

Enseignants du secondaire et Internet: approche d'une représentation sociale

Pierre Ratinaud

Département des sciences de l'éducation et de la formation, CREFI
Université de Toulouse 2 – Le Mirail

Mots-clés : Internet, représentations sociales, représentations professionnelles, utopie, idéologie, enseignants.

Résumé

L'entrée des nouvelles technologies de l'information et de la communication dans le système éducatif français se fait dans une période de sur-médiatisation d'un terme : Internet. L'histoire de cet objet et son traitement actuel font apparaître des discours de nature utopique (Breton, 1997,2000 ; Mathias, 1997). S'interroger sur la représentation sociale de cet outil chez les enseignants du secondaire revient à poser deux questions : comment traiter les utopies dans la théorie des représentations sociales et quel impact ont ces discours sur le contenu représentationnel des professeurs.

Majoritairement, nous avons pris connaissance de l'existence d'Internet dans la deuxième moitié des années 90. En peu de temps, ce terme, qui désigne un réseau d'ordinateurs, nous est devenu familier. La très large diffusion médiatique d'informations sur cet objet et la valeur d'enjeu qu'il présente pour certains groupes sociaux ou professionnels ont amené ceux-ci à collectivement produire et engendrer une « forme de savoir naïf destiné à organiser [leurs] conduites et orienter [leurs] communications » sur ce phénomène, pour reprendre les mots de Moscovici (1961). Nous nous proposons d'examiner le cas particulier d'un de ces groupes : les professeurs des lycées français.

Dès 1997, le gouvernement français a développé et orienté sa politique en matière de Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (N.T.I.C.)¹ à l'école, confiant aux enseignants la tâche de préparer les nouvelles générations à l'utilisation d'une technologie qu'ils découvrent dans le même temps qu'eux. 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.* » Ce projet ambitieux (*mise en place d'une culture de réseau...*) ajouté aux attentes des parents d'élèves, qui estiment à 80% que l'apprentissage d'Internet doit se faire à l'école, suffisent à expliquer

¹ La première étape semble bien être le passage de l'abréviation N.T.I.C à T.I.C.E.(Technologie de l'Information et de la Communication pour l'Education).

la « pression à l'inférence » (Moscovici, 1961 ; Moliner, 1996) que peuvent subir les enseignants, comme le montre l'exemple suivant : « **Un outil imposé de toute façon. D'ici la fin de l'année j'y serais 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.** »¹ L'image de cet objet dans cette population nous semble alors pouvoir être étudiée à partir de la théorie des représentations sociales. Par ailleurs, l'histoire de la construction d'Internet nous montre comment ont pu se propager, à propos de ce sujet, des revendications et des prises de position de nature utopique.

Détour historique:

L'abandon du projet militaire initial aux mains des universitaires américains a conduit, selon Mathias (1997), à l'apparition d'un projet communautaire forgé « autour du rêve d'une globalisation des interactions, d'une mise en commun des intelligences et, à terme, d'un partage uniforme des moyens de la connaissance et de la parole ». Plus proche de nous, l'intégration par Bill Clinton du réseau dans un grand projet national² puis mondial³ a remplacé le « rêve de la cyberdémocratie libertaire » par une vision pragmatique et libérale d'un outil (Internet) destiné prioritairement à assurer la croissance de l'économie.

Ainsi, pour Ruano-Borbalan (2001), « l'utopie de la communication » étudiée par Breton (1997) s'est amplifiée et s'est répandue avec l'essor d'Internet. Deux questions se posent alors quand on s'interroge sur la représentation de cet objet chez les enseignants :

- La première est d'ordre purement théorique : comment traiter une utopie dans le cadre de la théorie des représentations sociales ?
- La seconde porte sur les contenus : retrouve-t-on des traces de cette utopie dans la représentation sociale d'Internet des enseignants ?

La notion d'utopie apparaît avec le mot, sous la plume de Thomas More (1516). Le terme désigne une île et peut se traduire étymologiquement de deux façons : Eu-topos qui signifie « la région du bonheur et de la perfection » ou Ou-topos qui signifie « la région qui n'existe nulle part » (Baczko, 1984). C'est la seconde que retiendra le sens commun. Pour le sociologue Mannheim, repris par le philosophe Ricoeur (1997), le thème des utopies est indissociable de celui des idéologies. Mannheim les lie dans une problématique générale de non-congruence en notant 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] » (Mannheim). Il s'agit donc de considérer les utopies comme des idées fondamentalement réalisables mais en décalage par rapport à la réalité. Cet auteur insiste également sur le fait que les utopies se développent conjointement à des « contre-utopies mutuellement antagonistes » (Mannheim). Enfin, proche en cela des psychologues sociaux (Rouquette, 1996), Ricoeur (1997) considère qu'une utopie (ou une idéologie) « 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 ».

C'est bien la même notion que défend Rouquette (1996) quand il écrit qu'il faut distinguer, quand on parle d'idéologie, « le processus et le produit » et considérer alors que le terme

¹ Les phrases en caractères gras sont des exemples de discours portant sur Internet d'enseignants du lycée Henry Matisse de Cugnaux (31) issus d'une enquête effectuée dans le cadre d'un D.E.A. des Sciences de l'Éducation.

² NII : National Information Infrastructure (1993).

³ GII : Global Information Infrastructure (1994).

désigne d'une part un ensemble de croyances, d'attitudes et de comportements (produit) et, d'autre part l'« ensemble de conditions et de contraintes cognitives présidant à l'élaboration d'une famille de représentations sociales » (processus). Deconchy (1999) propose de réserver aux processus le terme d'idéologie et d'utiliser celui d'« idéographie » pour les contenus. Nous pouvons alors différencier, pour ce qui concerne les produits, les idéologies (ou les utopies) « cristallisées » (Rouquette, 1996), immédiatement repérables par les institutions qui les défendent (partis politiques, religions...) et par leur mode de fonctionnement propre (Cf Deconchy, 1984), des formes plus diffuses parmi lesquelles nous placerons les utopies concernant Internet. La prise en compte de ces concepts et l'intégration des processus dans le schéma de la pensée sociale proposé par Rouquette (1998) nous conduisent à situer notre démarche dans le modèle suivant :

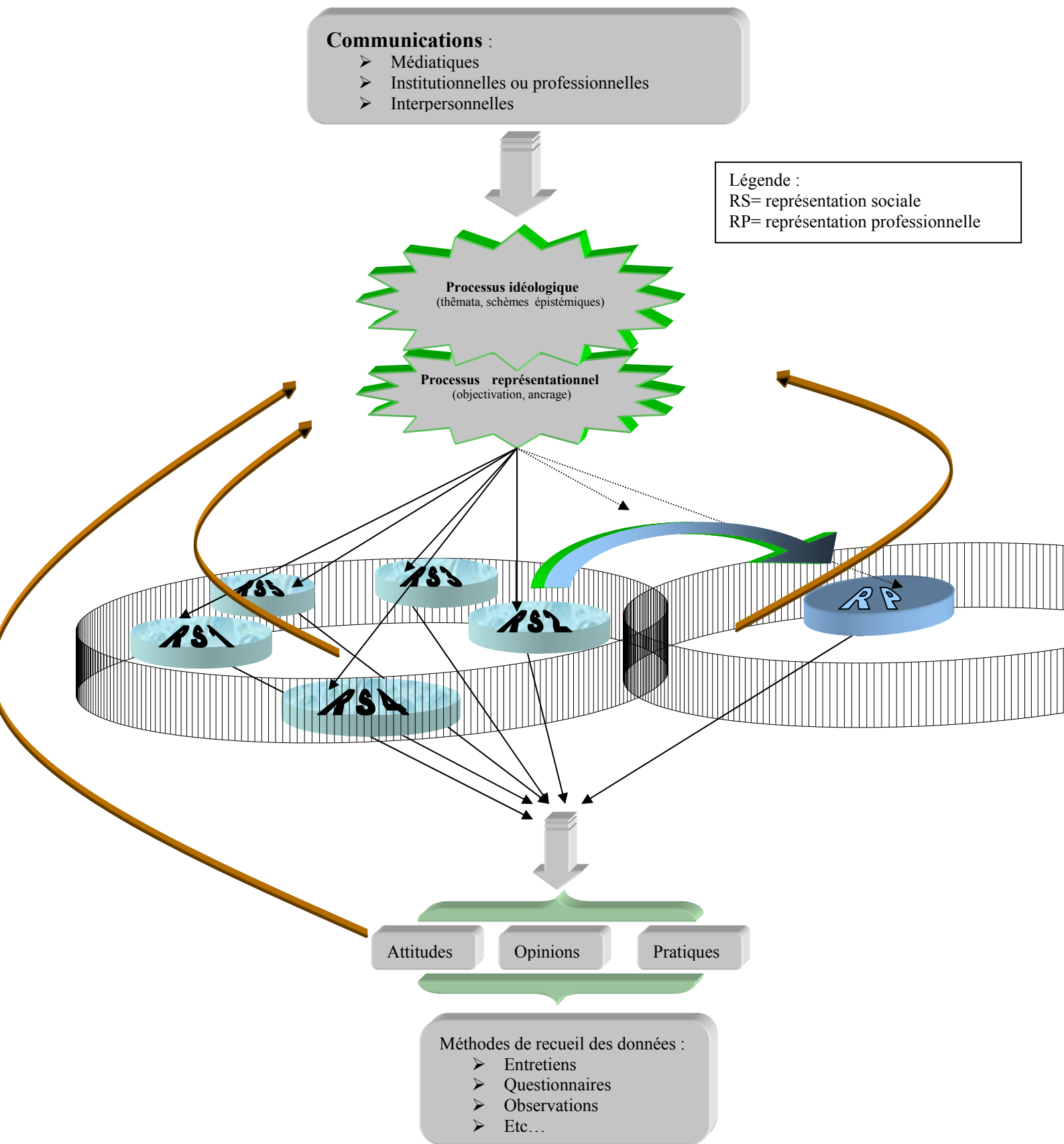


Figure 1 Modélisation

Le processus idéologique apparaît ici comme un guide pour le processus représentationnel. Nous dirons avec Gigling et Rateau (1999) que « 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 position pour finalement conduire à l'élaboration de « réalités » différentes de l'objet ». Parmi ces références idéologiques, nous pouvons décrire deux concepts (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 » (Moscovici et Vignaux, 1994). Ces éléments premiers peuvent apparaître comme des « archétypes du raisonnement ordinaire ou « pré-jugés » établis sur la longue durée » (Moscovici et Vignaux, 1994). 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...
- « 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). Ce sont des formes de conceptions et d'acceptations qui vont s'appliquer à une infinie variété de thèmes. L'auteur cite comme 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 »...). Ces schèmes fournissent des évidences qui ne sont comme telles, jamais mises en question dans une formation sociale particulière.

Les deux extrémités de ce schéma (Communications et Méthodes de recueils des données) traduisent deux aspects importants des recherches sur les représentations :

- d'une part, le fait que « les représentations sociales naissent ou se transmettent à travers des formes de communication » (Moscovici, 1996) ;
- d'autre part, que leur mise en évidence se fait par l'intermédiaire de méthodologies qui interrogent des individus (Cf. Abric, 1994).
-

Ainsi, ce schéma se lit du haut vers le bas et s'inscrit dans un entonnoir qui va du plus socialement partagé à la prise en compte des variabilités individuelles.

L'étude de la représentation sociale d'Internet chez les enseignants, conçue ici comme l'examen de « principes générateurs de prises de positions » (Doise et Palmonari, 1986), nous semblait devoir débiter avec une méthodologie ouverte : des entretiens semi-directifs. La prise en compte des concepts développés par Mannheim dans un modèle psychosocial nous a conduit à centrer cette recherche sur la mise en évidence, dans le discours des professeurs, de notions non-congruentes. Le but était de repérer des thèmes apparaissant régulièrement et proposant des conséquences certaines de l'existence d'Internet, « identifiées par ceux qui en sont porteurs à l'ordre même de la réalité » (Rouquette, 1996). Ces « réalités collectives non-réfléchies » (idem) que nous nommons non-congruences à cause du décalage qu'elles entretiennent avec la réalité ou avec l'ignorance que l'on a de ce qu'elle sera, sont le reflet direct de la représentation d'Internet dans ce groupe. Elles vont, soit dans le sens de l'utopie étudiée par Breton (propagation certaine d'Internet, amélioration des relations entre les

hommes, etc...) (Breton, 1997, 2000), et nous les appellerons alors des non-congruences positives, soit dans le sens de ce que Mannheim nomme une contre-utopie, c'est-à-dire une vision négative et inéluctable de l'avenir (comme dans *Le meilleur des mondes* d'Huxley), et nous les appellerons alors non-congruences négatives.

Résultats et réorientation

Les discours des enseignants interrogés sur le thème d'Internet font effectivement apparaître des formes non-congruentes. On retrouve ces formulations sous leurs deux aspects (positif et négatif) chez 9 des 15 sujets interrogés. Pour ce qui concerne les 6 autres entretiens, 3 sont exempts de non-congruence positive et 3 ne font apparaître aucune non-congruence négative.

Exemples de non-congruences positives :

« Disons que c'est en train de devenir un outil incontournable. »

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

« Je pense que c'est évident qu'Internet va prendre une place croissante dans le système éducatif... »

Ces trois premiers exemples sont en accord avec l'un des arguments principaux des pro-Internet mis en lumière par Breton (1997, 2000), à savoir le développement inévitable du web, tant dans la société que dans le système éducatif.

« ...je pense que le grand espoir lié à Internet c'est de rapprocher les gens, rapprocher les cultures etc. »

Il s'agit ici d'un autre argument largement médiatisé (au moins dans les publicités) : « 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).

Exemples de non-congruences négatives :

« ...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. »

Le thème de l'accroissement des inégalités, qu'il concerne la société en général ou le système éducatif, est le plus présent dans cette catégorie.

« ...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. »

La « déshumanisation » de la société est une conséquence régulièrement mentionnée du développement d'Internet. Elle concerne la diminution des communications et des contacts entre individus « géographiquement proches » (certains sujets parlent de contacts « réels » pour les différencier de toutes les formes de communications utilisant un intermédiaire technique comme le téléphone ou le courrier électronique par exemple).

« ...il y a une appréhension sur le fait qu'Internet pourrait à la limite se substituer à nous. »

L'hypothèse, touchant à la dynamique identitaire professionnelle pour ce groupe, du remplacement des enseignants par Internet, dans une partie ou dans la totalité de leurs tâches, est régulièrement rejetée par les sujets. Remarquons que cette proposition n'était pas directement inférée par une question, mais évoquée à partir d'une question portant sur l'avenir d'Internet dans le système éducatif.

La seconde étape de cette recherche était de repérer les grands axes du discours des professeurs sur Internet. Une analyse factorielle de correspondance menée sur ces entretiens par l'intermédiaire du logiciel A.L.C.E.S.T.E.¹ a permis deux observations :

- D'une part, comme le montre la figure 2, la plupart des sujets se répartissent le long d'un axe séparant le discours sur les aspects positifs d'Internet du discours sur ces aspects négatifs, avec toutefois un plus grand nombre d'individus proches du pôle négatif.

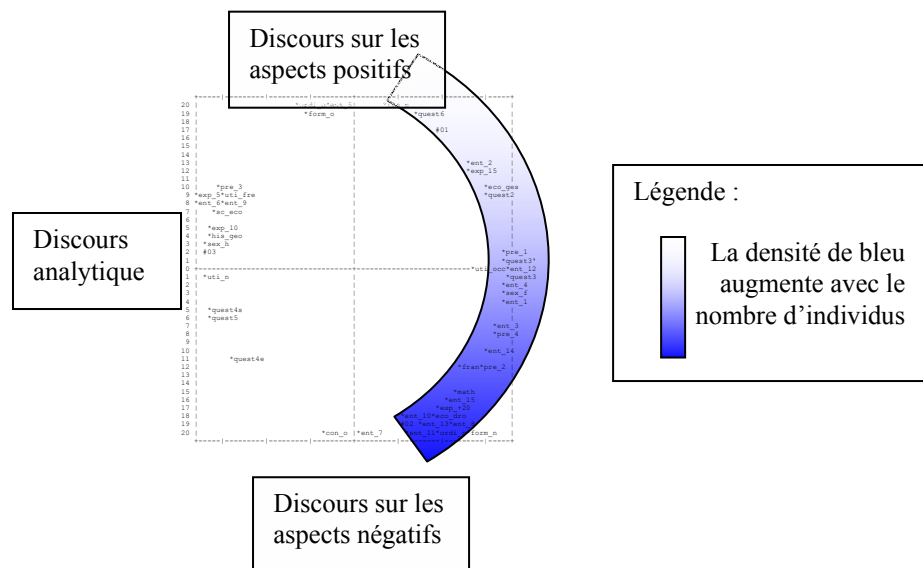


Figure 2 Résultats de l'A.F.C.

- D'autre part, une partie de la population semble ancrer l'image d'Internet dans le champ de leurs représentations professionnelles. Catégories spécifiques de représentations sociales, les représentations professionnelles se définissent ainsi : « Ni savoir scientifique, ni savoir de sens commun, elles sont élaborées dans l'action et l'interaction professionnelle, 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). Que l'on parle de champ des représentations professionnelles ou de « carte conceptuelle et professionnelle »

¹ A.L.C.E.S.T.E. : Analyse Lexicale par Contexte Etablie à partir d'une Segmentation de Textes en Enoncés, conçu par Max Reinert (UTM).

(Garnier, 1999), il apparaît au vu de nos résultats qu'une partie des sujets interrogés considèrent Internet comme un objet social pouvant être utilisé à l'école alors que certains le conçoivent presque comme un objet éducatif utilisé en dehors de l'enseignement. Ceci se traduit par un discours analytique (figure 2) en « ni, ni », rejetant le tout positif et le tout négatif, où l'objet est principalement analysé dans ces rapports à l'éducation et aux élèves.

Partant de ces observations, nous proposons deux orientations de recherche que nous souhaitons explorer dans notre thèse. La première s'intéresse à la répartition des non-congruences positives et négatives dans cette population et aux liens qu'elles peuvent entretenir avec les pratiques des enseignants en matière de nouvelles technologies. Enfin, la seconde porte sur le passage de la représentation d'Internet dans le champ des représentations professionnelles afin de déterminer les changements qu'il entraîne, tant du point de vue structurel que de celui des contenus.

Références

- ABRIC J.-C.** (1994). *Pratiques sociales et représentations*, Paris : P.U.F.
- BATAILLE M. et al.** (1997). Représentations sociales, représentations professionnelles, système des activités professionnelles dans *L'Année de la recherche en Sciences de l'éducation*, Paris : P.U.F.
- BACZKO B.** (1984). *Les imaginaires sociaux, Mémoires et espoirs collectifs*, Paris : Payot.
- 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.
- DECONCHY J.-P.** (1984). « Système de croyance et représentations idéologiques » dans *Psychologie sociale* sous la direction de MOSCOVICI, S., Paris : P.U.F.
- DECONCHY J.-P.** Psychologie sociale des processus idéologiques, dans BEAUVOIS J.L., DUBOIS N., DOISE W., *La construction sociale de la personne*, Grenoble : PUG.
- DOISE W., PALMONARI A.** (1986). *Les représentations sociales : définition d'un concept*, Lausanne : Delachaux et Niestlé, .
- GARNIER C.** (1999). Étude de l'action éducative à travers les représentations sociales : apports réciproques, dans GARNIER C., ROUQUETTE M.-L. *Les Représentations en éducation et formation*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- GIGLING M., RATEAU P.** (1999). Les six épreuves du Gopa. Une étude expérimentale du processus d'ancrage, dans GARNIER C. et ROUQUETTE M.-L. *La genèse des représentations sociales*, Montréal : Éditions Nouvelles.
- MANNHEIM K.** (s. d.). *Idéologie et Utopie*, Paris : Marcel Rivière, (première édition (1954), *Ideology and utopia*, Londres : Routledge et Kegan Paul).
- MATHIAS P.** (1997). *La cité Internet*, Paris : Presses de Sciences Po, coll. La bibliothèque du citoyen.
- MOLINER, P.** (1996). *Images et représentations sociales*, Grenoble : P.U.G.
- MOSCOVICI S.** (1961). *La psychanalyse, son image, son public*, Paris : P.U.F.
- MOSCOVICI S.** (1996). Communications et représentations sociales paradoxales, dans ABRIC J.-C. et al. *Exclusion sociale, insertion et prévention*, Saint-Agne : édition érès.
- MOSCOVICI S., VIGNAUX G.** (1994). Le concept de thémata dans GUIMELLI, *Structure et transformation des représentations sociales*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- RICOEUR P.** (1997). *L'Idéologie et l'Utopie*, Paris : Seuil.
- ROUQUETTE M.-L.** (1996). « Représentations et idéologie » dans *Des attitudes aux attributions, sur la construction de la réalité sociale*, sous la direction de BEAUVOIS J.L. et DESCHAMPS J.C., Grenoble : P.U.G.

ROUQUETTE M.-L. (1998). *La communication sociale*, Dunod, coll. Topos.

RUANO-BORBALAN J.-C. (2001). Sous les techniques... la société, dans *Sciences Humaines*, H.S n°32.