



HAL
open science

Représentations sociales

Angela Barthes

► **To cite this version:**

Angela Barthes. Représentations sociales. Dictionnaire critique des enjeux et concept des éducations à , 2017. hal-01666710

HAL Id: hal-01666710

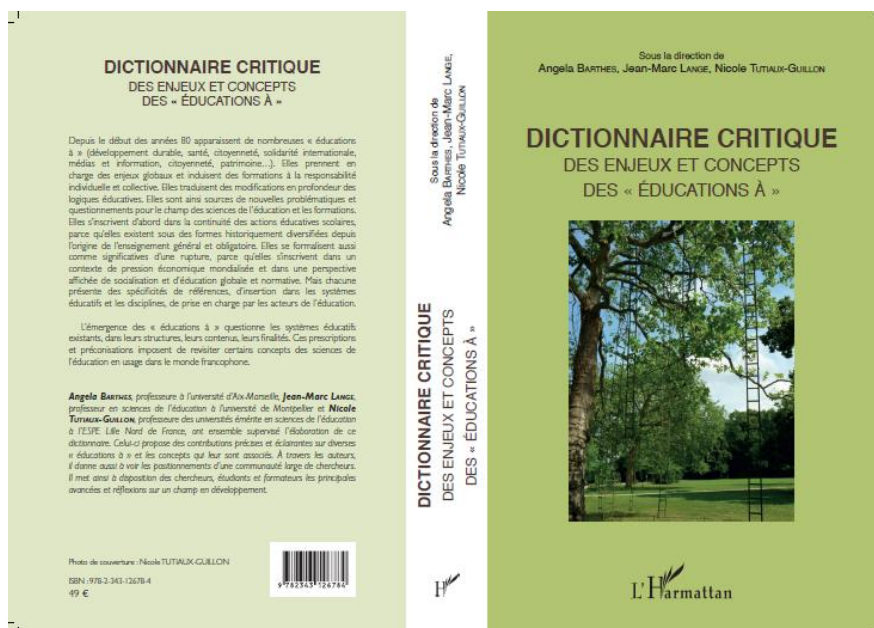
<https://hal.univ-lille.fr/hal-01666710>

Submitted on 18 Dec 2017

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.

Référence : Barthes A. (2017). Représentations sociales. in Barthes A., Lange J-M, Tutiaux-Guillon N. (Dir.). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des éducations à...* L'Harmattan, Paris, 617 p.



Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »
(dir. A. Barthes, J-m Lange, N Tutiaux-Guillon)

REPRÉSENTATIONS SOCIALES

Angela BARTHES, Université d'Aix-Marseille

Le psychosociologue Serge Moscovici (1961) pose les premiers fondements de la théorie des représentations sociales. Se superposant à la notion de représentation collective (Durkheim, 1894) et longtemps négligé par la communauté scientifique, le concept est réactivé par René Farr (1984), puis par Denise Jodelet (1994) et Jean-Claude Abric (1994). Il tend à occuper désormais une place centrale dans les travaux menés en psychologie sociale et permet de préciser les informations connues, les champs de représentations et les attitudes d'un individu ou d'un groupe d'individus sur un objet.

En dépit de l'intérêt évident que présente la méthode pour appréhender les savoirs d'un groupe donné, les transpositions disciplinaires vers les sciences de l'éducation sont restées longtemps assez ponctuelles et ne se sont développées que récemment (Barthes & Alpe, 2016). À l'exception de quelques rares exemples précoces (Gilly, 1980), en particulier dans des recherches conduites à l'INRP dans les années 1980, les travaux de recherches en éducation impliquant les représentations sociales ne se développeront qu'à partir de la création des IUFM (Instituts Universitaires de la Formation des Maîtres) entre 1989 et 1991. Ces études vont très souvent venir en appui de la formation des enseignants et accompagnent le développement des approches didactiques en sciences de l'éducation. Elles ont à ce titre un caractère finalisé directement opérationnel lié à la demande institutionnelle et sociale de formation des maîtres

(Legardez, 2004). C'est également à cette époque que l'on trouve les premières études dont l'objectif n'est plus didactique mais relève d'autres problématiques comme celle du développement local (Alpe, Kerignard, Legardez & Vergès, 1990). C'est dans ce contexte que vont se développer les premiers outils méthodologiques et logiciels dédiés (Vergès, 2001). Ils vont largement faciliter la généralisation des analyses des représentations sociales en France et élargir les objets d'investigation, principalement en sciences humaines. La réflexion théorique se poursuit et s'ouvre à des questionnements du rôle de l'éducation dans la société (Flament, 1999 ; Anadón, 2002). Elle est rapidement relayée par les universités québécoises, plus spécifiquement concernant des actions éducatives et les rôles possibles des représentations en éducation (Garnier, 2000 ; Sauvé & Machabee 2000 ; Garnier & Rouquette 2000).

À partir des années 2010, l'analyse des problématiques éducatives par les études des représentations sociales a pris une nouvelle ampleur dans les sciences humaines et sociales avec l'émergence des éducations à..., en même temps qu'elle bénéficie du traitement des questions socialement vives dans l'enseignement et de la montée de l'importance de l'éducation dans le développement des territoires. Ces dernières années, outre les champs disciplinaires dans lesquels les études se poursuivent, ce sont essentiellement les champs relatifs aux éducations à... qui participent à préciser les questions de l'épistémologie des savoirs pour l'utilisation des représentations sociales en éducation, et les méthodologies d'analyses adaptées aux problématiques éducatives. Beaucoup d'études sur les relations des enseignants aux éducations à..., sur leur rejet ou leur adhésion aux projets, leurs positionnements didactiques et leurs attitudes montrent que le facteur qui domine leur prise en charge correspond à leurs représentations sociales préalables de la thématique à enseigner (Berger, Bernard, Tracana & Simoes de Carvalho, 2010 ; Barthes & Legardez, 2011). De la même manière, les questionnements sur la façon d'aborder les enseignements relatifs aux éducations à... positionnent les représentations sociales préalables des élèves au cœur des dispositifs didactiques. De ce fait, l'étude des représentations sociales prend un caractère particulier dans la mise en place des éducations à... d'une part, dans les analyses de chercheurs d'autre part (Barthes & Alpe, 2016).

Les premières recherches parties des universités québécoises dans le domaine de l'éducation relative à l'environnement précisent les apports des représentations sociales aux savoirs enseignés (souvent naturalistes) et analysent comment les représentations sociales permettent de les appréhender, avec quels types d'enjeux éducatifs et sociétaux (Garnier & Sauvé, 1999 ; Garnier, 2001). S'il y a d'importantes avancées épistémologiques, les objectifs de l'utilisation des représentations sociales concernent toujours plus ou moins les appuis ou obstacles aux apprentissages avec l'étude des représentations des apprenants ou des enseignants sur l'objet d'enseignement (Ponton & Sauvé, 2000). C'est cependant à ce moment que l'on trouve les premières typologies effectuées à partir de représentations sociales, en positionnant des enjeux éducatifs derrière les différentes postures, d'enseignants la plupart du temps (Sauvé & Garnier, 2000).

L'éducation à la santé témoigne également d'un volume de publications scientifiques important et contribue à diversifier encore les problématiques éducatives traitées grâce aux représentations sociales. Leur utilisation en éducation à la santé suit grossièrement les mêmes dynamiques d'évolution que celles observées dans l'éducation relative à l'environnement, avec des études principales orientées sur les appuis et obstacles aux apprentissages (Jourdan, Picc, Aublet *et alii*, 2002 ; Turcotte, Otis & Gaudreau, 2007). Mais plus tard on retrouve aussi une complexification du modèle vers la mise en place de typologies (Isabelle & Kaszap, 2013) et l'analyse des rapports aux métiers des acteurs de la santé (Berger, Nekaa & Courty, 2009). Les

premières comparaisons interculturelles traitées par les représentations sociales apparaissent *via* l'éducation à la santé (Berger, Nekaa & Courty, 2009).

Ce n'est qu'au moment de la mise en place de la décennie de l'éducation au développement durable (2004-2014), et de la contestation par des chercheurs de l'objectif développementaliste qui se répand progressivement dans l'éducation, que les problématiques éducatives traitées par les représentations sociales entrent de plain pied dans le champ des questions socialement vives (Legardez, Jeziorski, Barthes, Lebatteux & Floro, 2013). Si l'on considère la représentation comme un modèle d'analyse d'un cadre normatif et si l'on considère également que les idéologies agissent comme des filtres cognitifs dans la pensée sociale (Deconchy, 1984), la question des enjeux éducatifs devient primordiale. Les rapports aux savoirs, les questions d'objectivation et de légitimité des savoirs enseignés s'analysent alors dans des cadres formalisés précis et reproductibles (Barthes & Alpe, 2016). Les études portent alors de plus en plus sur les enjeux éducatifs et sociétaux contextualisés (par exemple dans le cadre du développement des territoires, généralement face à des postures politiques clairement définies et argumentées. cf. Barthes & Champollion, 2012). C'est donc principalement dans le cadre de l'émergence de l'éducation au développement durable que les principaux jalons méthodologiques se mettent en place. Ceci s'accompagne de la généralisation des logiciels de traitements de l'information (statistiques, enquêtes, discours, comptage d'occurrences, etc.), dont certains peuvent aisément servir à l'étude des représentations sociales. Les objectifs de ces études se sont diversifiés : enjeux éducatifs et sociétaux, analyse des savoirs, confrontation de savoirs, controverses, conflictualités, constructions curriculaires ; elles prennent un caractère scientifique avéré du fait de la formalisation des méthodes. Cela ouvre à des comparaisons plus formalisées entre les aires culturelles (déjà amorcées en éducation à la santé), les groupes sociaux, les contextes d'enseignement, les évolutions dans le temps (Jeziorski, 2013 ; Berrios, Barthes & Champollion, 2012), permettant aussi de répondre à des problématiques éducatives plus complexes.

Dans l'utilisation des représentations sociales associées aux éducations à... et aux questions socialement vives, les thématiques de l'éducation aux choix, de l'éducation critique, de l'éducation à la citoyenneté prennent une grande place, si bien que nombre d'études s'y réfèrent. C'est ainsi que l'on retrouve en bonne place des publications qui se placent clairement dans le cadre des enjeux sociétaux : l'exercice démocratique, la citoyenneté, etc. (Ferreira & Luiz, 2001 ; Suzanne, Lavallée & Sounan, 2003). On retrouve également des publications se situant dans le cadre de l'éducation critique (Barthes & Legardez, 2012).

Le troisième mouvement qui concourt à accroître l'utilisation des représentations sociales en éducation est le rôle grandissant de l'éducation dans le développement des territoires et l'insertion des études de représentations sociales dans les enjeux de développement local. En effet, toutes les approches actuelles du développement des territoires ont en commun de se préoccuper des ressources et des acteurs du développement, avec l'idée récente d'une adhésion à une identité et une communauté de valeurs. En ce sens, elles attachent une grande importance aux dimensions éducatives associées aux questions concernant une société mondialisée (inégalités de santé, développement des territoires, transition écologique, etc.). Il était donc logique que la méthodologie d'enquête sur les représentations sociales privilégie les éducations à... qui traitent de ces questions et du développement des territoires. C'est ainsi que graduellement les études impliquant les représentations sociales en éducation migrent vers les enjeux sociétaux, ceux plus spécifiques du développement local, souvent portés par l'éducation au développement durable par exemple.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abric J. C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.
- Alpe Y., Kerignard Y., Legardez A., Veges P. (1990). *Les représentations socio-économiques des jeunes des Alpes du Sud*. DATAR/Rectorat de l'Académie d'Aix Marseille. Aix en Provence : Centre de Recherches en Pédagogie de l'Economie – Université d'Aix Marseille.
- Anadon M. (2002). Représentations sociales et recherche en éducation : quelques réflexions théorico-méthodologiques. *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*. 2002, 227-244.
- Barthes A., Alpe Y. (2016). *Utiliser les représentations sociales en éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Barthes A., Champollion P. (2012). Éducation au développement durable et territoires ruraux, Problématique, projet de territoire et réduction fonctionnelle de l'enseignement. *Éducation Relative à l'Environnement : Regards – Recherches – Réflexions*. Vol.10., 36-54.
- Barthes A., Legardez A. (2012). Est-il possible d'objectiver l'enseignement des questions socialement vives ? In A. Legardez & L. Simonneaux (dir.). *Développement durable et autres questions d'actualité. Enseigner les questions socialement vives*. (p.195-214). Dijon : éduagri Éditions.
- Barthes A., Zwang A., Alpe Y. (2012). Sous la bannière développement durable, quels rapports aux savoirs scientifiques ? *Rapport aux savoirs, éducation relative à l'environnement et au développement durable, Education Relative à l'Environnement : Regards - Recherches - Réflexions*. Vol.11, 81-98.
- Barthes A., Alpe Y., Bader B. (2012). Questions and positions on education for sustainable development at university in France: example of short professional cycles.
- Barthes A., Alpe Y. (2012). Les éducations à, un changement de logique éducative. L'exemple de l'éducation au développement durable à l'université. *Les éducations à, quelles recherches, quels questionnements ? Spirale*. N°50, 197-209.
- Barthes A., Jesiorski A. (2012). What kind of critical university education for sustainable development ? A comparative study of European students and social representations. *Journal of Social Science of Education*. Vol. 11/4, 405-417.
- Barthes A., Alpe Y. (2013). Le curriculum caché du développement durable à travers les analyses curriculaires. *Actes du Colloque international L'éducation au développement durable : appuis et obstacles. Penser l'éducation*. Hors-Série, 485-502.
- Barthes A. (2017). Quels outils curriculaires pour des « éducations à » vers une citoyenneté politique ? *Educations*, Vol 17-1, Open sciences, International sciences and technical edition, ISTE London, p. 25-40
- Barthes A., Lange J.-M. (2017). Researchers' positions and construction of curricula of education for sustainable development in France, *Journal of Curriculum Studies* Vol. 0 , Iss. 0,0
- Berger D., Neka M., Courty P. (2009). Infirmiers scolaires : représentations et pratiques d'éducation à la santé. *Santé Publique*. 2009/6-Vol. 21, 641-657.
- Berger D., Bernard S., Tracana R., Simoes de Carvalho G. (2010). Éducation à la santé et à la sexualité : Représentations sociales, conceptions individuelles et pratiques d'enseignants de 15 pays. *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève, septembre 2010*.
- Berrios A., Barthes A., Champollion P. (2014). Les apports disciplinaires sont-ils suffisamment développés pour répondre aux objectifs éducatifs des collèges face à l'introduction de l'éducation au développement durable et de ses pratiques sociales dominantes ? In Diemer et Marquat (dir.). *L'éducation au développement durable : enjeux et controverses*. (p.255-272). Bruxelles : de Boeck.
- Deconchy J.-P. (1984). Systèmes de croyances et représentation idéologique. In S. Moscovici (dir.) *Psychologie sociale*. (p.357-378). Paris : PUF.

- Durkheim E. (1894). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris: PUF
- Farr R. (1984). Les représentations sociales. In S. Moscovici (dir.). *Psychologie sociale*. (p.379-389). Paris : PUF
- Ferreira C., Luiz A. (2001). L'éducation à la citoyenneté démocratique : représentations et questions sociopsychologiques. In M. Lebrun (dir.). *Les représentations sociales. Des méthodes de recherche aux problèmes de société*. (p.411-426). Outremont : éditions Logiques.
- Flament C. (1999). Freedom of opinion and normative boundaries in social representation: Development and intelligence. *Psychologie – Schweizerische Zeitschrift für Psychologie und Ihre Anwendungen – Swiss Journal of Psychology*. N°58/3, 201-206.
- Garnier C. (2000). Représentations sociales pour comprendre l'action éducative : apports réciproques. In C. Garnier & M. Rouquette (dir.). *Représentations sociales et éducation*. (p.27-52). Montréal : Éditions Nouvelles.
- Garnier C. (2001). Contribution de la théorie des représentations sociales au champ de l'éducation relative à l'environnement. *Représentations et engagements : des repères pour l'action. Dossiers des Sciences de l'Éducation*. N°4, 23-42.
- Garnier C., Rouquette M. (2000). (dir.). *Représentations sociales et éducation*. Montréal : éditions nouvelles.
- Garnier C., Sauvé L. (1999). Apport de la théorie des représentations sociales à l'éducation relative à l'environnement. Conditions pour un design de recherche. *Éducation relative à l'environnement. Regards – Recherches – Réflexions*. Vol. 1, 65-77.
- Gilly M. (1980). *Maîtres-élèves : rôles institutionnels et représentations*. Paris : PUF.
- Isabelle C., Kaszap M. (2013). Éducation à la santé : représentations sociales des préoccupations des jeunes du Canada. *Santé Publique*. 2013/1-Vol. 25, 25-33.
- Jeziorki A. (2013). Analyse des spécificités contextuelles du développement durable dans les représentations sociales de futurs enseignants québécois et français de sciences de la nature et de sciences sociales. *Actes du Colloque international L'éducation au développement durable : appuis et obstacles. Penser l'éducation*. Hors-série, 347-364.
- Jodelet D. (1994). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- Jourdan D., Piec I., Aublet B., Berger D., Lejeune M.-L., Laquet A., Geneix C., Glandier P.-Y. (2002). Éducation à la santé à l'école : pratiques et représentations des enseignants du primaire. *Santé Publique*. 2002/4-Vol.14, 403-423.
- Legardez A. (2004). L'utilisation de l'analyse des représentations sociales dans une perspective didactique. L'exemple des questions économiques et sociales. *Revue des Sciences de l'Éducation*. 30/3, 647-665
- Legardez A., Jesiorski A., Barthes A., Lebatteux N., Floro M. (2013). Étudier les représentations sociales sur des questions socialement vives liées à l'éducation au développement durable pour en repérer des obstacles et des appuis dans la formation des formateurs. *5e Colloque international du RIFEFF – réseau international francophone de formation de formateurs. La francophonie universitaire en question*. Décembre 2013. Hanoï.
- Moscovici S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : PUF.
- Ponton M., Sauvé L. (2000). Les représentations des enseignants du secondaire en éducation relative à l'environnement - Une étude lexicométrique. In L. Sauvé et alii (2000). *Théories et pratiques de l'éducation relative à l'environnement à l'école secondaire. Rapport de recherche intervention. Modèles d'intervention en ERE*. (p.53-66). Montréal : CIRADE.
- Sauvé L. Garnier C. (2000). Une phénoménographie de l'environnement. Réflexions théoriques et méthodologiques sur l'analyse des représentations sociales. In M. Rouquette & C. Garnier (dir.). *Représentations sociales et éducation*. (p.541-572). Montréal : Les Éditions nouvelles.
- Sauvé L., Machabee L. (2000). La représentation, point focal de l'apprentissage. *Éducation relative à l'environnement. Regards – Recherches – Réflexions*. Vol 2, 183-194

Suzanne V., Lavallée M., Sounan C. (2003). Approche de la représentation sociale de la citoyenneté et de l'éducation à la citoyenneté chez de futurs enseignants du secondaire au Québec. In Lavallée, Vincent, Ouellet et C. Garnier (dir.). *Les représentations sociales. Constructions nouvelles*. (p.373-391). Montréal : Groupe d'études sur l'interdisciplinarité et les représentations sociales. Université du Québec à Montréal (Monographie électronique).

Turcotte S., Otis J., Gaudreau L. (2007). Les objets d'enseignement-apprentissage : éléments d'illustration de l'inclusion de l'éducation à la santé en éducation physique. *STAPS*. N°75, 115-129.

Verges P. (2001). L'analyse des représentations sociales par questionnaires. *Revue française de sociologie*. n°42/3, 537-561