

La professionnalisation : approche d'un processus représentationnel

Michel Lac (lac@univ-tlse2.fr)

Maître de conférences
Laboratoire CREFI-REPERE
Département des Sciences de l'Education et de la
Formation
Université de Toulouse-Le Mirail

Pierre Ratinaud (ratinaud@univ-tlse2.fr)

ATER
Laboratoire CREFI-REPERE
Département des Sciences de l'Education et de la
Formation
Université de Toulouse-Le Mirail

Résumé

Cet article présente deux recherches menées entre 2000 et 2003 sur les rapports entre représentations sociales et représentations professionnelles dans l'approche dynamique de la professionnalisation. Les résultats issus de deux champs professionnels et de méthodologies différentes montrent que la professionnalisation peut être comprise en partie comme le passage (pour un groupe social donné) d'une connaissance naïve des objets en une connaissance plus « éclairée » et en contexte de ces mêmes objets. Cette (trans)formation d'une représentation sociale en une représentation professionnelle a été mise en évidence dans le cadre d'une étude longitudinale sur les effets d'une formation professionnelle pour une promotion d'étudiants animateurs et dans celui d'une recherche sur la représentation professionnelle d'Internet chez les enseignants du secondaire en France. Dans les deux cas, les différences de structuration des représentations en fonction des contextes temporels et sociaux de référence viennent confirmer l'hypothèse d'une professionnalisation comprise comme un processus représentationnel particulier.

Mots clés

Professionnalisation ; représentations sociales ; représentations professionnelles ; processus ; implication.

Introduction

La professionnalisation, dans son acception anglo-saxonne, désigne "le processus de naissance et de structuration de groupes organisés, autonomes, et défendant leurs intérêts, notamment en contrôlant l'accès à la profession et à son exercice" (BARBIER, 1998). En Europe, en France en particulier, elle renvoie également à la notion de formation des individus dans l'objectif de leur insertion dans un champ professionnel donné. Cette approche met l'accent sur les notions de changement, d'évolution, de structuration de connaissances spécifiques (ALTET, 1978), ainsi que sur la dimension de réflexivité sur les pratiques (BARBIER, 1998).

C'est dans cette perspective que se situe ce travail. Il se centrera sur la dimension représentationnelle de la notion de professionnalisation.

Les deux études sur lesquelles nous nous appuyons s'inscrivent dans la théorie des représentations sociales (MOSCOVICI, 1961), et s'intéressent particulièrement à la catégorie

spécifique des représentations professionnelles (PIASER, 1999).

La première étude est une recherche longitudinale de deux ans sur un groupe d'animateurs en formation universitaire professionnalisante. Elle s'intéresse à la dynamique de la représentation de l'objet « métier d'animateur » dans ce groupe et montre des modifications quantitatives et qualitatives de la représentation de cet objet entre le début et la fin de la formation.

La seconde est une étude de la représentation d'Internet dans un corpus d'enseignants du secondaire qui en ont une pratique. Les résultats montrent que cet objet est pensé différemment en fonction du contexte dans lequel il est évoqué (personnel ou professionnel).

Ces résultats nous permettent d'analyser le processus de professionnalisation comme relevant pour partie de la (trans)formation d'un système de représentations. Outre l'intérêt théorique et praxéologique de la notion de représentations professionnelles dans le champ des représentations sociales, nous souhaitons

souligner que celle-ci peut permettre une meilleure compréhension et donc une nouvelle appréhension pédagogique et/ou pratique du processus de professionnalisation.

1. Approche théorique

1.1 Les représentations sociales

Les représentations sociales sont définies comme « des formes de savoir naïf destinées à organiser les conduites et orienter les communications » (MOSCOVICI, 1976) d'un groupe social sur des objets représentant des valeurs d'enjeux pour ce groupe. Ces savoirs sont collectivement produits et engendrés (MOSCOVICI, 1976) et sont spécifiques des groupes qui les produisent. Outre les fonctions de compréhension et d'explication de la réalité, les représentations sociales ont une fonction identitaire, en permettant aux individus de se situer dans le champ social, et des fonctions d'orientation et de justification des pratiques.

A partir de cette définition, deux approches des représentations sociales se sont constituées. L'école dite Genevoise s'est principalement intéressée à l'étude des différences de prises de positions entre groupes sociaux et définit les représentations comme des « principes générateurs de prise de position » (DOISE, PALMONARI, 1986). L'école dite d'Aix-en-Provence (ou école structurale) s'est, elle, orientée vers l'étude de l'objectivation, c'est-à-dire la recherche des éléments consensuels à l'intérieur des groupes au travers de la théorie du noyau central. C'est dans cette perspective que se situent les travaux présentés.

Dans le cadre de la théorie du noyau central, les représentations sociales sont définies comme 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, composé d'un petit nombre de cognitions, qui lui donne sa signification. L'une des propriétés de ces éléments est d'être non négociable : l'objet de représentation ne peut pas être reconnu en l'absence d'une caractéristique centrale.

Ici, l'étude des représentations sociales se centre sur la mise en évidence des éléments les plus

partagés à propos d'un objet par les membres d'un groupe. Nous pensons que ces éléments, souvent polysémiques, forment un « centre mobile » (BATAILLE, 2002) très consensuel dans les groupes car pouvant assumer une pluralité de sens. Cette plasticité du système central a été mise en évidence dans le cadre de l'étude de la représentation du groupe idéal (BATAILLE, MIAS, 2003, RATINAUD, BATAILLE, 2004). Nous pensons que dans le cadre de la professionnalisation, le changement positionnel que subissent les groupes en formation s'accompagne d'une transformation du système central des représentations des objets professionnels. De même, nous pensons qu'un groupe concerné par un objet donnant lieu à la fois à des pratiques sociales et professionnelles peut activer des systèmes centraux différents en fonction d'une évocation sociale ou professionnelle de l'objet.

La partie quantitativement la plus importante des représentations est constituée d'éléments périphériques qui forment un système « spécifique mais complémentaire » du noyau central (ABRIC, 1994) et permettent l'adaptation des représentations aux différents contextes rencontrés par les acteurs sociaux.

A la différence des éléments centraux, les éléments périphériques sont négociables et peuvent subir des ajustements en fonction des situations. Leur caractère concret leur assigne une fonction d'opérationnalisation des représentations (GUIMELLI, 1994).

Il est admis, dans la théorie structurale, que deux représentations sociales sont différentes si et seulement si leur noyaux centraux sont différents (ROUQUETTE, RATEAU, 1998).

1.2 Les représentations professionnelles

Conçues comme une catégorie spécifique 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 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).

La proximité avec l'objet, les enjeux identitaires importants, la dimension pratique vont entraîner

une connaissance particulière de l'objet en question.

Ces représentations « comportent des éléments relevant de savoirs scientifiques et techniques, conscients, des éléments à dimension pratique conscients et inconscients (reprenant l'idée des "savoirs par corps"), des éléments de cognitions relationnelles, organisationnelles, institutionnelles, etc., le tout implicite et incorporé dans une représentation efficace pour guider les pratiques habituelles mais aussi pour faire face immédiatement et quasi automatiquement à l'irruption de l'imprévu. Cette représentation, commune aux individus travaillant ensemble, mais intégrée différemment selon leur position dans la structure, leur permet, quand ils ont des divergences à propos de leurs objets professionnels, de savoir qu'ils parlent de la même chose sans besoin de beaucoup de discours, et de savoir aussi pourquoi ils ont des divergences » (BATAILLE, 1999).

Il a par ailleurs été montré (FRAYSSE, 1996) que lors d'une formation professionnalisante, la représentation du futur métier des étudiants subit une transformation interprétée par l'auteur comme un passage du social vers le professionnel. Il parle du stade des représentations « socio-professionnelles ».

1.3 La professionnalisation

De manière minimaliste, la professionnalisation peut être comprise comme le « passage » d'un état non professionnel à celui de professionnel. Celui-ci peut être relatif à un ou plusieurs individus et, plus largement, à un ou plusieurs objets¹⁴.

Que la professionnalisation soit abordée à partir des sujets ou des objets, de la construction d'une profession ou de la formation de professionnels, ce processus peut être étudié sous l'angle des représentations. Cette théorie (transversale) permet la prise en compte et l'analyse de ces (trans)formations concernant à la fois des groupes en formation et/ou l'entrée d'un nouvel objet dans un champ professionnel.

La professionnalisation, telle que nous l'abordons dans cet article est donc, pour partie au moins, un processus de structuration d'une ou de plusieurs représentations concernant un ou

plusieurs objets saillants d'un champ professionnel donné. Dans ce cadre particulier nous verrons que ce processus, ce lien représentationnel entre sujet et objet, peut être observé et analysé à partir des points de vue du sujet individuel et collectif et/ou de l'objet de représentation.

Notre posture de recherche peut ainsi nous amener à étudier la dynamique de professionnalisation comme un processus de spécification allant du social vers le professionnel d'un groupe d'individus par rapport à leur profession (première étude) ou par rapport aux objets saillants de leur champ d'activité (seconde étude).

2. Première étude

Dans une première recherche, nous avons tenté d'observer dans quelle mesure et comment une formation développant une pédagogie construite sur un mode particulier d'alternance et centrée sur la formation du groupe permet un processus de professionnalisation des animateurs et notamment une transformation des représentations concernant l'objet « métier d'animateur ».

2.1 Présentation

Depuis la rentrée 2000 le département des Sciences de l'Éducation et de la Formation de l'U.T.M. propose une nouvelle filière universitaire professionnalisante à des promotions d'une vingtaine d'étudiants concernant la formation aux métiers de l'animation sous la forme d'un D.E.U.S.T.¹⁵

La promotion faisant l'objet de la recherche (LAC, 2003) dont cette étude est extraite, était composée d'un tiers d'hommes pour deux tiers de femmes, avec une moyenne d'âge de 26 ans et demi. Il s'agissait d'animateurs soit en emplois jeunes¹⁶, soit salariés, soit sans emploi fixe travaillant plutôt dans le loisir ou l'éducatif et pour un quart dans le social. Seul un tiers avait obtenu un diplôme universitaire avant l'entrée en formation. Douze étudiants sur les vingt-deux ayant suivi la formation jusqu'à son terme ont

¹⁴ Cf définition du Robert

¹⁵ Diplôme d'Études Universitaires Scientifique et Technique

¹⁶ Les emplois jeunes sont des contrats de cinq ans, majoritairement dans des organismes publics, réservé aux jeunes.

obtenu leur diplôme à la fin des deux ans de formation.

2.2 Méthodologie

Il s'agissait, durant deux années, de mener une étude longitudinale et diachronique. Dans un souci d'analyse et de comparaison des représentations de l'objet « métier d'animateur » à divers temps de la formation, nous avons utilisé une méthode unique en début et fin de formation. Pour ce faire, nous avons construit un questionnaire de type ISA (Induction par Scénario Ambigu)

« L'hypothèse posée est que si une caractéristique est attribuée à l'objet ambigu uniquement lorsque celui-ci est explicitement présenté comme objet de représentation, alors cette caractéristique relève du noyau de la représentation étudiée. En effet, dans un tel cas de figure, on pourra dire qu'il existe un lien systématique entre l'apparition de cette caractéristique et la référence à l'objet de représentation. » (MOLINER P, RATEAU P, COHEN-SCALI V, 2002).

Il s'agit, grâce à ce questionnaire mis au point par P. MOLINER de mettre en évidence la structure de la représentation sociale d'un objet, ici le métier d'animateur. Sur la base d'un scénario inducteur ambigu dont la validité est préalablement testée, il est demandé à une partie de la promotion de se positionner sur le lien entre divers éléments (items) et l'objet "métier d'animateur" et à l'autre partie de réaliser le même exercice sur un objet indéfini mais qui n'est pas celui du métier d'animateur. Cette procédure permet, dans un même temps, de déterminer la saillance des éléments supposés contenus dans la représentation du métier d'animateur et de procéder à leur mise en cause. Les deux scénarii se présentaient ainsi :

Scénario situant l'objet ambigu dans le champ de la représentation du métier d'animateur

« Dominique travaille en contact régulier avec le public. Afin de répondre le mieux possible aux besoins de son public, Dominique doit mettre en œuvre des compétences, des savoir-faires mais aussi un savoir-être indispensable à sa fonction. »

Dominique exerce la profession d'animateur socioculturel depuis plusieurs années. »

Scénario situant l'objet ambigu hors du champ de la représentation du métier d'animateur

« Dominique travaille en contact régulier avec le public. Afin de répondre le mieux possible aux besoins de son public, Dominique doit mettre en œuvre des compétences, des savoir-faires mais aussi un savoir-être indispensable à sa fonction. »

Pourtant Dominique n'est pas animateur et tient à bien le préciser. »

La moitié des items proposés lors de ce questionnaire émane de l'analyse d'entretiens de groupe. Les autres sont issus de la littérature, notamment des ouvrages de POUJOL (1981,1989), MIGNON (1999), GILLET (1993) ou AUGUSTIN et GILLET (2000) et des textes du ministère de la Jeunesse et des Sports. Ils renvoient tous aux différentes définitions du métier d'animateur. Les 32 items proposés comme « les éléments caractéristiques du métier de Dominique » étaient :

le lien, l'autonomie, la communication, la socialisation, la sécurité, l'intuition, le développement individuel, le groupe, le plaisir, l'intégration, les relations, les valeurs citoyennes, l'insertion, le jeu, la vie culturelle, les compétences physiques, les compétences psychologiques, des techniques non directives, des objectifs précis, une hiérarchie, des outils particuliers, une reconnaissance sociale, des connaissances importantes, une rémunération conséquente, des valeurs historiques, une grande marge de liberté, des repères fixes, des moyens adaptés, une fonction faisant sens, le travail d'équipe, la construction de projet, une démarche commune à tous ses collègues,

Ce questionnaire I.S.A. a fait l'objet de deux passages : un en début de formation et un en fin de formation. Les transformations de cette représentation dans une dynamique de professionnalisation sont analysées à partir de la comparaison diachronique de ces deux résultats.

Un élément est considéré comme participant du **système central** quand il répond à l'ensemble de ces conditions :

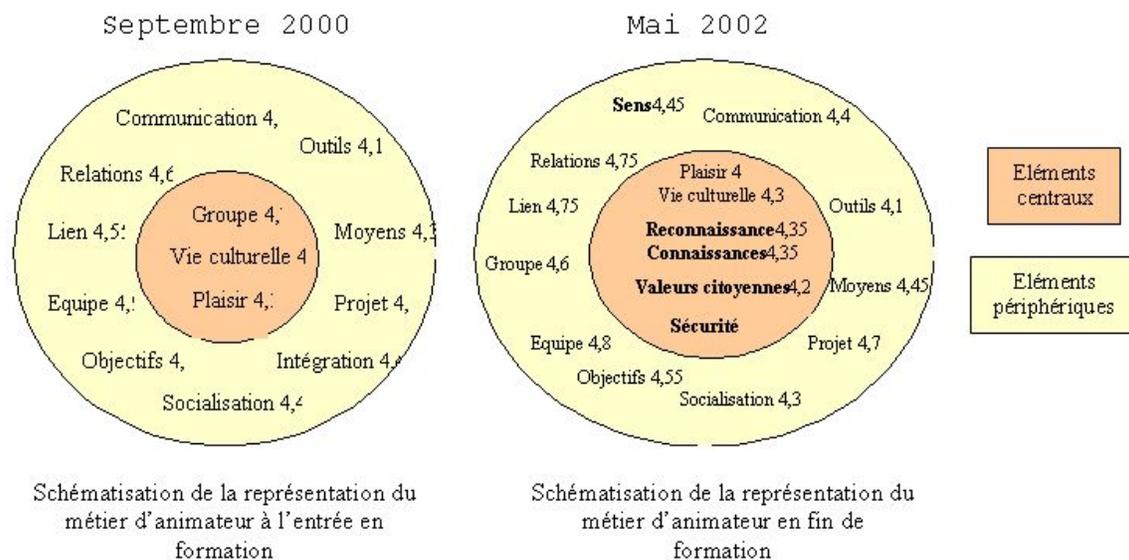


Figure 1 - résultats des tests ISA en début et en fin de formation

Son score en tant qu'objet de représentation (lorsqu'il est demandé au sujet de déterminer les caractéristiques du métier d'animateur avec le scénario commun aux deux modalités se terminant par « Dominique est animateur ») est supérieur au score moyen de l'ensemble des items.

Son score en tant que "non-objet" de représentation (lorsqu'il est demandé au sujet de déterminer les caractéristiques qui ne correspondent pas au métier d'animateur avec le scénario commun aux deux modalités se terminant par « Dominique n'est pas animateur ») est inférieur au score moyen de l'ensemble des items.

L'écart entre les scores, pour l'élément considéré, dans les deux configurations de l'objet ambigu est supérieur à l'écart type global des scores.

Un élément est considéré comme participant du **système périphérique** quand :

Son score est supérieur au score moyen de l'ensemble des items dans les deux configurations de l'objet ambigu.

2.3 Résultats

Concernant la représentation du métier d'animateur, ces résultats indiquent une transformation sensible depuis une acception « volontaire » en début de formation à une acception « professionnelle » de l'animateur à la fin de celle-ci. Le groupe "promotion" passe

d'une représentation collective à une représentation professionnelle de cet objet.

2.4 Représentation du métier d'animateur en début de formation

Éléments du système central : "le groupe", "le plaisir", "la vie culturelle"

Éléments périphériques : "la communication", "le lien", "la socialisation", "le travail d'équipe", "la construction de projets", "des objectifs précis" et "des outils particuliers"

Les éléments centraux semblent bien rendre compte d'une représentation de l'animateur ancrée à la fois dans un historique, avec "la vie culturelle" (en référence à l'éducation populaire) et dans l'animation volontaire de type loisirs avec "le plaisir". Dans le discours commun, la notion de "groupe" apparaît comme un élément qui distingue l'animateur des autres acteurs du secteur socio-éducatif¹⁷ (POUJOL, 1989). La notion de "vie culturelle" est un item qui émanait des diverses définitions de l'animation, la notion de "plaisir" était issue des discussions entre membres de la formation et celle de "groupe" est commune aux deux.

¹⁷ POUJOL G. (1989) parle de prévalence du groupe sur l'individu comme dénominateur commun à tous les animateurs.

Il s'agirait d'une représentation de type « collective » du métier d'animateur compris comme « animateur volontaire ».

2.5 Représentation du métier d'animateur en fin de formation

Éléments du noyau central : "la vie culturelle", "le plaisir", "les valeurs citoyennes", "la sécurité", "une reconnaissance sociale" et "des connaissances importantes".

Éléments périphériques : "la communication", "un travail d'équipe", "les relations", "la socialisation", "la construction de projets", "des objectifs précis", "le lien", "des outils particuliers", "des moyens" et "une fonction faisant sens".

Ici, les éléments centraux semblent être de trois ordres différents : deux éléments de sens commun (vie culturelle et plaisir), deux éléments contextuels (valeurs citoyennes et sécurité)¹⁸ et deux éléments en lien avec la professionnalisation (reconnaissance sociale et connaissances importantes). Nous pouvons faire l'hypothèse qu'il s'agit d'une représentation sociale du métier d'animateur « professionnel » ou du moins, en voie de professionnalisation.

2.6 Comparaison

Deux éléments du noyau central de la représentation du métier d'animateur restent fixes dans le temps, les notions de **plaisir** et de **vie culturelle**. Ces deux notions étaient considérées comme des reflets de l'animation volontaire de loisirs issue de l'histoire de l'éducation populaire.

L'élément "**groupe**", élément principal du noyau central en début de formation devient un élément périphérique. Il s'agit là de l'élément ayant donné lieu à plusieurs dispositifs de cours théoriques et d'explicitation collective durant toute la durée de la formation (soit environ 30 séances de 4 heures destinées à faire émerger et à (re)construire les représentations de cet objet). En deux années

cette notion a perdu de sa polysémie mais, cet affinement de signification s'accompagne aussi d'une perte en spécificité. Le groupe devient un élément signifiant au-delà du champ de l'animation (LAC et MIAS 2004).

Malgré le changement de statut de l'item "groupe", le noyau central s'étoffe largement. Nous pouvons constater que les quatre nouveaux éléments composant le système central sont des éléments qui n'apparaissaient pas dans la structure de la représentation de l'animateur à l'entrée en formation. Il n'y a donc pas eu glissement de la périphérie vers le noyau central. Il y a bien transformation de la représentation et, dans ce cadre théorique, construction d'une nouvelle représentation.

Cette transformation peut être associée à une professionnalisation du groupe dans son rapport à son métier et donc une professionnalisation de la représentation de l'objet « métier d'animateur ». Pour le dire autrement, ce passage, cette transformation représentationnelle entre dans le cadre d'une dynamique de construction d'une implication professionnelle active (MIAS 1998) collective et individuelle. En effet, nous savons (avec C. MIAS et al.1998, 2002) que l'implication professionnelle peut être comprise comme relevant de l'activation de trois dimensions : les repères, le sens et le sentiment de contrôle. L'entrée en formation correspond, pour les étudiants, à un sentiment de perte ou, à minima, d'un manque de ces trois dimensions. Les discours obtenus à ce moment (Cf. LAC 2003) font apparaître un faible sentiment de contrôle et une perte de sens concernant le métier d'animateur et une volonté de pallier ces « manques » par le biais de la formation. La mise en place de dispositifs d'explicitation/implication des éléments de repères (en partie compris comme un système de représentations concernant les objets saillants pour la profession d'animateur) durant deux années de formation permet de réinterroger collectivement le sens donné à ces éléments et de construire de nouvelles connaissances. Cette démarche collective et les éléments qui en émergent activeraient un processus de réimplication individuelle et donc de transformation du système de représentations. Ce sens collectivement construit viendrait, pour partie, enrichir et modifier les repères « premiers » et fonderait un nouveau système de représentations en corrélation avec une pratique professionnelle emprunt d'un fort sentiment de contrôle. Il y aurait réactivation des trois

¹⁸ Le second recueil de données s'est déroulé peu de temps après l'élection présidentielle française de 2002. Durant toute la campagne, le thème de l'insécurité a été largement exploité. La présence de Jean-Marie LE PEN au deuxième tour de cette élection a donné lieu à des manifestations analysées comme un réveil des « valeurs citoyennes ».

dimensions de l'implication professionnelle autour de nouvelles représentations que l'on nommera alors « représentations professionnelles ».

Cette première étude met en lumière le processus représentationnel intervenant au cours de la professionnalisation d'un groupe en formation. La seconde souligne la co-existence de représentations différentes d'un objet au sein d'un même échantillon. Ces représentations se distinguent en fonction des contextes dans lesquels l'objet est évoqué (personnel ou professionnel).

3. Seconde étude

3.1 Présentation

Cette seconde étude concerne la représentation professionnelle d'Internet chez des enseignants du secondaire qui utilisent le web. Après avoir interrogé un large corpus d'enseignants pour relever les éléments de cette représentation (RATINAUD, 2003), nous avons constaté l'écart entre les pratiques déclarées par ces enseignants dans leur cadre privé et celles qu'ils relataient avec leurs élèves. Dans le cadre privé, les pratiques se partagent équitablement entre l'utilisation d'un outil d'information et d'un outil de communication, alors que dans le cadre professionnel, ces enseignants déclarent utiliser majoritairement un outil de recherche documentaire. Nous pouvons alors faire l'hypothèse de l'existence de deux représentations différentes d'Internet au sein de cette population : une relevant du cadre privé (qui orienterait les pratiques vers l'utilisation d'un outil d'information et de communication), et l'autre relevant du cadre professionnel (qui guiderait les pratiques vers l'utilisation d'un outil de recherche documentaire).

3.2 Description de la population

Pour cette étude, 124 enseignants de lycées d'enseignement général et technologique ont répondu à un questionnaire en ligne. Cette population se compose de 60% d'hommes et de 40% de femmes, provenant de 27 des 31 académies françaises. Toutes les disciplines sont représentées.

3.3 Méthodologie

Pour mesurer la centralité d'un élément, nous utilisons la méthode dite de « mise en cause »

(MOLINER, 1989) dans la variante proposée par BATAILLE et MIAS (2003). Cette méthode repose sur la propriété non négociable des éléments centraux des représentations. Elle postule que les sujets ne peuvent pas reconnaître un objet de représentation si celui-ci est présenté sans l'un de ses éléments centraux. L'absence d'un élément périphérique n'empêche pas cette reconnaissance. Par exemple, il est difficile de concevoir un groupe idéal d'amis si les membres de ce groupe ne sont pas amis. Par contre, il est tout à fait concevable d'imaginer un groupe idéal d'amis dont les membres ne partagent pas les mêmes opinions. Selon ce principe, la notion d'amitié est centrale dans la représentation du groupe idéal alors que le fait de partager les mêmes opinions est périphérique.

Pour déterminer si une caractéristique résiste à sa mise en cause, on propose aux sujets un questionnaire dans lequel l'objet de représentation est présenté sans les caractéristiques que l'on suppose centrales.

Dans notre cas, le questionnaire en ligne contenait un test de mise en cause sur dix items proposés dans deux conditions à chaque sujet :

Les sujets répondaient une fois dans le cadre de leur vie personnelle. Exemple : dans le cadre de votre vie personnelle, une technologie qui ne contiendrait pas d'information pourrait-elle être Internet ?

Et une fois dans le cadre de leur vie professionnelle. Exemple : dans le cadre de votre vie professionnelle, une technologie qui ne contiendrait pas d'information pourrait-elle être Internet ?

Les réponses possibles sont « oui », « non », « ça dépend » et « ne se prononce pas ». Les réponses « non » correspondent aux réfutations des mises en cause (exemple : non, une technologie qui ne contiendrait pas d'information ne pourrait pas être Internet). Un item est considéré comme central quand 50% des sujets ont répondu « non » à sa mise en cause.

3.4 Résultats

Le tableau suivant présente les taux de réfutation (pourcentage de réponses « non ») obtenus pour chaque item dans chacun des contextes d'évocation.

Tableau 1 - Résultat du test de mise en cause dans les deux conditions d'évocation (N=124)

	personnelle	professionnelle	Chi ² de Mac Nemar ^(a)
communication	84,0%	81,5%	NS
information	79,7%	89,1%	Chi ² = 6,66, p = 0,0098
échange	77,3%	76,5%	NS
ouverture	75,9%	70,1%	NS
immensité	68,4%	69,8%	NS
rapidité	48,7%	62,2%	Chi ² = 7,03, p = 0,008
esprit critique^(b)	40,2%	30,5%	Chi ² = 4,03, p= 0,044
outil de travail	35,3%	77,1%	Chi ² = 43,18, p<0,0001
commercial	17,9%	12,8%	NS
fouillis^(c)	15,8%	8,3%	NS

Les cases pour lesquelles le taux de réfutations (% de réponses « non ») dépasse 50% apparaissent sur fond jaune. Les Chi² correspondent à l'étude des différences entre les deux contextes.

(a) N.S. : Non Significatif

(b) Relatif à la fiabilité de l'information

(c) Relatif à la désorganisation de l'information

Dans la condition « vie personnelle », avec respectivement 84% et 80% de réfutations, nous voyons ici que les items de « **communication** » et d'« **information** » sont centraux dans la représentation d'Internet de cette population. C'est aussi le cas pour les notions d'« **échange** » (77%), d'« **ouverture** » (76%) et d'« **immensité** » (68%).

Dans la condition « vie professionnelle », nous retrouvons tous les items centraux de la condition précédente : « **communication** » (82%), « **information** » (89%), « **échange** » (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. Les items « **information** » (Chi² = 6,66, ddl = 1, p = 0,0098) et « **rapidité** » (Chi² = 7,03, ddl=1, p = 0,008) voient leur score de réfutation augmenté de façon significative. Au contraire, la proposition relative à la fiabilité de

l'information (« **esprit critique** ») entraîne moins de réfutations (Chi² = 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** ».

L'image d'Internet subit donc une adaptation pour être adoptée¹⁹ comme « outil de travail » par ces enseignants. Cette adaptation peut être analysée comme la mise en cohérence d'une représentation avec la culture du champ de l'enseignement.

Un objet ne peut conduire à une pratique dans un champ professionnel s'il ne présente pas des caractéristiques congruentes avec les réalités institutionnelles et organisationnelles, les idéologies et donc le système de représentations professionnelles et de pratiques des acteurs de ce champ. De ce fait, les « cartes conceptuelles et professionnelles » (GARNIER, 1999) régulant les activités professionnelles présentent une « réalité » dont la thématization diffère de la pensée sociale. « 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).

¹⁹ « L'adopter, c'est l'adapter » (BATAILLE, 1988).

Conclusion

Les deux études présentées permettent, chacune dans un champ et à partir d'une méthodologie particulière, de distinguer des représentations sociales de représentations professionnelles.

Cette spécification, peut être abordée, dans les deux cas comme un mouvement de (trans)formation compris comme le passage d'un état « social » à un état « professionnel » de la représentation et comme la « construction d'une nouvelle forme » de la représentation concernant un objet donné. La professionnalisation relèverait tout à la fois de l'acception dynamique et processuelle de la notion de passage et de sa définition plus « tangible » en terme de ce qui permet le lien, les allers-retours, entre la représentation sociale et professionnelle d'un objet. Le processus de professionnalisation renvoie donc aux aspects temporels et spatiaux de la notion de passage.

La professionnalisation peut être abordée du point de vue des représentations grâce à la distinction théorique entre représentations sociales et représentations professionnelles. Il y aurait, dans ce cadre là, (trans)formation concomitante de l'objet et du groupe, du social vers le professionnel voire même du social par le professionnel.

L'objet de cet article était de pointer la composante représentationnelle du processus de professionnalisation. Il n'épuise évidemment pas la complexité sous-jacente à cette notion et à son étude. D'autres concepts doivent être mobilisés, dont ceux de groupes de référence, de contexte et d'implication, dont nous connaissons par ailleurs le poids sur la dynamique des représentations sociales et professionnelles (MIAS, 1998 ; ROUQUETTE, 1998).

Bibliographie

ABRIC J.C., (1976), *Jeux, conflits et représentations sociales*, thèse d'Etat, Aix-en-Provence, Université de Provence.

ABRIC J.C., (1994), Les représentations sociales : aspects théoriques, in ABRIC J.C. (Ed), *Pratiques sociales et représentations*, Paris : P.U.F.

ALTET, M., (1978), Recherche et formation, n°17

AUGUSTIN, J.P. et GILLET, J.C., (2000), *L'animation professionnelle. Histoire, acteurs, enjeux*, Paris : l'Harmattan.

BARBIER, J.M., (1998), Voies nouvelles de la professionnalisation, Symposium du REF

BATAILLE M., (1983), Implication et explication, *Pour*, 88.

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 in *L'Année de la recherche en Sciences de l'éducation*, Paris : P.U.F.

BATAILLE M., MIAS M., (2003), Représentation du groupe idéal : un « nouveau » noyau central ?, *Journal International sur les Représentation Sociale (JIRSO)*, Montréal : UQAM.

DOISE W., PALMONARI A., (1986), *Les représentations sociales : définition d'un concept*, Lausanne : Delachaux et Niestlé.

FERRASSE, J, (1998), *Formation et personnalisation des adultes*, Cours de Licence de Sciences de l'Education et de la Formation.

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.

GILLET, J.C., (1993), *Théories et pratiques de l'animation : vers une approche praxéologique. Des années 60 à 1993*, Thèse pour le doctorat de

l'Université de Bordeaux II Mention Sciences de l'Education

GUIMELLI, C., (1994), *Structures et transformations des représentations sociales*, Lausanne : Delachaux et Niestlé.

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.

LAC, M. & MIAS, C. (2004), Contribution à l'étude des liens entre représentation et implication : la fonction signifiante du système périphérique dans la représentation du métier d'animateur. *Actes du 5ème CIPSLF (Congrès International de Psychologie Sociale en Langue Française)*, ADRIPS, Lausanne, septembre 2004), Grenoble : PUG.

MIAS C., (1998), L'implication professionnelle dans le travail social, Paris : L'Harmattan.

MIGNON, J.M., (1999). *Le métier d'animateur*, Ed. La Découverte et Syros

MOLINER P., (1989), Validation expérimentale de l'hypothèse du noyau central des représentations sociales, *Bulletin de psychologie*, 42.

MOLINER, P., (1996), *Images et représentations sociales. De la théorie des représentations à l'étude des images sociales*, Grenoble : PUG

MOSCOVICI S., (1976), *La psychanalyse, son image, son public*, Paris, P.U.F. (1^{ère} édition, 1961).

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.

POUJOL, G., (1981), *L'éducation populaire : histoires et pouvoirs*, Ed. de l'Atelier.

POUJOL, G., (1989), *Profession : animateur*, Toulouse : Privat, coll. Pratiques sociales.

RATINAUD P, (2003), *Les professeurs et Internet. Contribution à la modélisation des pensées sociale et professionnelle par l'étude de la représentation professionnelle d'Internet d'enseignants du secondaire*, Thèse de Doctorat en Sciences de l'Education, Université de Toulouse-Le Mirail.

RATINAUD P. & BATAILLE M., (2004), Activations différentielles des éléments centraux des représentations sociales : le poids des contextes d'évocation, in *Acte du 5ème Congrès International de Psychologie Sociale de Langue Française*, Grenoble : PUG.

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.