Document generated on 08/06/2025 11:34 a.m.

Québec français

Les représentations sociales et le triple miroirde la classe

Michel-Louis Rouquette

Number 110, Summer 1998

Les représentations

URI: https://id.erudit.org/iderudit/56305ac

See table of contents

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)
1923-5119 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Rouquette, M.-L. (1998). Les représentations sociales et le triple miroirde la classe. *Québec français*, (110), 31–33.

Tous droits réservés © Les Publications Québec français, 1998

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

Les représentations sociales et le triple miroir de la classe

Il n'est pratiquement pas de secteur des sciences sociales, aujourd'hui, où l'on n'entende parler de représentations. Les thèmes les plus préoccupants pour nos sociétés (le travail et le chômage, l'immigration, la santé, la sécurité, les Droits de l'Homme, l'éducation) n'échappent pas à la règle. Un tel succès, qui pourrait réjouir certains spécialistes en leur donnant le sentiment de la pertinence presque illimitée de leurs travaux, est finalement dangereux.

PAR MICHEL-LOUIS ROUQUETTE *

Comme toute notion scientifique qui se diffuse, en effet, celle de représentation sociale risque ainsi de se dissoudre dans une sorte d'intuition vague et généralisante, plus apte à l'allusion qu'à l'explication. On y logera indifféremment, par exemple, des opinions et des connaissances, des normes et des croyances, de simples habitudes, des conjectures et des aspirations. Tout cela y est, sans doute, mais un inventaire ne fait pas plus un concept qu'un tas de briques ne fait une maison. Pour construire, il faut d'abord un plan, à tout le moins une épure. Et ensuite, des matériaux de bonne qualité. Comme toujours, le prix de ces derniers dépend de la quantité de travail nécessaire pour les produire et de la technicité du processus de production.

Qu'est-ce donc qu'une représentation sociale ?

Je ne puis faire mieux, pour l'instant, que de reprendre la définition que j'ai donnée dans le *Dictionnaire fondamental de la psychologie* (Larousse, 1997) : « Façon de voir localement et momentanément partagée au sein d'une culture, qui permet de s'assurer l'appropriation cognitive d'un aspect du monde et de guider l'action à son propos ». Trois aspects fondamentaux donc : le partage, l'appropriation, le guidage. Il faut s'y arrêter un instant.

Le *partage*, caractéristique essentielle et, si l'on peut dire, prioritairement définitoire, provient d'abord d'un héritage. C'est parce qu'ils ont appris et grandi au sein de la même culture, à une époque donnée, que les individus ont en commun des conceptions épistémiques et morales qui façonnent leur appréhension du monde. Et c'est parce qu'ils interagissent quotidiennement, en famille, au bureau, entre amis, qu'ils confirment ou font évoluer *ensemble* ces conceptions, selon des mécanismes de régulation collective qui laissent en général très peu de place aux écarts interpersonnels. Le partage dont il est question ne résulte donc pas de la conjonction plus ou moins aléatoire de cheminements individuels ; il préexiste à ces cheminement comme un ensemble de conditions qui les infléchissent dans le même sens.

L'*appropriation* a plusieurs effets : d'abord celui de rendre l'étrange familier, selon l'heureuse expression de Moscovici (1961), celui de rendre compréhensible la nouveauté en la rattachant à des cadres habituels et des significations usuelles, mais aussi celui de « se retrouver en s'y retrouvant ». Je veux dire par là que s'approprier collectivement le monde permet à la fois de reconnaître ce que l'on rencontre, de lui attribuer une identité, et de reconnaître comme semblables, réunis dans la même identité, ceux qui reconnaissent la même chose que nous. L'appropriation cognitive n'est donc pas une activité singulière, une construction personnelle, mais une pratique collective ; elle serait incompréhensible sans la prise en compte des rapports sociaux.

Enfin, la représentation permet de *guider* la conduite, le jugement et les prises de position. Elle fournit des repères sur ce qui est normal ou anormal, légitime ou inacceptable, rare ou trivial, approprié ou inadéquat, etc. Elle est, en somme la « raison » des opinions et des comportements : non pas forcément leur détermination directe, mais leur justification, telle qu'elle peut apparaître typiquement dans les communications, et notamment dans les entretiens ou les messages d'influence. Elle permet évidemment aussi, au même titre, d'évaluer la conduite des autres, de leur attribuer des intentions, des qualités et des défauts. À cet égard encore, elle est constitutive des rapports sociaux.

Une structure

Depuis une vingtaine d'années, l'étude des représentations sociales a été grandement affinée par la conception dite structurale, où l'application de différentes approches expérimentales et formelles a permis d'accroître nos connaissances. Plus que les contenus, cette conception privilégie l'organisation des relations entre les éléments constitutifs d'une représentation. Elle voit dans cette organisation des propriétés fondamentales, et généralisables, que la seule description du sens ne saurait attester. On a pu notamment montrer que toute représentation bien formée était en principe composée d'un système central (ou « noyau ») et d'un système périphérique. Le premier, particulièrement stable et consensuel, se compose d'un petit nombre d'éléments qui servent de référence identificatoire et normative ; le second intègre une pluralité d'éléments de saillance variable, plus ou moins disponibles selon les situations et les individus. On pourra ainsi discuter sur des éléments périphériques, voire se trouver en désaccord à leur propos, sans diverger pour autant sur la composition du noyau. Il existe de cette manière une place pour les différences interindividuelles au sein d'un même groupe, différences dont l'expression ne compromet en rien la communauté de la conception de base. Le noyau est à la fois un agent de régulation cognitive et la signature d'une appartenance culturelle.

Un exemple peut permettre de comprendre ces divers aspects. Depuis les découvertes de Pasteur et leur diffusion à grande échelle par le truchement de l'école obligatoire et de l'armée de conscription, l'hygiène a pour élément central l'idée de prévention des maladies. Ainsi, comme le montrent facilement des questionnaires, toute pratique qui va dans le sens de cette prévention est tenue pour une pratique d'hygiène, à la différence d'une autre pratique corporelle (esthétique par exemple) qui n'aurait pas cet effet. La notion de « bien-être » paraît également centrale pour caractériser l'hygiène chez les élèves du secondaire, alors qu'elle ne l'est pas chez les infirmières (qui rattachent strictement l'hygiène à des impératifs d'asepsie et définissent professionnellement le bien-être du malade par des critères plus globaux). Quand au fait d'éviter, grâce à l'hygiène, les « mauvaises odeurs », il constitue un élément périphérique chez tout le monde.

Certains éléments périphériques sont plus saillants que d'autres dans une population donnée. Prenons cette fois l'exemple de la représentation du déviant chez des policiers que l'on a répartis en deux groupes selon leur mode principal d'intervention : les « Préventifs » et les « Répressifs ». Pour tous, cette représentation est centrée sur les deux thèmes, « Faiblesse de la socialisation » et « Faiblesse de la personnalité ». Mais l'élément périphérique (là aussi pour tout le monde) « Être réinsérable » est particulièrement mis en avant chez les Préventifs alors qu'il demeure très marginal chez les Répressifs (Guimelli, 1996).

Un système

Considérons, à titre de cadre général de référence, ce que Moscovici (1984) appelle la triade constitutive du « regard psychosocial » : moi-l'autre-l'objet. Ou, si l'on préfère, le sujet psychologique, ses partenaires et le monde. Les trois termes doivent être pris en compte à la fois, sous peine de réductionnisme, car il n'y a pas d'objet qui ne soit socialisé pour un sujet, pas de sujet même qui ne soit socialisé dans ses rapports au moindre objet, pas de partenaire qui ne soit repéré à partir des relations qu'il entretient avec moi et tel ou tel aspect du monde. Dans la situation formelle de classe, ces « places » sont occupées par l'élève, l'enseignant(e) et la matière, les deux premières pouvant permuter s'il s'agit de s'intéresser au regard de chacun. Il convient donc d'étudier alternativement et, si l'on peut dire, en réciprocité, les représentations des élèves et celles des professeurs. La représentation que l'on a du partenaire n'est pas indépendante de celle que l'on a de l'objet et réciproquement : ainsi, pour l'élève, les deux représentations de l'enseignant et de la langue se conjuguent ; pour l'enseignant, celles de l'élève et de la langue.

Cela forme système, bien entendu. Mais on se méprendrait si l'on ramenait ce système à une simple configuration de relations interpersonnelles ici et maintenant. Il ne s'agit pas seulement de dire, comme on l'a lu souvent, que la matière enseignée n'est pas appréhendée indépendamment de la personne qui l'enseigne ; il s'agit de souligner que la matière est *matière d'enseignement*, c'est-à-dire objet et enjeu d'une interaction qui se trouve institutionnellement définie par des rôles, des rythmes et des règles. Autrement dit, et plus familièrement, on attend d'un élève qu'il en soit un, d'un professeur de même, et d'une matière qu'elle soit travaillée dans le cadre de procédures particulières, toujours plus ou moins contraignantes. La transformation de la matière en jeu, de l'enseignant en camarade et de l'élève en « partenaire » ne peut conduire qu'à une fiction coupée de la réalité des rapports sociaux : le meilleur moyen de créer de l'inadaptation ou de renforcer celle qui existait déjà.

La déception de l'une de ces attentes compromet en effet l'équilibre du système de représentations correspondant. On pourrait dire que toute modification d'une cible modifie l'autre : ainsi, que la matière devienne plus ou moins attrayante ou sérieuse, importante ou accessoire, et la personne qui l'enseigne verra son statut modifié en conséquence ; que ce statut soit mis en cause et la position d'enseigné sera mise en cause à son tour, et ainsi de suite. Mais ces modifications réciproques n'ont pas toujours, loin s'en faut, un caractère radical. Il faut reprendre ici la distinction d'une composante centrale et d'une composante périphérique des

représentations. Les seules modifications susceptibles de déstabiliser véritablement le système sont celles qui affectent le noyau de la représentation ; les autres peuvent entraîner des discussions, voire des tensions, mais elles ne compromettent pas le consensus de fond.

Ce point de vue systémique nous apprend aussi que la représentation des autres ne va pas sans représentation de soi, puisque celle-ci s'éprouve en permanence en fonction de celle-là. Mais on le voit, il ne peut s'agir que de la représentation *catégorielle* de soi, c'est-à-dire de l'appartenance qu'on se reconnaît dans une situation donnée où plusieurs rôles et plusieurs statuts se confrontent. La représentation qu'a chaque élève de lui-même en tant qu'élève procède inévitablement de la représentation qu'il a de tout élève dans le cadre social qui est le sien. Cette remarque est, bien entendu, extensible aux enseignants, en interaction avec la matière considérée. Tout se passe, en somme, comme si l'individu existait, en l'occurrence, à ses propres yeux, par procuration : cette procuration que lui offre sa propre appartenance vécue et perçue à une catégorie définie par une place institutionnelle, une mémoire collective et un jeu de valeurs.

On retrouve ici, plus particulièrement, l'aspect de guidage de l'action qui caractérise toute représentation sociale : celle-ci (c'est sa valeur normative et fonctionnelle) dit comment on doit se comporter en conséquence de la situation que l'on rencontre, ce qui est une autre façon de confirmer l'appartenance catégorielle. Nulle surprise alors à constater que le « bon élève » en classe n'est pas forcément le même au dehors, puisque le système et les appartenances catégorielles de référence ont alors changé.

Ressentir et (re)connaître

On oppose souvent l'affectif et le cognitif comme s'il s'agissait de deux ordres différents. Mais dans la vie sociale, il est très difficile la plupart du temps de les discerner. Les jugements de valeur, par exemple, constituent bien une mise en œuvre engagée de la connaissance, une détermination affective du savoir, tout comme le sentiment du bien et du mal n'est pas dissociable de certaines conceptualisations et de certains types de raisonnement. L'affectif et le cognitif forment ainsi deux dimensions conjuguées : il n'est pas de pensée totalement froide ni d'émotion complètement aveugle, et l'étude des représentations ne saurait l'ignorer.

Cependant, ces deux dimensions ne varient pas nécessairement dans le même sens. Il semble même au contraire qu'il existe généralement entre elles une relation inverse. Sans pouvoir entrer ici dans des détails techniques, je me contenterai de rapporter quelques résultats qui semblent à peu près acquis :

— Lorsque l'expertise dans un domaine augmente, on constate que l'importance de la composante affective décroît au profit de la composante normative et fonctionnelle ; autrement dit, les « novices » sont plus sensibles à l'émotion et en tout cas plus enclins à la mettre en avant, tandis que les « chevronnés » en minimisent le rôle. Il est difficile de ne pas voir là une sorte de processus de maturation cognitive de la représentation, qui en fait progressivement une théorie, naïve certes mais non plus ingénue, de mieux en mieux adaptée à un exercice professionnel particulier.

— Indépendamment ou non de la distinction central / périphérique, il existe sans doute deux sortes d'éléments dans une représentation : ceux qui servent avant tout à la conceptualisation de l'action (on dit qu'ils se rattachent principalement à la composante « Praxie ») et ceux qui expriment essentiellement une prise de position en termes de typicité ou de valeurs (ils se rattachent alors plutôt à la composante « Attribution »). La dominance d'une catégorie sur l'autre à un moment donné, notamment dans les relations interpersonnelles, correspond à des aspects différents de la connaissance et de la sociabilité. On peut ainsi supposer que la mise en œuvre de la représentation de la langue privilégie tantôt la technicité et tantôt l'affectivité, selon le partenaire (collègue ou élève ou parent d'élève) et, comme on vient de le voir, selon le degré d'expertise du locuteur.

La représentation relativisée

Une autre question souvent posée mérite pour finir que l'on s'y arrête. Héritées, normatives, contraignantes, les représentations semblent ne laisser aucune place, ou peu s'en faut, à l'innovation. Filtres cognitifs et cadres obligés de la pensée concrète, elles paraissent en effet dicter la saisie du monde, les évidences communes, le jeu des valeurs et les modes de confrontation entre les groupes. Dans quelle mesure pouvons-nous nous libérer de cette emprise ? Certes, une telle question n'est plus seulement scientifique et rejoint l'éthique. On ne saurait pour autant s'abstenir de la considérer. Au contraire, diront même certains, et à plus forte raison s'il s'agit de réfléchir sur l'action. Mais ne nous cachons pas que nous avançons ici sur un terrain plus proche de la spéculation que de la vérification.

Une représentation est opaque à elle-même : ceux qui en sont porteurs l'identifient à la vérité et pour ainsi dire n'en décollent pas. Ils ne la relativisent pas en tant que représentation possible parmi d'autres, ils la prennent pour une conception juste et nécessaire en dehors de laquelle on ne saurait être que dans l'aveuglement ou dans l'erreur.

Bien des intolérances n'ont pas d'autre source. Le développement de l'information, les brassages sociaux et ethniques, les voyages, la diffusion de l'Histoire devraient certes contribuer à susciter une forme de relativisme et d'incitation à la réflexion, d'invitation à la liberté. Mais quels que soient nos espoirs, gardons-nous ici d'un excès d'optimisme. Les groupes, comme les sociétés, ont besoin d'évidences, de convictions et de valeurs : il n'est pas de mobilisation sans elles, pour le meilleur et pour le pire. Le nécessaire et difficile recul par rapport à nos déterminismes cognitifs ne les supprime pas. En prendre connaissance, toutefois, peut avoir cette vertu d'initier une démarche critique au bout de laquelle l'irrationalité aurait éventuellement un peu moins d'emprise sur nos actes.

---

* Professeur à l'Université de Montpellier III (France)

Bibliographie

Garnier, C. et Rouquette, M.-L.(éd.), *Représentations sociales et éducation,* Montréal / Bruxelles, Éditions Nouvelles / De Bœck, (à paraître).

Moscovici, S., La psychanalyse, son image et son *public*, Paris, Presses Universitaires de France, 1976 [1961].

- - -, « Introduction », dans *Psychologie sociale*, Paris, Presses Universitaires de France, 1984.

Rouquette, M.-L., *Sur la connaissance des masses*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 1994.

- - -, « L'analyse structurale des représentations sociales », dans *Séminaire sur la Connaissance, la Représentation et l'Apprentissage*, CIRADE, 89, Université du Québec à Montréal, 1995.