pour le travail.		Utilisent moins Internet comme un outil de communication, l'utilisent plus strictement pour le travail.
	Professionnelles	Utilisent plus Internet avec leurs élèves, l'utilisent plus pour communiquer et faire des sites web.	Utilisent moins Internet avec leurs élèves, l'utilisent moins pour faire des sites web	
Opinions		Ne considèrent pas Internet comme principalement commercial		Considèrent Internet comme principalement commercial, trouve Internet difficile à utiliser et plutôt cher

Figure 58 Résumé de l'étude des tendances

Ce tableau résume les informations extraites des résultats. Il décrit donc chacune de ces tendances avec les modalités qu'elles portent significativement plus ou moins. Il semble, à la lecture de ce tableau, que la thématization d'Internet dans cette population conduit à des différences notables dans la représentation portée par ces sujets, ainsi que dans leurs attitudes vis-à-vis d'Internet et dans leurs pratiques déclarées, personnelles ou professionnelles.

Les sujets de la tendance utopique activent une représentation organisée autour de la notion de « **communication** ». Les notions d'« **ouverture** » ou d'« **échange** » ont donc plus d'importance. Cette représentation guide leurs pratiques vers l'utilisation d'un outil de communication. Ils participent à la concrétisation de l'utopie dont ils sont porteurs en construisant des sites web avec leurs élèves.

Les sujets de la tendance contre-utopique semblent activer une représentation moins structurée. Ils utilisent Internet principalement pour le travail, mais ils ne semblent pas convaincus par cette utilisation. Ils estiment qu'Internet peut être dangereux pour les élèves et pour eux. Ils l'estiment responsable de créer une société plus inégalitaire. La notion d'information semble être la plus importante pour ces enseignants, c'est elle qui cristallise leurs inquiétudes.

Les sujets de la tendance pragmatique représentent la tendance la plus importante dans cette population. Pour ces enseignants, Internet est un « **outil de travail** ». Il est « **pratique** » et « **utile** » car il contient une grande quantité d'informations accessibles rapidement. La représentation activée par ces enseignants semble plus professionnelle. Ils utilisent moins des notions socialisées comme « **liberté** », « **discrimination** », « **danger** » ou « **rencontre** ». Pour nous, c'est parce que ces enseignants pensent Internet dans leur champ professionnel qu'ils l'utilisent moins avec leurs élèves. Cette hypothèse sera enrichie par les résultats obtenus au second questionnaire.

9.3 Retour sur les hypothèses

Le premier point que nous devons contrôler dans cette problématique est l'existence d'une utopie et d'une contre-utopie à propos d'Internet.

Vérification de l'existence de l'utopie et de la contre-utopie :

les non-congruences doivent être corrélées dans le sens de l'utopie et de la contre-utopie.

Nous avons donc vérifié que les non-congruences sont effectivement liées dans le sens d'une utopie (acceptation des non-congruences positives et rejet des négatives) et d'une contre-utopie (acceptation des non-congruences négatives et rejet des positives).

Dans ce cadre, les hypothèses opérationnelles ont été majoritairement validées :
Les non-congruences positives sont effectivement corrélées aux attitudes dans le sens prévu.

Hypothèse opérationnelle 1_1

Les non-congruences positives sont corrélées aux attitudes.

Les sujets qui se prononcent comme plutôt d'accord doivent avoir, en moyenne, des scores d'attitude plus positifs envers Internet que les sujets qui se prononcent comme plutôt pas d'accord.

Les non-congruences négatives sont aussi corrélées aux attitudes dans le sens prévu.

Hypothèse opérationnelle 1_2

Les non-congruences négatives sont corrélées aux attitudes.

Les sujets qui se prononcent comme plutôt d'accord doivent avoir, en moyenne, des scores d'attitude moins positifs envers Internet que les sujets qui se prononcent comme plutôt pas d'accord.

Même si cette différence est légère, nous avons vérifié que les enseignants qui utilisent Internet avec leurs élèves ont, en moyenne, des scores d'attitude plus positifs envers Internet.

Hypothèse opérationnelle 1_3

Les enseignants qui utilisent Internet avec leurs élèves doivent avoir, en moyenne, des scores d'attitude plus positifs que les enseignants qui ne l'utilisent pas.

Après avoir extrait les tendances à partir des réponses à six non-congruences, il a pu être vérifié que les enseignants de la tendance utopique ont, en moyenne, des scores d'attitude plus positifs que les sujets de la tendance contre-utopique.

Hypothèse opérationnelle 1_4

Les enseignants à tendance utopique doivent avoir, en moyenne, des scores d'attitude plus positifs envers Internet que les enseignants de la tendance contre-utopique.

Il a aussi été vérifié que les enseignants de la tendance utopique utilisent plus Internet avec leurs élèves.

Hypothèse opérationnelle 1_5

Les enseignants de la tendance utopique doivent plus utiliser Internet avec leurs élèves.

Au contraire, il apparaît que les enseignants de la tendance contre-utopique n'utilisent pas moins Internet avec leurs élèves. Ceci est plutôt le fait des enseignants de la tendance pragmatique.

~~**Hypothèse opérationnelle 1_6**~~

~~Les enseignants à tendance contre-utopique doivent moins utiliser Internet avec leurs élèves.~~

A partir de ces résultats, nous avons pu vérifier que des sujets à tendance utopique présentent une représentation, des attitudes et des pratiques différentes des sujets à tendance contre-utopique. Ceci valide l'hypothèse générale de cette première problématique.

Hypothèse générale de la première enquête

Il existe des différences de représentations, d'attitudes et de pratiques entre des enseignants à tendance utopique et des enseignants à tendance contre-utopique.

...mais ce sont des enseignants.

10	Problématique 2 : ...mais ce sont des enseignants.....	218
10.1	Culture, culture professionnelle et institution	218
10.1.1	Culture.....	218
10.1.2	Culture professionnelle	220
10.1.3	Institution	221
10.2	Vers un modèle de pensée professionnelle	221
10.3	Méthodologie pour l'enquête 2 : ...mais ce sont des enseignants.	226
10.3.1	Questionnaire	226
10.3.2	Echantillonnage.....	229
10.3.3	Particularités techniques.....	230
10.3.4	Limites pour enquête 2.....	230
11	Résultats de l'enquête 2.....	232
11.1	Description de la population.....	232
11.2	Etude du sentiment de contrôle.....	236
11.3	Mise en cause – Dans le cadre de votre vie personnelle... ..	238
11.4	Mise en cause – Dans le cadre de votre vie professionnelle... ..	239
11.5	Etude des différences entre les deux contextes d'évocation	240
11.6	Retour sur les hypothèses	241

10 Problématique 2 : ...mais ce sont des enseignants.

Rappelons que le troisième objectif de ce travail est de proposer un modèle de « pensée professionnelle » (PIASER, 2000) qui permettrait de comprendre les dynamiques représentationnelles intervenant dans les processus de professionnalisation et d'expliquer les différences observées entre représentations sociales et représentations professionnelles (BATAILLE et MIAS, 2002, 2003).

Ce modèle tire ses bases théoriques du modèle de la pensée sociale et des concepts de représentation professionnelle (REPERE), de culture (VINSONNEAU, 1997, 2000), de culture professionnelle (DUBAR, 2000 ; SAINSAULIEU, 1997), d'idéologie professionnelle, et d'institution (ARDOINO, LOURAU, 1994).

10.1 Culture, culture professionnelle et institution

Chacun de ces concepts demanderait la rédaction d'une thèse pour approcher l'ensemble des travaux qui s'y réfèrent. Telle n'est pas notre ambition. Nous souhaitons juste exposer ici les références théoriques qui nous permettent de définir un modèle de pensée professionnelle comme modélisation des cultures professionnelles (SAINSAULIEU, 1997), des idéologies institutionnelles (ARDOINO, LOURAU, 1994), permettant d'expliquer les processus représentationnels intervenant dans les professionnalisations, définis ici comme relevant pour partie d'une acculturation¹³¹ (VINSONNEAU, 1997, 2000).

10.1.1 Culture

« Si l'individu assume des rôles multiples, la somme des rôles joués ne se confond pourtant pas avec la personnalité. L'intégration du moi dépend, en effet, de l'aptitude de l'individu à développer des idées et des attitudes générales, en prenant comme point de départ

¹³¹ « Acculturation : processus de réagencement des éléments culturels initialement véhiculés par un acteur social issu d'un univers culturel donné, lorsqu'il se confronte à un ou plusieurs autres univers, distinct(s) du précédent : qu'il s'agisse de la rencontre avec un (des) groupe(s) culturel(s) étranger(s) ou de l'émergence d'une transformation de sa propre culture, sous l'effet d'une rupture et/ou d'un changement social brutal » (VINSONNEAU, 1997 : 177).

les expériences concrètes et les rôles spécifiques assumés. Ce qui signifie que chez l'adulte la personnalité intégrée est plus « sociale » que chez l'enfant : elle englobe les attitudes sociales des proches et aussi celles des groupes de plus en plus élargis et abstraits dans lesquels évolue l'individu » (VINSONNEAU, 1997 : 27).

Ces groupes dans lesquels évolue l'individu sont décrits comme des groupes d'appartenance par DOISE : « chaque individu a plusieurs groupes d'appartenance, certains de ces groupes serviront davantage de points d'ancrage de ses opinions et croyances que d'autres. Des groupes auxquels un individu n'appartient pas mais auxquels il aspire à appartenir peuvent aussi jouer un rôle d'ancrage » (DOISE, 1989 : 230). Il apparaît donc que les individus s'inscrivent dans plusieurs groupes différents, dans plusieurs cultures dirait alors VINSONNEAU (1997, 2000) ou SOLAR (2001). « Dès qu'il y a groupe, il y a culture ou du moins matérialisation de celle-ci (VASQUEZ, 1990). La culture est à la fois savoir et connaissance, elle donne sens à la réalité, elle induit des rapports différents au monde, à soi et aux autres. Cette culture est généralement plurielle, car l'homogénéité n'est souvent qu'apparence et le référent culturel d'une personne n'est jamais totalement le même pour une autre, ne serait-ce que pour des raisons de classe, de sexe, de religion, de génération » (SOLAR, 2001 : 70-71).

La culture n'est pas abordée ici dans les sens que lui donne le dictionnaire. Il ne s'agit pas, bien sûr, de la prestance des connaissances (la culture comme base de connaissance), ni des cultures nationales.

La culture s'inscrit, comme la psychologie sociale, dans le rapport de l'individu au collectif et du collectif à l'individu. Cette articulation, qui est « l'objet même de la psychologie sociale[,] n'amène pas à admettre une simple projection de l'une de ces instances sur l'autre, c'est-à-dire ni à réduire les phénomènes collectifs à une simple combinaison des caractéristiques individuelles de protagonistes, ni à considérer le développement cognitif individuel comme une appropriation passive par l'enfant d'un héritage social » (DOISE, DESCHAMP, MUGNY, 1991 : 289).

Pour LINTON, repris par VINSONNEAU, la culture représente « les règles telles qu'elles sont perçues par les sujets et vécues par les sujets qui existent, en relation avec leur implication dans des situations particulières » (VINSONNEAU, 1997 : 41). La compréhension « des systèmes « valeurs-attitudes » renvoie donc simultanément à une théorie de la personnalité qui permet de rendre compte du mode d'émission d'une réponse, et à une théorie de l'idéologie groupale qui permet d'expliquer la formation des idéologies » (VINSONNEAU : 1997, 42). Nous pensons, comme cet auteur, que la théorie des

représentations sociales et professionnelles est un moyen privilégié d'accéder à la compréhension des processus mis en œuvre.

Nous définirons la culture, avec CAMILLERI (1985), comme « l'ensemble plus ou moins lié des significations acquises les plus persistantes et les plus partagées que les membres d'un groupe, de par leur affiliation à ce groupe, sont amenés à distribuer de façon prévalante sur les stimuli provenant de leur environnement et d'eux-mêmes, induisant vis-à-vis de ces stimuli des attitudes, des représentations et des comportements communs valorisés, dont ils tendent à assurer la reproduction par des voies non génétiques » (CAMILLERI, 1985, cité par VINSONNEAU, 1997 : 54).

Cette définition est proche de celle retenue pour les idéologies (Cf. Problématique 1 : les enseignants sont des gens comme tout le monde...).

10.1.2 Culture professionnelle

Plusieurs disciplines utilisent le concept de culture professionnelle (sociologie des organisations (SAINSAULIEU, 1997), psychologie sociale des organisations (LOUCHE, 2001), sciences de l'éducation (ARDOINO, LOURAU, 1994)).

Dans le cadre des cultures d'entreprise, les auteurs s'entendent sur le fait que les cultures professionnelles sont constituées « de normes, de croyances, d'opinions et de comportements » (LOUCHE, 2001 : 143). LEMAÎTRE définit la culture d'entreprise comme « un système de représentations et de valeurs partagées par tous les membres de l'entreprise » (LEMAÎTRE, 1984, cité par LOUCHE, 2001 : 149).

Pour SAINSAULIEU « la dynamique culturelle des ensembles organisés est ainsi non seulement tributaire des processus d'apprentissage culturels qui s'élaborent dans le contexte des rapports de travail et produisent, à la longue, des identités collectives ; elle est aussi le résultat de la rencontre entre les systèmes de représentations spécifiques à chaque groupe humain ainsi identifié » (SAINSAULIEU, 1997 : 234). A l'image de la pensée sociale, cette forme de culture organisationnelle est souvent appelée idéologie quand elle est pensée comme un processus déformant. Nous faisons référence ici aux appareils idéologiques d'Etat d'ALTHUSSER ou aux commentaires de MATTELARD sur les travaux de PAGES (1979) à propos d'IBM. Il décrit la pratique organisationnelle de cette entreprise comme le « développement d'une idéologie d'entreprise (corporate culture) à usage externe et interne, et les pratiques concrètes qui la renforcent, notamment dans le domaine des politiques du personnel. C'est, enfin, l'orchestration d'un certain nombre de moyens favorisant l'identification à l'organisation, l'intériorisation de ses objectifs et de ses valeurs »

(MATTELARD, 1999 : 333-334). Nous l'appellerons aussi idéologie, mais sans faire référence à cette déformation de la réalité, mais plutôt à la formation d'une réalité professionnelle, forcément différente de la réalité sociale (elle-même forcément différente de la réalité scientifique), sans pour autant être moins « vraie ».

10.1.3 Institution

Nous avons vu qu'ARDOINO (1993) distingue le niveau organisationnel du niveau institutionnel. Derrière l'organisationnel, dans l'éducation, il y a l'établissement. « Ce sont les murs, les locaux, le mobilier, tangibles, visibles, les agents, avec, au besoin, l'uniforme qu'ils portent, attestant leur appartenance à l'appareil. Ce sont encore les structures d'organisation, la hiérarchie, les horaires, les emplois du temps, les règlements, déjà moins évidents, plus abstraits, mais malgré tout perceptibles parce qu'ils sont explicitement signifiés, affichés, codifiés (par des écrits, des grades, des galons, des attitudes plus ou moins systématisées, des statuts, etc.) » (ARDOINO, LOURAU, 1994 : 27). L'institution est à un autre niveau : « ce qui est proprement institutionnel doit être cherché encore plus profondément, comme ce qui sous-tendrait, fonderait symboliquement (CASTORIADIS) l'organisation qui, elle-même, ne serait que la traduction énergétique, fonctionnelle et positive, d'un tel sens » (ARDOINO, LOURAU, 1994 : 27). L'institution doit alors « être lue en tant que sens, ensemble de significations, on pourrait dire, au sens aristotélicien, « âme », de l'organisation » (ARDOINO, LOURAU, 1994 : 27). Ce supplément d'« âme » que ces chercheurs accordent à l'institution est, pour nous, le niveau des idéologies professionnelles. « Ainsi, l'enseignant, même s'il se définit comme libéral ou progressiste, recherchant des modalités de relations différentes, n'en est pas moins l'agent d'un système beaucoup plus global dont l'idéologie structure jusqu'à l'exercice des rôles » (ARDOINO, LOURAU, 1994 : 35).

10.2 Vers un modèle de pensée professionnelle

Nous dirons, avec GARNIER que « c'est parce les enseignants se sont socialement élaborés des croyances et des valeurs, qu'ils peuvent intervenir auprès des enfants, et c'est parce que les intervenants dans leur milieu ont tissé un système de valeurs et de croyances qui leur semble cohérent, qu'ils peuvent agir comme des professionnels. Ces systèmes de valeurs et de croyances s'articulent dans l'univers représentationnel des groupes concernés. Ils se fondent donc sur les rapports profonds que l'homme entretient avec sa réalité et se

différencient, selon MARKOVA [(2002)], dans des catégorisations qui s'expriment à travers les thémata » (GARNIER, 2002 : 7-8).

Cette « carte conceptuelle et professionnelle » (GARNIER, 1999) est pour nous constituée d'un système de représentations professionnelles (PIASER, 1999) et permet de définir une « pensée professionnelle » (PIASER, 2000), à l'image de la pensée sociale, mais reposant sur une thématisation différente, propre au champ professionnel concerné.

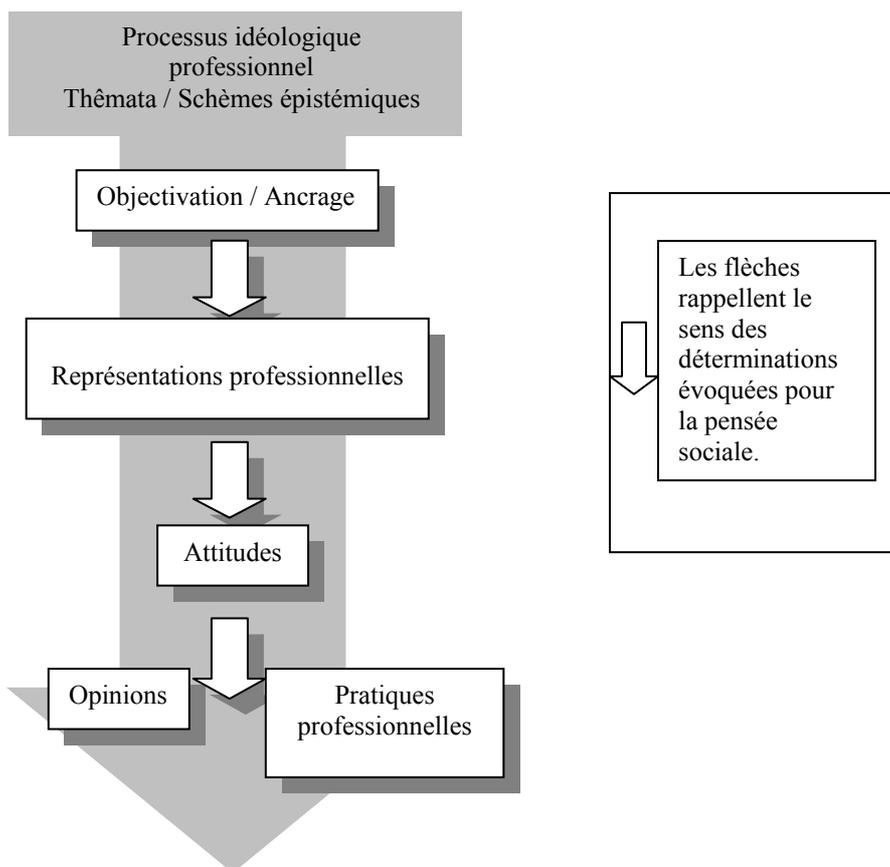


Figure 59 Modèle de la "pensée professionnelle"

A partir de ce modèle, l'hypothèse peut être faite que les représentations activées par les individus dans le contexte de leurs pratiques professionnelles diffèrent, sur les mêmes objets, de celles qu'ils utilisent dans leur vie sociale. A la condition toutefois, que les objets en question donnent lieu à une pratique dans les deux contextes.

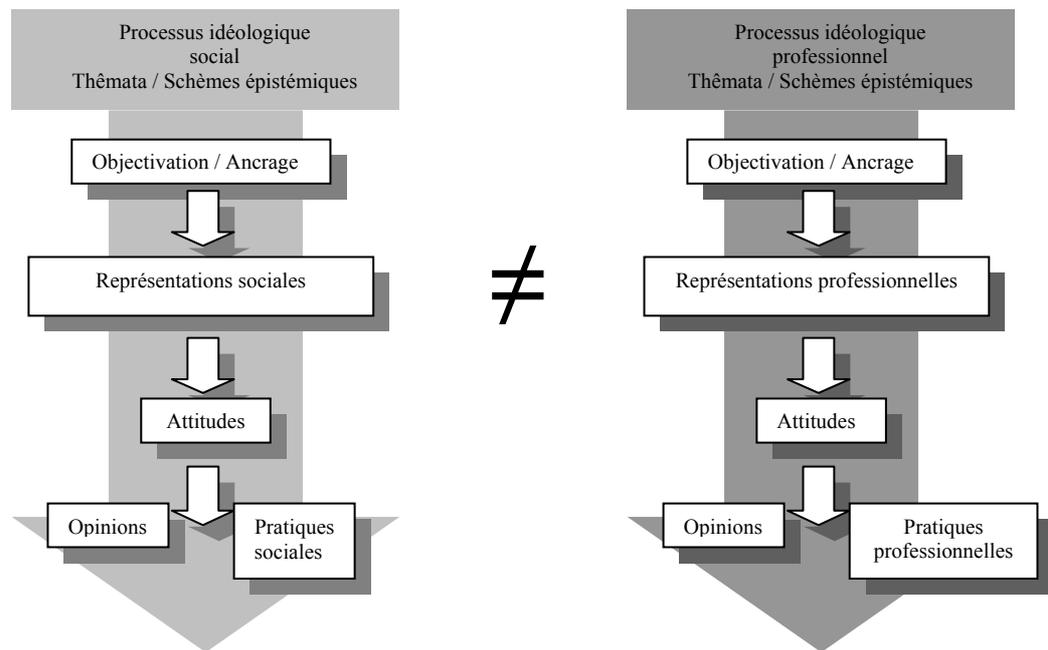


Figure 60 Hypothèse générale de la seconde problématique

Dans cette problématique, cette hypothèse se traduira sous une forme opérationnalisable : le système central de la représentation d’Internet chez les enseignants devrait être différent si l’objet est présenté dans un contexte personnel ou s’il est présenté dans un contexte professionnel.

Hypothèse générale de la seconde problématique

La représentation d’Internet activée doit être structurellement différente quand l’objet est évoqué dans un contexte personnel ou quand il est évoqué dans un contexte professionnel.

En nous appuyant sur les résultats de BATAILLE et MIAS (2002, 2003), et notamment le fait que l’élément « sont amis » n’est central, dans la représentation groupe idéal, que lorsque les sujets pensent à un groupe d’amis, nous faisons l’hypothèse que l’élément « **outil de travail** » ne sera central dans la condition d’une évocation professionnelle.

Hypothèse opérationnelle 2_1

L'élément « outil de travail » ne doit être central que dans la condition d'une évocation professionnelle.

Nous avons déjà fait le constat que les pratiques des enseignants interrogés diffèrent entre leur vie personnelle et leur vie professionnelle. L'importance prise par la recherche documentaire dans l'utilisation avec les élèves et le lien théorique entre représentations et pratiques nous autorisent à faire l'hypothèse de l'activation de l'élément « **information** » dans la condition d'une évocation professionnelle de l'objet.

Hypothèse opérationnelle 2_2

L'élément « information » doit être plus activé dans la condition d'une évocation professionnelle d'Internet.

Selon le même principe, l'élément « **communication** » devrait être moins activé dans un contexte professionnel.

Hypothèse opérationnelle 2_3

L'élément « communication » doit être moins activé dans la condition d'une évocation professionnelle d'Internet.

A partir des modélisations de l'implication (MIAS, 1997, 1998 ; ROUQUETTE, 1998), une hypothèse sera proposée concernant le rôle perçu des enseignants dans le développement d'Internet. Ces deux modèles retiennent en effet une dimension commune : celle de la capacité perçue d'action.

Pour ROUQUETTE, cette variable représente « la troisième composante permettant de situer la position d'un objet dans l'espace politique individuel » (ROUQUETTE, 1998 : 19)¹³². Cet auteur considère que « face à une question qui se pose, et quelle que soit la valorisation de celle-ci, je puis ressentir, à tort ou à raison, la vanité de tout effort ou me convaincre au contraire, également à tort ou à raison, que j'ai une action significative possible » (ROUQUETTE, 1998 : 19).

¹³² Les deux autres sont l'identification (concerne tout le monde / ne concerne que moi) et la valorisation (je ne bougerais pas pour cet objet / je donnerais ma vie pour cet objet) (ROUQUETTE, 1998).

Pour MIAS (1998), cette variable est une des composantes du sentiment de contrôle¹³³ « définissant les choix propres du professionnel, ses autorisations à agir en évaluant et contrôlant ses actions dans un système de pratiques collectives » (MIAS, 1998).

A partir de ces définitions, nous faisons l'hypothèse que les enseignants qui pensent jouer un faible rôle dans le développement d'Internet auront, en moyenne, des scores d'attitude moins positifs.

Hypothèse opérationnelle 2_4

Les enseignants qui pensent jouer un faible rôle dans le développement d'Internet doivent avoir, en moyenne, un score d'attitude moins positif envers Internet.

¹³³ Cet auteur propose une modélisation de l'implication suivant un triptyque qui sépare 1) le sens que les sujets donnent à leurs actes, 2) les repères qu'ils utilisent pour évoluer dans leur champ professionnel et 3) le sentiment de contrôle.

10.3 Méthodologie pour l'enquête 2 : ...mais ce sont des enseignants.

Beaucoup plus court que le premier questionnaire, il devait permettre de répondre aux hypothèses qui viennent d'être énoncées.

10.3.1 Questionnaire

10.3.1.1 Des questions pour l'étude du noyau central

Nous avons utilisé la méthode de la mise en cause (MOLINER, 1989), dans la variante que nous avons présentée (BATAILLE et MIAS, 2001, 2002, 2003 ; Cf. Méthodologie générale), pour étudier la centralité de différents items. Pour répondre à l'hypothèse sur les différences induites par le contexte d'évocation de l'objet, nous avons proposé la même série de dix items dans deux conditions (questions 1 à 20) : les sujets devaient se prononcer une fois dans le cadre de leur vie personnelle et une fois dans le cadre de leur vie professionnelle. Les items choisis sont soit des items supposés centraux (information, communication, , échange, immensité, outil de travail, rapidité) soit des items supposés périphériques mais importants (fouillis, esprit critique, ouverture). Enfin, un item peu important au vue des résultats de la première enquête nous a servi à vérifier la pertinence de la procédure (commercial).

La difficulté de cette méthode réside dans la construction de la question inductrice. Après plusieurs tests¹³⁴, nous avons tranché pour les formulations suivantes :

Dans le cadre de votre vie personnelle, pourriez-vous assimiler une technologie à Internet si elle disposait des propriétés suivantes ?

La proposition suivante était donnée à titre d'exemple :

Dans le cadre de votre vie personnelle, une technologie qui ne contiendrait pas d'informations pourrait être Internet.

Réponses possibles:

-oui, bien sûr (une technologie qui ne contiendrait pas d'informations pourrait être Internet)

-non, pas du tout (une technologie qui ne contiendrait pas d'informations ne pourrait pas être Internet)

-oui et non, ça dépend

¹³⁴ Nous remercions ici les étudiants et enseignants de l'équipe REPERE qui nous ont aidés dans la phase de construction de cette question en nous soumettant leurs commentaires éclairés.

Les formulations « dans le cadre de votre vie personnelle » et « dans le cadre de votre vie professionnelle » sont reprises avant chaque question. La difficulté de compréhension de ces questions restant réelle, les sujets avaient la possibilité de ne pas se prononcer.

Voici les formulations retenues pour chacun des items testés :

Information	...une technologie qui ne contiendrait pas d'informations pourrait être Internet
Communication	...une technologie qui ne permettrait pas la communication pourrait être Internet
Outil de travail	...une technologie qui ne serait pas un outil de travail pourrait être Internet
Rapidité	...une technologie qui ne serait pas rapide pourrait être Internet
Echange	...une technologie qui ne permettrait pas les échanges pourrait être Internet
Immensité	...une technologie qui ne serait pas vaste et diversifiée pourrait être Internet
Fouillis	...une technologie qui paraîtrait très bien organisée pourrait être Internet
Ouverture	...une technologie qui ne serait pas ouverte sur le monde pourrait être Internet
Esprit critique	...une technologie qui ne contiendrait que des informations vérifiées pourrait être Internet
Commercial	...une technologie qui ne serait pas commerciale pourrait être Internet

10.3.1.2 Une question sur le sentiment de contrôle

Afin de tester l'hypothèse sur le sentiment de contrôle, nous avons construit une échelle en six points qui devait « mesurer » la perception par les sujets du rôle joué par les enseignants dans le développement d'Internet (question 21).

21-Pour vous, quel rôle jouent les enseignants dans le développement d'Internet?
 (Les cases de gauche (1,2,3) signifient que vous estimez que le rôle des enseignants est très important ou plutôt important. Inversement, les cases de droite signifient que vous estimez que le rôle des enseignants est moindre, voir inexistant (cases 4,5,6)).

Très important, le développement d'Internet dépend en grande partie d'eux	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input checked="" type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6	Aucun, les enseignants ne jouent aucun rôle dans le développement d'Internet	<input checked="" type="radio"/> Ne se prononce pas
---	--	--	---

Figure 61 Question 21 du second questionnaire

10.3.1.3 Une question sur le style pédagogique

Dans le cadre de cette étude, il nous est apparu intéressant de chercher si il existait des liens entre le style pédagogique de l'enseignant et la perception d'Internet. Une question a été construite dans cette optique. Une liste de six propositions était soumise aux sujets. Ils devaient classer de 1 à 3 les trois propositions leur paraissant les plus importantes pour leurs pratiques professionnelles.

Trois de ces propositions vont dans le sens d'une pédagogie centrée sur l'apprenant :

- La prise en compte des divers centres d'intérêt des élèves en relation avec la discipline

« Faire passer un message qui intéresse les jeunes. »

- Un réel travail d'équipe avec des collègues pour des enseignements pluridisciplinaires

« Je pense que l'utilisation d'Internet permet d'accrocher des élèves en difficultés, d'une façon plus "ludique". C'est aussi un bon moyen mettre en place l'interdisciplinarité »

- Une organisation du cours en sous-groupes d'élèves pour favoriser un apprentissage collaboratif

« Apprentissage collaboratif important, pour la matière, mais surtout pour la maîtrise des outils informatiques »

Les trois autres vont dans le sens d'une pédagogie centrée sur les savoirs :

- Un fort engouement personnel pour la discipline enseignée

« IL FAUT aimer la discipline pour pouvoir l'enseigner et s'adapter tout en cherchant la complémentarité avec les autres disciplines et en essayant de susciter l'intérêt des élèves »

- Un talent naturel pour l'enseignement

« Je n'aime pas Talent naturel parce que l'on peut changer. Mais le talent personnel est important pour créer une relation constructive avec les élèves. J'enseigne la gestion et l'informatique dans les séries STT. J'ai besoin de prendre en compte ce que sont mes élèves (refus de l'école en partie, manque d'investissement personnel et de motivation...) plus que leurs centres d'intérêt (foot...) »

- Une maîtrise de l'élocution dans la transmission des savoirs (vocabulaire précis, explications claires...).

« Les mots ont un sens et les maîtriser clarifie l'esprit et évite les explications inutiles »

Pour compléter cette question, les sujets devaient argumenter leur classement.

Les réponses aux classements sont présentées en annexe¹³⁵. Certains des argumentaires des enseignants sont utilisés pour illustrer nos propos.

10.3.1.4 Questions supplémentaires

Les variables relevées ici auraient dû l'être lors de la première étude. Il s'agit du statut professionnel de l'enseignant (question 24 : maître auxiliaire, certifié(e), agrégé(e)) et de l'utilisation de l'informatique ou de matériel audio-visuel avec les élèves avant Internet (question 23).

10.3.2 Echantillonnage

Pour cette phase de l'étude, seuls des enseignants ayant participé à la première enquête ont été interrogés. Nous avons envoyé un mail¹³⁶ à l'ensemble des sujets qui avaient laissé une adresse électronique au premier questionnaire (soit 225 messages). Une relance a été faite 15 jours après le premier envoi. Le questionnaire est resté actif de mi-novembre à mi-décembre 2002. Le dispositif technique nous assure ici que seuls les enseignants dont nous disposons des adresses électroniques ont répondu à ce questionnaire. Il était en effet impossible d'accéder au questionnaire sans l'une de ces adresses.

¹³⁵ Tome II, annexe 35, p. 296.

¹³⁶ Tome II, annexe 7, p. 27.

10.3.3 Particularités techniques

Pour cette deuxième étude, nous avons souligné que seuls des enseignants qui ont participé à la première enquête ont pu répondre au questionnaire. La page d'accueil¹³⁷ diffère légèrement de celle du premier questionnaire. Les sujets devaient entrer leur adresse électronique à la fin de celle-ci pour pouvoir accéder au questionnaire.

Comme pour le premier questionnaire, les réponses à la plupart des questions étaient obligatoires (avec la possibilité de ne pas se prononcer). Il y avait donc une phase de tests des réponses qui pouvait conduire à une demande de rectification.

Enfin, le dispositif technique a permis d'enregistrer les données dans le même tableau que celles de la première enquête.

10.3.4 Limites pour enquête 2

« "moi y'en a avoir difficile à comprendre questions...". Je reste persuadé que les questions doivent être posées sous la forme affirmative. »

« La formulation des questions 1 à 20 est très ambiguë. J'ai mis du temps à bien les comprendre... du moins je crois ;-) »

« La première question ne me paraît pas claire du tout. Impossible d'être sûr d'avoir répondu sincèrement..."Pourrait être Internet"...il faut vouloir vous rendre service pour répondre à ce questionnaire... »

« Rien compris aux questions 1 à 20 (et pourtant, j'ai un bac+5!). C'est pourquoi j'ai noté à chaque fois "ne se prononce pas". Les questions sur une technologie virtuelle qu'on peut ou pas assimiler à Internet me semblent incompréhensibles, alambiquées et inintéressantes. Et que signifie "Une technologie qui ne contiendrait pas d'information pourrait être Internet?". La réponse semble tellement évidente que je me suis demandée si j'avais bien compris! Désolée donc pour cette partie du questionnaire. »

Une bonne dizaine de commentaires nous rappelle la difficulté de compréhension des tests de mise en cause. Pour autant, comme dans ce dernier exemple, il semble que ce soit parfois l'évidence des réponses qui perturbe les sujets. La mise en cause d'un élément central d'une représentation est comparable à la négation de la réalité des objets (Internet et information sont ici indissociables, cette question revient pour le sujet à se demander si Internet n'était pas Internet est-ce que cela pourrait être Internet ?).

¹³⁷ Tome II, annexe 8, p. 28.

« J'ai indiqué une réponse 3 par obligation car je n'en retiens que 2 »

Cet enseignant fait référence à la question sur le style pédagogique et nous rappelle une fois de plus le formalisme des enquêtes par questionnaire, augmenté ici par l'obligation de répondre aux questions pour valider le questionnaire.

11 Résultats de l'enquête 2

11.1 Description de la population

124 enseignants ont répondu à ce second questionnaire. La répartition géographique est similaire à celle de la première enquête :

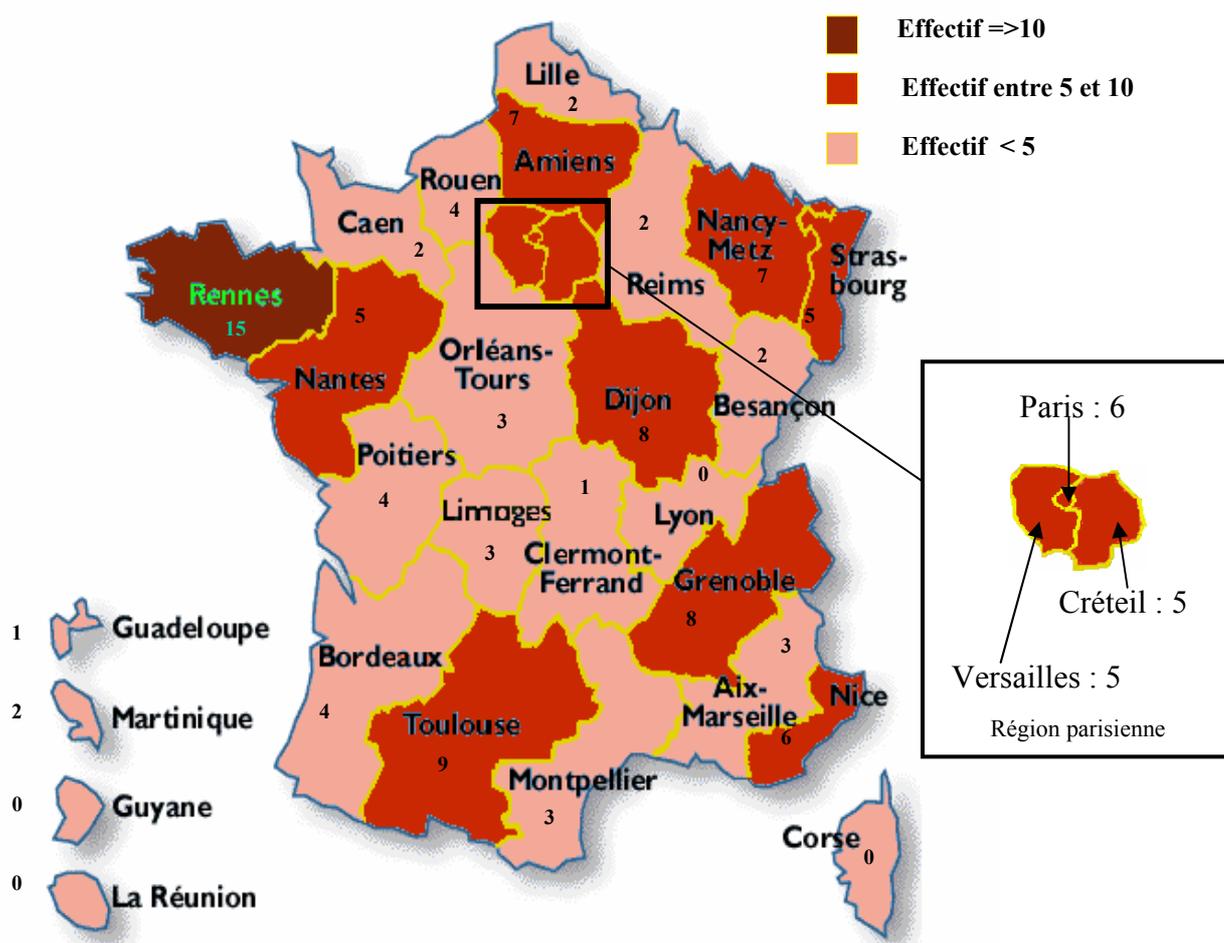


Figure 62 Répartition géographique des réponses à la seconde enquête

Ce corpus présente à peu près la même distribution géographique que l'ensemble de l'échantillon¹³⁸. Cette similarité entre ce corpus et la population de la première enquête se

¹³⁸ Tome II, annexe 30, p. 284.

retrouve sur presque toutes les variables¹³⁹. Notons qu'il représente 41,5% du premier corpus, il paraît donc normal qu'il en soit très proche.

Toutefois, des différences notables apparaissent. Les sujets qui ont participé à la seconde enquête sont significativement différents du reste du premier échantillon sur plusieurs modalités.

Nous noterons d'abord qu'il est majoritairement composé d'hommes (62%, $\chi^2=12,06$, ddl=1, 1-p= 99,95%)¹⁴⁰. Ensuite, les enseignants qui ont participé à la seconde enquête présentent, en moyenne, des attitudes plus favorables à Internet :

groupe	score atti
uniquement enq1	175 (2,23)
enq1 et enq2	124 (2,03)
TOTAL	299 (2,15)

Les valeurs du tableau sont, pour chaque critère et chaque modalité, le nombre d'observations hormis les non-réponses.

Résultats du test de Fisher :

score atti : $V_{inter} = 3,13$, $V_{intra} = 0,39$, $F = 8,06$

1-p = 99,51%

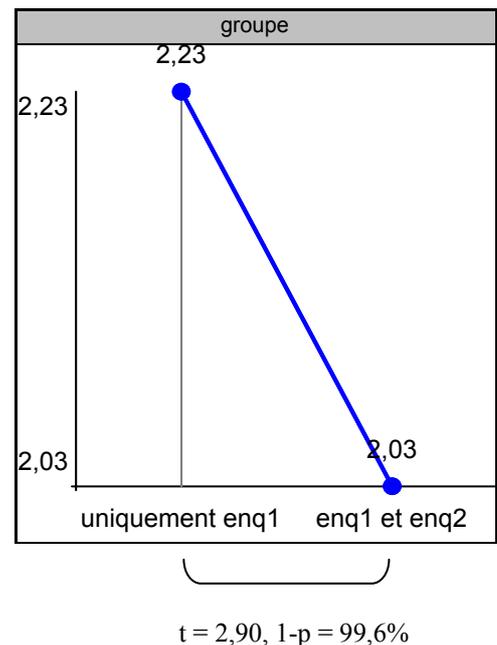


Figure 63 Comparaison des scores d'attitude entre les sujets ayant participé à la seconde enquête et les autres

En plus de l'attitude globale, cet échantillon ne présente pas la même répartition par tranche d'âges :

¹³⁹ En annexe 30, p. 284 sont présentées les variables sociologiques des sujets du second échantillon, elles sont comparées à celles de la population totale de la première enquête.

¹⁴⁰ Les comparaisons sont effectuées entre le corpus d'enseignants qui a participé aux deux enquêtes et le corpus d'enseignants qui n'a participé qu'à la première. Le tableau de ce premier comparatif est en annexe 39; p. 301.

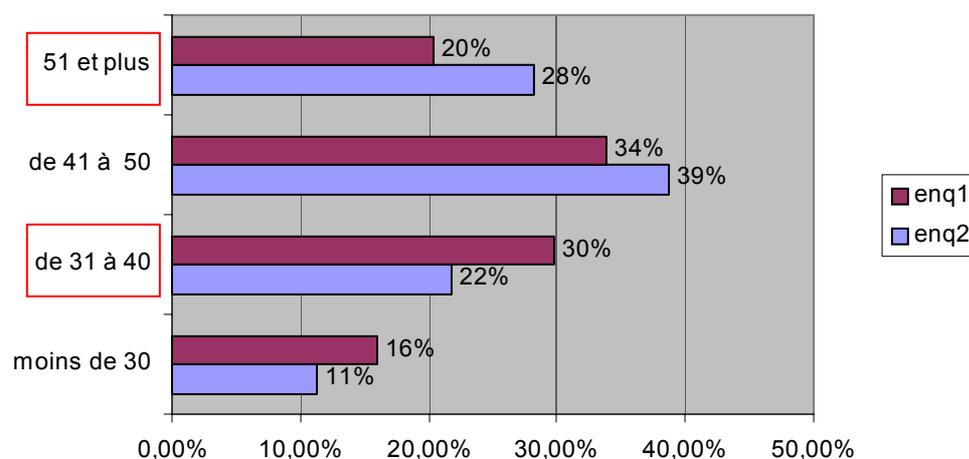


Figure 64 Comparaison des répartitions en âge entre les sujets qui ont participé à la seconde enquête et l'ensemble du premier corpus¹⁴¹

Dans ce graphique, les modalités encadrées en rouge sont celles sur lesquelles les différences observées sont significatives. On note en effet que cet échantillon est plus âgé que le précédent ($\text{Chi}^2=15,42$, $\text{ddl} = 3$, $1-p = 99,85\%$)¹⁴². Il semble aussi plus expérimenté dans l'utilisation d'Internet :

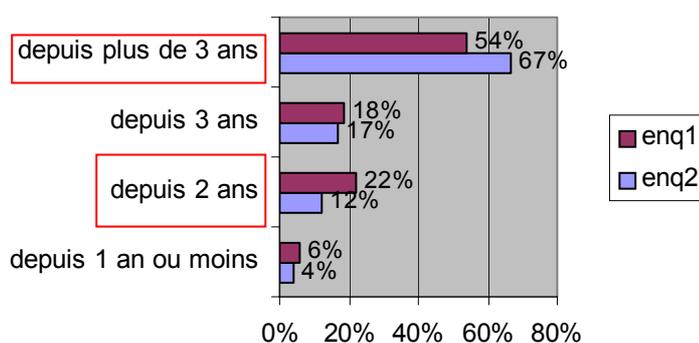


Figure 65 Comparaison de l'ancienneté dans l'utilisation d'Internet entre les sujets de la seconde enquête et le premier corpus

¹⁴¹ Attention : dans ce graphique (et les suivant), les modalités des sujets de la seconde enquête sont comparées à celles de l'ensemble de la population de la première enquête. Les Chi^2 sont, eux, calculés en comparant les sujets qui ont participé à la seconde enquête à ceux qui n'y ont pas participé.

¹⁴² Tome II, annexe 39, p. 301.

Les enseignants qui ont participé à la seconde enquête utilisent Internet depuis plus longtemps que la population de la première enquête ($\chi^2 = 17,44$, ddl = 3, 1-p = 99,94%)¹⁴³. Nous retrouvons ce résultat sur la première utilisation avec les élèves :

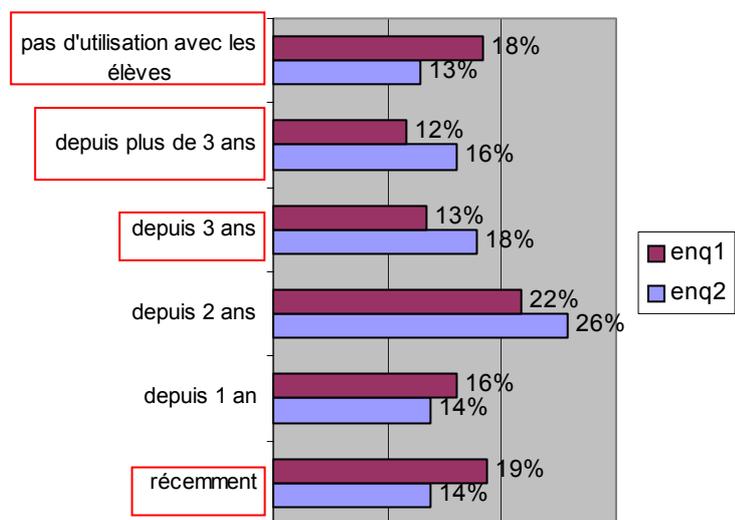


Figure 66 Comparaison de l'ancienneté dans l'utilisation avec les élèves entre les sujets de la seconde enquête et le premier corpus

Il apparaît donc que les enseignants qui ont répondu au second questionnaire utilisent plus Internet avec leurs élèves, et l'utilisent depuis plus longtemps ($\chi^2 = 15,22$, ddl = 5, 1-p = 99,05%)¹⁴⁴.

Ces constatations soulignent certains résultats de la première enquête. Les enseignants qui utilisent Internet avec leurs élèves étaient plus intéressés par des informations ou des résultats sur cette étude. Ils avaient, en moyenne, des scores d'attitude plus positifs.

La forte proportion d'hommes rapproche encore cet échantillon des populations d'Internautes.

Les réponses à la question sur le statut font apparaître que 66% des enseignants interrogés sont certifiés et 27% sont agrégés. Une grosse majorité (92%) utilisait des appareils audio-visuels ou les ordinateurs avec leurs élèves avant d'utiliser Internet. Ces résultats montrent encore que cet échantillon est composé d'enseignants plutôt « technophiles »¹⁴⁵.

¹⁴³ Tome II, annexe 39, p. 301.

¹⁴⁴ Tome II, annexe 39, p. 301.

¹⁴⁵ Tome II, annexes 36 et 37, p. 299 et 300.

11.2 Etude du sentiment de contrôle

L'objectif de cette question était de vérifier une des propositions sur les implications différentielles des sujets par rapport à Internet. L'hypothèse était ici que des sujets qui pensent qu'ils ne jouent, en tant qu'enseignants, qu'un faible rôle dans le développement d'Internet, auraient, en moyenne, des attitudes moins positives à son égard.

« A propos de la question 21, je pense que les enseignants devraient avoir un rôle important dans le développement d'Internet, mais que beaucoup d'entre eux ne se sentent pas très concernés par cela : ils sont des utilisateurs plus ou moins avertis. »

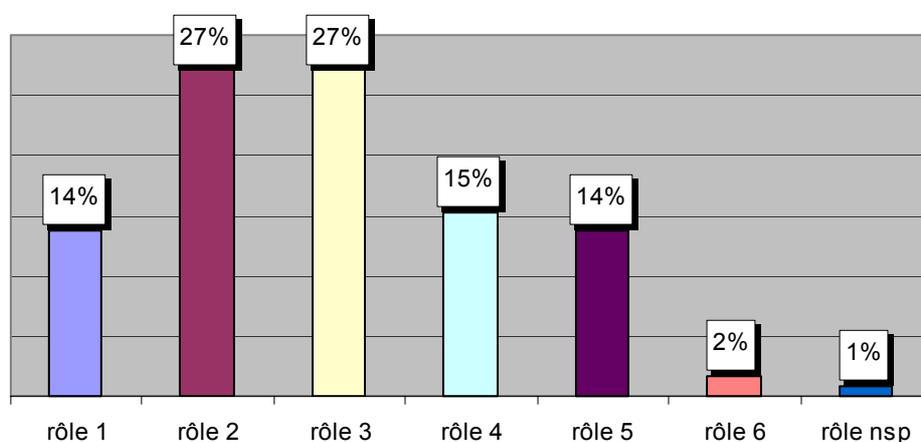
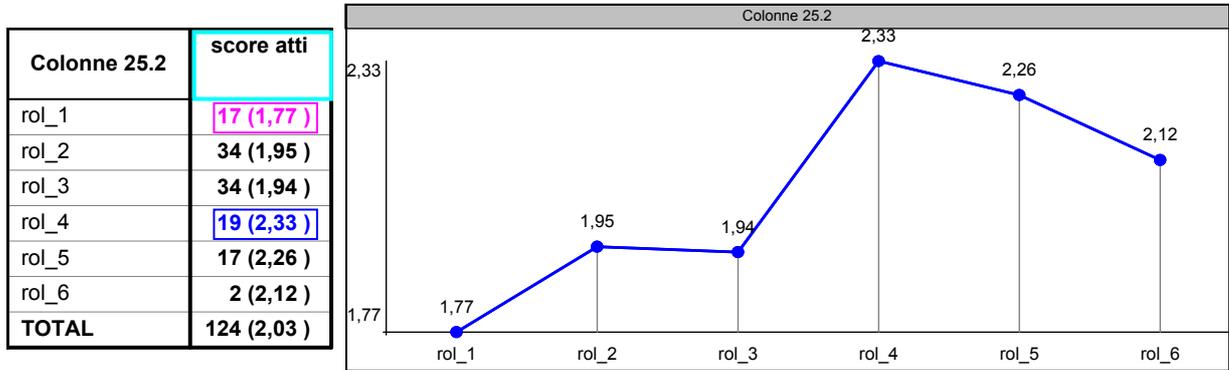


Figure 67 Réponses à la question sur le rôle perçu

La majorité des enseignants de cet échantillon pensent que les professeurs jouent un rôle plutôt important dans le développement d'Internet (69%)¹⁴⁶.

¹⁴⁶ Ceci correspond aux réponses 1, 2 et 3 – Tome II, annexe 34, p. 295.



Les nombres encadrés correspondent à des moyennes par catégorie significativement différentes (test t) de l'ensemble de l'échantillon (au risque de 95%).

Résultats du test de Fisher :

score atti : $V_{inter} = 0,84$, $V_{intra} = 0,32$, $F = 2,63$

$1-p = 97,29\%$

$t = 3,84$

$1-p = 99,9\%$

$t = 2,59$

$1-p = 98,6\%$

$t = 2,67$

$1-p = 99\%$

$t = 2,92$

$1-p = 99,5\%$

Figure 68 Croisement entre le sentiment de contrôle et le score d'attitude

L'hypothèse est en partie validée. Les enseignants qui pensent jouer un rôle très important dans le développement d'Internet ont, en moyenne, un score d'attitude plus positif que ceux qui pensent jouer un rôle peu ou pas important. Le recodage de cette variable en deux catégories (rôle+ qui correspond aux réponses 1, 2 et 3 et rôle- pour les réponses 4, 5 et 6) permet de préciser ce résultat. Ce tableau nous indique que les enseignants qui ont plutôt répondu « rôle- » ont, en moyenne, des attitudes moins positives que le second échantillon pris dans son ensemble. Le sentiment de contrôle des enseignants envers le développement d'Internet est donc bien une des variables susceptibles d'expliquer leurs attitudes sur cet objet.

Colonne 138	score atti
role+	85 (1,91)
role-	39 (2,28)
TOTAL	124 (2,03)

Les nombres encadrés correspondent à des moyennes par catégorie significativement différentes (test t) de l'ensemble de l'échantillon (au risque de 95%).

Résultats du test de Fisher :

score atti : $V_{inter} = 3,75$, $V_{intra} = 0,31$, $F = 11,94$, $1-p = 99,91\%$

11.3 Mise en cause – Dans le cadre de votre vie personnelle...

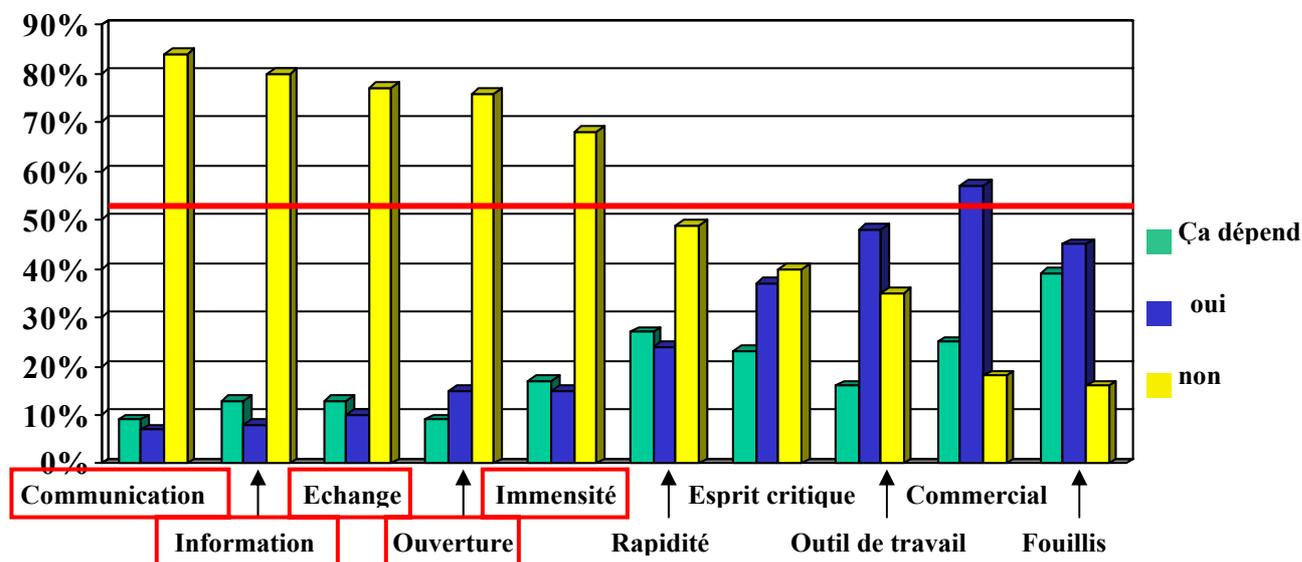


Figure 69 Réponses aux tests de mise en cause dans la condition « Dans le cadre de votre vie personnelle »

Dans ce graphique, les réponses sont exprimées en pourcentage de sujets répondants¹⁴⁷. Les sujets qui ne se sont pas prononcés ont été éliminés. Ils représentent de 4 à 9% de l'échantillon suivant les items¹⁴⁸. Le trait rouge symbolise le seuil de 50%.

Les items pour lesquels le taux de réfutations (réponses non) dépasse 50% sont encadrés en rouge. Avec respectivement 84% et 80% de réfutations, nous vérifions ici que les items de « **communication** » et d'« **information** » sont bien centraux dans la représentation d'Internet dans cette population. C'est aussi le cas pour les notions d'« **échange** » (77%), d'« **ouverture** » (76%) et d'« **immensité** » (68%).

Pour une majorité de ces enseignants, évoquer Internet dans le cadre de leur vie privée ne renvoie pas à la notion d'« **outil de travail** ». Notons que pour 35% d'entre eux, même dans ce cadre, Internet ne peut être dissocié du champ professionnel.

Dans ce contexte d'évocation, la notion de « **rapidité** » n'est pas centrale. Elle était pourtant saillante en terme d'effectifs d'apparition (plus que les notions d'« **échange** » et d'« **ouverture** »). Le postulat de la différence qualitative entre éléments centraux et éléments périphériques se vérifie encore ici. De même, la notion de « **fouillis** » était plus présente que

¹⁴⁷ Tome II, annexe 31, p. 291.

¹⁴⁸ Tome II, annexe 31, p. 291.

celle d'« **ouverture** ». La notion d'« **immensité** » était aussi plus importante que celles d'« **échange** » et d'« **ouverture** ». Elle semble pourtant « moins centrale » que celles-ci.

11.4 Mise en cause – Dans le cadre de votre vie professionnelle...

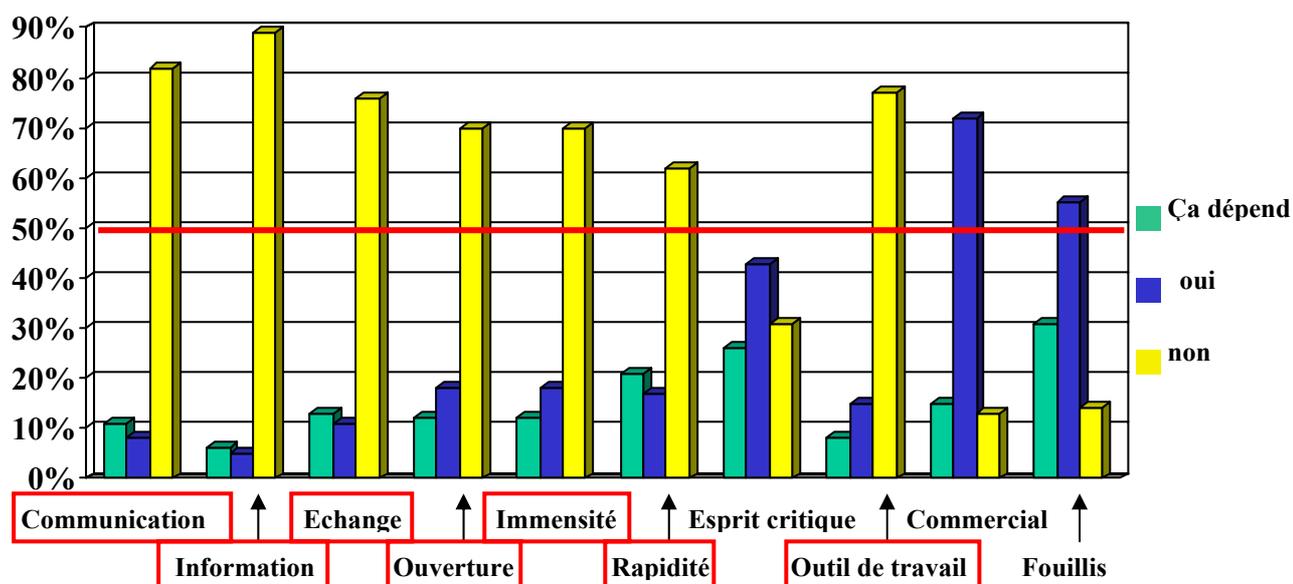


Figure 70 Réponses aux tests de mise en cause dans la condition «Dans le cadre de votre vie professionnelle»

Comme précédemment, les réponses sont exprimées en pourcentage de sujets répondants. Les non-réponses s'échelonnent ici entre 4% et 7% des sujets selon les items¹⁴⁹. Les items qui dépassent le seuil de 50% de réfutations sont encadrés en rouge.

Parmi ceux-ci, nous retrouvons les items centraux dans la condition précédente : « **Communication** » (82%), « **Information** » (89%), « **Echange** » (76%), « **Ouverture** » (70%) et « **Immensité** » (70%).

En plus de ces items, les notions de « **Rapidité** » (62%) et d'« **Outil de travail** » (77%) rejoignent le système central de cette représentation.

Evoqué dans le cadre de leur vie professionnelle, Internet devient un « **Outil de travail** » pour ces enseignants. Cette adaptation de la représentation au champ professionnel a plusieurs conséquences sur les notions qui la composent. Elles sont examinées dans la partie suivante.

¹⁴⁹ Tome II, annexe 32, p. 292.

11.5 Etude des différences entre les deux contextes d'évocation

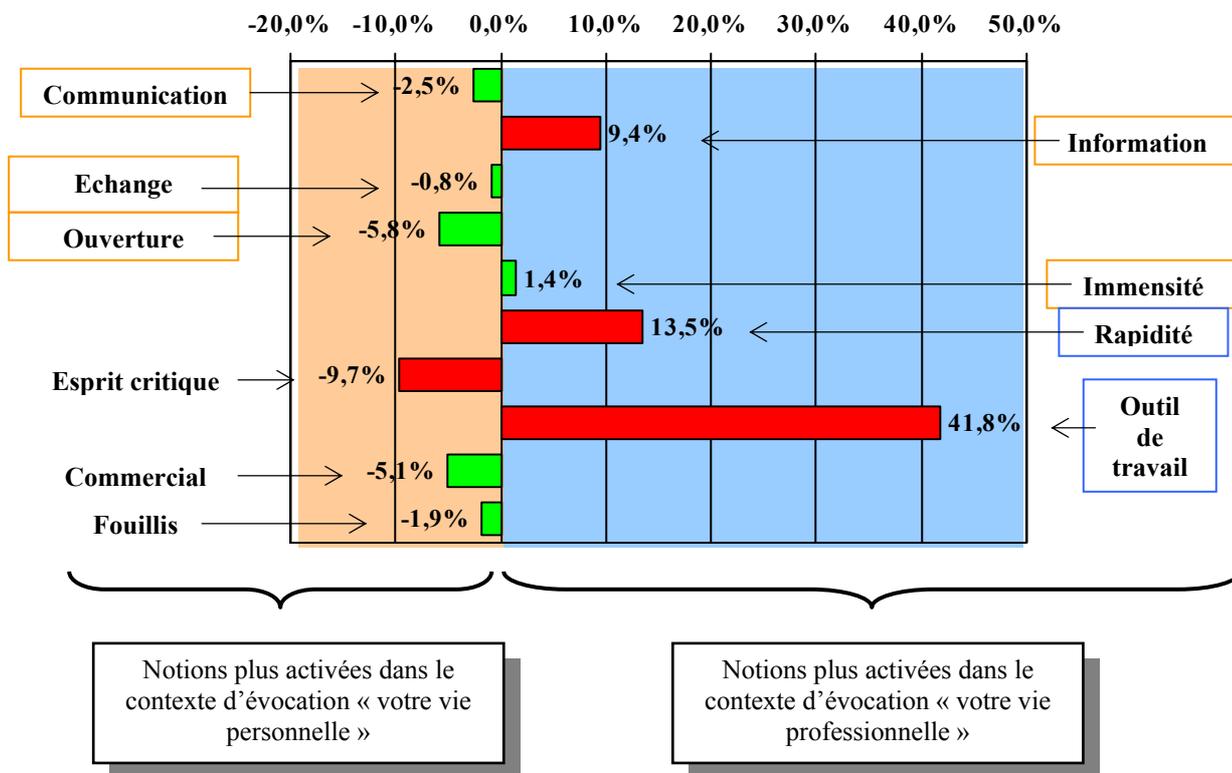


Figure 71 Etude des différences entre les deux contextes d'évocation

Ce graphique représente les différences entre les taux de réfutations pour chacune des notions testées. Ces différences sont appréciées dans le sens suivant : professionnel-personnel. Les barres rouge signalent des différences significatives entre les deux contextes (χ^2 de MacNemar)¹⁵⁰. Les items encadrés en orange sont centraux dans les deux conditions, ceux encadrés en bleu ne le sont que dans la condition « vie professionnelle ».

Etant donné le choix du sens de la soustraction, les items les plus activés (qui reçoivent plus de réfutations) dans le contexte d'évocation « vie personnelle » ont des valeurs négatives. Ils sont sur la gauche du schéma. Sur la droite apparaissent les items qui sont plus activés dans le contexte d'évocation « vie professionnelle ».

Dans un cadre professionnel, Internet devient un « **outil de travail** » ($\chi^2 = 43,18$, ddl = 1, $p < 0,0001$), des modifications apparaissent alors dans l'organisation des éléments de cette représentation. Les items d'« **information** » ($\chi^2 = 6,66$, ddl = 1, $p = 0,0098$) et de « **rapidité** » ($\chi^2 = 7,03$, ddl=1, $p = 0,008$) prennent plus d'importance. Au contraire, la

¹⁵⁰ Tome II, annexe 33, p. 293.

proposition relative à la fiabilité de l'information (« **esprit critique** ») entraîne moins de réfutations ($\text{Chi}^2 = 4,03$, ddl = 1, $p = 0,044$). C'est également le cas (même si ce n'est pas significatif) pour les notions d'« **ouverture** » et d'« **échange** ».

Il semble donc, au vue de ces résultats, que la professionnalisation des usages d'Internet, dans cet échantillon, « tire » les pratiques déclarées et la représentation de cet objet vers la notion d'Information.

11.6 Retour sur les hypothèses

Les résultats des tests de mise en cause dans les deux conditions permettent la validation de la première hypothèse opérationnelle. En effet, l'item « **outil de travail** » n'apparaît central que dans la condition d'une évocation professionnelle de l'objet.

Hypothèse opérationnelle 2_1

L'élément « **outil de travail** » ne doit être central que dans la condition d'une évocation professionnelle.

Il apparaît également que la notion d'« **information** » est plus activée dans la condition d'une évocation professionnelle.

Hypothèse opérationnelle 2_2

L'élément « **information** » doit être plus activé dans la condition d'une évocation professionnelle d'Internet.

Par contre, nos résultats ne permettent pas de vérifier la perte d'intensité de la notion de « **communication** » dans une évocation professionnelle.

~~Hypothèse opérationnelle 2_3~~

~~L'élément « **communication** » doit être moins activé dans la condition d'une évocation professionnelle d'Internet.~~

La question sur la capacité perçue d'action montre bien que les enseignants qui ont le sentiment de ne pas vraiment participer au développement d'Internet ont, en moyenne, des scores d'attitude moins positifs envers cet objet.

Hypothèse opérationnelle 2_4

Les enseignants qui pensent jouer un faible rôle dans le développement d'Internet doivent avoir, en moyenne, un score d'attitude moins positif envers Internet.

La validation des deux premières hypothèses opérationnelles, ajoutée au changement de statut de l'item « **rapidité** », qui passe de périphérique à central entre les deux conditions, nous permet de valider l'hypothèse générale de cette seconde problématique. La représentation d'Internet apparaît structurellement différente entre un contexte d'évocation personnelle et un contexte d'évocation professionnelle.

Hypothèse générale de la seconde problématique

La représentation d'Internet activée doit être structurellement différente quand l'objet est évoqué dans un contexte personnel ou quand il est évoqué dans un contexte professionnel.

12 Discussion générale

12.1 Pensée sociale, pensée professionnelle

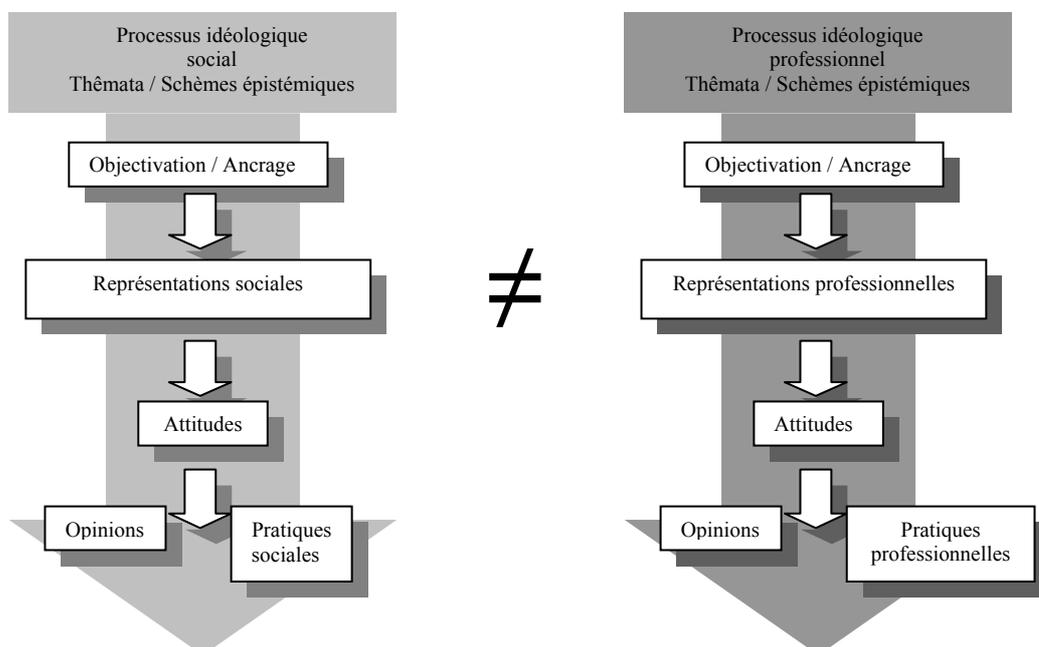
Dans la seconde partie de ce travail, nous avons vu que les enseignants activent des représentations différentes d'Internet en fonction du contexte dans lequel l'objet est évoqué. Les éléments qui sont plus activés dans la condition professionnelle sont « **outil de travail** », « **information** » et « **rapidité** ». Ces éléments sont ceux qui ont été identifiés comme étant activés plus spécifiquement par les sujets de la tendance pragmatique dans la première partie empirique. Des éléments qui étaient moins portés par cette tendance sont moins activés dans la condition professionnelle (« **esprit critique** », « **ouverture** », « **échange** »). Nous pensons que ces enseignants ont une représentation plus « professionnelle » d'Internet.

La distinction entre pensée sociale et pensée professionnelle est ici rendue saillante par plusieurs résultats :

- Le score d'attitude, qui est très lié aux tendances dans lesquelles s'inscrivent les sujets (notamment utopique / contre-utopique), n'est pas corrélé à la proposition sur un remplacement des enseignants dans certaines de leurs fonctions.
- Les réponses à la plupart des non-congruences sont dépendantes des tendances dans lesquelles s'inscrivent les sujets (notamment utopique / contre-utopique), mais pas celles relatives au remplacement des enseignants dans certaines de leurs fonctions.
- De la même façon, les réponses à la proposition sur l'aspect principalement éducatif d'Internet sont indépendantes des tendances d'inscriptions des sujets.
- Le fait d'utiliser ou pas Internet avec les élèves est lié avec le fait de le trouver principalement éducatif, mais pas avec les non-congruences.
- Enfin, cette même variable est liée avec la thématization dans le sens où les utopiques utilisent plus Internet avec leurs élèves et les pragmatiques l'utilisent moins.

Il semble alors que les variables qui relèvent du champ professionnel de ces enseignants ne sont pas prises dans la même « logique de réponse » que celles qui n'y sont

pas directement liées. Nous pensons que ces variables relèvent plus d'une « pensée professionnelle » que d'une « pensée sociale ».



En raison des résultats obtenus dans la première partie (différences observées entre des thématiques utopique et contre-utopique), il semble que la représentation d'Internet soit en partie thématisée selon une catégorisation bien / mal. Mais la proximité de la représentation exprimée par les pragmatiques avec celle identifiée comme étant spécifique du champ professionnel de ces enseignants (condition d'évocation professionnelle) nous permet de faire l'hypothèse que dans le cadre professionnel, cette représentation est thématisée selon une catégorisation efficace / inefficace pour l'enseignement. Ces différences de thématisation expliqueraient pourquoi ce sont les pragmatiques qui utilisent moins Internet avec leurs élèves. Elles expliqueraient aussi pourquoi les réponses relevant du champ professionnel de ces enseignants ne sont pas inscrites dans la même « logique » que les non-congruences.

Nous avons dit que le processus idéologique est comparable¹⁵¹ à un champ magnétique qui « oriente » les représentations, les attitudes et les pratiques. Nous avons dit aussi que nous pensons que les représentations évoluent en système. Ici encore, l'image du processus / produit n'est pas pleinement satisfaisante, elle ne permet pas de saisir la non distinction de ces deux dimensions. En effet, si c'est bien ce « champ » qui organise et « oriente » les représentations, nous pensons que c'est l'organisation du système de représentations qui

¹⁵¹ comparable à, et pas assimilable à...

maintient et renforce ce champ (à l'image du champ créé dans les bobines de HELMHOLTZ).

Pour un même individu, les objets complexes, polymorphes, à **valeurs d'enjeux** ne sont pas toujours les mêmes entre son champ d'activité professionnel et sa vie « civile ». Certains peuvent être communs (comme Internet pour les enseignants de notre échantillon), d'autres sont spécifiques soit des insertions sociales du sujet, soit de son champ professionnel d'activité.

Les représentations professionnelles, construites dans l'interaction avec les pairs professionnels, sur des objets saillants dans ce champ (BATAILLE et al, 1997), se constituent en un système (PIASER, 1999) ancré dans la réalité institutionnelle des acteurs, pour y devenir des « savoirs pratiques » (BOUYSSIERES, 2001) cohérents dans leur « rationalité par rapport à une fin » (HABERMAS, 1978).

Les différences entre systèmes de représentations professionnelles et sociales tiendront alors d'abord aux objets qui les composent. Les objets de représentations professionnelles ne sont pas les mêmes, selon les critères évoqués, que les objets de représentations sociales. Ces représentations ne se sont pas constituées, échangées, partagées, dans les mêmes contextes, ni dans le même but (BATAILLE, 1983). Elles ne fondent pas et ne protègent pas la même partie de l'identité des individus.

De ce fait, les systèmes de représentations et les thémata qui les structurent nous apparaissent différents. Chez l'individu, ces cultures se mélangent et se nourrissent l'une de l'autre (SOLAR, 2001), pour constituer la personnalité, la dynamique identitaire individuelle et sociale. C'est dans leurs formes collectives uniquement que nous pouvons apprécier leur distinction, notamment par l'étude des spécificités des représentations professionnelles.

Il ne faut toutefois pas voir l'évolution de ces deux pensées comme la preuve d'une schizophrénie sociale. Encore une fois, si elles sont distinguées, c'est pour pouvoir être analysées. Mais elles ne sont pas distinctes. Nous évoluons dans la résultante de ces champs, résultante qui ne peut pas être la somme des unités. Seule leur activation spécifique permet de saisir leur particularité. Cette dernière remarque nous semble importante, elle permet une précision méthodologique, à savoir la nécessité d'activer le groupe de référence pour pouvoir étudier la représentation qui lui est spécifique.

Nous développons cette précision : dans le contexte d'évocation « votre vie professionnelle », le système central identifié est celui de la représentation d'Internet d'un corpus d'enseignants des lycées d'enseignement général et technologique qui utilisent le web. Ici, le groupe de référence est clairement identifié. Mais à quel groupe correspond le système central de la condition « votre vie personnelle » ? Cette question revient à se demander ce que

peuvent avoir en commun ces enseignants, à par le fait d'être enseignants. Nous aurons alors bien du mal à identifier un groupe de référence pour ce système central. Il nous semble donc qu'il est plus juste de considérer que ce noyau central est celui de la représentation collective des internautes, puisque c'est ici la seule variable commune entre ces sujets. Si nous n'avions pas précisé de contexte d'évocation, le système central observé aurait sûrement été celui engendré par la résultante des pensées sociale et professionnelle, ni représentation collective, ni vraiment représentation professionnelle.

La distinction entre pensée sociale et pensée professionnelle permet alors de comprendre en partie les processus socio-cognitifs intervenant dans les processus de professionnalisation.

Le schéma suivant¹⁵² incorpore le concept de représentation socioprofessionnelle proposé par FRAYSSE (1996).

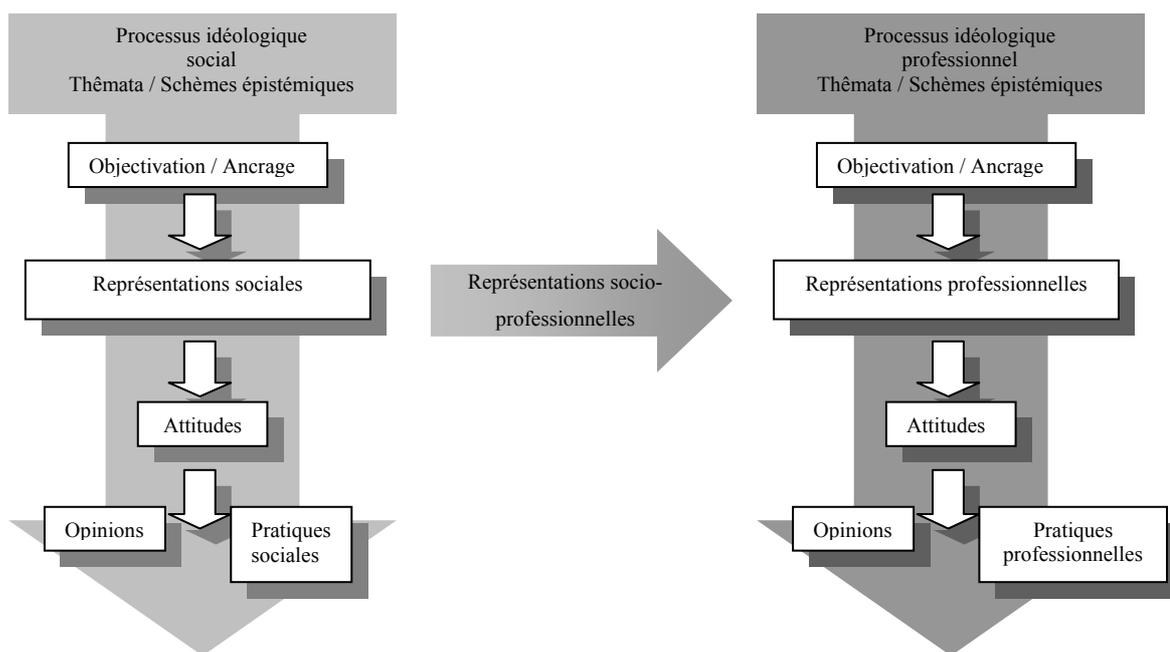


Figure 72 Du social au professionnel

¹⁵² Adapté de BATAILLE (1999)

A partir de cette modélisation, il est possible, nous semble-t-il, de mieux appréhender les processus qui interviennent dans les phases de professionnalisation. FRAYSSE (1996) propose le concept de représentation socioprofessionnelle pour qualifier la représentation qu'il observe chez des ingénieurs en cours de formation, « sans être totalement satisfait de cette dénomination qui a pourtant l'avantage d'indiquer le passage à une forme de représentation qui n'est plus tout à fait une représentation sociale, mais qui n'est pas encore une représentation professionnelle » (BATAILLE, 1999 : 185).

Ces représentations évoluent au cours de la formation, « elles se transforment pour former une représentation de plus en plus professionnelle » (BATAILLE, 1999 : 185), mais ces transformations « diffèrent en fonction des ancrages psychosociaux des formés » (BATAILLE, 1999 : 186). La professionnalisation est donc bien une forme d'acculturation (VINSONNEAU, 1997 ; SOLAR, 2001), en ce qu'elle est (trans)formation d'un système de représentations pour sa mise en cohérence avec l'idéologie professionnelle du champ considéré.

Il devient alors pertinent de pointer, dans les formations professionnalisantes, les objets de représentations professionnelles sur lesquels les futurs professionnels auront à se prononcer et sur lesquels reposeront leurs pratiques (CLENET, 1998 ; LAC, 2003), non pas pour les **formater** à des réponses pré-pensées, mais pour les **former** à l'analyse de leur complexité. En pointant ces objets, on pose les premiers jalons d'un système de représentations dont l'organisation spécifique conduira à une thématization spécifique, qui guidera l'élaboration des nouveaux objets de représentations ou de nouveaux éléments qui viendront enrichir le système par « l'irremplaçable implication des expériences accumulées au fil du temps dans l'exercice professionnel » (BATAILLE, 1999 : 186).

12.2 Sur la spécificité de la représentation professionnelle d'Internet chez les enseignants de ce corpus

Dans le contexte d'évocation professionnelle, les éléments qui subissent des activations significativement différentes sont, d'une part, les notions d'« **outil de travail** », d'« **information** » et de « **rapidité** » qui sont plus activées, d'autre part, la notion d'« **esprit critique** » qui est moins activée. Nous pensons que ces différences trouvent leur explication en partie dans les composantes institutionnelle et organisationnelle du champ de l'enseignement. Nous proposons les hypothèses suivantes pour expliquer ces résultats.

Dans cette condition d'évocation, Internet devient un « **outil de travail** », que ce soit avec les élèves ou dans les activités de « back office » (préparation de cours, échange avec les

collègues...). La représentation est mise en cohérence avec les pratiques des enseignants, majoritairement orientées vers la recherche documentaire avec les élèves et, semble-t-il, vers la recherche d'informations pour l'aide à la préparation des cours.

« Accès permanent et de chez moi à différentes sources d'informations me permettant de réaliser et d'actualiser mes cours sans avoir à me déplacer. »

C'est pour cela que l'élément « **information** » prend de l'importance. Mais les activités qui relèvent de cette recherche d'informations se font majoritairement sur des sites académiques ou professionnels qui disposent de comités de lecture, garantissant ainsi la fiabilité de l'information. De même, dans les séances avec les élèves, les sites visités sont soit téléchargés au préalable sur le serveur des lycées (BARDI, BERARD, 2002), soit « homologués » par l'enseignant qui les a déjà parcourus. Encore une fois, la fiabilité de l'information est assurée, ce qui expliquerait la perte d'importance de la notion d'« **esprit critique** » dans la condition professionnelle.

« en dehors des sites institutionnels, aucune vérification n'est faite quant au contenu (scientifique notamment) il convient donc d'être vigilant car certains sites perso révèlent des erreurs ! »

« Techniquement n'étant jamais sûr de pouvoir accéder avec des élèves au site voulu, au moment voulu (problème de réseau ou de débit !) il faut toujours le télécharger à l'avance sur le serveur du réseau »

« Je n'utilise que rarement Internet avec mes élèves (sauf TPE) , je fonctionne plutôt en intranet... »

De plus, les enseignements se font dans un temps limité (en général des séances d'une heure ou deux). La rapidité et la fiabilité du réseau seront alors des conditions de son utilisation. POUTS-LAJUS et RICHE-MAGNIER (1998) soulignent aussi combien les questions statutaires de l'introduction d'Internet sont importantes pour les enseignants. Son intégration n'est acceptable qu'à la condition où Internet ne leur demande pas de faire plus dans le même statut (même salaire, même temps de travail...). Pour ces raisons, il paraît pertinent qu'Internet ne puisse être un « **outil de travail** » qu'à la condition d'être « **rapide** ». Pour MANGENOT (2002) « un des principaux freins à une intégration réussie des technologies provient des contraintes spatio-temporelles qui prévalent dans les établissements scolaires » (MANGENOT, 2002).

« lenteur des connexions qui rendent son utilisation pédagogique inefficace »

« Certains collègues ne se lancent pas dans ce genre d'exercice car ils craignent que les élèves ne se connectent sur des sites "douteux", en profitent pour faire autre chose...ne perdent du temps à cause des problèmes de connexion (qui ne sont pas des moindres!) »

« Internet au lycée est gratuit mais fonctionne souvent assez mal : à titre personnel, Internet fonctionne bien mais de manière un peu coûteuse »

« La lenteur des connexions en classe »

Au vue de ces résultats, on peut aussi se demander si l'item « **outil de travail** » est vraiment un élément de cette représentation. Les remarques de RATEAU (2000) sur le « non élément » « agit pour le bien »¹⁵³ dans ses travaux peuvent être ici reproduites. « **Outil de travail** » peut en effet s'appliquer à une pluralité d'objets. Le fait qu'il apparaisse dans le discours de certains (mais de peu) est peut être simplement le fait de la phase émergente de cette représentation (MOLINER, 2001b) ou d'une rationalisation des sujets engagés dans une pratique contre-attitudinale (ce sont les sujets contre-utopiques qui l'ont verbalisée le plus). Nous l'avons vu, dans la liste de quinze items, cette notion a été plus choisie que « **communication** » ou « **information** »¹⁵⁴. Il pourrait alors s'agir de la marque de la thématization professionnelle d'Internet.

D'un autre côté, si l'élément « agit pour le bien » n'apparaît pas dans les entretiens sur le groupe idéal, c'est peut-être parce qu'il est implicite aussi pour les chercheurs. « le bien » et « le travail » pourraient alors être considérés comme des « méta-objets » organisant des systèmes de représentations. Nous rejoignons là les propositions de VAN DIJK (1998). Notons que, quels que soient les choix théoriques effectués, l'empirie devrait conduire aux mêmes observations.

¹⁵³ Cf. Résultat enquête 1.

¹⁵⁴ Nous pouvons aussi faire l'hypothèse qu'un item « agit pour le bien » dans une liste équivalente pour le groupe idéal serait largement choisi.

12.3 E = -C

E = -C pourrait être l'équation de la professionnalisation d'Internet dans le corpus interrogé. PUDELKO et al. (2002) notent que « l'on perçoit depuis plusieurs années un changement de la problématique des apprentissages à l'aide des TIC dans laquelle une place de plus en plus importante est dévolue au « c » (de la communication) au détriment de « i » (de l'information) » (PUDELKO et al., 2002). Dans la recherche, l'ajout du E au sigle TIC (pour Technologie de l'Information et de la Communication pour l'Education) conduit à donner de l'importance au concept de communication, on peut alors dire que, dans la recherche, $TIC+E=TC \rightarrow E = -I^{155}$.

Dans le corpus interrogé, comme nous l'avons vu, la professionnalisation d'Internet conduit à donner plus d'importance à la notion d'« Information », dans la représentation et dans les pratiques déclarées. La nécessaire adaptation de l'outil en vue de son adoption (BATAILLE, 1988)¹⁵⁶ se fait par un glissement vers le « I » d'« Information ». On peut alors écrire que, pour ces enseignants, $TIC + E = TI \rightarrow E = -C^{157}$.

12.4 Thématisations et attitudes enseignantes

Dans cette partie, nous reprendrons la typologie thématique extraite de la première enquête et nous essaierons de la comparer aux attitudes enseignantes relevées par POUTS-LAJUS et TIEVANT (1999).

Bien que proches, ces deux typologies ne se recouvrent pas totalement. Les différences entre les méthodologies utilisées et les niveaux analysés expliquent, pour nous, ces divergences. L'approche ethnologique appliquée dans le lycée d'Albi met à jour des « raisons » différentes de celles relevées dans ce travail. Leur croisement en devient d'autant plus intéressant. De plus, dans cette recherche, la catégorisation en terme de thématisation se centre sur le niveau idéologique. La description de la typologie de POUTS-LAJUS et TIEVANT, exprimée en terme d'attitude, semble relever du niveau intra-individuel.

Les attitudes d'adhésion totale : ces enseignants sont porteurs d'un « désir de coopération professionnelle ». Ils veulent échanger avec leurs collègues et utilisent plus Internet avec leurs élèves. Cette catégorie semble très proche de la tendance utopique. Ces

¹⁵⁵ Les technologies de l'information et de la communication deviennent les technologies de la communication.

¹⁵⁶ « l'adopter, c'est l'adapter » (BATAILLE, 1988).

¹⁵⁷ Les technologies de l'information et de la communication deviennent les technologies de l'information.

sujets utilisent en effet plus Internet avec leurs élèves. Ils sont plus porteurs des notions de « **communication** » et d'« **échange** ». Les auteurs signalent que ces enseignants veulent travailler différemment avec leurs élèves et nous avons vu que les sujets de la tendance utopique conçoivent plus de sites avec leurs élèves, alors que cette modalité a été peu choisie.

Les attitudes d'adhésion séparée : cette catégorie est la plus importante en effectif. Ces enseignants envisagent séparément leurs pratiques et celles des élèves. Ils reconnaissent l'intérêt des technologies et la responsabilité des enseignants dans la formation des jeunes. Il nous semble qu'une majorité des enseignants de notre corpus correspond à cette description. La représentation et les usages d'Internet sont différents entre le champ de la vie personnelle et le champ professionnel. Il paraît alors évident, au vue de nos résultats et des modèles théoriques proposés, que ces sujets ne sont pas dans une « position transitoire » entre tendances utopique et contre-utopique, mais porteurs de la représentation peut-être la plus stabilisée. Si certains de ces enseignants n'utilisent pas Internet avec leurs élèves c'est parce qu'ils « ne voient pas comment intégrer ces outils dans les situations de classes » (POUTS-LAJUS, 2000 : 168), et pas parce qu'ils ont des réticences pour cette technologie.

Les attitudes ambivalentes : bien que cette catégorie se rapproche des sujets à tendance contre-utopique, nous pensons que ces typologies ne se recouvrent pas. Ces enseignants émettent de sérieux doutes sur l'utilité de l'usage d'Internet dans l'enseignement. Leurs critiques portent sur la fiabilité des sources d'information et sur les conditions statutaires et législatives de l'introduction d'Internet. Cette description est proche des sujets de la tendance contre-utopique, mais la plupart d'entre eux utilisent Internet avec leurs élèves.

Il nous semble alors que la distinction entre pragmatique et contre-utopique ne peut pas apparaître dans l'observation des pratiques ou dans des entretiens portant sur l'utilisation avec les élèves. Ces deux tendances sont réparties, pour nous, entre les attitudes d'adhésion séparée et les attitudes ambivalentes sans que l'on puisse vraiment dire de laquelle elles se rapprochent le plus.

De même, il paraît difficile, dans une démarche d'observation, de mettre en évidence les différences de pratiques et de représentations entre utopiques, pragmatiques et contre-utopiques. Ces différences sont faibles et apparaissent ici sur un échantillon relativement important, en se fixant sur les individus polaires (qui ne représentent que 22,4% du corpus¹⁵⁸). L'enquête en ligne « néglige » les variables contextuelles, mais elle ne les supprime pas. Cet éloignement de la population source est le principal « danger » de cette technique de recueil des données. Elle devrait être systématiquement croisée avec des études de terrain. C'est le

¹⁵⁸ Pourcentage des tendances utopique + contre-utopique.

croisement des méthodologies et des niveaux d'interprétations qui permet alors une compréhension plus complète des phénomènes étudiés.

13 Conclusion

Nous rappelons que cette recherche se fixait trois objectifs :

- Premier objectif : décrire la représentation professionnelle d'Internet d'un corpus d'enseignants des lycées d'enseignement général et technologique qui en ont une pratique.
- Deuxième objectif : opérationnaliser un modèle de pensée sociale. Ceci n'était ici envisageable que parce qu'Internet est pris dans des discours de nature utopique et que ces discours se retrouvent dans les propos des enseignants.
- Troisième objectif : proposer un modèle de « pensée professionnelle » permettant d'appréhender les différences observées entre représentations sociales et représentations professionnelles et la nature des dynamiques représentationnelles intervenant dans les processus de professionnalisation ou d'acculturation.

13.1 Une représentation ancrée dans l'histoire de l'objet

Le système central de la représentation d'Internet portée par ce corpus d'enseignants interrogés dans un contexte d'évocation personnelle se compose des notions d'« **information** », de « **communication** », d'« **ouverture** », d'« **échange** » et d'« **immensité** ». Ce système central est peut-être celui de la représentation collective d'Internet chez les internautes.

Les notions qu'il réunit sont inscrites dans l'histoire d'Internet. On peut marquer le début de cette histoire à la théorie de l'information développée par SHANNON (1948). Elle a été publiée sous le titre de *A mathematical theory of communication*. Dans cette théorie, dont la formule la plus célèbre a été simultanément publiée par WIENER, l'information est différenciée de la signification. Elle est appréciée en terme de quantité, par le rapport d'un nombre d'événements dans un ensemble fini d'événements possibles (HEBENSTREIT, 1998). Cette théorie est en fait « une théorie statistique de la communication » (HEBENSTREIT, 1998) dans laquelle l'information n'est jamais appréciée autrement que dans un rapport probabiliste d'événements.

C'est à partir de cette théorie que se développera l'informatique, et donc l'Internet. L'information et la communication, dans leur forme mathématique, sont à la base des concrétisations techniques d'Internet. Nous avons vu aussi que ce sont les composantes

symboliques et sociales de ces notions qui ont poussé les scientifiques américains à concevoir l'ARPANET et les communautés de hackers à participer à cette création.

Les premières cultures du cyberspace (technico-méritocratique, hackers, communautés virtuelles) ont façonné l'outil technique et la représentation qui lui est liée.

La culture technico-méritocratique a conçu Internet autour des notions d'« **information** » et de « **communication** », sur une architecture dite « **ouverte** » car elle permet à n'importe quel ordinateur de participer au réseau..

Les hackers ont bâti leurs pratiques autour des « **échanges** » d'informations, de programmes et de connaissances techniques.

Les communautés virtuelles ont participé à l'élargissement des pratiques sur Internet et à la diversification des thèmes qui s'y trouvent développés. La création du web a immédiatement permis de saisir l'« **immensité** » des réseaux qui s'étaient constitués.

13.2 Une représentation ancrée dans la pensée sociale contemporaine

La première partie empirique de ce travail, par l'opérationnalisation d'un modèle de pensée sociale, a permis de vérifier l'hypothèse suivante :

Hypothèse générale de la première problématique

Il existe des différences de représentations, d'attitudes et de pratiques entre des enseignants à tendance utopique et des enseignants à tendance contre-utopique.

Cette phase conduit à une typologie des sujets polaires sur un score d'utopie calculé à partir des réponses sur des opinions spécifiques que nous avons appelées non-congruences.

Dans cette typologie, les sujets à tendance utopique apparaissent plus centrés sur la notion de « **communication** », dans leur représentation et dans leurs pratiques déclarées. Ils utilisent plus des notions comme « **liberté** », « **échange** », « **ouverture** », « **rencontre** » et moins des notions comme « **danger** » ou « **discrimination** ». Ils semblent réaliser l'utopie dont ils sont porteurs en construisant des sites web avec leurs élèves, avec qui ils utilisent plus Internet que le reste de l'échantillon. Ils ont, en moyenne, des attitudes plus positives envers Internet. Ces sujets ont tendance à penser qu'Internet augmentera les libertés individuelles, qu'il rapprochera les cultures et les individus. Ils croient moins qu'il augmentera les inégalités sociales ou scolaires ou qu'il pourrait être responsable d'une diminution des libertés ou des contacts entre individus.

Les sujets de la tendance contre-utopique se prononcent significativement à l'opposé sur toutes ces affirmations. Ils ont, en moyenne, des attitudes moins positives envers Internet. Ils sont porteurs de l'image d'un outil d'information dangereux pour les **enfants** et les **adolescents** qui ne seraient pas formés à une prise de recul critique, mais peut-être pas pour leurs **élèves**, qui eux doivent certainement recevoir cette formation.

Ils pensent qu'Internet est principalement commercial et difficile à utiliser. Ils utilisent plus les notions de « **danger** », d'« **esprit critique** », de « **commercial** », de « **fouillis** » et de « **temps** », semblant centrer leur représentation sur les notions d'« **information** » et d'« **immensité** ». Ils utilisent d'ailleurs moins Internet comme un moyen de communication que le reste de l'échantillon. Ces sujets semblent engagés dans une pratique strictement professionnelle d'un objet dans lequel ils n'ont pas confiance.

Enfin, en examinant les réponses des sujets « centraux » sur le score d'utopie, une tendance pragmatique s'est dessinée. Pour ces enseignants, l'objet semble moins socialisé. Ils utilisent moins les notions de « **liberté** », de « **rencontre** », de « **superficiel** » ou de « **discrimination** ». Internet est pour eux avant tout un « **outil de travail** », « **pratique** », « **utile** », « **rapide** », « **diversifié** ». Ils semblent évaluer l'objet sur ses potentialités en matière d'aide à l'enseignement. Ce sont eux qui l'utilisent le moins avec leurs élèves.

13.3 Une représentation ancrée dans la pensée professionnelle enseignante

La deuxième partie de ce travail se proposait de modéliser la « pensée professionnelle » à partir du modèle de la pensée sociale et du concept de représentation professionnelle. Elle a permis de valider l'hypothèse suivante :

Hypothèse générale de la seconde problématique

La représentation d'Internet activée doit être structurellement différente quand l'objet est évoqué dans un contexte personnel ou quand il est évoqué dans un contexte professionnel.

Dans cette phase, la spécificité de la représentation professionnelle d'Internet de ces enseignants du secondaire a été pointée. Elle se traduit par l'entrée des notions d'« **outil de travail** » et de « **rapidité** » dans le système central, ainsi que par une activation de la notion d'« **information** » et une perte d'importance de la notion relative à la fiabilité de l'information (« **esprit critique** »).

Il nous semble alors que cette représentation n'est pas dépendante de la même thématization. Elle relève, pour nous, d'une pensée professionnelle plus attachée à mettre les objets en cohérence avec les objectifs de l'enseignement, qu'à les décrire selon des positionnements sociaux. Ainsi, Internet semble passer d'une thématization en bien/mal à une thématization en efficace/inefficace pour l'enseignement. Cette pensée apparaît alors inscrite dans la réalité institutionnelle et organisationnelle de ces acteurs du système éducatif. « Ce qui se distingue avant tout, ce sont deux pratiques différemment réglées, « construites » sur deux imaginaires différents, mais non exclusives l'une de l'autre » (BATAILLE, 1983).

L'adaptation d'Internet à ce champ professionnel (sa professionnalisation) « tire » sa représentation et les pratiques des enseignants vers la notion d'« **information** », au détriment de la « **communication** », même si cette notion est, d'une part, un des arguments de l'intégration des nouvelles technologies dans l'éducation et d'autre part, au centre des recherches actuelles sur l'Apprentissage Collaboratif Assisté par Ordinateur.

La distinction entre pensée sociale et pensée professionnelle et les modélisations qui en ont été proposées permettent l'interprétation du processus représentationnel de professionnalisation. A partir de cette interprétation, il nous semble pertinent de définir la professionnalisation comme relevant pour partie d'une acculturation, c'est-à-dire d'une (trans)formation d'un système de représentations, qui conduira inévitablement à l'apparition d'une thématization (d'une catégorisation première) qui lui sera spécifique.

Les résultats que nous proposons ne peuvent être alors qu'une mise en évidence partielle de ce processus, puisqu'ils ne font intervenir qu'un seul objet de représentation.

Ils soulignent cependant la difficulté théorique soulevée par l'utilisation du terme « noyau central » pour définir les éléments signifiés du système central. Les différences observées entre utopiques, pragmatiques et contre-utopiques d'une part, et entre contextes d'évocations personnelle et professionnelle d'autre part, semble plaider pour le concept de « centre mobile » (BATAILLE, 2002). Il serait intéressant, pour nourrir ce débat, de vérifier s'il existe des différences structurales entre utopiques et contre-utopiques.

Il serait aussi pertinent de vérifier que les différences qui apparaissent en terme de pratiques déclarées conduisent à des différences observables de pratiques réelles, notamment avec les élèves. Cette analyse mettrait en évidence le poids d'une détermination idéologique sur les pratiques enseignantes.

14 Bibliographie

14.1 Bibliographie alphabétique

ABRIC J.C., (1976), *Jeux, conflits et représentations sociales*, thèse d'Etat, Aix-en-Provence, Université de Provence.

ABRIC J.C., (1994a), Les représentations sociales : aspects théoriques, in ABRIC J.C., (Eds), *Pratiques sociales et représentations*, Paris : P.U.F.

ABRIC J.C., (1994b), Pratiques sociales, représentations sociales, in ABRIC J.C., (Eds), *Pratiques sociales et représentations*, Paris : P.U.F.

ABRIC J.C., (1994c), Méthodologie de recueil des représentations sociales, in ABRIC J.C., (Eds), *Pratiques sociales et représentations*, Paris : P.U.F.

ABRIC J.C. (Eds), (1994), *Pratiques sociales et représentations*, Paris : P.U.F.

ABRIC J.C., (2001), L'approche structurale des représentations sociales : développements récents, *Psychologie et société*, n°4.

ABRIC J.C. (Eds), (2003), Méthodes d'étude des représentations sociales, Ramonville Saint-Agne : Eres.

ABRIC J.C., GUIMELLI C., (1999), Représentations sociales et effet de contexte, *Connexions*, 72.

ACOSTA M.T., (1990), Reflexion politica y psicologia social, in MOTA BOTELLO G.A. (Eds), *Cuestiones de psicologia politica en Mexico*, Cuernavaca : Unam.

ADER M., (1984), *Le choc informatique*, Paris : Denoël.

AEBISCHER V., DECONCHY J.P., LIPIANSKY E. (Eds), (1991), *Idéologies et représentations sociales*, Fribourg : Deval.

ALAVA S., (1996), Autoroutes de l'information et apprentissage documentaire, *Documentaliste-Sciences de l'information*, vol.33, n°3.

ALAVA S. (Eds), (2000), *Cyberespace et formation ouvertes, vers une mutation des pratiques de formation ?*, Bruxelles : De Boeck Université.

ALAVA S., (2000), Cyberespace et pratiques de formation : des mirages aux usages des enseignants, in ALAVA S., (Eds), *Cyberespace et formation ouvertes, vers une mutation des pratiques de formation ?*, Bruxelles : De Boeck Université.

ALEXANDRE V., (1996), Les attitudes : définitions et domaines, in DESCHAMPS J.C., BEAUVOIS J.L., (Eds), *Des attitudes aux attributions, sur la construction de la réalité sociale*, Grenoble : P.U.G.

ALTET M., (1991), *Approche séquentielle et systémique de l'articulation du processus enseignement-apprentissage : recherche sur les interactions pédagogiques, modes d'ajustement et décisions interactives des enseignants en classe*, Habilitation à diriger des recherches, Université de Nantes.

ALTET M., (2002), L'analyse pluriel du processus enseignement-apprentissage, in MARCEL J.F., (Eds), *Les sciences de l'éducation, des recherches, une discipline*, Paris : L'Harmattan.

ALTHUSSER, (1965), *Pour Marx*, Paris : Maspero.

ARDOINO J.,(1993), L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives, *Pratiques de formation – Analyses*, Avril 1993.

ARDOINO J., (2000), *Les avatars de l'éducation*, Paris : P.U.F.

ARDOINO J., LOURAU R., (1994), *Les pédagogies institutionnelles*, Paris : P.U.F.

ARON R., (1968), *L'opium des intellectuels*, Paris : Gallimard.

AUTES M., (1985), La pauvreté, une approche plurielle, Paris : ESF.

ASCH S.E., (1946), Forming impression of personality, *journal of abnormal and social psychology*.

AUGEREAU J. F., (1988), Epidémie de "virus" informatiques aux Etats-Unis Ordinateurs piégés, *Le Monde*, 6 Novembre 1988.

BACZKO B., (1984), *Les imaginaires sociaux, Mémoires et espoirs collectifs*, Paris, Payot.

BARDI A.M., BERARD J.M., (2002), *L'école et les réseaux numériques*, rapport à monsieur le ministre de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, CNDP.

BARON G.L., (1989), *L'informatique, discipline scolaire ?*, Paris : P.U.F.

BARON G.L., BRUILLARD E., (1996), *L'informatique et ses usagers dans l'éducation*, Paris : P.U.F.

BATAILLE M., (1983), Implication et explication, *Pour*, 88.

BATAILLE M., (1988), Développer la recherche psychologique sur les processus d'appropriation de l'innovation, in HUGON M.A, SEIBEL C., (Eds), *Recherches impliquées, recherches-actions : le cas de l'éducation*, Bruxelles : De Boeck université.

BATAILLE M., (1999), Représentation, Implication, Implication, Des représentations sociales aux représentations professionnelles, in GARNIER C., ROUQUETTE M.L., (Eds), *Les Représentations en éducation et formation*, Montréal : Editions Nouvelles.

BATAILLE M., (2002), Un noyau peut-il ne pas être central ?, in GARNIER C., DOISE W., (Eds), *Les représentations sociales, balisage du domaine d'étude*, Montréal : Editions Nouvelles.

BATAILLE M, BLIN J.F., MIAS C., PIASER A., (1997), Représentations sociales, représentations professionnelles, système des activités professionnelles dans *L'Année de la recherche en Sciences de l'éducation*, Paris, P.U.F.

BATAILLE M., MIAS M., (2001), La représentation du « groupe idéal » dans un « groupe réel » de formation, *Acte du colloque de l'AFIRSE : Théorisation des pratiques*, Tours.

BATAILLE M., MIAS M., (2002), Représentation du « groupe idéal » : un nouveau noyau central ?, *Paper presented at the Sixième Conférence Internationale sur les représentations sociales*, Stirling.

BATAILLE M., MIAS M., (2003), Représentation du groupe idéal : un « nouveau » noyau central ?, *Journal International sur les Représentation SOciale (JIRSO)*, Montréal : UQAM.

BLANDIN B., (2002), Les mondes sociaux de la formation, *Education permanente*, n°152.

BOUDON R., (1986), *L'idéologie ou l'origine des idées reçues*, Paris : Seuil.

BOUYSSIERES 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, Toulouse.

BOUYSSIERES P., (1998), *Réflexions, études et recherches sur le thème des idéologies et des utopies. Quelle portée dans le champ éducatif et formatif ?*, cours de Licence en sciences de l'éducation.

BOUYSSIERES P., (2000), Représentations professionnelles des pratiques de formation : les formateurs et leurs fonctions, *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, Toulouse : P.U.M.

BOUYSSIERES P., (2001), Représentations professionnelles du groupe chez les formateurs d'adultes, in SOLAR C, (Eds), *Le groupe en formation des adultes, comprendre pour mieux agir*, Bruxelles : De Boeck Université.

BRETON P. (1996), Le premier ordinateur copiait le cerveau humain, *La Recherche*, n°290.

BRETON P., (1997), *L'utopie de la communication*, Paris : La Découverte.

BRETON P., (2000), *Le culte de l'Internet, Une menace pour le lien social ?*, Paris : La Découverte.

BROADBENT S., CARA F., (2001), Evolution des usages de l'Internet, in GUICHARD E., (Eds), *Comprendre les usages de l'Internet*, Paris : Editions rue d'ULM.

BRU M., (1994), *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*, Toulouse : Editions universitaire du sud.

BRU M., (2002a), Introduction, in DONNAY J., BRU M., (Eds), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*, Bruxelles : De Boeck.

BRU M., (2002b), Savoirs de la recherche et savoirs des praticiens de l'enseignement : jeu de dupes ou rencontre ouverte et constructive ?, in DONNAY J., BRU M., (Eds), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*, Bruxelles : De Boeck.

BRUNER J., (1996), *L'éducation, entrée dans la culture, les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Paris : Retz.

BRUNER, (2001), *...car la culture donne forme à l'esprit, de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, Genève : Editions Eshel.

BURNIER M., (2000), D'échec en échec jusqu'au succès ? 35 ans de projets d'Enseignement Assisté par Ordinateur, *Terminal*, n°83.

CAMILLERI C., (1985), *Anthropologie culturelle et éducation*, Lausanne : Delachaux et Niestlé.

CASEY C., (1996), Incorporating cognitive apprenticeship in multimedia, *Educational Technology Research and Development*, 44.

CASTELLS M., (2001), *La galaxie Internet*, Paris : Fayard.

CLENET J., (1998), *Représentations, formations et alternance ; être formé et/ou se former ?*, Paris : L'Harmattan.

CRINON J., MANGENOT F., GEORGET P., (2002), Communication écrite, collaboration et apprentissages, in LEGROS D., CRINON J., (Eds) *Psychologie des apprentissages et multimédia*, Paris : Armand Colin.

CROOK C., (1999), Computers in the community of classrooms, in LITTLETON K., LIGHT P., (Eds), *Learning with computers, Analysing productive interaction*, London: Routledge.

CROS F., (2001), *L'innovation scolaire*, Paris: INRP.

DARNON C., (2003), Conflit socio-cognitif et apprentissage : comment les buts poursuivis par les étudiant(e)s orientent la régulation du conflit et modulent les effets sur l'apprentissage, *Actes du sixième colloque jeunes chercheurs en psychologie sociale*, Aix-en-Provence, 17-19 juin 2003.

DECONCHY J.P., (1984), Système de croyance et représentations idéologiques, in MOSCOVICI S. (Eds), *Psychologie sociale*, Paris : P.U.F.

DECONCHY J.P., (1991a), Introduction, in AEBISCHER V., DECONCHY J.P., LIPIANSKY E., (Eds), *Idéologies et représentations sociales*, Fribourg : Deval.

DECONCHY J.P., (1991b), Mécanismes idéologiques et représentations idéographiques. Essai de recherche expérimentale, in AEBISCHER V., DECONCHY J.P., LIPIANSKY E., (Eds), *Idéologies et représentations sociales*, Fribourg : Deval.

- DECONCHY J.P., (1999), Psychologie sociale des processus idéologiques, in BEAUVOIS J.L., DUBOIS N., DOISE W. (Eds), *La construction sociale de la personne*, Grenoble : PUG.
- DEGENNE A., VERGES P., (1973), Introduction à l'analyse de similitude, *Revue française de sociologie*, 14.
- DILLON A. (1996), Myths, misconceptions, and an alternative perspective on information usage and the electronic medium, in ROUET J.F., LEVONEN J.J., DILLON A., SPIRO R.J. (Eds), *Hypertext and cognition*, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- DONNAY J., BRU M. (Eds), (2002), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*, Bruxelles : De Boeck.
- DOISE W., (1989), Attitudes et représentations sociales, in JODELET D., (Eds), *Les représentations sociales*, Paris : PUF.
- DOISE W., (1995), Niveaux d'analyse dans l'étude des relations intergroupes, in MUGNY G., OBERLE D., BEAUVOIS J.L., (Eds), *Relations humaines, groupes et influence sociale*, Grenoble : P.U.G.
- DOISE W., DESCHAMPS J.C., MUGNY G., (1991), *Psychologie sociale expérimentale*, Paris : Armand Colin.
- DOISE W., CLEMENCE A., LORENZI-CIOLDI F., (1992), *Représentations sociales et analyse de données*, Grenoble : P.U.G.
- DOISE W., PALMONARI A., (1986), *Les représentations sociales : définition d'un concept*, Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- DUBAR C., (2000), *La socialisation*, Paris : Armand Colin.
- DUBOIS M., (2000), Analyse comparée des effets du support multimédia et du support papier dans des tâches d'apprentissage selon le style cognitif, in *Multimédia et construction des savoirs*, Actes du colloque multimédia et construction des savoirs, Besançon, Belfort, Montbéliard, 25-28 mai 1999.
- DURKEIM E., (1898), Représentations individuelles et représentations collectives, *Revue de Métaphysique*, n°6.
- DURKEIM E., (1968), *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, Paris : PUF.
- DUVEAU G., (1961), *Sociologie de l'utopie*, Paris : P.U.F.
- ENGELBART D.C., ENGLISH W.K. (1968), A research center for augmenting human intellect, *AFIPS Conf. Proc.*, vol. 33, Part 1, Washinton: Thompson Books.
- FLAMENT C., (1962), L'analyse de similitude, *Cahiers du centre de recherche opérationnelle*, 4.
- FLAMENT C., (1987), Pratiques et représentations sociales, in BEAUVOIS J.L., JOULE R.V., MONTEIL J.M., (Eds), *Perspectives cognitives et conduites sociales, théories implicites et conflits cognitifs*, Cousset : Del Val.

- FLAMENT C., (1989), Structure et dynamique des représentations sociales, in JODELET D., (Eds), *Les représentations sociales*, Paris : PUF.
- FLAMENT C., (1994), Structure, dynamique et transformation des représentations sociales, in ABRIC J.C., (Eds), *Pratiques sociales et représentations*, Paris : P.U.F.
- FLAMENT C., (2001), Pratiques sociales et dynamique des représentations, in MOLINER P., (Eds), *La dynamique des représentations sociales*, Grenoble : PUG.
- FLAMENT C., ROUQUETTE M.L., (2003), *Anatomie des idées ordinaires, comment étudier les représentations sociales*, Paris : Armant Colin.
- FLICHY P., (1998), Utopies et innovations, le cas internet, in CABIN P. (Eds), *La communication, Etats des savoirs*, Auxerre : Sciences Humaines Editions.
- FLICHY, (1999), Internet ou la communauté scientifique idéal, *Réseaux*, n°97.
- FLICHY P., (2001), *L'imaginaire d'Internet*, Paris : La découverte.
- FRAYSSE B., (1996), *Evolution des représentations socio-professionnelles des élèves ingénieurs : étude diachronique comparative sur trois départements de l'INSA de Toulouse*, Doctorat en Sciences de l'Education, Université de Toulouse-Le Mirail.
- GAFFIE B., MARCHAND P., (2001), Dynamique représentationnelle et idéologie, in MOLINER P. (Eds), *La dynamique des représentations sociales*, Grenoble : P.U.G.
- GARNIER C., (1999), Etude de l'action éducative à travers les représentations sociales : apports réciproques, in GARNIER C., ROUQUETTE M.L., (Eds), *Les Représentations en éducation et formation*, Montréal : Editions Nouvelles.
- GARNIER C., (2002), La pensée sociale : questions vives, in GARNIER C. (Eds), *Les formes de la pensée sociale*, Paris : P.U.F.
- GARNIER C. (Eds), (2002), *Les formes de la pensée sociale*, Paris : P.U.F.
- GARNIER C., DOISE W. (Eds), (2002), *Les représentations sociales, balisage du domaine d'étude*, Montréal : Editions Nouvelles.
- GARNIER C., ROUQUETTE M.L. (Eds), (1999), *La genèse des représentations sociales*, Montréal : Editions Nouvelles.
- GATES B., (1995), *La route du futur*, Paris : Robert Laffont.
- GASTON-CALMETTE M.H., (2000), *Représentations sociales paradoxales du travail : étude de la dynamique représentationnelle. Un cas illustratif, les systèmes d'échange local*, thèse de doctorat en Sciences de l'Education, Université de Toulouse-Le Mirail.
- GEERTZ, (1964), Ideology as a cultural system, in APTER D., *Ideology and discontent*, The Free Press.
- GIBSON W., (1984), *Neuromancer*, London : Grafton.

GIGLING M., RATEAU P., (1999), Les six épreuves du Gopa. Une étude expérimentale du processus d'ancrage, in GARNIER C., ROUQUETTE M.L., (Eds), *La genèse des représentations sociales*, Montréal :Editions Nouvelles.

GRIZE J.B., VERGES P., SILEM A., (1987), *Salariés face aux nouvelles technologies*, Lyon: Edition du CNRS.

GUICHARD E. (Eds), (2001), *Comprendre les usages de l'Internet*, Paris : Editions rue d'ULM.

GUIMELLI C., (1988), *Agression idéologique, pratiques nouvelles et transformation progressive d'une représentation sociale*, Thèse de doctorat en Psychologie sociale, Université de Provence.

GUIMELLI C., (1989), Pratiques nouvelles et transformation sans rupture d'une représentation sociale : la représentation d la chasse et de la nature, in BEAUVOIS J.L, JOULE R.V., MONTEIL J.M., (Eds), *Perspectives cognitives et conduites sociales, théories implicites et conflits cognitifs*, Cousset : Del Val.

GUIMELLI C., (1999), *La pensée sociale*, Paris : P.U.F.

HABERMAS J., (1978), *La technique et la Science comme idéologie*, Paris : Denoël-Gonthier.

HABERMAS J., (1993), *La technique et la Science comme idéologie*, Paris : Gallimard.

HEBENSTREIT J., (1998), Information (théorie de l'), *Encyclopédie universalis sur CD-ROM*.

HEIDER F., (1927), *Ding und Medium*, Symposium.

IBANEZ T., (1989), Faire et croire, in BEAUVOIS J.L, JOULE R.V., MONTEIL J.M., (Eds), *Perspectives cognitives et conduites sociales, théories implicites et conflits cognitifs*, Cousset : Del Val.

JACQUINOT G. (2003), Du présentiel à la distance : comment former des enseignants-chercheurs à un changement d'identité professionnelle ?, *Actes du colloque de l'AFIRSE – UNESCO*, mai 2003

JACQUINOT G., CHOPLIN H., (2002), La démarche dispositif aux risques de l'innovation, *Education permanente*, n°152.

JAUREGUIBERRY F. PROULX S. (Eds), (2002), *Internet, nouvel espace citoyen ?*, Paris : L'Harmattan.

JODELET D., (1984), Représentations sociales : phénomènes, concept et théorie, in MOSCOVICI S., (Eds), *Psychologie sociale*, Paris : PUF.

JODELET D. (Eds), (1989), *Les représentations sociales*, Paris : PUF.

JODELET D., (1989), Représentations sociales : un domaine en expansion, in JODELET D., (Eds), *Les représentations sociales*, Paris : PUF.

JOHSON D., JOHSON R.T., (1996), Cooperation and the use of technology, in JONASSEN D.H., (Eds), *Handbook of research for educational communications and technology*, New York: Macmillan.

JOWETT G.S.et O'DONNELL T., (1992), *Propaganda and Persuasion*, Newbury Park.

KANSELAAR G., ERKENS G., (1996), Intercativity in cooperative problem solving with computers, in VOSNIADOU S., DE CORTE E., GLASER R., MANDL H., (Eds), *International perspectives on the design of technology supported learning environments*, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

KOZMA R., (1994), Will media influence learning? reframing the debate, *Educational technology Research and development*, 42.

KUHN T.S., (1983), *La structure des révolutions scientifiques*, Paris: Flammarion.

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'Education, Université de Toulouse-Le Mirail.

LACROIX G., (1997), *Le mirage Internet Enjeux économiques et sociaux*, Paris : Vigot, coll. Essentiel.

LADRIERE, (1998), La cybernétique, *Encyclopédie Universalis sur CD-ROM*

LEBRUN M., (1999), *Des technologies pour enseigner et apprendre*, Bruxelles : De Boeck Université.

LEGROS D., CRINON J. (Eds), (2002) *Psychologie des apprentissages et multimédia*, Paris : Armand Colin.

LEGROS D., MAÎTRE DE PEMBROKE E., TALBI A., (2002), Les théories de l'apprentissage et les systèmes multimédias, in LEGROS D., CRINON J., (Eds) *Psychologie des apprentissages et multimédia*, Paris : Armand Colin.

LEINER, CERF, CLARK, KAHN, KLEINROCK, LYNCH, POSTEL, ROBERTS, WOLF, (2000), *A Brief History of the Internet*, www.insoc.org

LERBET-SERENI F., (1997), *Les régulations de la relation pédagogique*, Paris : L'Harmattan.

LERNER M.T., (1965), Evaluation of performance as a function of performer's reward and attractiveness, *Journal of personality and social psychology*.

LERNER M.T., SIMMONS C.H., (1967), The observer 's reaction to the « innocent victim ». Compassion or rejection ?, *Journal of personality and social psychology*.

LEVY P., (1997), *Cyberculture, Rapport au conseil de l'europe*, Paris: Odile Jacob.

- LEVY P., (2000), *World Philosophie*, Paris: Odile Jacob.
- LINARD M., (1990), *Des machines et des hommes, apprendre avec les nouvelles technologies*, Paris : Editions Universitaires.
- LINARD M., (2002), Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation, *Education Permanente*, n°152.
- LIPIANSKY E.M., (1991), Représentations sociales et idéologies. Analyse conceptuelle, in AEBISCHER V., DECONCHY J.P., LIPIANSKY E., (Eds), *Idéologies et représentations sociales*, Fribourg : Deval.
- LOUCHE C., (2001), *Psychologie sociale des organisations*, Paris : Armand Colin.
- MANGENOT F., (2002), L'intégration pédagogique et institutionnelle des TIC, in LEGROS D., CRINON J., (Eds) *Psychologie des apprentissages et multimédia*, Paris : Armand Colin.
- MAISONNEUVE J., (1991), Intervention de Jean Maisonneuve, in AEBISCHER V., DECONCHY J.P., LIPIANSKY E., (Eds), *Idéologies et représentations sociales*, Fribourg : Deval.
- MANNHEIM K., (1956.), *Idéologie et Utopie*, Paris : Marcel Rivière, (première édition (1954), *Ideology and utopia*, Londres : Routledge et Kegan Paul).
- MARCEL J.F. (Eds), (2002), *Les sciences de l'éducation, des recherches, une discipline*, Paris : L'Harmattan.
- 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'Education, Université de toulouse-Le Mirail.
- MARKOVA I., (2002), Des thémata de base des représentations du SIDA, in GARNIER C. (Eds), *Les formes de la pensée sociale*, Paris : P.U.F.
- MARTIN-LALANDE P., (1997), *L'Internet, un vrai défi pour la France*, Rapport au premier ministre, Documentation française.
- MARTI S., (1993), Continuant à critiquer l'Airbus européen M. Clinton annonce ses priorités dans les industries de pointe, *Le Monde*, 24 Février 1993.
- MARX, K., (1971), *L'idéologie allemande*, Paris : Edition sociale.
- MATHIAS P., (1997), *La cité Internet*, Paris : Presses de Sciences Po, coll. La bibliothèque du citoyen.
- MATTELART A., (1998), Communication (utopie et réalité de la), *Encyclopédie Universalis sur CD-ROM*.
- MATTELART A., (1999), *Histoire de l'utopie planétaire, de la cité prophétique à la société globale*, Paris : La Découverte.

- McLUHAN, (1967), *La galaxie Gutenberg*, Paris : Mame.
- MIAS C., (1997), *L'implication professionnelle des travailleurs sociaux dans le secteur médico-social associatif*, Thèse de doctorat, Université de Toulouse-Le Mirail.
- MIAS C., (1998), *L'implication professionnelle dans le travail social*, Paris : L'Harmattan.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, (1998), circulaire n° 98-133 du 22 juin 1998.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, (2000), BOEN n°42 du 23 novembre 2000.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, (2001), bo n°3 du 30 aout 2001.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, (2002a), *programme de français de seconde*, voie générale et technologique, CNDP.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, (2002b), *programme de français de seconde*, voie générale et technologique, CNDP.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, (2002c), *Cinq années d'action du ministère de l'Education nationale pour l'utilisation pédagogique des TIC*, <http://www.educnet.education.fr/plan/bilan.htm>.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, (2003a), *programme de physique-chimie de 1^{ère} scientifique*, voie générale et technologique, CNDP.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, (2003b), *Le brevet informatique et Internet*, <http://www.educnet.education.fr/plan/b2i.htm>.
- MOLINER P., (1989), Validation expérimentale de l'hypothèse du noyau central des représentations sociales, *Bulletin de psychologie*, 42.
- MOLINER P., (1992), *La représentation sociale comme grille de lecture*, Aix-en-Provence : P.U.P.
- MOLINER P., (1996), *Images et représentations sociales*, Grenoble, P.U.G.
- MOLINER P., (2001a), Formation et stabilisation des représentations sociales, in MOLINER P., (Eds), *La dynamique des représentations sociales*, Grenoble : PUG.
- MOLINER P., (2001b), Une approche chronologique des représentations sociales, in MOLINER P., (Eds), *La dynamique des représentations sociales*, Grenoble : PUG.
- MOLINER P. (Eds), (2001), *La dynamique des représentations sociales*, Grenoble : PUG
- MOLINER P., RATEAU P., COHEN-SCALI V., (2002), *Les représentations sociales, Pratique des études de terrain*, Rennes : Presse Universitaire de Rennes.
- MOLINER P., TAFANI E., (1997), Attitudes and social representations: a theoretical and experimental approach, *European Journal of Social Psychology*, 27.

- MORE T., (1989), *Utopia*, Cambridge : Cambridge university press.
- MORIN M., VERGES P., (1992), Enquête d'une représentation en voie d'émancipation : le SIDA pour les jeunes, *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 15.
- MOSCOVICI S., (1976), *La psychanalyse, son image, son public*, Paris, P.U.F. (1^{ère} édition, 1961).
- MOSCOVICI, (1989), Des représentations collectives aux représentations sociales, in JODELET D., (Eds), *Les représentations sociales*, Paris : PUF.
- MOSCOVICI S., (1991), La fin des représentations sociales ?, in AEBISCHER V., DECONCHY J.P., LIPIANSKY E., (Eds), *Idéologies et représentations sociales*, Fribourg : Deval.
- MOSCOVICI S., (1996), Communications et représentations sociales paradoxales, dans ABRIC J.C., *Exclusion sociale, insertion et prévention*, Saint-Agne : édition érès.
- MOSCOVICI S. et VIGNAUX G., (1994), Le concept de thémata, GUIMELLI C. (Eds), *Structure et transformation des représentations sociales*, Neuchâte : Delachaux et Niestlé.
- MUGNY G., DOISE W., PERRET-CLERMONT A.N., (1975), Conflit de centration et progrès cognitifs, *Bulletin de psychologie*, 29.
- MUGNY G., OBERLE D., BEAUVOIS J.L. (Eds), (1995), *Relations humaines, groupes et influence sociale*, Grenoble : P.U.G.
- OKOLLO C.M., FERRETI R.R., (1996), The impact of multimedia design projects on the knowledge, attitudes, and collaboration with students inclusive classrooms, *Journal of computing in Childhood Education*, 7.
- PAPADOUDI H., (2000), *Technologies et éducation, contribution à l'analyse des politiques publiques*, Paris : P.U.F.
- PAPERT S., (1981), *Jaillissement de l'esprit ; ordinateurs et apprentissages*, Paris : Flammarion.
- PERRIAULT J., (1983), Vingt ans d'E.A.O : usages, oublis, diversifications, *Education permanente*, n° spéciale E.A.O., n°70-71.
- PESSIN A., (2001), *L'imaginaire utopique aujourd'hui*, Paris : P.U.F.
- PIASER A., (1993), *Etudes de trois représentations professionnelles à l'école primaire, essai de mise en évidence de leur harmonie idéologique*, mémoire de DEA Education, Formation, Insertion, Université de Toulouse-Le Mirail.
- PIASER A., (1999), *Représentations professionnelles à l'école. Particularités selon le statut : enseignant, inspecteur*, thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Toulouse-Le Mirail.

PIASER A., (2000), *La différence statutaire en actes : le cas des représentations professionnelles d'enseignants et d'inspecteurs à l'école élémentaires*, Les Dossiers des Sciences de l'Éducation, Toulouse : P.U.M.

POPPER K. R., (1985), *Conjectures et réfutations : la croissance du savoir scientifique*, Paris : Payot.

POUTS-LAJUS S., RICHE-MAGNIER M., (1998), *L'École à l'heure d'Internet, Les enjeux du multimédia dans l'éducation*, Paris : Nathan.

POUTS-LAJUS S., TIEVANT S., (1999), *Observation et analyse d'usages des technologies d'information et de communication dans l'enseignement*, <http://www.educnet.education.fr/chrgrt/synthese1.doc>.

POUTS-LAJUS S., (2000), Des enseignants face à Internet : résultats et perspectives d'une enquête de terrain, in ALAVA S., (Eds), *Cyberespace et formation ouvertes, vers une mutation des pratiques de formation ?*, Bruxelles : De Boeck Université.

PROULX S., (2002), Mondialisation et mouvements d'affirmation identitaire : expressions possibles de la société civile internationale, in JAUREGUIBERRY F. et PROULX S. (Eds), *Internet, nouvel espace citoyen ?*, Paris : L'Harmattan.

PROUST F., (1983), Education ou informatique aux Etats-Unis, *Education permanente*, n°spéciale E.A.O, n°70-71.

PROST A., (1997), *Education, société et politiques : une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours*, Paris : Seuil.

PUDELKO B., LEGROS D., GEORGET P., (2002), Les TIC et la construction des connaissances, in LEGROS D., CRINON J., (Eds) *Psychologie des apprentissages et multimédia*, Paris : Armand Colin.

RATEAU P., (1995), Le noyau central des représentations sociales comme système hiérarchisé. Une étude sur la représentation du groupe, *Cahiers internationaux de Psychologie Sociale*, 26.

RATEAU P., (2000), Idéologie, représentation sociale et attitude : étude expérimentale de leur hiérarchie, *Revue internationale de psychologie sociale*, Tome 13, Grenoble : P.U.G.

RATEAU P., (2001), *Méthode et statistique expérimentales en sciences humaines*, Paris : Ellipses.

RATINAUD, (2000), *Utopie et contre-utopie dans la représentation sociale d'Internet des enseignants du secondaire*, mémoire de DEA Education, Formation, Insertion, Université de Toulouse-Le Mirail.

RICOEUR P., (1997), *L'idéologie et l'utopie*, Paris : Seuil.

RINAUDO J.L., (2002), *Des souris et des maîtres, Rapport à l'informatique des enseignants*, Paris : L'Harmattan.

- ROBERTS L., (1967), *Multiple Computer Networks and Intercomputer Communication*, ACM Gatlinburg Conf..
- ROUQUETTE M.L., (1973), La pensée sociale, in MOSCOVICI S. (Eds), *Introduction à la psychologie sociale*, Paris : Larousse.
- ROUQUETTE M.L., (1996), Représentations et idéologie, in BEAUVOIS J.L. et DESCHAMPS J.C. (Eds), *Des attitudes aux attributions, sur la construction de la réalité sociale*, Grenoble : P.U.G.
- ROUQUETTE M.L., (1998), *La communication sociale*, Paris : Dunod, coll. Topos.
- ROUQUETTE M.L., RATEAU P., (1998), *Introduction à l'étude des représentations sociales*, Grenoble, P.U.G.
- ROUSSEAU N., (1996), *Représentation sociale et théorie de l'engagement. La représentation sociale de la politique : étude expérimentale de sa transformation*, Thèse de doctorat en Psychologie Sociale, Université de Toulouse-Le Mirail.
- SAINSAULIEU R., (1980), L'identité et les relations de travail, in TAP P., (Eds), *Identités collectives et changements sociaux. Production et affirmation de l'identité*, Toulouse : Privat.
- SAINSAULIEU R., (1997), *Sociologie de l'entreprise, organisation, culture et développement*, Paris : Dalloz.
- SALOMON G., (2000), *it's not just the tool, but the educational rationale that counts*, invited keynote addressed at the 2000 Educational Media Meeting, Montréal, 28 juin 2000.
- SHILS E., (1955), *The end of ideology ?*, Encounter, vol. V, n°5.
- SOLAR C., (2001), TIC et formation des adultes, *Sciences humaines*, hors-série n°32.
- SOLAR C., (2001), Groupes d'adultes, savoir et rapport au savoir, in SOLAR C, (Eds), *Le groupe en formation des adultes, comprendre pour mieux agir*, Bruxelles : De Boeck Université.
- SOLAR C (Eds), (2001), *Le groupe en formation des adultes, comprendre pour mieux agir*, Bruxelles : De Boeck Université.
- TAFANI E., (1997), *Attitude et approche structurale des représentations sociales : de l'ancrage psychologique à l'ancrage sociologique*, Thèse de doctorat en Psychologie Sociale, Université de Provence.
- TAFANI E., SOUCHET L., (2001), Changement d'attitude et dynamique représentationnelle, in MOLINER P., (Eds), *La dynamique des représentations sociales*, Grenoble : P.U.G.
- TEILHART DE CHARDIN P, (1955), *Le phénomène humain*, Paris : Seuil.
- TERGAN S.O., (1997), Misleading theoretical assumptions in hypertext/hypermedia research, *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 45.
- VAN DIJK T.A., (1998), *Ideology, a multidisciplinary approach*, London: Sage publications.

- VASQUEZ A., (1990), Les mécanismes des stratégies identitaires: une perspective diachronique, in CAMILLERI C., KASTERSZTEIN J., LIPIANSKY E.M., MALEWSKA-PEYRE H., TABOADA-LEONETTI I., VASQUEZ A., (Eds), *Stratégies identitaires*, Paris : P.U.F.
- VERGES P., BASTOUNIS M., (2001), Everyday representations of the economy, in ROLAND-LEVY C., KIRCHLER E., PENZ E., GRAY C. (Eds), *Everyday representations of the economy*, Wien: WUV.
- VINSONNEAU G., (1997), *Culture et comportement*, Paris: Armand colin.
- VINSONNEAU G., (2000), *L'identité culturelle*, Paris : Armand Colin.
- VIRILIO P., (1996), *Cybermonde, la politique du pire*, Paris : Textuel.
- WIENER N., (1954), *Cybernétique et société*, Paris: Deux-Rives.
- WIENER N., (1947) *Cybernetics or Control and Communication in the Animal and the Machine*, Cambridge: M.I.T. Press.
- WOLTON D., (1997), *Penser la communication*, Paris : Flammarion.
- WOLTON D., (2000), *Internet, petit manuel de survie*, Paris : Flammarion.
- WOLTON D., (2000), *Internet et après ?*, Paris Flammarion.
- WOLTON D., (2002), Fracture numérique ou Fracture numérique ?, in JAUREGUIBERRY F. et PROULX S. (Eds), *Internet, nouvel espace citoyen ?*, Paris : L'Harmattan.

14.2 Bibliographie thématique

14.2.1 Internet et société

- ADER M., (1984), *Le choc informatique*, Paris : Denoël.
- AUGEREAU J. F., (1988), Epidémie de "virus" informatiques aux Etats-Unis Ordinateurs piégés, *Le Monde*, 6 Novembre 1988.
- BRETON P. (1996), Le premier ordinateur copiait le cerveau humain, *La Recherche*, n°290.
- BRETON P., (1997), *L'utopie de la communication*, Paris : La Découverte.
- BRETON P., (2000), *Le culte de l'Internet, Une menace pour le lien social ?*, Paris : La Découverte.
- BROADBENT S., CARA F., (2001), Evolution des usages de l'Internet, in GUICHARD E., (Eds), *Comprendre les usages de l'Internet*, Paris : Editions rue d'ULM.

- CASTELLS M., (2001), *La galaxie Internet*, Paris : Fayard.
- ENGELBART D.C., ENGLISH W.K. (1968), A research center for augmenting human intellect, *AFIPS Conf. Proc.*, vol. 33, Part 1, Washinton: Thompson Books.
- FLICHY P., (1998), Utopies et innovations, le cas internet, in CABIN P. (Eds), *La communication, Etats des savoirs*, Auxerre : Sciences Humaines Editions.
- FLICHY, (1999), Internet ou la communauté scientifique idéal, *Réseaux*, n°97.
- FLICHY P., (2001), *L'imaginaire d'Internet*, Paris : La découverte.
- GATES B., (1995), *La route du futur*, Paris : Robert Laffont.
- GIBSON W., (1984), *Neuromancer*, London : Grafton.
- GUICHARD E. (Eds), (2001), *Comprendre les usages de l'Internet*, Paris : Editions rue d'ULM.
- HABERMAS J., (1978), *La technique et la Science comme idéologie*, Paris : Denoël-Gonthier.
- HEBENSTREIT J., (1998), Information (théorie de l'), *Encyclopédie universalis sur CD-ROM*.
- JAUREGUIBERRY F. PROULX S. (Eds), (2002), *Internet, nouvel espace citoyen ?*, Paris : L'Harmattan.
- LACROIX G., (1997), *Le mirage Internet Enjeux économiques et sociaux*, Paris : Vigot, coll. Essentiel.
- LADRIERE, (1998), La cybernétique, *Encyclopédie Universalis sur CD-ROM*
- LEINER, CERF, CLARK, KAHN, KLEINROCK, LYNCH, POSTEL, ROBERTS, WOLF, (2000), *A Brief History of the Internet*, www.insoc.org
- LEVY P., (1997), *Cyberculture, Rapport au conseil de l'europe*, Paris: Odile Jacob.
- LEVY P., (2000), *World Philosophie*, Paris: Odile Jacob.
- MARTI S., (1993), Continuant à critiquer l'Airbus européen M. Clinton annonce ses priorités dans les industries de pointe, *Le Monde*, 24 Février 1993.
- MATHIAS P., (1997), *La cité Internet*, Paris : Presses de Sciences Po, coll. La bibliothèque du citoyen.
- MATTELART A., (1998), Communication (utopie et réalité de la), *Encyclopédie Universalis sur CD-ROM*.
- MATTELART A., (1999), *Histoire de l'utopie planétaire, de la cité prophétique à la société globale*, Paris : La Découverte.

McLUHAN, (1967), *La galaxie Gutenberg*, Paris : Mame.

PROULX S., (2002), Mondialisation et mouvements d'affirmation identitaire : expressions possibles de la société civile internationale, in JAUREGUIBERRY F. et PROULX S. (Eds), *Internet, nouvel espace citoyen ?*, Paris : L'Harmattan.

ROBERTS L., (1967), *Multiple Computer Networks and Intercomputer Communication*, ACM Gatlinburg Conf..

TEILHART DE CHARDIN P, (1955), *Le phénomène humain*, Paris : Seuil.

VIRILIO P., (1996), *Cybermonde, la politique du pire*, Paris : Textuel.

WIENER N., (1954), *Cybernétique et société*, Paris: Deux-Rives.

WIENER N., (1947) *Cybernetics or Control and Communication in the Animal and the Machine*, Cambridge: M.I.T. Press.

WOLTON D., (1997), *Penser la communication*, Paris : Flammarion.

WOLTON D., (2000), *Internet, petit manuel de survie*, Paris : Flammarion.

WOLTON D., (2000), *Internet et après ?*, Paris Flammarion.

WOLTON D., (2002), Fracture numérique ou Facture numérique ?, in JAUREGUIBERRY F. et PROULX S. (Eds), *Internet, nouvel espace citoyen ?*, Paris : L'Harmattan.

14.2.2 Internet et éducation

ALAVA S., (1996), Autoroutes de l'information et apprentissage documentaire, *Documentaliste-Sciences de l'information*, vol.33, n°3.

ALAVA S. (Eds), (2000), *Cyberespace et formation ouvertes, vers une mutation des pratiques de formation ?*, Bruxelles : De Boeck Université.

ALAVA S., (2000), Cyberespace et pratiques de formation : des mirages aux usages des enseignants, in ALAVA S., (Eds), *Cyberespace et formation ouvertes, vers une mutation des pratiques de formation ?*, Bruxelles : De Boeck Université.

ALTET M., (1991), *Approche séquentielle et systémique de l'articulation du processus enseignement-apprentissage : recherche sur les interactions pédagogiques, modes d'ajustement et décisions interactives des enseignants en classe*, Habilitation à diriger des recherches, Université de Nantes.

ALTET M., (2002), L'analyse pluriel du processus enseignement-apprentissage, in MARCEL J.F., (Eds), *Les sciences de l'éducation, des recherches, une discipline*, Paris : L'Harmattan.

BARDI A.M., BERARD J.M., (2002), *L'école et les réseaux numériques*, rapport à monsieur le ministre de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, CNDP.

BARON G.L., (1989), *L'informatique, discipline scolaire ?*, Paris : P.U.F.

BARON G.L., BRUILLARD E., (1996), *L'informatique et ses usagers dans l'éducation*, Paris : P.U.F.

BLANDIN B., (2002), Les mondes sociaux de la formation, *Education permanente*, n°152.

BRU M., (1994), *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*, Toulouse : Editions universitaire du sud.

BRU M., (2002a), Introduction, in DONNAY J., BRU M., (Eds), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*, Bruxelles : De Boeck.

BRU M., (2002b), Savoirs de la recherche et savoirs des praticiens de l'enseignement : jeu de dupes ou rencontre ouverte et constructive ?, in DONNAY J., BRU M., (Eds), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*, Bruxelles : De Boeck.

BRUNER J., (1996), *L'éducation, entrée dans la culture, les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Paris : Retz.

BRUNER, (2001), *...car la culture donne forme à l'esprit, de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, Genève : Editions Eshel.

BURNIER M., (2000), D'échec en échec jusqu'au succès ? 35 ans de projets d'Enseignement Assisté par Ordinateur, *Terminal*, n°83.

CASEY C., (1996), Incorporating cognitive apprenticeship in multimedia, *Educational Technology Research and Development*, 44.

CRINON J., MANGENOT F., GEORGET P., (2002), Communication écrite, collaboration et apprentissages, in LEGROS D., CRINON J., (Eds) *Psychologie des apprentissages et multimédia*, Paris : Armand Colin.

CROOK C., (1999), Computers in the community of classrooms, in LITTLETON K., LIGHT P., (Eds), *Learning with computers, Analysing productive interaction*, London: Routledge.

CROS F., (2001), *L'innovation scolaire*, Paris: INRP.

DARNON C., (2003), Conflit socio-cognitif et apprentissage : comment les buts poursuivis par les étudiant(e)s orientent la régulation du conflit et modulent les effets sur l'apprentissage, *Actes du sixième colloque jeunes chercheurs en psychologie sociale*, Aix-en-Provence, 17-19 juin 2003.

DILLON A. (1996), Myths, misconceptions, and an alternative perspective on information usage and the electronic medium, in ROUET J.F., LEVONEN J.J., DILLON A., SPIRO R.J. (Eds), *Hypertext and cognition*, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

DOISE W., DESCHAMPS J.C., MUGNY G., (1991), *Psychologie sociale expérimentale*, Paris : Armand Colin.

DONNAY J., BRU M. (Eds), (2002), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*, Bruxelles : De Boeck.

DUBOIS M., (2000), Analyse comparée des effets du support multimédia et du support papier dans des tâches d'apprentissage selon le style cognitif, in *Multimédia et construction des savoirs*, Actes du colloque multimédia et construction des savoirs, Besançon, Belfort, Montbéliard, 25-28 mai 1999.

JACQUINOT G. (2003), Du présentiel à la distance : comment former des enseignants-chercheurs à un changement d'identité professionnelle ?, *Actes du colloque de l'AFIRSE – UNESCO*, mai 2003

JACQUINOT G., CHOPLIN H., (2002), La démarche dispositif aux risques de l'innovation, *Education permanente*, n°152.

JOHSON D., JOHSON R.T., (1996), Cooperation and the use of technology, in JONASSEN D.H., (Eds), *Handbook of research for educational communications and technology*, New York: Macmillan.

KANSELAAR G., ERKENS G., (1996), Intercativity in cooperative problem solving with computers, in VOSNIADOU S., DE CORTE E., GLASER R., MANDL H., (Eds), *International perspectives on the design of technology supported learning environments*, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

KOZMA R., (1994), Will media influence learning ? reframing the debate, *Educational technology Research and development*, 42.

LEBRUN M., (1999), *Des technologies pour enseigner et apprendre*, Bruxelles : De Boeck Université.

LEGROS D., CRINON J. (Eds), (2002) *Psychologie des apprentissages et multimédia*, Paris : Armand Colin.

LEGROS D., MAÎTRE DE PEMBROKE E., TALBI A., (2002), Les théories de l'apprentissage et les systèmes multimédias, in LEGROS D., CRINON J., (Eds) *Psychologie des apprentissages et multimédia*, Paris : Armand Colin.

LERBET-SERENI F., (1997), *Les régulations de la relation pédagogique*, Paris : L'Harmattan.

LINARD M., (1990), *Des machines et des hommes, apprendre avec les nouvelles technologies*, Paris : Éditions Universitaires.

LINARD M., (2002), Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation, *Education Permanente*, n°152.

MANGENOT F., (2002), L'intégration pédagogique et institutionnelle des TIC, in LEGROS D., CRINON J., (Eds) *Psychologie des apprentissages et multimédia*, Paris : Armand Colin.

MARTIN-LALANDE P., (1997), *L'Internet, un vrai défi pour la France*, Rapport au premier ministre, Documentation française.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, (1998), circulaire n° 98-133 du 22 juin 1998.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, (2000), BOEN n°42 du 23 novembre 2000.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, (2001), bo n°3 du 30 aout 2001.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, (2002a), *programme de français de seconde*, voie générale et technologique, CNDP.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, (2002b), *programme de français de seconde*, voie générale et technologique, CNDP.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, (2002c), *Cinq années d'action du ministère de l'Education nationale pour l'utilisation pédagogique des TIC*, <http://www.educnet.education.fr/plan/bilan.htm>.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, (2003a), *programme de physique-chimie de 1^{ère} scientifique*, voie générale et technologique, CNDP.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, (2003b), *Le brevet informatique et Internet*, <http://www.educnet.education.fr/plan/b2i.htm>.

MUGNY G., DOISE W., PERRET-CLERMONT A.N., (1975), Conflit de centration et progrès cognitifs, *Bulletin de psychologie*, 29.

OKOLLO C.M., FERRETI R.R., (1996), The impact of multimedia design projects on the knowledge, attitudes, and collaboration with students inclusive classrooms, *Journal of computing in Childhood Education*, 7.

PAPADOUDI H., (2000), *Technologies et éducation, contribution à l'analyse des politiques publiques*, Paris : P.U.F.

PAPERT S., (1981), *Jaillissement de l'esprit ; ordinateurs et apprentissages*, Paris : Flammarion.

PERRIAULT J., (1983), Vingt ans d'E.A.O : usages, oublis, diversifications, *Education permanente*, n° spéciale E.A.O., n°70-71.

POUTS-LAJUS S., RICHE-MAGNIER M., (1998), *L'Ecole à l'heure d'Internet, Les enjeux du multimédia dans l'éducation*, Paris : Nathan.

POUTS-LAJUS S., TIEVANT S., (1999), *Observation et analyse d'usages des technologies d'information et de communication dans l'enseignement*, <http://www.educnet.education.fr/chrgt/synthese1.doc>.

POUTS-LAJUS S., (2000), Des enseignants face à Internet : résultats et perspectives d'une enquête de terrain, in ALAVA S., (Eds), *Cyberespace et formation ouvertes, vers une mutation des pratiques de formation ?*, Bruxelles : De Boeck Université.

PROUST F., (1983), Education ou informatique aux Etats-Unis, *Education permanente*, n°spéciale E.A.O, n°70-71.

PROST A., (1997), *Education, société et politiques : une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours*, Paris : Seuil.

PUDELKO B., LEGROS D., GEORGET P., (2002), Les TIC et la construction des connaissances, in LEGROS D., CRINON J., (Eds) *Psychologie des apprentissages et multimédia*, Paris : Armand Colin.

RATINAUD, (2000), *Utopie et contre-utopie dans la représentation sociale d'Internet des enseignants du secondaire*, mémoire de DEA Education, Formation, Insertion, Université de Toulouse-Le Mirail.

RINAUDO J.L., (2002), *Des souris et des maîtres, Rapport à l'informatique des enseignants*, Paris : L'Harmattan.

SALOMON G., (2000), *it's not just the tool, but the educational rationale that counts*, invited keynote addressed at the 2000 Educational Media Meeting, Montréal, 28 juin 2000.

SOLAR C., (2001), TIC et formation des adultes, *Sciences humaines*, hors-série n°32.

TERGAN S.O., (1997), Misleading theoretical assumptions in hypertext/hypermedia research, *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 45.

14.2.3 Idéologie, utopie et culture

ACOSTA M.T., (1990), Reflexion politica y psicologia social, in MOTA BOTELLO G.A. (Eds), *Cuestiones de psicologia politica en Mexico*, Cuernavaca : Unam.

AEBISCHER V., DECONCHY J.P., LIPIANSKY E. (Eds), (1991), *Idéologies et représentations sociales*, Fribourg : Deval.

ALTHUSSER, (1965), *Pour Marx*, Paris : Maspero.

ARDOINO J.,(1993), L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives, *Pratiques de formation – Analyses*, Avril 1993.

ARDOINO J., (2000), *Les avatars de l'éducation*, Paris : P.U.F.

ARDOINO J., LOURAU R., (1994), *Les pédagogies institutionnelles*, Paris : P.U.F.

ARON R., (1968), *L'opium des intellectuels*, Paris : Gallimard.

AUTES M., (1985), *La pauvreté, une approche plurielle*, Paris : ESF.

ASCH S.E., (1946), Forming impression of personality, *journal of abnormal and social psychology*.

BACZKO B., (1984), *Les imaginaires sociaux, Mémoires et espoirs collectifs*, Paris, Payot.

BATAILLE M., MIAS M., (2001), La représentation du « groupe idéal » dans un « groupe réel » de formation, *Acte du colloque de l'AFIRSE : Théorisation des pratiques*, Tours.

BATAILLE M., MIAS M., (2002), Représentation du « groupe idéal » : un nouveau noyau central ?, *Paper presented at the Sixième Conférence Internationale sur les représentations sociales*, Stirling.

BATAILLE M., MIAS M., (2003), Représentation du groupe idéal : un « nouveau » noyau central ?, *Journal International sur les Représentation SOciale (JIRSO)*, Montréal : UQAM.

BOUDON R., (1986), *L'idéologie ou l'origine des idées reçues*, Paris : Seuil.

BOUYSSIERES 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, Toulouse.

BOUYSSIERES P., (1998), *Réflexions, études et recherches sur le thème des idéologies et des utopies. Quelle portée dans le champ éducatif et formatif ?*, cours de Licence en sciences de l'éducation.

CAMILLERI C., (1985), *Anthropologie culturelle et éducation*, Lausanne : Delachaux et Niestlé.

DECONCHY J.P., (1984), Système de croyance et représentations idéologiques, in MOSCOVICI S. (Eds), *Psychologie sociale*, Paris : P.U.F.

DECONCHY J.P., (1991a), Introduction, in AEBISCHER V., DECONCHY J.P., LIPIANSKY E., (Eds), *Idéologies et représentations sociales*, Fribourg : Deval.

DECONCHY J.P., (1991b), Mécanismes idéologiques et représentations idéographiques. Essai de recherche expérimentale, in AEBISCHER V., DECONCHY J.P., LIPIANSKY E., (Eds), *Idéologies et représentations sociales*, Fribourg : Deval.

DECONCHY J.P., (1999), Psychologie sociale des processus idéologiques, in BEAUVOIS J.L., DUBOIS N., DOISE W. (Eds), *La construction sociale de la personne*, Genève : PUG.

DUBAR C., (2000), *La socialisation*, Paris : Armand Colin.

DUVEAU G., (1961), *Sociologie de l'utopie*, Paris : P.U.F.

GAFFIE B., MARCHAND P., (2001), Dynamique représentationnelle et idéologie, in MOLINER P. (Eds), *La dynamique des représentations sociales*, Grenoble : P.U.G.

GARNIER C., (2002), La pensée sociale : questions vives, in GARNIER C. (Eds), *Les formes de la pensée sociale*, Paris : P.U.F.

GARNIER C. (Eds), (2002), *Les formes de la pensée sociale*, Paris : P.U.F.

GEERTZ, (1964), Ideology as a cultural system, in APTER D., *Ideology and discontent*, The Free Press.

GIGLING M., RATEAU P., (1999), Les six épreuves du Gopa. Une étude expérimentale du processus d'ancrage, in GARNIER C., ROUQUETTE M.L., (Eds), *La genèse des représentations sociales*, Montréal : Editions Nouvelles.

- GUIMELLI C., (1999), *La pensée sociale*, Paris : P.U.F.
- HABERMAS J., (1978), *La technique et la Science comme idéologie*, Paris : Denoël-Gonthier.
- HABERMAS J., (1993), *La technique et la Science comme idéologie*, Paris : Gallimard.
- IBANEZ T., (1989), Faire et croire, in BEAUVOIS J.L, JOULE R.V., MONTEIL J.M., (Eds), *Perspectives cognitives et conduites sociales, théories implicites et conflits cognitifs*, Cousset : Del Val.
- JOWETT G.S.et O'DONNELL T., (1992), *Propaganda and Persuasion*, Newbury Park.
- LERNER M.T., (1965), Evaluation of performance as a function of performer's reward and attractiveness, *Journal of personality and social psychology*.
- LERNER M.T., SIMMONS C.H., (1967), The observer 's reaction to the « innocent victim ». Compassion or rejection ?, *Journal of personality and social psychology*.
- LIPIANSKY E.M., (1991), Représentations sociales et idéologies. Analyse conceptuelle, in AEBISCHER V., DECONCHY J.P., LIPIANSKY E., (Eds), *Idéologies et représentations sociales*, Fribourg : Deval.
- LOUCHE C., (2001), *Psychologie sociale des organisations*, Paris : Armand Colin.
- MAISONNEUVE J., (1991), Intervention de Jean Maisonneuve, in AEBISCHER V., DECONCHY J.P., LIPIANSKY E., (Eds), *Idéologies et représentations sociales*, Fribourg : Deval.
- MANNHEIM K., (1956.), *Idéologie et Utopie*, Paris : Marcel Rivière, (première édition (1954), *Ideology and utopia*, Londres : Routledge et Kegan Paul).
- MARKOVA I., (2002), Des thèmes de base des représentations du SIDA, in GARNIER C. (Eds), *Les formes de la pensée sociale*, Paris : P.U.F.
- MARX, K., (1971), *L'idéologie allemande*, Paris : Edition sociale.
- MORE T., (1989), *Utopia*, Cambridge : Cambridge university press.
- MOSCOVICI S., (1991), La fin des représentations sociales ?, in AEBISCHER V., DECONCHY J.P., LIPIANSKY E., (Eds), *Idéologies et représentations sociales*, Fribourg : Deval.
- MOSCOVICI S. et VIGNAUX G., (1994), Le concept de thèmes, GUIMELLI C. (Eds), *Structure et transformation des représentations sociales*, Neuchâte : Delachaux et Niestlé.
- PESSIN A., (2001), *L'imaginaire utopique aujourd'hui*, Paris : P.U.F.
- RATEAU P., (2000), Idéologie, représentation sociale et attitude : étude expérimentale de leur hiérarchie, *Revue internationale de psychologie sociale*, Tome 13, Grenoble : P.U.G.

- RICOEUR P., (1997), *L'idéologie et l'utopie*, Paris : Seuil.
- ROUQUETTE M.L., (1973), La pensée sociale, in MOSCOVICI S. (Eds), *Introduction à la psychologie sociale*, Paris : Larousse.
- ROUQUETTE M.L., (1996), Représentations et idéologie, in BEAUVOIS J.L. et DESCHAMPS J.C. (Eds), *Des attitudes aux attributions, sur la construction de la réalité sociale*, Grenoble : P.U.G.
- ROUQUETTE M.L., (1998), *La communication sociale*, Paris : Dunod, coll. Topos.
- SHILS E., (1955), *The end of ideology ?*, Encounter, vol. V, n°5.
- SOLAR C., (2001), Groupes d'adultes, savoir et rapport au savoir, in SOLAR C. (Eds), *Le groupe en formation des adultes, comprendre pour mieux agir*, Bruxelles : De Boeck Université.
- SOLAR C (Eds), (2001), *Le groupe en formation des adultes, comprendre pour mieux agir*, Bruxelles : De Boeck Université.
- VAN DIJK T.A., (1998), *Ideology, a multidisciplinary approach*, London: Sage publications.
- VASQUEZ A., (1990), Les mécanismes des stratégies identitaires: une perspective diachronique, in CAMILLERI C., KASTERSZTEIN J., LIPIANSKY E.M., MALEWSKA-PEYRE H., TABOADA-LEONETTI I., VASQUEZ A., (Eds), *Stratégies identitaires*, Paris : P.U.F.
- VINSONNEAU G., (1997), *Culture et comportement*, Paris: Armand colin.
- VINSONNEAU G., (2000), *L'identité culturelle*, Paris : Armand Colin.
- SAINSAULIEU R., (1980), L'identité et les relations de travail, in TAP P., (Eds), *Identités collectives et changements sociaux. Production et affirmation de l'identité*, Toulouse : Privat.
- SAINSAULIEU R., (1997), *Sociologie de l'entreprise, organisation, culture et développement*, Paris : Dalloz.

14.2.4 Représentations sociales

- ABRIC J.C., (1976), Jeux, conflits et représentations sociales, thèse d'Etat, Aix-en-Provence, Université de Provence.
- ABRIC J.C., (1994a), Les représentations sociales : aspects théoriques, in ABRIC J.C., (Eds), *Pratiques sociales et représentations*, Paris : P.U.F.
- ABRIC J.C., (1994b), Pratiques sociales, représentations sociales, in ABRIC J.C., (Eds), *Pratiques sociales et représentations*, Paris : P.U.F.
- ABRIC J.C., (1994c), Méthodologie de recueil des représentations sociales, in ABRIC J.C., (Eds), *Pratiques sociales et représentations*, Paris : P.U.F.

- ABRIC J.C. (Eds), (1994), *Pratiques sociales et représentations*, Paris : P.U.F.
- ABRIC J.C., (2001), L'approche structurale des représentations sociales : développements récents, *Psychologie et société*, n°4.
- ABRIC J.C. (Eds), (2003), *Méthodes d'étude des représentations sociales*, Ramonville Saint-Agne : Eres.
- ABRIC J.C., GUIMELLI C., (1999), Représentations sociales et effet de contexte, *Connexions*, 72.
- ALEXANDRE V., (1996), Les attitudes : définitions et domaines, in DESCHAMPS J.C., BEAUVOIS J.L., (Eds), *Des attitudes aux attributions, sur la construction de la réalité sociale*, Grenoble : P.U.G.
- DEGENNE A., VERGES P., (1973), Introduction à l'analyse de similitude, *Revue française de sociologie*, 14.
- DOISE W., (1989), Attitudes et représentations sociales, in JODELET D., (Eds), *Les représentations sociales*, Paris : PUF.
- DOISE W., CLEMENCE A., LORENZI-CIOLDI F., (1992), *Représentations sociales et analyse de données*, Grenoble : P.U.G.
- DOISE W., PALMONARI A., (1986), *Les représentations sociales : définition d'un concept*, Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- DURKEIM E., (1898), Représentations individuelles et représentations collectives, *Revue de Métaphysique*, n°6.
- DURKEIM E., (1968), *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, Paris : PUF.
- FLAMENT C., (1962), L'analyse de similitude, *Cahiers du centre de recherche opérationnelle*, 4.
- FLAMENT C., (1987), Pratiques et représentations sociales, in BEAUVOIS J.L., JOULE R.V., MONTEIL J.M., (Eds), *Perspectives cognitives et conduites sociales, théories implicites et conflits cognitifs*, Cousset : Del Val.
- FLAMENT C., (1989), Structure et dynamique des représentations sociales, in JODELET D., (Eds), *Les représentations sociales*, Paris : PUF.
- FLAMENT C., (1994), Structure, dynamique et transformation des représentations sociales, in ABRIC J.C., (Eds), *Pratiques sociales et représentations*, Paris : P.U.F.
- FLAMENT C., (2001), Pratiques sociales et dynamique des représentations, in MOLINER P., (Eds), *La dynamique des représentations sociales*, Grenoble : PUG.
- FLAMENT C., ROUQUETTE M.L., (2003), *Anatomie des idées ordinaires, comment étudier les représentations sociales*, Paris : Armant Colin.

- GARNIER C., DOISE W. (Eds), (2002), *Les représentations sociales, balisage du domaine d'étude*, Montréal : Editions Nouvelles.
- GARNIER C., ROUQUETTE M.L. (Eds), (1999), *La genèse des représentations sociales*, Montréal : Editions Nouvelles.
- GRIZE J.B., VERGES P., SILEM A., (1987), *Salariés face aux nouvelles technologies*, Lyon: Edition du CNRS.
- GUIMELLI C., (1988), *Agression idéologique, pratiques nouvelles et transformation progressive d'une représentation sociale*, Thèse de doctorat en Psychologie sociale, Université de Provence.
- GUIMELLI C., (1989), Pratiques nouvelles et transformation sans rupture d'une représentation sociale : la représentation d la chasse et de la nature, in BEAUVOIS J.L, JOULE R.V., MONTEIL J.M., (Eds), *Perspectives cognitives et conduites sociales, théories implicites et conflits cognitifs*, Cousset : Del Val.
- HEIDER F., (1927), *Ding und Medium*, Symposium.
- JODELET D., (1984), Représentations sociales : phénomènes, concept et théorie, in MOSCOVICI S., (Eds), *Psychologie sociale*, Paris : PUF.
- JODELET D. (Eds), (1989), *Les représentations sociales*, Paris : PUF.
- JODELET D., (1989), Représentations sociales : un domaine en expansion, in JODELET D., (Eds), *Les représentations sociales*, Paris : PUF.
- MORIN M., VERGES P., (1992), Enquête d'une représentation en voie d'émancipation : le SIDA pour les jeunes, *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 15.
- MOLINER P., (1989), Validation expérimentale de l'hypothèse du noyau central des représentations sociales, *Bulletin de psychologie*, 42.
- MOLINER P., (1992), *La représentation sociale comme grille de lecture*, Aix-en-Provence : P.U.P.
- MOLINER P., (1996), *Images et représentations sociales*, Grenoble, P.U.G.
- MOLINER P., (2001a), Formation et stabilisation des représentations sociales, in MOLINER P., (Eds), *La dynamique des représentations sociales*, Grenoble : PUG.
- MOLINER P., (2001b), Une approche chronologique des représentations sociales, in MOLINER P., (Eds), *La dynamique des représentations sociales*, Grenoble : PUG.
- MOLINER P. (Eds), (2001), *La dynamique des représentations sociales*, Grenoble : PUG
- MOLINER P., RATEAU P., COHEN-SCALI V., (2002), *Les représentations sociales, Pratique des études de terrain*, Rennes : Presse Universitaire de Rennes.
- MOLINER P., TAFANI E., (1997), Attitudes and social representations: a theoretical and experimental approach, *European Journal of Social Psychology*, 27.

MOSCOVICI S., (1996), Communications et représentations sociales paradoxales, dans ABRIC J.C., *Exclusion sociale, insertion et prévention*, Saint-Agne : édition érès.

RATEAU P., (1995), Le noyau central des représentations sociales comme système hiérarchisé. Une étude sur la représentation du groupe, *Cahiers internationaux de Psychologie Sociale*, 26.

ROUQUETTE M.L., RATEAU P., (1998), *Introduction à l'étude des représentations sociales*, Grenoble, P.U.G.

ROUSSEAU N., (1996), *Représentation sociale et théorie de l'engagement. La représentation sociale de la politique : étude expérimentale de sa transformation*, Thèse de doctorat en Psychologie Sociale, Université de Toulouse-Le Mirail.

TAFANI E., (1997), Attitude et approche structurale des représentations sociales : de l'ancrage psychologique à l'ancrage sociologique, Thèse de doctorat en Psychologie Sociale, Université de Provence.

TAFANI E., SOUCHET L., (2001), Changement d'attitude et dynamique représentationnelle, in MOLINER P., (Eds), *La dynamique des représentations sociales*, Grenoble : P.U.G.

VERGES P., BASTOUNIS M., (2001), Everyday representations of the economy, in ROLAND-LEVY C., KIRCHLER E., PENZ E., GRAY C. (Eds), *Everyday representations of the economy*, Wien: WUV.

14.2.5 Représentations professionnelles

BATAILLE M., (1983), Implication et explication, *Pour*, 88.

BATAILLE M., (1988), Développer la recherche psychologique sur les processus d'appropriation de l'innovation, in HUGON M.A, SEIBEL C., (Eds), *Recherches impliquées, recherches-actions : le cas de l'éducation*, Bruxelles : De Boeck université.

BATAILLE M., (1999), Représentation, Implication, Implation, Des représentations sociales aux représentations professionnelles, in GARNIER C., ROUQUETTE M.L., (Eds), *Les Représentations en éducation et formation*, Montréal : Editions Nouvelles.

BATAILLE M., (2002), Un noyau peut-il ne pas être central ?, in GARNIER C., DOISE W., (Eds), *Les représentations sociales, balisage du domaine d'étude*, Montréal : Editions Nouvelles.

BATAILLE M, BLIN J.F., MIAS C., PIASER A., (1997), Représentations sociales, représentations professionnelles, système des activités professionnelles dans *L'Année de la recherche en Sciences de l'éducation*, Paris, P.U.F.

BOUYSSIERES P., (2000), Représentations professionnelles des pratiques de formation : les formateurs et leurs fonctions, *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, Toulouse : P.U.M.

BOUYSSIERES P., (2001), Représentations professionnelles du groupe chez les formateurs d'adultes, in SOLAR C, (Eds), *Le groupe en formation des adultes, comprendre pour mieux agir*, Bruxelles : De Boeck Université.

CLENET J., (1998), *Représentations, formations et alternance ; être formé et/ou se former ?*, Paris : L'Harmattan.

FRAYSSE B., (1996), *Evolution des représentations socio-professionnelles des élèves ingénieurs : étude diachronique comparative sur trois départements de l'INSA de Toulouse*, Doctorat en Sciences de l'Education, Université de Toulouse-Le Mirail.

GARNIER C., (1999), Etude de l'action éducative à travers les représentations sociales : apports réciproques, in GARNIER C., ROUQUETTE M.L., (Eds), *Les Représentations en éducation et formation*, Montréal : Editions Nouvelles.

GASTON-CALMETTE M.H., (2000), *Représentations sociales paradoxales du travail : étude de la dynamique représentationnelle. Un cas illustratif, les systèmes d'échange local*, thèse de doctorat en Sciences de l'Education, Université de Toulouse-Le Mirail.

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'Education, Université de Toulouse-Le Mirail.

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'Education, Université de toulouse-Le Mirail.

MIAS C., (1997), *L'implication professionnelle des travailleurs sociaux dans le secteur médico-social associatif*, Thèse de doctorat, Université de Toulouse-Le Mirail.

MIAS C., (1998), *L'implication professionnelle dans le travail social*, Paris : L'Harmattan.

PIASER A., (1993), *Etudes de trois représentations professionnelles à l'école primaire, essai de mise en évidence de leur harmonie idéologique*, mémoire de DEA Education, Formation, Insertion, Université de Toulouse-Le Mirail.

PIASER A., (1999), *Représentations professionnelles à l'école. Particularités selon le statut : enseignant, inspecteur*, thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Toulouse-Le Mirail.

PIASER A., (2000), *La différence statutaire en actes : le cas des représentations professionnelles d'enseignants et d'inspecteurs à l'école élémentaires*, Les Dossiers des Sciences de l'Education, Toulouse : P.U.M.

15 Index des auteurs

A

ABRIC, 97, 98, 100, 107, 139, 140, 141, 204
ACOSTA, 125
ADER, 37
ALAVA, 3, 53, 56, 57
ALEXANDRE, 106
ALTET, 55
ALTHUSSER., 74, 76, 77, 90
ARDOINO, 7, 93, 225, 227, 228
ARON, 86
ASCH, 97
AUGEREAU, 40
AUTES, 108

B

BACZKO, 80
BARDI, 64, 255
BARON, 2, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 177, 195
BASTOUNIS, 141
BATAILLE, 5, 7, 70, 83, 93, 98, 100, 102, 103, 105, 123, 131, 132, 134, 144, 194, 219, 225, 231, 233, 252, 253, 254, 257, 263
BERARD, 64, 255
BLANDIN, 44
BOUDON, 72, 74, 85, 86, 87, 88, 89, 121

BOUYSSIERES, 5, 40, 43, 70, 73, 90, 102, 105, 106, 219, 252
BRETON, 17, 24, 25, 26, 27, 31, 35, 36, 38
BROADBENT, 109, 110
BRU, 7, 51, 53, 55, 56, 93, 108, 137
BRUILLARD, 2, 46, 47, 48, 49, 50, 177, 195
BRUNER, 52
BURNIER, 44, 45, 47, 49

C

CAMILLERI, 227
CARA, 109, 110
CASEY, 54
CASTELLS, 3, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 29
CASTORIADIS, 228
CERF, 15, 16, 17, 23
CHOPLIN, 51
CLARK, 15
CLEMENCE, 139
CLENET, 254
COHEN-SCALI, 92, 139, 142, 143, 144
CRINON, 2, 54
CROOK, 54

D

DARNON, 55

DECONCHY, 35, 112, 113, 114, 115, 117,
118, 119

DEGENNE, 142

DESCHAMPS, 53

DILLON, 51

DOISE, 8, 53, 101, 139, 140, 226

DUBAR, 225

DUBOIS, 51

DURKEIM, 91

DUVEAU, 81

E

ENGELBART, 16, 50

ERKENS, 54

F

FERRETI, 54

FLAMENT, 6, 98, 99, 100, 107, 108, 134,
139, 141, 142, 143

FLICHY, 13, 24, 35, 36

FRAYSSE, 70, 102, 253, 254

FREUD, 92

G

GAFFIE, 120, 121, 122, 127

GARNIER, 111, 161, 229

GASTON-CALMETTE, 70, 102

GATES, 36

GEERTZ,, 80

GEORGET, 50, 51, 54

GIBSON, 37

GIGLING, 95, 123, 127, 128, 161

GRIZE, 159

GUIMELLI, 111, 131, 141, 204

H

HABERMAS, 36, 74, 79, 90, 252

HEBENSTREIT, 44, 260

HEIDER, 97

I

IBANEZ, 121

J

JACQUINOT, 51

JODELET, 95, 107, 159

JOHSON, 55

JOWETT, 121

K

KAHN, 15, 16, 23

KANSELAAR, 54

KLEINROCK, 15, 16

KOZMA, 51

KUHN, 7

L

LAC, 70, 102, 254

LACROIX, 31

LADRIERE,, 25

LEBRUN, 57

LEGROS, 2, 44, 45, 50, 51

LEINER,, 15, 16, 17

LERBET-SERENI, 53

LERNER, 117, 118

LEVY, 22, 27, 28, 29, 30, 31, 35, 57

LINARD, 19, 46, 50, 57

LIPIANSKY, 111, 112, 121

LORENZI-CIOLDI, 139

LOUCHE, 227

LYNCH, 15

M

MAISONNEUVE, 73, 121

MAÎTRE DE PEMBROKE, 44

MANGENOT, 54, 255

MANNHEIM, 35, 68, 72, 74, 77, 78, 79,
82, 83, 84, 87, 90, 112, 115, 160

MARCHAND, 120, 121, 122, 127

MARIE, 70, 102, 105, 108, 109, 141, 181,
182, 192

MARKOVA, 123, 229

MARTI, 40

MARTIN-LALANDE, 49, 59

MARX, 74, 75, 76, 78, 85

MATHIAS, 17, 19, 24, 31, 32, 33

MATTELART, 38

McLUHAN,, 26, 27

MIAS, 70, 98, 102, 104, 123, 131, 132,
134, 144, 225, 231, 232, 233

MOLINER, 92, 93, 94, 100, 101, 128, 131,
132, 134, 139, 142, 143, 219, 233, 256

MORE, 74, 81

MOSCOVICI,, 13, 72, 73, 91, 92, 120,
134, 159

MUGNY, 53, 226

O

OKOLLO, 54

P

PAPADOUDI, 53, 54, 56, 57, 63

PAPERT, 45, 46

PERRET-CLERMONT, 53

PERRIAULT, 44, 45

PESSIN, 80, 81

PIAGET, 92

PIASER, 70, 93, 94, 102, 103, 104, 134,
140, 225, 229, 252

POPPER, 7, 78

POSTEL, 15

POUTS-LAJUS, 3, 43, 57, 58, 61, 64, 65,
175, 180, 255, 257, 258

PROST, 39

PROULX, 27, 37, 90

PROUST, 48

PUDELKO, 50, 51, 52, 53, 54, 257

R

RATEAU, 91, 92, 94, 95, 123, 127, 128,
129, 130, 131, 134, 139, 142, 143, 144,
145, 146, 147, 148, 161, 256

RATINAUD, 40, 66, 68

RICHE-MAGNIER, 43, 57, 58, 61, 175,
255

RICOEUR, 72, 74, 75, 76, 77, 79, 80, 81,
82, 83, 84, 85, 89, 90, 160

RINAUDO, 37, 47, 48, 52, 196

ROBERTS, 15

ROUQUETTE, 6, 35, 73, 88, 91, 94, 99,
104, 111, 115, 119, 120, 121, 122, 123,
124, 125, 126, 139, 141, 142, 143, 160,
161, 162, 231, 232

S

SAINSAULIEU, 104, 225, 227

SALOMON, 52

SHILS, 77, 78, 86

SILEM, 159

SIMMONS, 118

SOLAR, 55, 226, 252, 254

SOUCHET, 100, 101, 143, 194

T

TAFANI, 100, 101, 128, 143, 194

TALBI, 44

TEILHART DE CHARDIN, 27

TERGAN, 52

TIEVANT, 64, 66, 257

V

VAN DIJK, 72, 126, 127, 161, 248

VASQUEZ, 226

VERGES, 141, 142, 159

VIGNAUX, 123, 124, 125

VINSONNEAU, 225, 226, 227, 254

VIRILIO, 37, 38, 39

W

WIENER, 24, 25, 26, 27, 36, 260

WOLF, 15

WOLTON, 2, 30, 35, 36, 38, 39, 90

16 Table des figures

Figure 1 Hypothèse générale de la première problématique.....	10
Figure 2 Hypothèse générale de la seconde problématique.....	11
Figure 3 Evolution du nombre d'articles contenant le mot "Internet" dans trois quotidiens français.....	41
Figure 4 Comparaison des effectifs d'articles de quotidiens contenant le mot "Internet" avec le cours du « CAC 40 ».....	41
Figure 5 Matrice de corrélation des effectifs d'articles comprenant les mots Internet, télévision, éducation et du cours du CAC40.....	42
Figure 6 Modèle des interactions contextualisées - D'après BRU (1994).....	55
Figure 7 Les quatre statuts structuraux des éléments d'une RS – D'après FLAMENT et ROUQUETTE (2003).....	98
Figure 9 Hiérarchie des formations cognitives (Rouquette, 1998).....	121
Figure 10 Le modèle de VAN DIJK (1998).....	122
Figure 11 Résultats aux tests de mise en cause - condition « un groupe en général » - D'après Bataille et Mias (2003).....	128
Figure 12 Résultats aux tests de mise en cause - condition « votre groupe » - D'après Bataille et Mias (2003).....	129
Figure 13 Recueil et traitement des données en fonction des choix théoriques - D'après PIASER (1999).....	135
Figure 14 Exemple de construction d'un arbre maximum.....	137
Figure 15 Schéma du fonctionnement du dispositif de recueil de données.....	145
Figure 16 Exemple de message du fichier test du premier questionnaire.....	147
Figure 17 Fonctionnement du site Web.....	147
Figure 18 Exemple de question ouverte.....	148
Figure 19 Exemple de cases à cocher.....	148
Figure 20 Exemple de bouton d'option.....	149
Figure 21 Exemple de liste déroulante.....	149
Figure 22 Champ représentationnel.....	152
Figure 23 Idéologie et utopie comme « produits ».....	154
Figure 24 Modèle de la pensée sociale.....	155
Figure 25 Schéma de l'hypothèse générale de la première problématique.....	157

Figure 26 Répartition par académie des sujets de l'échantillon	168
Figure 27 Répartition par âge des sujets de l'échantillon	169
Figure 28 Répartition par matière des sujets de l'échantillon (regroupement).....	169
Figure 29 Répartition des sujets de l'échantillon en fonction de la fréquence de connexion à Internet	171
Figure 30 Utilisation d'Internet	172
Figure 31 Première utilisation avec les élèves	173
Figure 32 Analyse de similitude sur les réponses à la question d'association libre (N=299)	174
Figure 33 Catégorisation des réponses à la question sur le principal avantage d'Internet	180
Figure 34 Catégorisation des réponses à la question sur le principal inconvénient d'Internet	181
Figure 35 Réponses à la liste de 15 items (N=299).....	185
Figure 36 Score d'attitude.....	188
Figure 37 Etude des corrélations entre l'âge et l'attitude.....	188
Figure 38 Réponses aux non-congruences	189
Figure 39 A.F.C sur les non-congruences	191
Figure 40 Comparaison des réponses aux deux catégories de non-congruences.....	192
Figure 41 Analyse des liens entre non-congruences	193
Figure 42 Etude des corrélations entre le score d'attitude et les non-congruences	194
Figure 43 Comparaison des attitudes en fonction de l'utilisation/absence d'utilisation avec les élèves.....	195
Figure 44 Etude des relations de la variable « utilisation avec les élèves ».....	196
Figure 45 Effectif de sujets en fonction du score d'utopie et comparaison à la loi normale .	198
Figure 46 Position des tendances extraites sur le plan d'AFC des non-congruences.....	199
Figure 47 Etude des corrélations entre les non-congruences et les tendances utopique, pragmatique et contre-utopique.....	200
Figure 48 Comparaison du nombre de réponses polaires entre les tendances utopique, pragmatique et contre-utopique.....	201
Figure 49 Etude des corrélations entre les tendances et les opinions.....	202
Figure 50 Comparaison des scores d'attitude entre les tendances.....	202
Figure 51 Comparaison des réponses à la liste de quinze items entre les trois tendances	203
Figure 52 Analyse de similitude sur les réponses à la liste de quinze items des sujets de la tendance utopique (N=36). Arbre maximum en pourcentage de cooccurrences (seuil= 10%)	204

Figure 53 Analyse de similitude sur les réponses à la liste de quinze items des sujets de la tendance pragmatique (N=69). Arbre maximum en pourcentage de cooccurrences (seuil= 10%)	205
Figure 54 Analyse de similitude sur les réponses à la liste de quinze items des sujets de la tendance contre-utopique (N=31). Arbre maximum en pourcentage de cooccurrences (seuil= 10%)	205
Figure 55 Comparaison des réponses à la question d'association libre entre les trois tendances (en %)	207
Figure 56 Graphique de similitude sur les réponses à la question d'association libre de la population totale réinterprété en fonction des différences de thématisations	211
Figure 57 Résumé de l'étude des tendances	213
Figure 58 Modèle de la "pensée professionnelle"	222
Figure 59 Hypothèse générale de la seconde problématique	223
Figure 60 Question 21 du second questionnaire	227
Figure 61 Répartition géographique des réponses à la seconde enquête	232
Figure 62 Comparaison des scores d'attitude entre les sujets ayant participé à la seconde enquête et les autres.....	233
Figure 63 Comparaison des répartitions en âge entre les sujets qui ont participé à la seconde enquête et l'ensemble du premier corpus.....	234
Figure 64 Comparaison de l'ancienneté dans l'utilisation d'Internet entre les sujets de la seconde enquête et le premier corpus.....	234
Figure 65 Comparaison de l'ancienneté dans l'utilisation avec les élèves entre les sujets de la seconde enquête et le premier corpus.....	235
Figure 66 Réponses à la question sur le rôle perçu	236
Figure 67 Croisement entre le sentiment de contrôle et le score d'attitude.....	237
Figure 68 Réponses aux tests de mise en cause dans la condition « Dans le cadre de votre vie personnelle »	238
Figure 69 Réponses aux tests de mise en cause dans la condition «Dans le cadre de votre vie professionnelle»	239
Figure 70 Etude des différences entre les deux contextes d'évocation	240
Figure 71 Du social au professionnel.....	246

17 Table des matières

1	Introduction	3
1.1	Parcours de formation - parcours de recherche.....	5
1.1.1	Parcours de formation	5
1.1.2	Parcours de recherche.....	6
1.2	Positionnement épistémologique	7
1.3	Architecture de la thèse	9

Internet, société et éducation	12
--------------------------------	----

2	Internet comme objet de représentation	14
2.1	Internet : un réseau de réseaux pré-existants	15
2.1.1	Réalisation technique	15
2.1.1.1	ARPANET	15
2.1.1.2	D'ARPANET à INTERNET	17
2.1.2	Construction symbolique.....	18
2.1.2.1	Culture technico-méritocratique (l'Elite technicienne).....	19
2.1.2.2	Les hackers	20
2.1.2.2.1	La communauté UNIX	21
2.1.2.2.2	Linux et l'open-source	21
2.1.2.3	Les communautés virtuelles	22
2.1.2.4	Les entrepreneurs	23
2.2	Internet et les discours Idéologiques et Utopiques	24
2.2.1	Le poids de la cybernétique.....	25
2.2.1.1	Définition	25
2.2.1.2	Un projet de société.....	26
2.2.2	Mac Luhan et le « village global ».....	27
2.2.3	Pierre Levy : la cyberculture	28
2.2.3.1	Définition	28
2.2.3.2	Le « nouveau » rapport au savoir	30
2.3	De l'utopie libertaire à l'utopie libérale : vers la société de l'information	31
2.3.1	Les projets américains.....	32
2.3.1.1	La National Information Infrastructure (NII).....	32
2.3.1.2	La Global Information Infrastructure (GII).....	32
2.3.2	La réponse européenne.....	33
2.3.2.1	Une réticence interventionniste.....	33
2.3.2.2	Le plan e-europe.....	34
2.4	Petite idéographie d'Internet	35
2.4.1	L'utopie Internet.....	35
2.4.2	La contre-utopie	37
2.5	Une étude de la propagation du terme Internet	40
3	Internet et éducation	43

3.1 Historique des T.I.C. dans le système éducatif.....	43
3.1.1 Les débuts de l'enseignement assisté par ordinateur (E.A.O.).....	44
3.1.1.1 L'Enseignement Programmé par Ordinateur	44
3.1.1.2 L'Enseignement Intelligent Assisté par Ordinateur	45
3.1.2 Trente ans de politiques publiques en France	46
3.2 TICE et apprentissage	49
3.2.1 L'hypertexte	49
3.2.1.1 Encore un peu d'histoire	50
3.2.1.2 Hypertexte et apprentissage	50
3.2.2 Hypermédia dans un modèle d'interaction : le sociomédia	52
3.2.3 Le modèle des interactions contextualisées et les effets d'Internet sur les variables de l'action didactique.....	55
3.3 Internet dans le système éducatif.....	57
3.3.1 Le PAGSI et l'introduction d'Internet dans l'Education Nationale	57
3.3.2 TICE dans les programmes des lycées	60
3.3.3 B2i	62
3.3.4 Bilan du PAGSI dans l'éducation	62
3.4 Internet et les enseignants : état de la question	63
3.4.1 Bilan institutionnel	63
3.4.2 Une étude terrain : le lycée Lapérouse à Albi	64
3.4.3 Utopie et contre-utopie dans les discours des enseignants.....	66
3.4.3.1 Organisation du discours.....	66
3.4.3.2 Utopie et contre-utopie : repérage des non-congruences	67
3.4.3.2.1 Non-congruences positives	67
3.4.3.2.2 Non-congruences négatives.....	68

Idéologie, utopie, représentations sociales et professionnelles	69
--	-----------

4 Idéologie et Utopie.....	71
4.1 Origine des termes.....	73
4.2 Paul Ricoeur : pour une dialectique Idéologie / Utopie	74
4.2.1 IDEOLOGIE	75
4.2.1.1 Marx	75
4.2.1.2 Althusser.....	76
4.2.1.3 Mannheim.....	77
4.2.1.4 Habermas.....	79
4.2.1.5 Geertz	79
4.2.2 UTOPIE.....	80
4.3 Raymond Boudon : l'origine des idées reçues	84
4.3.1 Les deux axes d'un positionnement	84
4.3.1.1 Marx	84
4.3.1.2 Aron.....	85
4.3.1.3 Shils.....	85
4.3.1.4 Mannheim.....	86
4.3.1.5 Geertz	86
4.3.2 Définition et esquisse d'une théorie restreinte de l'idéologie	86
4.4 Retour sur l'utopie Internet	88
4.5 Vers une définition	89

5	Approche théorique.....	90
5.1	La théorie des représentations sociales	90
5.1.1	Petit historique d'une notion	90
5.1.2	Les conditions d'apparition d'une représentation sociale	91
5.1.3	Genèse des représentations.....	93
5.1.3.1	Objectivation	93
5.1.3.2	Ancrage	94
5.1.4	Fonctions des représentations.....	94
5.1.5	Organisation et structure des représentations sociales	95
5.1.5.1	La théorie du noyau central.....	96
5.1.5.1.1	Origine de la notion de noyau central	96
5.1.5.1.2	Le noyau central	96
5.1.5.1.3	Les éléments périphériques de la représentation.....	97
5.1.5.1.4	Un modèle bi-dimensionnel.....	99
5.1.5.2	Principes générateurs de prises de positions	100
5.2	Représentations professionnelles	100
5.2.1	Origine de la notion.....	100
5.2.2	Définition et spécificité	101
5.2.3	Fonctions des représentations professionnelles.....	103
5.3	Attitudes, non-congruences et pratiques : définition	104
5.3.1	Attitudes	104
5.3.2	Non-congruences et opinions	105
5.3.3	Pratiques	105
5.4	Représentation d'Internet : quelques recherches	106
5.4.1	Internet : construction paradoxale	107
5.4.2	Une différenciation précoce	108
5.5	Idéologie et représentations sociales : la pensée sociale.....	109
5.5.1	Système de croyances et représentations idéologiques	110
5.5.1.1	De la personnalité autoritaire aux systèmes orthodoxes	111
5.5.1.1.1	La personnalité autoritaire.....	111
5.5.1.1.2	Rokeach et le « dogmatisme ».....	112
5.5.1.1.3	L' « orthodoxie idéologique ».....	113
5.5.1.2	La croyance en la « justice du monde »	114
5.5.2	les idéologies comme raison des représentations sociales	116
5.5.2.1	Les chaînes Allport et Postman.....	116
5.5.2.2	La question de l'idéologie	117
5.5.3	Une catégorie génétique	118
5.5.3.1	De quoi les idéologies sont-elles fabriquées ?	119
5.5.3.2	Idéologies et représentations sociales	121
5.6	Opérationnalisation de la notion de thémata.....	123
5.6.1	Thématisation et genèse des objets de représentation (Gigling et Rateau)....	123
5.6.2	Hierarchie de la pensée sociale (Rateau).....	124
5.6.3	Thématisation professionnelle (Bataille et Mias).....	127
Une problématique en deux étapes (en deux écoles...)		130
6	Problématique générale	131
7	Méthodologie générale	134

7.1 Les méthodologies pour l'étude des représentations	134
7.1.1 Le repérage du contenu de la représentation.....	135
7.1.2 Analyse de similitude.....	136
7.1.3 Mise en cause.....	137
7.2 Analyse des données.....	139
7.2.1 Le test du χ^2	139
7.2.1.1 Présentation.....	139
7.2.1.2 Limite de validité.....	140
7.2.2 Comparaison de moyennes.....	141
7.2.2.1 Analyse de variance.....	141
7.2.2.2 Le t de Student.....	142
7.2.2.3 Limite de validité des tests paramétriques.....	143
7.2.3 Analyses multivariées.....	143
7.2.3.1 Analyse alceste.....	143
7.2.3.2 Analyse Factorielle des Correspondances Multiples (AFCM).....	144
7.3 L'enquête « en ligne ».....	144
7.3.1 Construction technique.....	145
7.3.2 Le site web.....	146
7.3.3 Format des questions.....	148
7.3.4 Intérêt et limite des enquêtes en ligne.....	149

Les enseignants sont des gens comme tout le monde...	150
--	-----

8 Problématique 1 : les enseignants sont des gens comme tout le monde...	152
8.1 Vers un modèle de pensée sociale.....	152
8.2 Méthodologie pour enquête 1 : les enseignants sont des gens comme tout le monde... ..	160
8.2.1 Questionnaire.....	160
8.2.1.1 Des questions pour relever les représentations.....	160
8.2.1.2 Une série de 17 non-congruences.....	160
8.2.1.3 Douze échelles d'attitudes du type Osgood.....	161
8.2.1.4 Des questions concernant les pratiques.....	162
8.2.1.5 Des variables sociologiques.....	162
8.2.1.6 Des informations pour la suite de l'étude.....	162
8.2.2 Echantillonnage.....	163
8.2.3 Particularités techniques.....	163
8.2.4 Limite pour enquête 1.....	164
9 Résultats de l'enquête 1	167
9.1 Phase exploratoire.....	167
9.1.1 Description de la population.....	167
9.1.1.1 Variables sociologiques.....	167
9.1.1.2 Formation, équipement et fréquence d'utilisation d'Internet.....	170
9.1.1.3 Pratiques déclarées.....	171
9.1.1.3.1 Pratiques personnelles.....	171
9.1.1.3.2 Pratiques professionnelles.....	172
9.1.2 Etude de la représentation d'Internet.....	174
9.1.2.1 Traitement de l'association libre.....	174

9.1.2.2	Avantages et inconvénients perçus d'Internet.....	179
9.1.2.2.1	Principal avantage	180
9.1.2.2.2	Principal inconvénient.....	181
9.1.2.3	Les réponses à la liste de quinze items.....	184
9.1.3	Commentaires sur les premiers résultats.....	185
9.1.4	Attitudes	187
9.1.5	Réponses aux non-congruences	189
9.1.6	Etude des non-congruences.....	190
9.1.7	Etude des corrélations entre attitudes et non-congruences.....	194
9.1.8	Etude du lien entre l'attitude et l'utilisation avec les élèves.....	195
9.2	Phase (quasi) expérimentale.....	197
9.2.1	Détermination d'un « score d'utopie ».....	197
9.2.2	Comparaison des réponses aux non-congruences entre les tendances utopique, pragmatique et contre-utopique.....	200
9.2.3	Comparaison des attitudes entre les tendances utopique, pragmatique et contre-utopique	202
9.2.4	Comparaison des représentations d'Internet entre les tendances utopique, pragmatique et contre-utopique.....	203
9.2.4.1	Sur la liste de quinze items.....	203
9.2.4.2	Sur la question d'association libre	206
9.2.5	Comparaison des pratiques déclarées.....	208
9.2.5.1	Pratiques personnelles	208
9.2.5.2	Pratiques professionnelles.....	209
9.2.6	Bilan de la comparaison des tendances utopique, pragmatique et contre-utopique	211
9.3	Retour sur les hypothèses	214

...mais ce sont des enseignants.

216

10	Problématique 2 : ...mais ce sont des enseignants.....	218
10.1	Culture, culture professionnelle et institution	218
10.1.1	Culture.....	218
10.1.2	Culture professionnelle	220
10.1.3	Institution	221
10.2	Vers un modèle de pensée professionnelle	221
10.3	Méthodologie pour l'enquête 2 : ...mais ce sont des enseignants.	226
10.3.1	Questionnaire	226
10.3.1.1	Des questions pour l'étude du noyau central	226
10.3.1.2	Une question sur le sentiment de contrôle	227
10.3.1.3	Une question sur le style pédagogique.....	228
10.3.1.4	Questions supplémentaires.....	229
10.3.2	Echantillonnage.....	229
10.3.3	Particularités techniques.....	230
10.3.4	Limites pour enquête 2.....	230
11	Résultats de l'enquête 2.....	232
11.1	Description de la population.....	232
11.2	Etude du sentiment de contrôle.....	236
11.3	Mise en cause – Dans le cadre de votre vie personnelle... ..	238
11.4	Mise en cause – Dans le cadre de votre vie professionnelle... ..	239

11.5 Etude des différences entre les deux contextes d'évocation	240
11.6 Retour sur les hypothèses	241
12 Discussion générale	243
12.1 Pensée sociale, pensée professionnelle	243
12.2 Sur la spécificité de la représentation professionnelle d'Internet chez les enseignants de ce corpus	247
12.3 E = -C	250
12.4 Thématisations et attitudes enseignantes	250
13 Conclusion.....	253
13.1 Une représentation ancrée dans l'histoire de l'objet	253
13.2 Une représentation ancrée dans la pensée sociale contemporaine	254
13.3 Une représentation ancrée dans la pensée professionnelle enseignante.....	255
14 Bibliographie	257
14.1 Bibliographie alphabétique	257
14.2 Bibliographie thématique	270
14.2.1 Internet et société	270
14.2.2 Internet et éducation	272
14.2.3 Idéologie, utopie et culture.....	276
14.2.4 Représentations sociales.....	279
14.2.5 Représentations professionnelles	282
15 Index des auteurs	284
16 Table des figures.....	288
17 Table des matières.....	291

Résumé

Dans la dernière moitié des années 90, les médias et la bourse s'émerveillent pour Internet. Des programmes politiques se mettent en place pour accélérer la naissance de la « société de l'information », projet utopique pour les uns, idéologique pour les autres, dont la concrétisation passe obligatoirement par une introduction massive des Technologies de l'Information et de la Communication dans les systèmes d'éducation publics.

Les enseignants du secondaire, qui sont des gens comme tout le monde, vont alors se positionner sur ce nouvel objet. Par l'opérationnalisation d'un modèle de pensée sociale, cette étude met en évidence le poids des lectures utopique et contre-utopique d'Internet sur la représentation professionnelle et sur les pratiques déclarées qui lui sont liées. Interrogés par l'intermédiaire de deux questionnaires en ligne, les sujets de cet échantillon sont porteurs de conceptions différentes de cet objet s'ils s'inscrivent dans l'une ou l'autre de ces tendances. Les uns décrivent un moyen de communication ouvert, facilitant l'échange et le partage, les autres un moyen d'information désorganisé et peut-être dangereux pour la société.

Mais parce qu'ils sont enseignants, tous reconnaissent l'importance du développement d'Internet dans les lycées. L'étude du système central de cette représentation, envisagée dans deux contextes d'évocation (personnelle et professionnelle), montre une prise d'importance des notions d'information et de rapidité quand l'objet est « pensé » dans le cadre professionnel. Inscrite dans la pensée professionnelle enseignante, la représentation d'Internet est mise en cohérence avec des pratiques professionnelles majoritairement orientées vers la recherche documentaire et qui ne sont envisagées qu'à la condition de disposer d'une technologie rapide permettant d'accéder à des informations fiables. Les professeurs du corpus interrogé, internautes expérimentés, semblent avoir adapté ce nouvel outil de travail aux possibilités et aux fins du système éducatif.

Les modèles de pensées sociale et professionnelle qui guident cette étude, reposant sur une vision non-péjorative des concepts d'idéologie et d'utopie, permettent alors d'interpréter le processus de professionnalisation comme relevant pour partie d'une acculturation, c'est-à-dire d'une (trans)formation d'un système de représentations pour sa mise en cohérence avec une culture professionnelle inscrite dans une réalité sociale et institutionnelle. Cette élaboration sera interprétée comme la naissance d'une thématization (catégorisation première) spécifique d'un champ professionnel.

Abstract

In the last part of the nineties, the media and the market are filled with wonder at Internet. Political programs are set up to accelerate the birth of the information society. Utopian project for some, ideological for others, its realization necessary needs a large introduction of Information and Communication Technologies in public educational systems.

Secondary school teachers, who are people like the others, have to make a position on this new object. With the operationalization of a social thinking model, this study underscores the importance of an utopian and counter-utopian lectures about Internet on professional representation and declared practises linked with. Questioned with two on-line questionnaires, people of this sample are carrying different conceptions on this object if they are coming within the first or the second tendency. Ones are discribing an open communication mean, making easier exchange and sharing, the others a disorganized information mean, maybe dangerous for society.

But because they are teachers, most of them recognize the importance of Internet development in secondary schools. The central system study of this representation viewed in two contexts of evocation (personal and professional) is showing an increase of notions like information and rapidity when object is thought in a professional context. Coming within the teachers professional thinking, Internet representation is put in coherence with professional practises in majority oriented towards documentary search and viewed on condition of having fast technology to access reliable information. Teachers of questioned corpus, experienced net surfers, seem to have adapted this new professional tool to possibilities and aims of educational system.

Social and professional thinking models, which guide this study, laying on a non-pejorative sense of ideology and utopia concepts, allow to interpret the professionalisation process and to consider it partly as an acculturation, meaning a representations' system (trans)formation for its adaptation with a professional culture coming within a social and institutional reality. This elaboration will be interpreted as a thematization birth (first categorization) specific of a professional field.

Mots-clés : Internet, enseignants, pensée sociale, pensée professionnelle, représentations sociales, représentations professionnelles, idéologie, utopie.

Keywords : Internet, teachers, social thinking, professional thinking, social representations, professional representations, ideology, utopia.