Version française d'un chapitre d'ouvrage paru en roumain: " Représentations sociales et champ de l'éducation " (trad. roumaine: "Reprezentarile sociale si campul educatiei")

Jean-Marie Seca

▶ **To cite this version:**

Jean-Marie Seca. Version française d'un chapitre d'ouvrage paru en roumain: " Représentations sociales et champ de l'éducation " (trad. roumaine: "Reprezentarile sociale si campul educatiei"). Stefan Boncu; Ciprian Ceobanu. Psihosociologie scolara, Polirom, 2013. hal-03002448

HAL Id: hal-03002448
https://hal.science/hal-03002448

Submitted on 12 Nov 2020

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

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

Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Version française d'un chapitre d'ouvrage paru en roumain en 2013, « Représentations sociales et champ de l'éducation » (trad. roumaine : « Reprezentarile sociale si *campul educatiei* », *in Stefan Boncu et Ciprian Ceobanu (éd.), Psihosociologie scolara,* Iasi, Polirom, pp. 66-77.

Représentations sociales et champ de l'éducation

par Jean-Marie Seca

Doit-on toujours se cantonner aux approches expérimentales et strictement contrôlées pour approcher les opinions et l'émergence des mentalités collectives ? Quand on affronte intellectuellement de tels objets, il faut éviter l'écueil subjectiviste ou la narration autocomplaisante de l'expérience vécue qui placent le psychosociologue au niveau des discussions de Madame Irma et de sa boule de cristal, tentant de deviner la suite des événements, dans un monde devenu opaque et sans lois. D'autre part, il faut paradoxalement (pour demeurer proche des « faits ») se débarrasser de l'obsession trop pointilleuse de vérification du scientifique, (crainte de l'oubli « du » facteur « central », parasite ? causal ? covariant ?), monomanie qui finit par accoucher de micro-théories sans liens entre elles[1], issues de l'empirisme quantifié, ne permettant pas d'analyser un phénomène complexe. Dans cette perspective, le domaine de l'éducation est un « morceau de choix » qui, par sa nature même, oblige à sortir des « réponses » subjectivistes ou strictement schématiques. Dans ce chapitre, il s'agit de présenter les liens entre deux thèmes (les *représentations sociales* ou *RS*, d'un côté, et le *champ de l'éducation*, de l'autre) dont le premier défaut est la complexité et, le second, une caractéristique holistique et systémique. Après avoir défini ce qu'est le champ de l'éducation, nous décrirons l'approche dite des « *représentations sociales* » dans le paragraphe 2. Puis nous donnerons des exemples de recherches et de problématiques appliquées à l'éducation, dans une troisième partie.

1 Micro-théories à prétention explicative générale mais animées par une épistémologie du « central », du « schéma causal », du « levier » fonctionnellement efficace. Dans les politiques publiques, l'idée d'*homo œconomicus* joue un rôle analogue, en cherchant à fonder l'essence du changement social sur la fonction financière et l'investissement (le reste –le social, le culturel, l'enthousiasme– étant censé suivre). Cette obsession du « causal » ne tient pas compte de la complexité et de la pluri-référentialité, caractéristiques prédominantes dans la réflexion sur les faits sociaux.

1. Le champ de l'éducation

Catherine Garnier utilise la formule « champ de l'éducation[2] » dans un de ses textes, en lui accolant l'idée d'« action éducative » pour faire sentir la transversalité disciplinaire et sociale de son approche (Garnier, 2000). En effet, la référence à l'idée d'action éducative (dont les termes clés, collectés dans l'étude, sont « savoir », « apprentissage », « intervention », « relation interpersonnelle ») permet de ne pas restreindre sa recherche au strict cadre scolaire et complète son analyse, en centrant ses données sur des éléments qui concernent divers processus (socialisation, insertion professionnelle, instruction) et plusieurs types d'acteurs du même champ (parents, enseignants, élèves). La notion de « champ social » apporte, de plus, une vision globale et structurale à l'approche de l'éducation. Elle oblige à penser un phénomène dans un sens étendu, incluant des pratiques et des organisations qui, au premier abord, pourraient en être exclues. Par ailleurs, les propriétés du champ prédomineraient sur les caractéristiques propres de ses éléments (individus, groupes).

Le champ de l'éducation[3] désigne des pratiques et des institutions de l'espace scolaire, universitaire et parascolaire (dont la fréquentation des sites web) et inclut divers facteurs (représentationnels notamment), déterminant les actes d'apprentissage et d'intériorisation des normes (usages, techniques, modes d'insertion en organisation et dans les groupes naturels). Ces actes vont de la lecture, l'évaluation, la vulgarisation, la légitimation culturelle (pour les professions artistiques en progression) à l'acquisition des langues vivantes, aux relations « maîtres / élèves » ou aux principes du savoir-vivre en groupe ou en entreprise. Ils désignent aussi des activités de formation dans des associations d'éducation populaires, en centres culturels, sportifs, dans des clubs, les conservatoires, les colonies de vacances, en milieu scolaire et universitaire, en stages pour

2 La notion de « champ » est empruntée à Kurt Lewin qui lui ajoute le qualificatif « psychologique » et qui parle de « cristallisation / décristallisation d'une norme » et d'« équilibres quasi-stationnaires » entre forces négatives et positives pour expliquer l'activation de conduites sociales spécifiques dans les écosystèmes sociaux (Lewin, 1959). Dans les approches de Pierre Bourdieu (1971 ; 1976 ; 1980, pp. 113-120), le « champs social » constitue un rapport de forces et un espace de lutte pour la construction de la réalité. Il comprend un ensemble de pratiques, d'institutions, d'*habitus*, de règles et de contenus rapportés à un objet central (ici l'éducation au sens large du terme) et structurés par actes et des discours émanant d'acteurs occupant des positions sociales particulières et inégales. Ces acteurs agissent et pensent l'objet central du champ, en fonction de leurs insertions sociales, de leurs capitaux économiques, scolaires, culturels, socioprofessionnels ou de leurs origines ethniques, religieuses, sexuelles.

3 Émile Durkheim aurait préféré parler d'« institutions éducatives » au sens large du terme (Durkheim, 1938).

adultes. Ils se réfèrent à l'orientation, à la professionnalisation des maîtres, la gestion des groupes d'apprenants, des systèmes sociotechniques impliqués dans la diffusion des savoirs, l'administration, la sélection des entrants dans une organisation, l'évaluation et l'attribution de certifications, de diplômes, grades, titres, la « perception » de l'intelligence, l'orientation et l'insertion professionnelle, la transformation des programmes d'enseignement, les philosophies pédagogiques, la formation continue, la validation des acquis de l'expérience, l'initiation au savoir-être, à l'accomplissement de soi et du travail, au sens large du terme.

La visualisation de ces deux secteurs d'étude (*RS* et éducation) nous amènerait, dans l'absolu, à tisser une trop vaste carte de réseaux de pratiques et de savoirs. Impossible de le faire dans le cadre de ce court texte. Ce que nous voulons surtout pointer à l'attention du lecteur est un effet idéologique important de cette complexité. En effet, c'est en raison même de cette extension et de cette diversité polymorphe que les successives réformes d'un système éducatif[4] suscitent autant d'espoirs ou de fortes réticences de la part des citoyens (parents, élèves, étudiants, salariés), des organisations (entreprises) et des acteurs de la vie politique. En plus des représentations sociales, des idéologies, des formes stéréotypées qui organisent les pratiques éducatives, il existe une ontologie de l'adhésion à l'« école[5] », un sentiment de connexion forte entre le développement de la personne, d'un propre projet de vie et les croyances qui président à la gestion des techniques pédagogiques ou des politiques d'enseignement. Cette adhésion, de type normatif et existentiel, engagerait, une sorte de vision du futur et de l'individualité dans une société organisée. C'est cette adhésion passionnée qui conduit à justifier la prise en compte de l'éducation comme champs social en transformation constante. Cette dimension charrie parfois des connotations doctrinales (croyances nationalistes, visions politiques, *thêmata* divers[6]) qui pèsent aussi sur l'émergence de représentations dans les espaces pédagogiques. Quoiqu'il en soit, le système éducatif est investi d'espoir et des vœux, toujours excessifs par rapport à ce qu'il peut apporter à ses parties prenantes, à ses « clients » ou aux parents plus ou moins exigeants. Il conduit à se référer, avec une attente

4 Système qui, bien que complexe et lourd institutionnellement, est, tout de même, un espace de réflexion moins global et moins large que les pratiques multiples auxquels nous nous référons pour décrire le champ social de l'éducation.

5 Le terme « école » est, dans cette phrase, utilisé au sens générique et général.

6 Pour une définition et une description des implications sociologiques de ce concept de *thêmata* voir : Moscovici et Vignaux, 1994.

exigeante, à des valeurs (à transmettre), à des disciplines enseignées, à des projets professionnels, à des vocations et à des organisations (écoles, lycées, instituts, universités, ministères) ou à des institutions étatiques (réglementations).

2. Représentations sociales : des réplications itératives et créatives de savoirs organisationnels et groupaux

Les représentations sociales sont des métasystèmes cognitifs (ou systèmes experts, en recomposition permanente, du quotidien et des organisations), produits par les organisations et les groupes humains, en fonction des contraintes sociales et interactionnelles. Ces *RS* finissent par devenir prégnantes dans les pratiques concrètes. Elles influencent la « parole » de ceux (membres des groupes) ayant contribué à leur mise au point et à leur diffusion, si bien qu'on ne sait plus si ce sont les sujets sociaux qui les « pensent » ou si ce sont les *RS* qui déterminent leurs opinions-actions. En fait, cette activité de construction sociale de la réalité, impliquée par les *RS*, se passe, de façon dialectique, entre trois pôles : les *acteurs sociaux*, l'objet (éducation) et les *représentations-conduites*. Cette activité est progressive mais constante. Les *RS* sont des *systèmes de contenus (savoirs pratiques*, opinions, sons, images, attitudes, préjugés, croyances), générés par les individus et les groupes dans les processus d'interaction, de travail et de communication. La particularité des *RS* est que certains de leurs contenus sont plus normatifs et centraux que d'autres, d'où le fait qu'elles sont organisées en systèmes structurés de cognitions. Elles sont modelées par la position sociale ou idéologique de ceux qui les utilisent et les produisent. Elles se résument en un *ensemble d'outils mentaux et culturels plus ou moins normatifs* et articulés entre eux, visant à favoriser les échanges, les pratiques, la solution à des problèmes organisationnels, les communications en société (Seca, 2003*a*, *op. cit.*, p. 11). On peut *grosso modo* les qualifier de « dictionnaires des pratiques » de la vie sociale et organisationnelle (les lois, la jurisprudence et systèmes juridiques étant l'équivalent formalisé et plus contraignant de ces dictionnaires-là).

En tant que tels, ces phénomènes de construction sociale de la réalité sont *spécifiquement émergents*. Les *RS* sont, en effet, marquées par la prolifération de deux éléments nouveaux dans les systèmes sociaux depuis environ un siècle : les communications et les sciences. L'intervention des sciences dans le domaine éducatif est

une évidence. C'est par les organisations scolaires et universitaires que les systèmes scientifiques se reconstruisent et perdurent, en favorisant l'éclosion de nouveaux talents, de vocations et de futurs chercheurs ou ingénieurs. L'instruction scientifique des nouvelles générations s'accroit toujours plus au fur et à mesure que nous progressons dans ces domaines, au point que les « humanités » voient leur mode de transmission toujours plus restreint (Steiner et Ladjali, 2003). L'influence des médias fait émerger, de façon croissante, l'impact de l'interculturalité et du dialogue entre groupes hétérogènes et sociétés différentes. Elle fait advenir des informations originales dans des groupes auparavant « à l'abri » de toute dissonance. Malgré la polymorphie du phénomène communicationnel, on peut dire, avec Dominique Wolton[7], qu'il se résume, en final, à la mise en réseau de groupes sociaux et culturels aux prises avec l'altérité, la dissonance et les malentendus. Les sciences, la communication et les médias génèrent des *RS* parce qu'ils font se diffuser certaines questions dans des univers auparavant moins habitués à s'ouvrir à des solutions et des modes de pensées « autres ».

Une autre source de reformulation de ces « dictionnaires des pratiques » est l'évolution des sociétés elles-mêmes et leur développement. Alain Touraine a inventé un terme judicieux pour décrire la genèse des connaissances et des technologies dans des espaces postmodernes : il parle de l'*historicité* (Touraine, 1974, 1978). Ce dernier mot définit l'idée d'invention des sociétés par elles-mêmes, sous l'effet des savoirs en tous genres, des techniques, des mouvements sociaux et des changements économiques. La recherche de solutions face à certaines mutations indiscutables (le réchauffement climatique, l'Union européenne continentale, le déclin démographique des pays d'Europe, l'intensification de la mondialisation, la généralisation de la démocratie, l'exigence de qualité dans les produits mis sur le marché) nécessite l'intervention de groupements, mouvements, associations, partis, acteurs administratifs, législatifs ou organisationnels, parfois transnationaux, qui décident de se *représenter le monde et l'objet* qu'ils ont à traiter sur un mode innovant en construisant des réponses originales pour avancer. L'historicité est, par conséquent, une tendance liée à l'essor toujours plus grand de nouvelles représentations sociales. On imagine aisément que l'éducation, au sens large du terme, censée préparer les jeunes et les citoyens aux sciences, aux évolutions technologiques, aux cultures émergentes, aux situations difficiles des mondes actuels et

7 Voir : Dominique Wolton, 2005, *Il faut sauver la communication*, Paris, Flammarion ;
Ou bien : Cynthia Fleury, 2005, *Les pathologies de la démocratie*, Paris, Fayard.

futurs, est particulièrement exposée à la rigidité cognitive (orthodoxies, dogmatismes), d'une part, et à l'obligation d'adaptation aux changements et aux inventions, d'autre part. Ce jeu et cette tension entre permanence (des règles, traditions, usages et institutions) et mouvements (des représentations sociales, du changement), expriment aussi le conflit entre la société (conformisme, majorités, autorité) et l'individu (innovation, minorités) qui, selon Moscovici, est la question cruciale de l'épistémologie psychosociale (Moscovici, 1984, p. 6).

En lien avec l'historicité, la vulgarisation, comme phénomène anthropologique et éducationnel fort, est au centre de l'étude des *RS*. Serge Moscovici fondateur de ce courant d'étude a, dès le départ, travaillé sur la diffusion des sciences, en enquêtant sur l'image de la psychanalyse dans la société française des années 1950-1970 (Moscovici, 1976). Philippe Roqueplo proposa de généraliser le modèle d'étude des *RS*, notamment le processus de l'*objectivation*[8], à l'observation de tout phénomène de vulgarisation (Ackermann et Dulong, 1971 ; Barbichon, 1972). Est aussi à intégrer dans un tel cadre, toute recherche sur la généralisation du raisonnement économique (Vergès, 1994). Ces *RS* de l'économie explicitent le degré d'autonomisation de cette science sociale ou ses liens d'articulation avec d'autres domaines comme celui des valeurs ou de la politique. Par exemple, l'émergence de la culture du marché n'est pas une chose spontanée mais dépend de l'intériorisation de certaines règles et de valeurs concomitantes : droits de l'homme, respect de la notion de contrat et des droits individuels, recherche pragmatique du profit et réinvestissement dans des activités de recherche et développement, valorisation du mérite, de la connaissance, de l'entreprise, de l'innovation, respect des autorités policières, régulation démocratique, acceptation de l'alternance dans le pouvoir. Un travail prolongeant et approfondissant le précédent est celui de Luc Boltanski et Ève Chiapello. Par un logiciel d'analyse textuelle (PROSPERO), appliqué à des contenus d'ouvrages de vulgarisation de gestion et de management à destination d'entrepreneurs et de cadres, les auteurs ont cherché alors à repérer l'émergence de nouvelles pratiques managériales et d'organisation des entreprises sur les trente dernières années et donc de repérage de formes discursives et conceptuelles objectivées socialement renvoyant au « nouvel esprit du capitalisme » (Boltanski et Chiapello, 1999). Là aussi, le phénomène

8 C'est-à-dire de *construction sélective des informations* qui vont donner lieu à l'entité représentationnelle et au système de cognitions à l'aide duquel les groupes et les individus vont échanger, travailler, éduquer, communiquer.

de l'éducation analysé dépasse la question strictement scolaire tout en y étant greffée car la question de la professionnalisation des universités est, en France, fortement associée à l'acceptation et à l'intégration (dans les programmes d'enseignement) du « discours et les pratiques d'entreprise » (donc vers ce que décrivent Boltanski et Chiapello).

Les *RS* sont, en effet, très fortement liées aux organisations, aux institutions et aux groupes (les écoles, les lycées, les universités, les syndicats et les corporations d'enseignants, les classes d'élèves, les entreprises et leur rapport à la formation). C'est pourquoi elles permettent, par exemple, de bien cerner les problématiques de l'évaluation (entrées/sorties d'usagers ou de professionnels, récompenses/sanctions). Renaud Sainsaulieu définissait les cultures des organisations comme des systèmes de croyances et de valeurs et d'attitudes, donc comme des *RS* (Sainsaulieu, 1977). L'autre notion essentielle proposée par ce sociologue (exportable au monde de l'éducation) est celle d'« apprentissage organisationnel », en tant que processus lié à la pratique professionnelle, aux relations intergroupes, à la maîtrise des conflits, des rapports d'autorité et de gestion, favorisant l'émergence d'ensembles relativement stables et identifiés d'interlocuteurs dans un espace institutionnalisé (ce qu'on peut nommer l'identité professionnelle).

3. Organisation de l'espace d'enseignement et autres objets de *RS* liés à l'éducation

3.1. Les lieux et les temps de l'enseignement

On sait, depuis les recherches sur l'organisation des communications et des réseaux (Bales, Bavelas, Lécuyer, Moscovici[9]), que l'agencement en U ou en cercle, est celui qui convient le mieux un travail collectif, fondé sur la participation des membres d'un groupe de formation et l'interactivité. Or, il est fréquent, dans certains établissements éducatifs, de se retrouver systématiquement devant un ordonnancement en rangs (les tables en lignes les unes derrière les autres), générateur de classes dissipées[10], bavardes, d'étudiants peu impliqués, ayant une attitude de « consommateurs » de cours, comme pour une

9 Moscovici Serge et Lécuyer Roger, 1972, « Studies in groups décisions : Social space patterns of communication and group consensus », *European Journal of Psychology*, 2, n°3, 221-244.

10 Voir la description de Mara Goyet (une enseignante de collège en France pour les 11-15 ans) dans son livre à succès *Collèges de France* (Goyet, 2003, pp. 169-171).

émission de télévision, et se mettant, presque toujours (depuis les années 2000, en faculté, en France), dans le fond de la salle (dans les trois derniers rang alors que les quatre premiers restent quasiment vides). L'enseignement, dans un tel cadre, est déstructurant. À l'université, il ne s'agit pas de classes difficiles ni de sujets « à problème ». Ce sont des étudiants de licence tout à fait normaux (c'est-à-dire à la fois sympathiques, relativement désimpliqués et plus ou moins travailleurs). Les quelques fois où l'on leur demande de changer la disposition des tables pour les mettre en U, face à l'enseignant, sont fréquemment vouées à l'échec[11], même si le moment de l'enseignement y gagne en qualité. Certaines rares classes de master ayant une salle attitrée, identique, réussissent cependant à maintenir cette organisation de l'espace. Il ne s'agit pas de faire d'un changement dans la seule organisation de l'espace la « solution » aux questions de pédagogie. Il n'y a pas de recette miracle dans ce domaine, mais une multiplicité de gestes significatifs, qui, agencés, finissent par donner un peu de résultat sur plusieurs années. On veut juste faire sentir son statut méthodologique d'analyseur[12], lié aux représentations sociales. En effet, pourquoi tient-on trop rarement compte des découvertes, anciennes, sur les types de communication engendrée par les dispositions des tables pour un groupe ? Faible culture en psychosociologie des enseignants de l'université ? Léthargie institutionnelle ? Trop grande insouciance des administrateurs ? Résistances de pédagogues « conservateurs » autocratiques, remettant parfois les tables en rangs et à l'ancienne ? Arrangement stratégique et spatialisé entre les élèves et l'enseignant afin de ne pas troubler la tranquillité passive des uns et l'apathie professionnelle de l'autre ? Si l'on veut comprendre le sens pratique et théorique des représentations sociales et leur interaction avec le champ de l'éducation, cet exemple de l'agencement des tables (un simple problème matériel, n'est-ce pas ?) semble plus parlant qu'un traité entier de psychopédagogie. En effet, la pesanteur matérielle des représentations sociales est là : les équipes de nettoyage appliquant des consignes strictes de rangement des tables, l'attitude flottante des enseignants, l'habitude de désimplication contrôlée et stratégique des

11 Le lendemain même, les personnels de nettoyage d'une société privée, sous-traitante de l'université, remet, à chaque fois, les tables en rangs, suivant probablement les consignes de leur chef, dont on ne connaît pas la philosophie pédagogique.

12 Cette notion (analyseur) a été inventée dans la sociologie dite du « courant institutionnaliste » (Ardoino, Lapassade, Lourau, Mendel) et renvoie à des phénomènes clés, cristallisant les contradictions d'une organisation. Si ces « analyseurs » sont correctement interprétés, ils permettent de dénouer l'origine d'un conflit, de favoriser le changement. Aujourd'hui, on appellera plus fréquemment ces phénomènes « effets levier » dans toute une littérature sur la conduite du changement en organisation (Faurie, 2003).

étudiants, les pesanteurs administratives dans la prise de décision, la gestion des flux d'usagers et des effectifs dans un espace-temps limité conduisant à densifier l'occupation des espaces, la décision d'ouvrir des formations sans les moyens correspondants (qui sont toujours donnés avec un temps de retard par les administrations ministérielles), les habitudes.

La faible application d'un tel dispositif spatial, simple à faire au premier abord, ne serait-elle pas reliée à une conception « productiviste » de l'enseignement, fondée sur le principe « plus il y a d'heures de cours et meilleure sera la formation » (la qualité d'une formation mesurée par l'indice de maximisation des heures de présence physique étudiante en salle de travail) ? La densité de l'emploi du temps serait alors un gage de « qualité » mais créerait, parallèlement, un effet de stress, un affaiblissement de l'attention et donc des conséquences néfastes sur l'ambiance et la gestion de l'espace (donc de la relation interindividuelle) des classes (qui, de plus, sont généralement organisées en rangs alignés, pour « noter laborieusement des cours magistraux[13] », « réaliser des examens ou des devoirs sur table »). Les responsables d'organisations éducatives, au lieu de penser « dispositif pédagogique », « temps total de travail de l'apprenant », « progressivité », « alternance entre lecture, exercices répétitifs en ligne, regroupement en séminaire », « repos », « projet », « adaptation aux rythmes, objectifs et types d'intelligence des individus », appliquent des schémas standardisés, axés autour du remplissage et de la rentabilité de l'heure d'enseignement, des statistiques de réussite aux diplômes et aux cursus et sur le schéma de l'excellence[14]. Quand on a à faire, en bout de course, à des générations entières formées à partir de ce moule de type « 19e siècle », il est clair qu'elles ne « captent » pas du tout l'importance de l'interactivité pédagogique, du plaisir de la connaissance. On peut aller plus loin en disant qu'une minorité d'entre elles s'en souciera, plus tard, même au titre d'une activité future d'enseignant ou comme parent. On l'a évoqué ci-dessus : cette fonction d'interactivité (nécessaire au suivi d'un

13 Cours magistraux inutiles (sauf pour quelques séminaires de recherche d'experts, professeurs de haut niveau, démontrant une activité originale et créative -préparation d'ouvrage, recherches avancées, réflexion prospective- pendant leur enseignement et avec leur élèves) et qui gagneraient à être mis en ligne par un dispositif multimédias, libérant ainsi de l'espace-temps pour le tutorat, l'accompagnement des élèves, l'individualisation de la formation (ingrédients essentiel de la réussite scolaire et universitaire). Le travail « présentiel » de formation serait alors plus axé sur l'échange, l'application, l'approfondissement de cas et la réflexion collective. Il ne s'agit pas alors de faire travailler moins mais de faire étudier mieux.

14 Par l'observation de la moyenne générale et de la variance / écart type des élèves d'une classe résultant de batteries multiples d'évaluations chiffrée privilégiant la quantification de la performance scolaire au détriment de l'amour du savoir.

contenu et à la concentration des formés) est à mettre en lien avec une intégration intelligente, raisonnée, à partir des acquis des sciences sociales, de l'enseignement multimédia, en ligne. Ce qui implique aussi une modification des représentations sociales dans l'éducation. Sans vouloir refaire la cité merveilleuse de Thomas Moore, on peut dire que l'agrégation de nouvelles temporalités liées à l'intégration de l'approche multimédia de l'enseignement rejaillit inévitablement sur la « spatialité » et donc sur le rapport au « maître » qui pourrait voir son rôle évoluer de la « dictée de cours » (et de l'« exercice contrôlé ») au *tutorat* et à l'*accompagnement* (ce que refusent certains syndicats d'enseignants, au nom d'arguments non dénués de fondement, selon lesquels l'introduction du multimédia dans l'éducation ne viserait qu'à réaliser des économies budgétaires[15]). On comprendra, finalement, que l'on renonce à continuer cette analyse sur le sens de l'organisation de l'espace d'une classe qui déborderait le cadre de ce chapitre. Mais on voit bien que l'ambiance liée à l'agencement des tables recèle de multiples incidences, un peu comme le *Bal* d'Ettore Scola[16] où l'on visionne, non seulement la salle où se déroule les danses, mais aussi des époques, des connexions avec les conflits et les enjeux sociétaux et moraux entourant les danseurs.

3.2. Cultures populaires et effets ségrégatifs

Vu l'impact des déterminismes par le milieu social sur la socialisation scolaire, sur les représentations de l'échec / réussite des élèves et sur la perception des mondes de la légitimation (Bourdieu et Passeron, 1970 ; Gilly, 1984), un thème éducatif essentiel est aussi la question de l'élitisme et des effets pervers dans la production des cultures (Bourdieu, 1979, 1989). Les mondes populaires sont l'objet de lectures soit trop délégitimantes, soit trop laudatrices qui ont un effet sur les performances en classe et sur l'estime de soi des élèves. L'émergence des *cultural and musical studies*, en Angleterre[17]

15 Ce qui fait ici intervenir la représentation économiste et financière de l'éducation, brouillant encore plus le raisonnement car elle peut se transformer en idéologie techniciste (comme pour l'organisation des services de communication des organisations) en s'appuyant perversement sur le multimédia pour changer superficiellement la pédagogie et de l'institution.

16 Film italo-algérien, plusieurs fois primé (Ours d'argent, Césars, nominations aux Oscars), mis en scène par Ettore Scola, en 1983, dont le titre en français est *Le bal* (et, en italien, *Balando balando*). Il s'agit de la même salle de fête populaire dansante, évoquée à des époques différentes : de 1920 au Front populaire, à la Guerre, jusqu'à mai 1968.

17 Il serait impossible de citer tous les auteurs qui font partie de ce courant dit des « *cultural and musical studies* », d'autant plus qu'il ne s'agit pas du thème direct de ce chapitre. Rappelons que ce courant est

et aux États-Unis, puis en France, une décennie plus tard, s'apparentent, à certains égards, à des études sur les représentations sociales[18] dans les arts. La représentation de la culture chez les ouvriers en France fut l'une des premières études des années 1960 à appliquer la théorie des *RS* à ces objets (Kaës, 1968 ; Larrue, 1972). Dans une perspective comparative, on tente d'accéder aux structures de savoirs et d'argumentations des classes populaires et à leurs relations avec les cultures plus savantes ou d'autres groupes sociaux, en essayant de comprendre les interférences positives ou négatives avec les mondes scolaires et universitaires. On veut aussi appréhender comment leur bonne description peut favoriser une socialisation éducative plus réussie pour certains enfants de milieux modestes.

Les effets des représentations groupales peuvent aussi être repérés dans la construction des ghettos scolaires et urbains en France, depuis une cinquantaine d'année. L'obligation de s'inscrire dans l'établissement dépendant de l'administration de cartes scolaires et de zones urbaines d'habitations ne tient pas suffisamment compte des tropismes activés par les familles de milieux sociaux les plus divers qui vont chercher à vivre ou habiter dans des quartiers homogènes (avec des milieux sociaux proches des leurs[19]) : « Si vous habitez un beau quartier, votre enfant fréquentera une école correcte et il aura de bons résultats et ses camarades seront une ressource pour lui dans l'avenir. » Le développement séparé des groupes sociaux (immigrés ou fils d'immigrés dans les quartiers sensibles et classes moyennes dans les espaces urbains plus valorisés, mais aussi classes supérieures s'éloignant de groupes sociaux moins argentés[20]) conjugués à l'obligation de suivre la carte scolaire, en France (élaborée, sous un pouvoir de gauche, dans un souci d'égalitarisme républicain), contribue alors, par un jeu des représentations idéologisées de l'altérité, à renforcer les échecs scolaires dans les établissements

---

d'origine anglaise (Birmingham University) et qu'il s'est généralisé au monde anglo-saxon. Citons notamment Stuart Hall, Dick Hebdige, Richard Hoggart, Simon Frith ou Richard Middleton.

18 Dans ce domaine, aussi, nous pensons que l'attitude « méthodologiste » et trop filtrante des psychologues sociaux condamnent toute communication scientifique raisonnable (et à terme, une discipline entière).

19 Voir Éric Maurin, auteur d'un essai sur le découpage de la France en secteurs scolaires obligatoires, intitulé : *Le Ghetto français, enquête sur le séparatisme social,* Paris, Le Seuil, 2004. Si les parents sont sans diplôme, l'enfant a 56 % de chances d'avoir déjà redoublé à quinze ans. Si un jeune grandit au milieu d'autres qui sont « en retard » dans leur scolarité, il a beaucoup plus de chances de l'être que si son entourage est bien pourvu en titres scolaires. Ainsi, la ségrégation territoriale engendre des inégalités qui se combinent avec les inégalités familiales et culturelles.

20 Michel Pinçon et Monique Pinçon-Charlot, 2004, *Sociologie de Paris,* Paris, La Découverte.

d'enseignement « marqués » ou dégradés par les conduites sociales de leurs élèves, les communautarismes des uns et des autres, et stigmatisés par les politiques publiques, comme celles des *ZEP* -zones d'éducation prioritaire- visant, dans un souci palliatif et intentionnellement louable, à y renforcer les moyens financiers et professionnels dans certaines zones d'habitation difficiles.

3.3. L'intelligence comme phénomène social et l'intervention en organisation éducative

L'intelligence et ses variantes sont l'objet d'appropriations diverses et prolonge les effets seconds des stigmates précédemment évoqués. L'usage circonstanciés des tests de quotient intellectuel a parfois des objectifs de manipulation et de justification des inégalités sociales ou de recrutements douteux, au nom d'une idéologie du don, du mérite ou de l'excellence (Squibb cité *in* Doise, 1990 ; Mugny et Carugati, 1985).

> « Ainsi, les représentations sociales (de l'intelligence, en tant que « don ») jouent-elles une première fonction en contribuant à maîtriser symboliquement les expériences sociales dans ce qu'elles ont d'inexplicable et en organisant cognitivement les multiples facettes qui caractérisent les phénomènes affublés de l'étiquette "intelligence". Elles ont également une deuxième fonction, tout aussi essentielle, qui consiste à définir les identités sociales des sujets qui les partagent et les modulent. Ce principe d'identité, construction sociocognitive qui organise symboliquement les expériences sociales liées à des positions dans la société, est manifestement à l'œuvre chez les parents comme chez les enseignants, et notamment, chez une sous-catégorie d'enseignants : ceux qui cumulent identité enseignante et identité parentale » (Carugati et Selleri, 2000, p. 16.)

D'autres recherches, sur l'échec scolaire et ses causes possibles (Gosling, 1992 ; Mannoni, 1989), renforcent ces analyses. Certaines approches tentent de détecter l'influence des représentations sur la réussite dans certaines disciplines comme les sciences ou les mathématiques (Mariotti, 2000 ; Nimier, 1988). Mariotti montre l'importance des effets de discriminations, selon le statut sexuel, sur la genèse des vocations scientifiques. Des contenus comme le sport de rue (Basson et Smith, 1998), la gymnastique (Aubert et Chifflet, 2001) ou la musique dans ses effets identitaires (Seca, 2007) ou formateurs (Boudinet, 1996 ; Ghodbane, 2006) sont explorés.

Sur le plan de la conduite du changement en milieu éducatif, les liens entre l'institution et sa capacité à faire évoluer les dispositifs pédagogiques, on peut citer le courant institutionnaliste, reposant sur la recherche-action et basé sur l'appréhension des

représentations organisationnelles, des formes mentalisées du pouvoir, des non-dits, de l'émergence de formes culturelles intermédiaires, de compromis entre acteurs, dans les écoles, instituts d'éducation spécialisés, de travail social, les universités, etc. La liste des spécialistes est longue : Jacques Ardoino, Georges Lapassade, René Lourau, Alain Touraine ou François Dubet pour les théoriciens dits « des mouvements sociaux ». Les applications en termes de dynamique des groupes représentent d'ailleurs des méthodes qui, bien que n'étant plus nouvelles, sont assez peu pratiquées de nos jours, et des moyens d'exploration des représentations interculturelles (Demorgon, 1989 ; Ladmiral et Lipianski, 1989). La spécialité qualifiée d'« ethnographie de l'école » complète ces approches. On s'y propose de rendre compte de la vie scolaire, de façon neutre, au jour le jour, en se basant sur une observation participante. Son intérêt est dans une non-segmentation des observations et une prise en compte de la pluri-référentialité du fait éducatif et des actions dans le cadre scolaire (Hess, 1989 ; Woods, 1979).

Les travaux sur le champ éducatif peuvent aussi être centrés sur la relation maître-élèves et l'influence du milieu social sur la réussite (Gilly, 1984), la perception des relations de formation (Monteil et Mailhot, 1988), l'apprentissage (Brillaud, 1985) ou le développement intellectuel. Partant d'une inspiration piagétienne, un résultat important de la psychologie sociale cognitive est que la coopération collective, accompagnée et guidée par un tuteur démocratique, source de conflit cognitifs, fait progresser les sujets (meilleure structuration cognitive aux différentes phases de développent d'enfants d'âge scolaire). L'approche des psychologues suisses a le plus contribué à l'édification du paradigme sur le marquage social de l'intelligence et des effets des coopérations sur le développement cognitif (ici, aussi, la liste des contributions seraient trop nombreuse : Doise et Mugny, 1997 ; Garnier et Rouquette, 2000 ; Mugny et Carugati, 1985 ; voir aussi les recherches d'Anne-Nelly Perret-Clermont). En complément à ces tendances expérimentalistes, d'autres travaux, d'origine sociologique, basés sur une vision compréhensive des pratiques se sont centrés sur les représentations du travail (ou ethnométhodes) de l'étudiant pour affronter les situations universitaires et leurs différentes phases. Alain Coulon tente, par exemple, de formaliser l'existence d'un véritable « métier d'étudiant », en tant que dispositif de rôles, d'objectifs et conduites finalisées, en le comparant à des profils de pratiques observées sur le terrain dans le but d'améliorer l'insertion universitaire en France (Coulon, 2005).

Conclusion

Il est difficile d'être synthétique (ni trop abstrait, ni trop près du terrain), sans sombrer dans des généralités ou, au contraire, en se restreignant à des aspects trop partiels. En effet, la lecture de divers écrits sur « représentations et éducation » indique l'existence de ces deux types traitement du thème ici exposé. Par ailleurs, ce chapitre se réfère beaucoup aux travaux en langue française. On priera le lecteur d'excuser cette centration francophone mais les recherches sur les représentations sociales ne rencontrent pas d'attention suffisante dans le monde anglo-saxon. Est-ce un critère de qualité ou de dégradation de la pensée intellectuelle ? Notre idée est qu'il s'agit, avant tout, d'un problème linguistique et d'influence d'un modèle néopositiviste de construction des sciences sociales qui freinent la diffusion d'une authentique théorie de la construction sociale de la réalité. On a, délibérément, choisi, dans une première partie, d'accentuer l'importance d'une appréhension sociétale du champ éducatif aux dépens de microsociologies désarticulées. En seconde partie, la définition de la notion de représentation sociale a été arrimée tant aux travaux psychosociaux qu'à la sociologie. Dans la troisième partie, à partir d'une étude de cas limitée (les salles de travail), on a tenté d'aborder divers thèmes liés aux mentalités et aux formes idéologiques, sous-jacents aux choix techniques ou pédagogiques. Il y avait la possibilité de choisir d'autres modes de présentation. Mais nous avons pensé que les aspects plus intra-organisationnels ou de psychologie cognitive ou différentielle seraient abordés dans d'autres chapitres de ce manuel.

Références bibliographiques

Ackermann Werner et Dulong Renaud, 1971, « Un nouveau domaine de recherche : la diffusion des connaissances scientifiques », *Revue française de sociologie*, vol.12, n° 3, pp. 378-405.

Aubert Joëlle et Chifflet Pierre, 2001, « Représentations sociales de la gymnastique et pratiques gymniques, en *EPS*, d'élèves de collège », *Science et motricité*, n° 43-44, pp. 5-13.

Barbichon Guy, 1972, « La diffusion des connaissances scientifiques et techniques. Aspects psychosociaux », *in* Moscovici Serge (éd.), *Introduction à la psychologie sociale*, tome 2, Paris, Larousse, pp. 329-363.

Basson Jean-Charles et Smith Andy, 1998, « La socialisation par le sport : Revers et contre-pied : Les représentations sociales du sport de rue », *Annales de la recherche urbaine*, n° 79 (8 réf.), pp. 33-39.

Boltanski Luc et Chiapello Éve, 1999, *Le Nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard.

Boudinet Gilles, 1996, *Pratique* rock *et échec scolaire*, Paris, L'Harmattan.

Bourdieu Pierre et Passeron Jean-Claude, 1970, *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit.

Bourdieu Pierre, 1971, « Le marché des biens symboliques », *L'Année sociologique*, 3e série, vol. 22, pp. 49-126.

Bourdieu Pierre, 1976, « Le champ scientifique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2-3 (juin), pp.88-104.

Bourdieu Pierre, 1979, *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Minuit.

Bourdieu Pierre, 1980, *Questions de sociologie*, Paris, Minuit.

Bourdieu Pierre, 1989, *La Noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Minuit.

Brillaud André, 1998, « Enjeux des apprentissages et représentations sociales de l'avenir », *Éducation permanente*, n° 136, pp. 69-78.

Carugati Felice et Selleri Patrizia, 2000, « Pratiques éducatives, socialisation et représentations sociales », *in* Rouquette Michel-Louis et Garnier Catherine (éd.), *Représentations sociales et éducation*, Montréal, Éditions Nouvelles, pp. 1-25.

Coulon Alain, 2005, *Le Métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, Paris, Economica.

Demorgon Jacques, 1989, *L'Exploration interculturelle. Pour une pédagogie internationale*, Paris, Armand Colin.

Doise Willem, 1990, « Les représentations sociales, *in* Beauvois Jean-Léon *et al*. (éd.), *Traité de psychologie cognitive*, tome 3, Paris, Dunod.

Durkheim Émile, 1938, *L'Évolution pédagogique en France*, Paris, PUF.

Faurie Christophe, 2003, *Conduite et mise en œuvre du changement : l'effet levier*, Paris, Maxima/Laurent du Mesnil.

Garnier Catherine, 2000, « Étude de l'action éducative à travers les représentations sociales : apports réciproques », *in* Rouquette Michel-Louis et Garnier Catherine (éd.), *Représentations sociales et éducation*, Montréal, Éditions Nouvelles, pp. 27-52.

Gilly Michel, 1984, « Psychosociologie de l'éducation », *in* Moscovici Serge (éd.), *Psychologie sociale*, Paris, PUF, pp. 473-494.

Ghodbane Ismaël, 2006, « Le *sound system*, un laboratoire de métiers », *Septième colloque européen sur l'autoformation : Faciliter les apprentissages autonomes*, 19-21 mai, Auzeville : *ENFA*.

Gosling Patrick, 1992, *Qui est responsable de l'échec scolaire ?*, Paris, PUF.

Goyet Mara, 2003, *Collèges de France*, Paris, Gallimard/Fayard.

Hess Rémy, 1989, *Le Lycée au jour le jour. Ethnographie d'un établissement d'éducation*, Paris, Méridiens-Klincksieck.

Kaës René, 1968, *Images de la culture chez les ouvriers français*, Paris, Cujas.

Ladmiral Jean-René et Lipiansky Edmond Marc, 1989, *La Communication interculturelle*, Paris, Armand Colin.

Lewin Kurt, 1959, *Psychologie dynamique. Les relations humaines*, Paris, PUF (1re édition en langue anglaise : 1931-1947).

Mannoni Pierre, 1989, *Adolescents, parents et troubles scolaires*, Paris, ESF.

Roqueplo Philippe, 1974, *Le Partage du savoir : science, culture, vulgarisation*, Paris, Le Seuil.

Mariotti Françoise, 2000, *Études expérimentales des représentations sociales de la science et des métiers scientifiques selon le sexe, au collège et au lycée*, thèse pour le doctorat de psychologie sociale (sous la direction de Michel-Louis Rouquette), Saint-Denis, Université Paris-VIII).

Moscovici Serge, 1976, *La Psychanalyse, son image, son public*, (nouv. éd. augmentée), Paris, PUF (1re éd. : 1961).

Moscovici Serge, 1984, « Introduction. Le domaine de la psychologie sociale », *in* Moscovici Serge (éd.), *Psychologie sociale*, Paris, PUF, pp. 5-22.

Moscovici Serge et Vignaux Georges, 1994, « Le concept de thêmata », *in* Guimelli Christian (Éd.), *Structures et transformations des représentations sociales*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, pp. 25-72.

Monteil Jean-Marc et Mailhot Laurent, 1988, « Éléments d'une représentation sociale de la formation : analyse d'une enquête auprès d'une population de formateurs », *in Connexions*, n° 51, pp. 9-26.

Mugny Gabriel et Carugati Felice, 1985, *L'Intelligence au pluriel : les représentations sociales de l'intelligence et de son développement*, Cousset, Del Val.

Nimier Jacques, 1989, *Les Modes de relations aux mathématiques. Attitudes et représentations*, Paris, Méridiens-Kincksieck.

Sainsaulieu Renaud, 1977, *L'Identité au travail, Les effets culturels de l'organisation*, Paris, PFNSP.

Seca Jean-Marie, 2003, *Les Représentations sociales*, Paris, Armand Colin

Seca Jean-Marie (éd.), 2007, *Musiques populaires underground et représentations du politiques*, Cortil-Wodon, InterCommunications / EME.

Steiner George et Cécile Ladjali, 2003, *Éloge de la transmission. Le maître et l'élève*, Paris, Albin Michel.

Touraine Alain, 1978, *La Voix et le regard*, Paris, Seuil.

Touraine Alain, 1974, *Pour la sociologie*, Paris Seuil.

Vergès Pierre, 1994, « Approches du noyau central : propriétés quantitatives et structurales », in Guimelli Christian (éd), *Structures et transformations des représentations sociales*, Neuchâtel, Delachaux et Niéstlé, pp. 233-253.

Woods Peter, 1979, *Inside Schools. Ethnography in educationnal research*, London and New York, Routledge.