Le sens des référentiels professionnels et les processus de signification et de référence

Christian Béliston

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/2341>

DOI : 10.4000/questionsvives.2341

ISSN : 1775-433X

Éditeur

Université Aix-Marseille (AMU)

Édition imprimée

Date de publication : 29 décembre 2017

ISBN : 978-2-912643-52-0

ISSN : 1635-4079

Référence électronique

Christian Béliston, « Le sens des référentiels professionnels et les processus de signification et de référence », *Questions Vives* [En ligne], N° 28 | 2017, mis en ligne le 15 novembre 2018, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/2341> ; DOI : 10.4000/questionsvives.2341

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

Questions Vives est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Le sens des référentiels professionnels et les processus de signification et de référence

Christian Bélisson

- 1 Le concept de « référentiel » s'est développé au XX^e siècle. Son étude est ici l'occasion d'aborder les relations de référence qui se construisent implicitement dans un milieu social. Ce concept apparaît dans les milieux professionnels de l'éducation, d'abord sous forme de taxonomies (Bloom *et al.*, 1956 ; De Landsheere, 1982), puis dans l'enseignement technique (Porcher, Letemplier, Rak *et al.*, 1992) et la formation professionnelle : son étude a donné lieu à des travaux en sciences de l'éducation (Barbier, 1985 ; Figari, 1994 ; Bélisson, 2017), mais aussi en sciences politiques (Müller, 1990 ; Faure, Pollet & Warin, 1995), en ergonomie (de Montmollin & Leplat, 2001) et on le retrouve aujourd'hui dans de nombreux champs d'activité. On n'abordera pas ici l'aspect historique de son émergence et sa genèse, mais plutôt la façon dont ce système conceptuel donne du sens aux pratiques professionnelles. On définira ce concept simplement, dans un premier temps, comme un ensemble de concepts et d'interactions entre eux, exprimées sous forme de tableaux. Mais ce système n'a de sens que s'il fait référence à des pratiques et des objets communément partagés par un groupe social. Cette quête de sens nous conduit donc à étudier les relations entre ce système de concepts et les représentations sociales d'un collectif culturel, en l'occurrence un milieu professionnel.
- 2 On fera appel à l'analyse de discours pour clarifier ces enjeux et aborder la partie empirique. Ce choix méthodologique nous conduit, dans un premier temps, à préciser cette notion de « sens » et certains concepts de la linguistique qui lui sont proches. Le concept de représentation sociale introduit ensuite la dimension sociologique, essentielle pour analyser les relations de référence entre concepts et pratiques. Le concept d'éducation populaire illustrera ces réflexions et introduira les deux expériences.

1. Référence, signification et sens

1.1 Le concept de référence

- 3 Le concept de « référent » apparaît avec la linguistique. Certes la notion de « référence » est plus ancienne, en particulier, le verbe « référer » qui dérive du latin (= rapporter à) ; mais l'analyse de la « fonction référentielle » est contemporaine. Elle apparaît dans le contexte de la révolution linguistique du début du XX^e siècle. Pour de Saussure (1916), le signe langagier n'est plus conçu comme le rapport entre un son et un objet (rapport de référence), mais entre ce son (signifiant) et un concept (signifié). Nombreux sont les concepts qui ont du sens, « liberté » par exemple, sans avoir d'objet de référence. Mais si de Saussure a défini le signe langagier à travers ce rapport signifiant-signifié, il n'a pas approfondi la recherche sur celui-ci en renvoyant son étude vers une autre science qu'il nomme sémiologie (1916/1986, p. 33) et il a réduit la mission de la linguistique à l'observation des constructions langagières au niveau du signifiant. La notion de « référent » apparaît alors dans les travaux pragmatiques des linguistes américains (Peirce, mais surtout Morris) pour qualifier la réalité à laquelle le discours fait référence : le monde objectif auquel il se rapporte.

1.2 L'analyse syntaxique

- 4 À l'époque de de Saussure, la grammaire étudiait principalement les phénomènes syntaxiques, c'est-à-dire la façon dont sont structurées les phrases. La grammaire comparée était centrée sur la morphologie des différentes langues en comparant les structures langagières. La grammaire générative (Chomsky, 1966) a introduit l'étude des structures profondes en analysant les énoncés d'une même langue : elle a ainsi différencié la compétence, structure profonde qui permet à des membres de la même communauté de se comprendre, et la performance, expression de cette compétence en situation de communication. Maingueneau (1976, p. 143), à la suite de plusieurs auteurs (Harris, 1968 ; Pêcheux, 1969), s'est inspiré de ces travaux pour enrichir les méthodes d'analyse de discours. En particulier, il différencie la notion de « position », observable au cours de l'interaction ou à travers les choix discursifs, et la notion de « place », « ensemble de traits sociologiques » : la position énoncée par un locuteur est ainsi analysée pour identifier la conception qu'il a de son « rôle » ou de celui des autres acteurs, en fonction de la place qu'il occupe dans l'échange langagier et dans le système sur lequel il s'exprime. L'analyse syntaxique offre ainsi des outils pour analyser les jeux d'interaction qui se construisent entre les acteurs. À la fin de ce paragraphe, l'analyse d'un petit texte illustrera cette proposition.

1.3 La dimension sémantique

- 5 Mais qu'est-ce qui produit le sens ? La sémantique s'est attelée à cette problématique avec les travaux de Pottier, repris dans une perspective plus large par Greimas (1966). La notion de sème (unité de sens) a été ainsi précisée, ainsi que celle de lexème (unité du lexique). L'effet de sens (sémème) est le produit d'un sème figuratif, lié au noyau du lexème, et d'un sème contextuel, qui active la bonne signification lexématique. Le « mouvement » n'a pas la même signification s'il s'agit du déplacement d'un objet

(mouvement physique) ou de nombreuses personnes qui agissent collectivement par rapport à un but commun (mouvement social). Tous les signifiants peuvent ainsi acquérir des significations différentes en fonction du contexte, plus exactement du cotexte, c'est-à-dire des signifiants qui sont à proximité du mot dans le texte. Les métaphores dérivent de cette multiplicité des significations d'un même signifiant (par exemple, le « requin » dans le monde des affaires). Certains jeux de mots ou d'humour s'en délectent (par exemple, le « sens interdit qui n'a pas de sens » de Devos).

- 6 Les recherches des cognitivistes expliquent la formation du lien sémantique (sème) par le renforcement cognitif que génère la proximité régulière entre les signifiants. Un concept n'a du sens que dans la mesure où il est en réseau avec d'autres concepts. Ces réseaux conceptuels se construisent en raison de la récurrence des cooccurrences, c'est-à-dire de l'apparition régulière de certains signifiants dans les mêmes énoncés, dans les mêmes paragraphes ou dans les mêmes textes (par exemple, cheval, animal, équitation, écurie, etc.). Bien entendu, la grammaire organise les relations fonctionnelles entre ces différents concepts (par exemple, sujet + verbe + objet : l'écurie abrite les chevaux). Mais les travaux de Kintsch conduisent à penser que le lien sémantique est généré en priorité par la récurrence de la proximité entre les mots (pour une synthèse de ces travaux en français, cf. Ehrlich, 1994). De toute façon, peu importe ici de savoir lequel des phénomènes est premier dans la formation de nos conceptions (réseaux conceptuels). Ces deux phénomènes se complètent : 1° la récurrence des cooccurrences renforce le lien cognitif entre les concepts ; 2° la syntaxe organise fonctionnellement ces rapports (acteur – objet – fonction – attribut de l'acteur ou de l'objet, etc.). C'est sur le fondement de cette articulation entre les deux dimensions syntaxique et sémantique que sera construite l'analyse des référentiels lors de la première expérience, qui porte sur les conceptions du métier et de la compétence dans divers milieux professionnels.
- 7 Un logiciel comme Alceste, de Reinert (Analyse lexicale par contexte d'un ensemble de segments de textes), a exploité cette apparition simultanée des mots dans les mêmes unités de contexte (segments, phrases ou énoncés types) pour identifier les univers sémantiques privilégiés dans le discours, expressions de constructions conceptuelles plus profondes. On ne discutera pas ici des limites du logiciel et des écueils dans lesquels peuvent nous conduire des interprétations trop hâtives : ce point de vigilance n'est pas spécifique à l'utilisation de ce logiciel, il est généralisable à toutes les méthodes d'analyse de discours. La notion d'univers sémantique a l'intérêt de traduire un phénomène dont l'étude est pertinente : la formation des réseaux sémantiques par la récurrence des cooccurrences. Et cette construction typique de réseaux sémantiques permet d'analyser les formes conceptuelles qui opposent certains acteurs, du moins qui les différencient dans leurs approches respectives d'une question ou d'un objet.

Ces deux processus, sémantique et syntaxique, conduisent à la formation des signes (rapports signifiants-signifiés) et à leur organisation en réseaux conceptuels : on les nommera donc processus de signification.

1.4 La dimension pragmatique

- 8 La signification peut donc se construire indépendamment de la référence au monde objectif, par échanges langagiers, lectures, discussions sur les idées, cours magistraux, etc. Il n'existe pas de lien direct entre un signifiant et un référent-objet. Il n'en demeure pas moins que le langage s'inscrit dans un contexte de référence qui lui donne du sens.

Ces phénomènes d'ancrage référentiel ont été étudiés par la linguistique (Benveniste), la sémiotique (Greimas), la sémiologie (Prieto) ou la sémio-linguistique (Charaudeau), mais leur étude s'est aussi beaucoup développée avec les travaux des logiciens et de la pragmatique (Austin, Ducrot, Kerbrat-Orrechioni). En sus de l'ouvrage de Maingueneau (1976), déjà cité, des synthèses intéressantes existent sur ces travaux (Blanchet, 1995 ; Ghiglione & Trognon, 1993 ; Kerbrat-Orrechioni, 1996) et l'objectif n'est pas ici d'entrer dans une présentation qui serait trop complexe. Il est suffisant, pour le présent exposé, de comprendre que le langage s'ancre dans la situation à travers les déictiques : pronoms personnels (je, tu, moi, toi, etc.) ou autres mots qui n'ont de sens qu'en référence à la situation d'énonciation : ici, maintenant, etc. (Benveniste, 1966). L'ensemble du discours se construit ainsi à partir de cette référence commune à tous les interlocuteurs. Il s'organise ensuite à travers des phénomènes de débrayage, actanciel, spatial ou temporel (Greimas, 1970, 1979, 1986) : par exemple, le temps des verbes, les indicateurs de déplacements, le positionnement des acteurs, leur changement de position dans le système, etc. Greimas différencie ainsi les processus de référentialisation, qui sont internes au discours et qui organisent la référence à partir de cette instance commune, et les processus de référenciation qui gèrent les rapports entre le texte et le contexte (Greimas & Courtès, 1979). L'analyse des systèmes de référence commence donc par une analyse de la situation d'énonciation et des processus d'ancrage, avant d'entrer dans l'étude des processus de référentialisation qui constituent le système conceptuel de référence.

1.5 La notion de « sens »

- 9 Il est maintenant possible de définir le sens comme le produit des processus de signification et de référence. Pour qu'un texte ait du sens, il faut non seulement que les concepts aient suffisamment de signification pour les interlocuteurs présents, mais aussi que l'énoncé s'inscrive de façon pertinente dans la situation d'énonciation, tant par ses ancrages que par sa structure référentielle. L'appropriation de ces processus est intuitive : elle s'opère à la fois par l'acquisition progressive, dans l'enfance, des compétences langagières, sémantiques et syntaxiques, à la fois par la découverte des règles implicites qui gèrent les relations au sein du milieu social où s'opère l'énoncé langagier. Une brève analyse des notions de place et de position permet de cerner brièvement les processus de signification. Mais ce sont surtout les processus de référence que nous analyserons, la façon dont les représentations sociales d'un milieu social s'articulent avec les processus langagiers pour créer du sens.

1.6 Position et place dans une interaction

- 10 Une brève analyse d'un entretien permettra d'illustrer la fonction de la syntaxe, dans la définition de la position des acteurs, en fonction de la place du locuteur au sein de l'interaction. L'extrait ci-dessous est l'expression écrite d'un animateur professionnel : elle a été collectée lors d'un petit audit interne, dont l'objectif était de favoriser l'expression de différents acteurs au sein d'une association. Le bureau a souhaité connaître l'avis des salariés et des bénévoles les plus impliqués sur les projets en cours, afin d'amorcer une discussion en conseil d'administration.

Par rapport aux projets, je souhaiterais une méthode efficace afin de redynamiser les bénévoles sur des projets qui s'essoufflent et essoufflent du coup le permanent

chargé de les suivre. J'aimerais par exemple orienter S. (un projet) vers autre chose qu'un chantier international, faire de l'animation jardins à la MJC, etc. En tout cas, j'ai besoin de savoir où je vais, que les projets prioritaires soient clairement définis, en laissant une place à ma propre initiative. / DONC : il faut un vote du CA qui tienne compte des compétences et des envies des permanents sur les projets.

- 11 Le premier énoncé définit le thème ; il introduit le sujet du propos = « les projets ». À travers l'ancrage du pronom « je », l'interviewé exprime un souhait, renforcé par un désir (« j'aimerais »), puis un besoin. Puis l'énoncé s'inscrit dans un ancrage impersonnel (« il ») pour exprimer une attente vis-à-vis du CA : ce n'est plus le « moi » qui demande. Le débrayage des modes verbaux introduit une différence dans la posture : on passe du conditionnel (je souhaiterais, j'aimerais) qui exprime une position de sollicitation, vers un mode affirmatif (j'ai besoin) qui traduit un sentiment vécu par l'énonciateur, puis à l'utilisation d'une modalisation verbale (« il faut ») qui introduit une position plus impérative. Le « il faut » est modulé par le style impersonnel, ce n'est pas le « je » qui impose (par exemple « je veux »), mais la conséquence logique du raisonnement.
- 12 Les conjonctions de coordination ou de subordination structurent cette progression logique de l'exposé (« afin de → où → que → en → donc »), qui est renforcée par la locution « en tout cas » ; le « donc » introduit la conclusion de cette progression : l'attente exprimée de façon impérative. Les prépositions cernent les circonstances de la discussion, contextes qui justifient l'échange : « par rapport → sur → vers → sur ». On notera que le sujet de la discussion (thème) est ici identique aux circonstances de celle-ci (contexte de l'échange), ce qui s'explique par la situation d'interaction : le locuteur s'adapte aux enjeux de l'interaction qui lui est proposée, c'est-à-dire la discussion sur les projets.
- 13 Mais cet énoncé ne prend tout son sens qu'à partir du moment où nous identifions que le locuteur « je » est aussi un salarié « permanent ». Le lexème « permanent » est donc une façon objective de positionner le locuteur dans le système qui est décrit (en tant qu'objet qui subit l'action : « les projets [...] essoufflent le permanent »). Le même énoncé aurait un sens différent si le locuteur n'était pas un salarié, mais un membre bénévole du bureau, le (la) président(e), par exemple. Ainsi, un ensemble conceptuel se met en forme, à travers les processus de signification, mais le sens dépend aussi de la place du locuteur et des interlocuteurs dans ce système.
- 14 Les processus de signification génèrent ainsi des relations entre concepts, qu'on nommera conceptions. Ces conceptions sont confrontées à la place des personnes qui participent à l'échange langagier, pour acquérir du sens par rapport à la situation. Pour analyser ce rapport entre la place (sociologique) et la position (sémio-linguistique), nous avons maintenant besoin d'approfondir quelques concepts de la sociologie.

2. Le concept de « représentation sociale »

2.1 La notion de « représentation collective »

- 15 C'est à Durkheim (1930/2007, p. 64) que nous devons la première approche collective des représentations, concept repris aux philosophes. Un de ses objets a été la « conscience collective [...] ensemble des croyances et des sentiments communs à la moyenne des membres d'une même société ». L'auteur aborde ainsi la « vie représentative » des sociétés et il étudie cette dimension symbolique, en particulier à travers les phénomènes religieux, mais aussi toutes ces « croyances et pratiques [...] transmises toutes faites par

les générations antérieures » et « investies d'une particulière autorité que l'éducation nous a appris à reconnaître et à respecter » (Durkheim, 1937/1983, p.11). La représentation sociale est ainsi réifiée à travers la « communauté des habitudes » (1930/2007, p. 262), ensemble d'« habitudes collectives » ou « héréditaires » (1937/1983, p. 45, 87, 91). Cette conception sociologique de la représentation aborde ainsi l'étude de l'univers symbolique : l'objet symbole acquiert cette valeur de référence en raison des représentations collectives qui lui offrent une place dans la vie culturelle.

Deux courants de recherche ont approfondi cette conception sociale de la représentation : un courant anglo-saxon dans la lignée des travaux d'E. Goffman, un courant francophone à partir des premiers travaux de S. Moscovici (1961).

2.2 La représentation sociale d'après la sociologie interactionniste

- 16 Les conceptions de Goffman occupent une fonction importante pour l'analyse des rapports entre place et position, en raison de la progression de ses travaux : de l'observation des rites d'interaction (1974) qui permettent aux individus d'une même communauté culturelle de se comprendre, parfois sans avoir à utiliser le moindre mot, vers l'analyse des façons de parler (1981/1988). Goffman n'est pas linguiste, il est sociologue : il analyse les façons d'agir et non les constructions langagières. Mais ses analyses sur la place de l'individu dans les interactions et les échanges langagiers apportent des outils pour observer les situations, en rapport avec l'énonciation discursive.
- 17 Goffman a construit son analyse de nos interactions sociales à partir d'une analogie avec les représentations théâtrales. Par représentation, il entend « la totalité de l'activité d'une personne donnée, dans une occasion donnée, pour influencer d'une certaine façon un des autres participants » (1974, p. 23). La « routine » est le « modèle d'action préétabli que l'on développe durant une représentation ». Cette partition peut être rejouée en diverses occasions, dans des situations similaires ou différentes. Des rôles sociaux se construisent ainsi en fonction des statuts et de la place occupée lors de l'interaction.
- 18 Il pourrait être objecté à cet auteur que l'analogie entre le théâtre et la vie quotidienne est discutable, mais il répond que ce n'est pas tant l'action vécue qui ressemble à la vie théâtrale, que l'action pensée, décrite et mémorisée. Nous interprétons les situations en fonction de schémas-types. Ceux-ci sont construits à partir de « conventions de transcription » qui adaptent un mode d'action déjà éprouvé à de nouvelles situations. Cette fonction des schémas-types dans la communication de la vie quotidienne a été décrite et analysée par Schutz (1943). Elle a par ailleurs été développée d'une autre façon par la psychologie cognitive, en particulier les travaux de Kintsch, qui a étudié la fonction de certaines superstructures, en tant que « modèle de situation », lors de l'interprétation que nous faisons des textes (Ehrlich, 1994, p. 70 et 77).
- 19 De nombreux concepts ont été déduits de cette définition de la « représentation sociale ». Le « cadre » traduit la façon dont nous définissons une situation en fonction « des principes d'organisation qui structurent les événements » (1974, p. 19) ; les « séquences » sont des « activités réelles ou fictives, envisagées du point de vue de ceux qui y sont subjectivement engagés » ; le mode (*key*) est la forme de transcription de ces séquences, codée et reconnue par tous les acteurs ; la « condition de félicité » est notre « disposition » à apprécier la pertinence des actes verbaux de nos partenaires, en rapport avec la situation vécue et/ou d'énonciation ; la « présupposition » est « un état de choses

qu'on tient pour acquis en même temps qu'on se livre à une activité » (1981/1988, p. 205), en fonction de la situation et de nos schémas-types. À partir de toutes ces descriptions, l'auteur a défini la notion de « région » pour traduire les jeux de représentation en fonction des espaces, et celle d'« équipe » pour qualifier une bonne identification des enjeux liés à ces régions (1973).

- 20 À partir de ces concepts, Becker a étudié les *Mondes de l'art* (1982). Il a mis en valeur deux concepts qui contribuent à clarifier le présent exposé : les « chaînes de coopération », réseaux « dont tous les acteurs accomplissent un travail indispensable à l'aboutissement de l'œuvre » (1982/1988, p. 49), et les « conventions », « qui font partie [...] des méthodes habituelles de travail dans le domaine artistique considéré ». Ces conventions « portent sur toutes les décisions à prendre pour produire les œuvres », « indiquent les procédés à utiliser », « prescrivent la forme que doit prendre l'application des procédés aux matériaux », « indiquent les dimensions appropriées pour une œuvre », « régissent les relations entre l'artiste et le public » (1982/1988, p. 54). Il analyse ainsi les différents métiers qui gravitent autour de l'œuvre ou participent à sa construction : ressources humaines et matérielles, réseaux de distribution, critiques et marchands d'art, interventions de l'État, etc. Ainsi les représentations sociales s'imbriquent les unes dans les autres, dans des systèmes souvent très codés et institués. Entre ces systèmes de représentation et les concepts, un sens partagé peut se construire au sein d'une communauté culturelle.

2.3 La représentation sociale pour la psychosociologie

- 21 Ce concept a acquis une autre signification en Europe francophone en référence à une approche différente, plus influencée par la psychologie de la forme (*Gestalt*) et par la psychosociologie. Moscovici (1961) a étudié la façon dont différents milieux sociaux se sont approprié les concepts de la psychanalyse : « tentative pour instrumentaliser le modèle scientifique et le reconstruire autour de valeurs et de systèmes, de catégories disponibles » (1961/1976, p. 119). La représentation sociale est une « forme particulière de la pensée symbolique, à la fois images concrètes saisies directement et [...] ensemble de rapports systématiques qui donnent une signification à ces images » (Doise & Palmonari, 1986, p. 16). Moins élaborées que les théories scientifiques, elles sont plus construites que la simple synthèse de nos perceptions. Deux concepts ont plus particulièrement un intérêt pour notre propos, car ils traduisent la façon dont s'effectue cette appropriation : l'ancrage et l'objectivation. L'ancrage « nous permet d'incorporer quelque chose qui ne nous est pas familier et qui nous crée des problèmes dans le réseau de catégories qui nous sont propres » (1986, p. 82). Cet ancrage est subordonné aux schémas-types qui ont du sens par rapport à notre vécu. L'objectivation est alors un phénomène d'adaptation des concepts aux réalités vécues par les acteurs, pour guider actions, jugements et interprétations des situations. Par exemple, le « complexe » est vu comme l'attribut d'un individu et non une réalité complexe.
- 22 Jodelet (1989) a amorcé un rapprochement entre les deux conceptions présentées ci-dessus. Elle a étudié les relations entre une population rurale et les résidents d'un établissement psychiatrique ouvert (Ainay-le-Château). Les populations locales ont forgé un système de représentations sociales, en adaptant les savoirs scientifiques sur la folie à leurs croyances populaires (ancrage) et en générant des « modèles de conduite » en adéquation avec leurs conditions de vie (objectivation). Les concepts se diffusent ainsi en

intégrant de nouvelles contraintes objectives et en acquérant de nouvelles significations, adaptées aux systèmes de référence locaux. Par ailleurs, les représentations sociales s'approprient certains concepts pour les adapter aux formes d'actions, sentiments ou aperceptions du milieu social. Ce sont ces processus que la présente recherche a pour objet d'approfondir.

2.4 Idéal-type et concept d'« éducation populaire »

- 23 Weber a défini la catégorie d'idéal-type pour caractériser tous ces concepts catégoriques qui signifient des phénomènes sociaux. Après avoir argumenté sur la relativité de toute approche scientifique qui ne peut progresser qu'en cernant son objet de recherche, qu'elle soit historique, économique ou sociologique, il précise la fonction de ces concepts idéal-typiques : ils permettent d'assembler une multitude d'observations et de construire abstraitement des relations de sens entre celles-ci. « [Ces] propositions présentent une série de processus construits par la pensée, qui ne se rencontrent que rarement dans la réalité historique correspondante, et souvent pas du tout dans cette "pureté idéale", mais qui d'autre part – étant entendu que leurs éléments sont tirés de l'expérience et n'augmentent en rationalité que par la pensée –, sont utilisables comme moyens heuristiques pour analyser la diversité empirique aussi bien que comme moyens pour construire la présentation de celle-ci » (Weber, 1908/2016, p. 308). Le concept d'éducation populaire est assez typique à ce sujet. Il est intéressant à double titre : son histoire est récente (deux siècles) et nous avons de nombreuses informations sur son évolution, en raison des recherches auxquelles il a donné lieu (Caceres, 1964 ; Pujol, 1981 ; Léon, 1983 ; Bourrieau, 2001 ; Mignon, 2007) ; il fait référence à des modes d'actions collectives, dans un milieu professionnel encore plus récent (un demi-siècle), qui s'est institué ces dernières décennies : formations, diplômes, filières.
- 24 Ce concept apparaît dans le *Journal de l'éducation*, qui devient *Journal de l'éducation populaire* en 1842 : il fait référence à cette époque aux enseignements dispensés aux gens du peuple par l'association polytechnique, souvent le soir. Cette notion est donc à l'origine plutôt libérale. Sous la troisième république, avec l'avènement de l'éducation laïque, gratuite et obligatoire, l'éducation populaire va investir l'action auprès des enfants au travers du hors-temps scolaire, avec en arrière-fond une lutte d'influence entre les patronages confessionnels et laïques. Cette lutte pour capter les publics populaires se poursuit lors du mouvement des universités populaires de la fin du siècle, dont la vocation est d'instruire les travailleurs, ouvriers et paysans. Elle a eu au moins un intérêt : les mouvements redoubleront d'initiatives pour intéresser et mobiliser leur public. Il était difficile « d'obtenir une assiduité sérieuse de gens qui ont passé toute la journée aux champs et qui rentrent le soir fatigués » (un inspecteur en 1895) ; « on n'enseigne pas des ouvriers qui finissent tard leur travail comme on enseigne des jeunes gens obligés de venir en classe » (C. Guieysse). Ainsi vont se développer de nouvelles pratiques de formation qui impliquent les acteurs, et qui sont pensées à partir de leurs préoccupations et de leurs modes de vie. Entre les deux guerres, les mouvements de jeunesse (éclaireurs et scouts, auberges de jeunesse, Jeunesse ouvrière chrétienne...) initient les jeunes à la cogestion, à la réflexion collective et à la participation aux instances de gouvernance. À la sortie de la Seconde Guerre mondiale, les maisons pour tous ou les maisons des jeunes et de la culture favorisent l'accès du plus grand nombre à de nouveaux types d'activités socioculturelles (théâtre, musique, arts plastiques...). Le concept d'« éducation populaire » a acquis ainsi

différentes acceptions, qui font référence à des activités éducatives dynamiques qui privilégient la participation, la découverte à partir des centres d'intérêt des acteurs et la réflexion collective. L'animation professionnelle s'est ensuite développée en se référant à ces pratiques, surtout à partir des années 1970. Ces modes d'action se sont par ailleurs généralisés dans plusieurs secteurs professionnels, l'animation, mais aussi l'éducation à l'environnement, les animateurs en gérontologie, les ludothécaires..., au fur et à mesure de leur appropriation par ces milieux. Plus globalement, les modes de formation active ont été introduits dans de nombreuses formations de travailleurs sociaux.

- 25 Ces origines sociopolitiques ont ensuite été oubliées : elles sont souvent méconnues, de nos jours, par les professionnels qui ne conçoivent cette notion qu'en référence aux modalités d'éducation active qu'ils se sont réappropriées. On peut donc faire l'hypothèse que les concepts se développent ainsi, de génération en génération, à travers des discussions, des formations, des expériences sociales, en référence à des pratiques partagées et identifiées par toute une communauté culturelle, en s'autonomisant par rapport au contexte praxique de leur émergence.
- 26 Pour Weber, l'idéal-type « est un tableau de pensée, il n'est pas la réalité historique », il n'a pas pour fonction de servir de modèle, mais de « guider l'élaboration des hypothèses ». Ce bref historique du concept d'éducation populaire nous conduit ainsi vers deux hypothèses qui introduiront les expériences suivantes : 1° les milieux professionnels développent des conceptions en fonction des conditions sociales de leur pratique : ce sera l'objet de la première expérience ; 2° les formations professionnelles et les évaluations ont pour fonction de reproduire les représentations sociales qui se sont instituées au sein du milieu professionnel, en lien avec ces conceptions : ce sera l'objet de la seconde expérience. Il est tout de même à noter que, dans la recherche réelle, hypothèses et idéaux-types s'enrichissent au fur et à mesure du traitement des expérimentations et de l'analyse des discours.

3. Les expériences

- 27 Ces deux expériences ont pour objet de mettre en valeur la façon dont les individus d'un groupe social construisent des conceptions typiques en fonction de leurs pratiques et de l'univers social dans lequel ils interviennent. Ces conceptions génèrent des schémas-types et des macrostructures référentielles qui favorisent l'interprétation du texte et de ses éléments, par rapport au contexte de l'énonciation (« direction » n'a pas le même sens pour le conducteur d'une voiture ou dans l'organigramme d'une entreprise). L'hypothèse repose donc sur l'existence d'univers sémantiques propres à chaque groupe social, organisés de façon fonctionnelle par les structures syntaxiques du discours.

3.1 Les conceptions des milieux professionnels

- 28 Le logiciel Alceste offre un prétraitement des énoncés, en relation avec des variables externes (caractéristiques des énonciateurs). Par un système d'itérations successives, il regroupe en classe les segments de textes qui ont des mots qui apparaissent simultanément (cooccurrence) et les oppose aux segments de texte où ces mots sont inexistants. Les mots isolés (hapax) sont mis de côté : il y en avait moins de 10 % dans cette première expérience. Les mots qui sont les plus significatifs des segments ainsi rassemblés sont mis en valeur (principe du khi 2 – dans ou hors de la classe). Ces résultats

sont ensuite mis en relation avec les énonciateurs de ces segments de texte, plus exactement avec certaines de leurs caractéristiques (principe du khi 2), ce qui permet de corréler les textes avec plusieurs variables. Les énoncés peuvent ensuite être visualisés par classe ou selon le choix des variables, ce qui permet d'affiner l'analyse de discours.

- 29 Les référentiels de certification de plusieurs milieux professionnels ont été collectés à partir des fiches du RNCP (Répertoire national de la certification professionnelle). Le choix des diplômes s'est fait selon deux critères : la proximité des activités par rapport à l'animation professionnelle (éducation, formation, action sociale) et les branches professionnelles dont les conventions collectives sont similaires à celles de l'animation (à critères classants). L'objet était d'analyser les conceptions de la compétence et d'identifier le facteur prédominant : conditions de l'exercice professionnel ou convention collective. Les raisons de ce questionnement sont précisées dans un ouvrage plus complet (Bélisson, 2017).
- 30 L'ancrage du discours de ces fiches est sensiblement identique, en raison de leur caractère très normé et de leur structure référentielle : elles commencent par le titre du diplôme qui atteste..., le titulaire de celui-ci qui a... ou directement, le nom de la profession qui fait... Par la suite, l'anaphore (pronom personnel « il ») permet de développer les qualités du titulaire (souvent sous forme de connaissances ou compétences) et les fonctions du professionnel.
- 31 En revanche, on obtient un certain nombre de concepts qui reviennent de façon récurrente et significative et qui opposent les univers sémantiques des milieux de l'éducation, du social et de la santé, à ceux des industries chimiques et pharmaceutiques. L'analyse syntaxique sur les différents textes a permis ensuite d'étudier la fonction de ces concepts les plus significatifs dans la construction conceptuelle des fiches. Les verbes signifient le plus souvent les différentes actions typiques de chaque milieu ; les noms communs, les objets de ces actions ; les formes substantives des verbes, dérivées du génitif latin « tio » (suffixe « tion »), traduisent des approches procédurales différentes ; enfin, les circonstances de l'action sont mises en valeur par les compléments circonstanciels, qui expriment des préoccupations différentes en raison de contextes spécifiques.
- 32 Le tableau ci-dessous offre une vision synthétique de cette expérience, à partir des concepts les plus significatifs des deux principales classes.

Tableau n° 1 : principaux concepts issus du traitement des fiches du RNCP

	Milieux sociaux et éducatifs	Milieux industriels
Objets de l'action	Personnes, groupes, public, projet	Produit, médicament, matière, énergie, protocole, méthode, norme
Verbes d'action	Accompagner, évaluer	Appliquer, établir, utiliser, respecter, contrôler et faire face
Formes substantives (procédures)	Relation	Préparation, gestion, organisation, conditionnement, fabrication, réalisation, modification, planification, installation, etc.

Circonstances de l'action	Cadre	Sécurité, travail d'équipe, unité de production
---------------------------	-------	---

Cette première analyse laisse apparaître que les milieux professionnels construisent des conceptions spécifiques adaptées au contexte de leur exercice du métier, soit par rapport aux objets de l'action, soit par rapport aux types d'action vis-à-vis de ces objets. Mais l'analyse des compléments circonstanciels a fait ressortir un phénomène particulier : si les milieux industriels semblent surtout préoccupés par les questions de sécurité et d'équipe de travail, les milieux du social, de la santé et de l'éducation parlent souvent d'un « cadre » dans lequel s'inscrivent les actions et auquel il convient de s'adapter (« dans ce cadre, le professionnel... »). On peut penser que cette adaptation au cadre exige des compétences sociales mises en valeur par ces fiches. Cela ouvre sur une question : en quoi la forme des situations d'évaluation permet-elle d'observer ces compétences ? En particulier dans les milieux de l'animation, de l'éducation, de la formation et du social, comment les études de cas, les discussions sur les expériences professionnelles ou l'exposé sur un projet, permettent-elles d'identifier la relation au public, l'évaluation d'un projet ou l'adaptation aux cadres sociaux, le plus souvent sans la moindre mise en situation (entretiens professionnels, validation des acquis de l'expérience, examens) ? Sans répondre totalement à cette question complexe, l'expérience suivante offre quelques pistes sur la fonction de ces conceptions comme macrostructures référentielles.

3.2 La construction et le sens d'un référentiel

- 33 L'expérience suivante a été réalisée dans un réseau d'éducateurs à l'environnement. Suite à une commande institutionnelle sur les modalités de leurs évaluations lors des animations, une commission a été créée en son sein pour interroger les collègues. Une quinzaine d'animateurs professionnels ont répondu au questionnaire élaboré par cette commission (plus de la moitié).
- 34 Afin de ne pas induire les modes d'ancrage et la structure référentielle, déterminés par la démarche d'enquête et la forme du questionnaire, le chercheur n'est pas intervenu dans sa construction qui a pu être ainsi analysée en tant que format élaboré par la commission. Ainsi, la classification des questions, proposée ci-dessous, et les catégories n'ont pas été créées *a priori* par le chercheur, mais résultent des premiers traitements cooccurrence des réponses, à partir du logiciel Alceste, et des premières observations (distribution dans les questions des types de réponses similaires ou des concepts cooccurents). Quatre questions ont porté sur la fonction de l'évaluation : deux au début (Qu'est-ce que l'évaluation pour vous ? À quoi sert-elle ?), deux à la fin (Que vous apporte-t-elle en tant qu'éducateur à l'environnement ? Quel rôle peut-elle jouer pour le métier d'éducateur à l'environnement ?). Six questions portaient sur les modalités (Qui évaluez-vous ? Faites-vous l'évaluation avec une autre personne ? À quel moment faites-vous l'évaluation et quel temps lui accordez-vous ? Quelles méthodes et outils [...] ? Voyez-vous un ou des facteurs « limitants » [...] ?). Deux questions effectuaient la transition entre les deux premières questions sur la fonction et celles sur les modalités (Que voulez-vous évaluer ? Avez-vous des critères d'évaluation ?). Les textes qui répondaient aux questions 1, 2, 11 et 12 ont ainsi pu être corrélés aux réponses sur les modalités mises en œuvre par les professionnels (questions 5 à 10).

- 35 La discussion avec les membres de la commission sur les résultats du prétraitement a mis en valeur la démarche des professionnels : les « objets de l'évaluation » sont des catégories qui signifient des types d'observations. Ces modes d'observation n'ont de sens qu'en référence à l'objectif de l'évaluation, qui est précisé dans les réponses sur la fonction (à quoi ça sert ?). La « fonction de l'évaluation » définit alors l'objectif de ces pratiques, des observations et des outils. La conception de la fonction de l'évaluation construit ainsi une sorte d'idéal-type qui donne du sens aux actions et aux observations, selon des modalités précises (avec qui, quand, comment), en référence à la raison sociale de l'action, autrement dit à la fonction sociale de l'éducation à l'environnement. À la suite de ces discussions, nous avons discerné trois classes avec les professionnels.
- 36 Le tableau ci-dessous synthétise les résultats

Tableau n° 2 : Référentiel des éducateurs à l'environnement du réseau

Conception de la fonction de l'évaluation	Critères	Objets évalués	Types d'observations	Outils
C1 Vérifier les acquisitions de connaissances	Correction des réponses Logique du raisonnement Synthèse des informations	Connaissances	Informations mémorisées Notions acquises Concepts compris	QCM, questions fermées Questions ouvertes Fiches de synthèse
C2 Remise en question de sa pratique	Compréhension du message Signification du message pour le public Identification de la motivation et des centres d'intérêt Identification de la satisfaction et du mécontentement Précision et évolution de la demande	Message Besoins du public Attentes des partenaires	Reformulations Rappels de connaissance Plaisir (ça plaît) Appréciations (j'aime, j'aime pas) Désirs (j'aimerais) Satisfactions Propositions Tableaux de fréquentation	Discussions pendant l'animation Bâton de parole Brainstorming Tables rondes Questionnaires et discussions Données quantitatives

C3 Réflexion collective sur un projet	Compréhension, et progression du public	Objectifs cognitifs	Rappels de connaissances Questions aux enseignants	Fiches, jeux Questionnaires Discussions
	Cohérence du projet	Éléments du projet (prépa, déroulement, encadrement, outils, moyens)	Remarques du public, des enseignants et des partenaires Recensement des difficultés rencontrées	Fiche récapitulative Questionnaires et Discussions
	Logique entre concepts et actions	Représentations et compétences	Attitudes, comportements Créations Productions	Expression libre Jeux, préparations Dessins, théâtre Expositions, maquette

Pour C1, l'évaluation sert à vérifier l'acquisition des connaissances qui sont l'objet de l'éducation à l'environnement. Avec C2, cette fonction existe toujours mais de nouvelles pratiques apparaissent, en particulier le « bâton de parole », la « table ronde », le « brainstorming », les « questionnaires de satisfaction ». Avec C3, de nouveaux univers sémantiques sont abordés, en particulier autour des « objectifs cognitifs », mais surtout de la méthodologie « de projet » qui intègre de nouvelles pratiques (jeux, théâtre, dessins, maquette...) : les créations et les productions des enfants vont servir à évaluer les acquisitions cognitives, mais aussi la pertinence et l'efficacité des animations mises en place. Par ailleurs, nous avons observé que ces conceptions ne s'opposaient pas mais s'incluaient les unes dans les autres : les réponses de type C1 se retrouvaient aussi chez les professionnels qui avaient développé C2 ; de même, des réponses de type C1 et C2 se retrouvaient chez les professionnels qui avaient évoqué les projets et fait des réponses de type C3 ; mais pas l'inverse. Les questionnaires où ne figuraient que les réponses de type C1 avaient des énoncés très courts ; les réponses étaient plus conséquentes chez les professionnels dont les réponses étaient de type C1 et C2, les questionnaires les plus fournis étant chez les professionnels dont les réponses étaient de type C1, C2 et C3.

- 37 L'analyse des variables externes, c'est-à-dire de certaines caractéristiques des interviewés, a permis d'en cerner les raisons : C1 a été prônée par les professionnels qui étaient dans le réseau depuis moins de deux ans, C2 par ceux qui avaient plus d'expérience, et C3 par ceux qui avaient suivi une formation de l'animation professionnelle. On en a déduit un processus d'évolution des conceptions : le réseau a permis aux professionnels d'acquiescer une démarche d'évaluation de leurs propres pratiques pour se faire reconnaître des partenaires ; les formations professionnelles ont

offre une méthodologie pour intégrer ces modes d'évaluation dans une démarche plus globale. Ces résultats ont été validés par l'ensemble du réseau auquel les résultats ont été exposés.

- 38 Ainsi, les discussions dans le réseau ont permis non seulement d'échanger sur les pratiques, mais aussi de forger des concepts pour signifier ces pratiques, concepts qui ont alors été assimilés par tous les membres. On peut en déduire deux constats importants pour notre propos. Les réseaux professionnels, au-delà de l'échange des pratiques, génèrent des concepts pour les nommer (« bâton de parole », par exemple). Pastré et Samurçay ont observé ce phénomène au sein d'autres milieux professionnels : ils qualifient ces concepts de « pragmatiques » (de Montmollin & Leplat, 2001, p. 107 à 111). Les formations professionnelles diffusent alors ces concepts, en rapport avec les pratiques concernées. On identifie ici certainement une des raisons de l'importance de l'alternance entre des séquences d'enseignement ou d'analyse de la pratique en formation et des expériences en stage pratique, pour la réappropriation de la culture professionnelle. Mais ces concepts peuvent aussi acquérir de la signification par de simples discussions au sein des réseaux professionnels ou par la lecture de leurs revues. Ces conceptions structurent alors les pratiques et leur donnent du sens par rapport aux fonctions sociales qu'elles remplissent.

4. Discussion

- 39 L'objectif de cet article n'est pas d'approfondir les questions d'évaluation, ni certains concepts comme ceux de référentiel, de compétence, de fonction ou de rôle social qui sont traités par ailleurs (Bélisson, 2017). L'objet est de cerner la façon dont les conceptions font référence à certaines représentations sociales qui sont en usage au sein d'un milieu professionnel et qui sont induites par le rôle que les différents partenaires projettent sur la profession.
- 40 La conception francophone de la représentation sociale offre, à travers les processus d'ancrage et d'objectivation, des modèles pour analyser certains processus d'appropriation par le milieu professionnel de théories plus globales (scientifiques, mais aussi philosophiques, politiques, religieuses, etc.) ; celui-ci les adapte alors aux modalités et aux contraintes de l'exercice du métier. On peut penser, à partir de la seconde expérience, que ces théories donnent du sens aux actions professionnelles en définissant la fonction sociale de certaines pratiques. La conception anglo-saxonne apporte un autre éclairage en analysant le jeu entre les acteurs : les représentations sociales déterminent des rôles respectifs dans lesquels ils s'inscrivent. Ces théories ont ainsi mis en valeur certains enjeux sociaux sur la façon dont s'organisent les interactions au sein des groupes : équipe, région, cadres d'expérience, conventions, chaînes de coopération. La première expérience, en particulier, a fait ressortir l'importance de cette notion de « cadre » pour les milieux de l'animation, de l'éducation et du social.
- 41 De ces réflexions et constats, nous pouvons déduire que les concepts n'auraient pas de sens partagé par plusieurs acteurs si certains modes de communication et d'action ne s'étaient pas généralisés et institués au sein d'une communauté culturelle. Le « référent » de la linguistique ne serait donc pas l'objet réel, mais la représentation que nous en avons en référence à des modes culturels communs. Les objets s'inscrivent dans un ensemble de

schémas-types institués : rituels, croyances, codes, modes... Et les structures syntaxiques font référence à ces superstructures pour acquérir du sens.

- 42 Ce sens commun des concepts n'a donc pu se former que si nos pratiques collectives se sont instituées, à un moment donné, soit par phénomène de mode, soit à travers des pratiques culturelles (livre, film, art plastique, philosophie, religion...), soit par échange de pratiques ou tout autre phénomène social qui induit l'imitation ou l'adaptation à des macrostructures (par exemple, les règles de conversation ou de politesse). Les concepts pragmatiques qui font référence à des pratiques émergentes (comme le « bâton de parole » ou « l'éducation populaire ») se lexicalisent en raison d'une stabilisation des significations par discussions et communications, et ils s'inscrivent dans les conceptions existantes à travers force ancrages et objectivations. Ces deux phénomènes sont certainement concomitants. Les débats se développent ainsi dans les revues professionnelles, colloques, fédérations, réseaux et autres instances qui favorisent cette confrontation et cette institutionnalisation. Les ethnométhodologues appellent ces lieux de discussion et de réflexion des « espaces de réflexivité » (Coulon ; 1987). Les concepts se précisent ainsi, au fur et à mesure de la technicisation et de la spécialisation de nos sociétés modernes.
- 43 Les formations communiquent ce patrimoine culturel, soit en privilégiant certaines significations à travers l'enseignement, soit en instituant certaines formes de référenciation par des mises en situation alternées avec des discussions (analyse de la pratique, débriefing, explicitations, etc.). Les évaluations s'assureraient alors que les conditions de félicité soient bien remplies, au moins celles qui sont jugées fondamentales par le milieu. La communication autour de ces références communes, lors de rencontres comme la mise en place des taxonomies par B.S. Bloom et ses associés (1956), ont ainsi stabilisé la signification de certains concepts. Les régulations lors des jurys d'examen participent donc aussi de la construction de ces significations communes dans les milieux professionnels.
- 44 L'enjeu des évaluations et des formations ne se bornerait donc pas à préparer les candidats les plus compétents à remplir certaines fonctions sociales. Les groupes professionnels construisent, dans ces espaces, une culture commune, qu'ils enrichissent régulièrement de nouveaux concepts.

BIBLIOGRAPHIE

- Barbier, J. M. (1985). *L'évaluation en formation*. Paris : PUF.
- Becker, H. S. (1982). *Les mondes de l'art*. Paris : Flammarion.
- Bélisson, C. (2017). *Évaluation, formation et systèmes de référence. Un référentiel, pour quoi faire ?* Paris : L'Harmattan.
- Benveniste, E. (1966 et 1974). *Problème de linguistique générale*. Paris : Gallimard.
- Blanchet, P. (1995). *La pragmatique, d'Austin à Goffman*. Paris : Bertrand-Lacoste.

- Bloom, B. S. *et al.* (1956). *Taxonomie des objectifs pédagogiques*. Trad. 1969 (Tome 1 – *Domaine cognitif*). Montréal : Éducation nouvelle.
- Bourrieau, J. (2001). *L'éducation populaire réinterrogée*. Paris : L'Harmattan.
- Caceres, B. (1964). *Histoire de l'éducation populaire*. Paris : Seuil.
- Chomsky, N. (1966, 1967/1969). *La linguistique cartésienne et La nature formelle du langage*. Paris : Seuil.
- Coulon, A. (1996). *L'ethnométhodologie* (1987). Paris : PUF, coll. « Que sais-je ? ».
- De landsheere, V. & G. (1982). *Définir les objectifs de formation*. Paris : PUF.
- Doise, W. & Palmonari, A. (1986). *L'étude des représentations sociales*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Durkheim, É. (1983). *Les règles de la méthode sociologique* (1937). Paris : PUF – Quadrige.
- Durkheim, É. (2007). *De la division du travail* (1930). Paris : PUF – Quadrige.
- Ehrlich, M. F. (1994). *Mémoire et compréhension du langage*. Lille : PUL.
- Faure, A., Pollet, G. & Warin, P. (dir.) (1995). *La construction du sens dans les politiques publiques. Débats autour de la notion de référentiel*. Paris : L'Harmattan.
- Figari, G. (1994). *Évaluer : quel référentiel ?* Bruxelles : De Boeck.
- Ghiglione, R. & Trognon, A. (1993). *Où va la pragmatique ?* Grenoble : PUG.
- Goffman, E. (1973). *Mise en scène de la vie quotidienne* (Tome 1 – *La présentation de soi*). Paris : Éditions de Minuit.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Éditions de Minuit.
- Goffman, E. (1988). *Façon de parler* (1981). Paris : Éditions de Minuit.
- Greimas, A. J. (1966). *Sémantique structurale*. Paris : Larousse.
- Greimas, A. J. (1970). *Du sens : essais sémiotiques*. Paris : Seuil.
- Greimas, A. J. & Courtès, J. (1986). *Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. (Tomes 1 et 2 ; 1979). Paris : Université Hachette.
- Harris, Z. S. (1971). *Structures mathématiques du langage* (1968). Paris : Dunod.
- Jodelet, D. (1995). *Folies et représentations sociales* (1989). Paris : PUF.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation*. Paris : Seuil.
- Léon, A. (1983). *Histoire de l'éducation populaire en France*. Paris : Nathan.
- Maingueneau, D. (1976). *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours*. Paris : Hachette.
- Mignon, J. M. (2007). *Une histoire de l'éducation populaire*. Paris : La Découverte.
- Montmollin, M. de & Leplat, J. (2001) *Les compétences en ergonomie*. Toulouse : Octarès.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public ; étude sur la représentation sociale de la psychanalyse*. Paris : PUF.
- Muller, P. (2003). *Les politiques publiques* (1990). Paris : PUF.
- Pêcheux, M. (1969) *Analyse automatique du discours*. Paris : Dunod.

Porcher, B., Letemplier, C., Rak, I. et al. (1992). *Du référentiel à l'évaluation : cinq clefs pour enseigner*. Paris : Foucher.

Poujol, G. (1981). *L'éducation populaire : histoire et pouvoirs*. Paris : Éditions ouvrières.

Reinert, M. (2001). Alceste, une méthode statistique et sémiotique d'analyse de discours ; application aux « rêveries du promeneur solitaire ». *Revue française de psychiatrie et de psychologie médicale*, V, 49, 32-36.

Saussure, F. de (1986). *Cours de linguistique générale* (1916). Paris : Payot.

Weber, M. (2016). La théorie de l'utilité marginale et la « loi fondamentale de la psychophysique » (1908). Dans J.-P. Grossein (éd. et trad.), *Concepts fondamentaux de sociologie*. Paris : Gallimard.

RÉSUMÉS

À travers l'analyse des « référentiels », l'article pose la question du sens des pratiques professionnelles. La notion de « sens » est définie comme le produit des processus de signification et de référence. L'exposé propose une brève explicitation de ces processus, à partir des travaux de la linguistique, de la sémiologie et de la pragmatique. La partie empirique illustre ces propos avec une analyse d'un bref énoncé et la synthèse des résultats de deux expériences. La problématique de la différenciation entre l'univers du symbolique et celui des conceptions est ainsi abordée à travers les représentations sociales qui se construisent dans les milieux socioprofessionnels. Les pratiques professionnelles sont, de ce fait, repositionnées dans le contexte de la technicisation de la société postmoderne, de l'expansion de la division du travail et de l'enrichissement conceptuel de notre culture.

Through the analysis of "frames of reference", the article asks the question of the sense/meaning of professional practices. The notion of "sense/meaning" is defined as the product of processes of signification and reference. The paper proposes a brief explanation of these processes, based on the work of linguistics, semiology and pragmatics. The empirical part illustrates these remarks with an analysis of a brief statement and the synthesis of the results of two experiments. The problem of the differentiation between the universe of the symbolic and that of the conceptions is thus approached through the social representations that are constructed in socio-professional circles. Professional practices are therefore repositioned in the context of the technicization of postmodern society, the expansion of the division of labor and the conceptual enrichment of our culture.

INDEX

Mots-clés : référence, signification, sens, conception, représentations sociales

Keywords : reference, signification, meaning, conception, social representations

AUTEUR

CHRISTIAN BÉLISSON

Laboratoire CIRNEF, Université de Rouen