

PREMIÈRE PARTIE : LE CADRE THÉORIQUE

Chapitre 1

La représentation : un concept emprunté à la psychologie sociale

Introduction

Depuis l'œuvre *princeps* de Serge Moscovici en 1961, la théorie des représentations sociales (TRS) n'a cessé de s'étendre géographiquement (en dehors de l'Europe), de s'amplifier d'un point de vue conceptuel (modèle bidimensionnel, principes générateurs, représentations intergroupes, etc.) et méthodologique (modèles sociogénétique, sociodynamique et structural) tout en démontrant sa capacité à s'articuler avec d'autres théories (les champs sociaux [Bourdieu, 1979], l'attribution causale [Heider, 1958], l'identité sociale [Tajfel et Turner, 1979], la cognition sociale [Ostrom, 1984], la domination sociale [Sidanius, 1999], la construction sociale de la réalité [Berger et Luckmann, 1994], la biographisation [Delory-Momberger, 2003], etc.).

Elle est devenue une référence non seulement en psychologie sociale, mais aussi en psychologie cognitive et pour d'autres disciplines en sciences humaines comme l'histoire, la géographie, l'ethnologie, la sociologie, l'économie ou les sciences de l'éducation.

Toutefois, l'utilisation de la TRS dans ces disciplines et notamment en sciences de l'éducation est disparate (Astolfi et Giordan, 1978 ; Audigier, 1993 ; Chevallard, 1985) et bien plus le fait de la didactique des sciences que des autres didactiques. En didactique de l'Histoire, elle est encore un territoire à explorer même s'il existe des avancées notables depuis une quinzaine d'années (Lautier, 1997, 2001, 2008 ; Cariou, 2012, 2014).

Nous allons dans ce chapitre rappeler l'histoire de la TRS, la définition, la formation et les fonctions des représentations sociales (RS), les principaux modèles d'étude et les liens que la TRS entretient avec d'autres notions utiles à l'analyse de nos objets d'étude : la Préhistoire et Cro-Magnon.

Nous précisons à chaque fois de quelle façon nous envisageons d'appliquer dans notre travail les méthodes et les concepts présentés.

1 Historique du concept

1.1 Les débuts de la notion de « représentation » : la sociologie et l'anthropologie

L'étude des représentations débute¹ avec des sociologues et anthropologues de renom entre 1830 et 1930, comme Émile Durkheim² qui donne l'impulsion théorique et épistémologique, mais aussi Lévy-Bruhl et Marcel Mauss³. Tous deux étudient les mythes, les mentalités « archaïques », les représentations religieuses et magiques des sociétés traditionnelles sans écriture. C'est Durkheim qui fait la distinction entre représentations individuelles et représentations collectives. Pour ce dernier, la conscience individuelle n'a pas beaucoup de poids et n'existe qu'à travers la conscience collective qui s'impose aux individus d'une génération à une autre et se concrétise matériellement par des règles de fonctionnement juridiques, économiques, morales, religieuses, etc. Les représentations sociales de Moscovici s'en différencient, car pour lui, comme nous allons le voir plus en avant, les RS s'inscrivent dans un processus dialectique et construisent l'individu tout autant que celui-ci construit ses représentations. La société contemporaine, contrairement à la société traditionnelle, est plus individualisée et donc plus favorable à la constitution de groupes différents avec des connaissances, des croyances, des pratiques spécifiques. Ces représentations sont donc le reflet de prises de positions spécifiques au sein du groupe social, là où, dans la société traditionnelle, la représentation collective s'imposait à tous de manière figée. L'une est plus le fait des individus, l'autre d'une collectivité. Moscovici se rapproche davantage de Lévy-Bruhl qui est un des premiers à travailler sur « la mentalité primitive ». Pour ce dernier, chaque société possède son système de croyances objectivé dans la langue, les institutions, la culture et il n'est pas possible de les évaluer à l'aune de la société occidentale. Moscovici s'inspirera des travaux de Lévy-Bruhl en intégrant la distinction entre représentations issues de la croyance et celles issues de la connaissance. Actuellement, certains auteurs comme Doise (1991) ou Clément (2010) défendent l'idée que le savoir scientifique est une forme de représentation sociale. L'influence de tous ces chercheurs se retrouve dans la TRS, y compris celle de Lévi-Strauss, le père de l'anthropologie structurale, puisque la TRS est bien par sa forme et les méthodes d'analyses qui en sont issues l'héritière du structuralisme.

¹ Même si, dès 1879, Wilhelm Wundt, se propose de fonder une *Völkerpsychologie* et d'y étudier les productions mentales créées par une communauté humaine.

² Émile Durkheim, *Les Formes élémentaires de la vie religieuse : le système totémique en Australia*, Paris, F. Alcan, 1912.

³ Marcel Mauss, *Œuvres. 2, Représentations collectives et diversité des civilisations* (tome III), Paris, Minuit, 1974, (1890-1930).

1.2 Le fondement de la théorie des représentations sociales : Serge Moscovici

C'est avec le psychologue Serge Moscovici que s'élabore véritablement la théorie des représentations « sociales » (TRS) à travers son étude *princeps* sur la psychanalyse en 1961, pour qui la représentation a une genèse à la fois individuelle et sociale. Depuis, elle a connu un large développement d'abord européen puis international. Moscovici (1961) s'inscrit dans la continuité d'auteurs comme Freud, Piaget ou Durkheim, dont il s'est inspiré pour formaliser le concept de représentation sociale.

Les représentations sociales (RS) sont un ensemble d'opinions, d'informations, de valeurs et de croyances sur un objet particulier (l'objet de la représentation). Une « représentation sociale est donc toujours représentation de quelque chose (l'objet) et de quelqu'un (le sujet) » (Jodelet, 1989, p. 59). Cette relation objet-groupe constitue le principe autour duquel la théorie des représentations sociales s'organise. Pour Guimelli (1994, introduction, p. 12), « elles constituent une modalité de la connaissance dite de “sens commun” dont la spécificité réside dans le caractère social des processus qui la produisent ».

1.3 La théorie des représentations sociales et les champs de recherche.

Actuellement, le concept de représentation sociale a largement dépassé le cadre de la psychologie sociale.

À la suite de Moscovici, de nombreux chercheurs se sont intéressés aux représentations sociales : des psychosociologues comme Chombart de Lauwe (1971), Farr (1977, 1984, 1987), Jodelet (1984) et Herzlich (1972), « des anthropologues tels que Laplantine (1978, 1987), des sociologues comme Bourdieu (1982), des historiens, Ariès (1962) et Duby (1978) » (SERPSY)⁴.

Depuis le champ d'investigation n'a cessé de s'élargir, mais sur des thèmes qui touchent essentiellement le social, l'économique, le psychologique ou la santé : le fou et la folie (Da Rosa, 1987), la folie (Jodelet, 1989b), le sida (Morin et Vergès, 1992), l'argent (Vergès, 1992), l'entreprise (Moliner, 1993b, 1996), la fonction d'infirmière (Guimelli, 1994), les droits de l'homme (Doise, Clémence et Lorenzi-Cioldi, 1994 et Devos, Clémence et Doise, 2000), le groupe idéal (Rateau, 1995), la banque (Vergès, 2001), l'environnement (Marquis, 2001), la violence (Abric, 2003), l'Europe (Baugnet et Fouquet, 2005), le vin (Lo Monaco, 2008), la santé (Apostolidis et Dany, 2012), le marketing (Piermattéo, Lo Monaco, Guimelli et Brel, 2012), l'alcool chez les jeunes (Dany et Lo Monaco, 2013), etc.

⁴ SERPSY : http://www.serpsy.org/formation_debat/mariodile_5.html

Néanmoins, même si plusieurs auteurs comme Chombart de Lauwe (1989), Doise (1989) et Gilly (1989) ont très tôt souligné l'importance d'effectuer des études sur les représentations sociales chez les enfants, ces études en psychologie sociale restent minoritaires. Une recension réalisée par Aim (Aim, *et al.* 2014) sur la base de données PsycINFO arrive à 17 références (47 en comptant les adolescents ce qui est peu comparé aux 997 articles sur les RS recensés en 2011 par Eicher) dont 9 dans le domaine de la santé et le reste sur les compétences, les relations sociales et l'identité (le genre). Aucune étude d'ordre culturel, encore moins en Histoire et pas du tout sur la Préhistoire. On relève en particulier celles sur Paris (Milgram et Jodelet, 1996), la radioactivité (Galli et Nigro, 1990), les mathématiques (Louise Lafortune, Pierre Mongeau et R Pallascio, 2000), les aliments (Guérin et Thibaut, 2008), le temps (Julia Poyet, 2009), les scientifiques (Lafosse-Marin, 2010). En didactique de l'Histoire, la plupart des travaux qui prennent en compte les représentations des élèves ont été essentiellement mis en œuvre auprès de collégiens ou de lycéens (Lautier, 1997 ; Cariou, 2012). En parallèle, il existe plusieurs thèses de doctorat sur les représentations sociales d'enseignants en primaire à travers l'informatique (Netto, 2011) ou dans le secondaire en sciences économiques (Dollo, 2001) et en histoire sur les représentations des enseignants (Moisan, 2002 ; Bouhon, 2009) ce qui offre des éclairages complémentaires à notre travail.

1.4 Les représentations sociales et la recherche en Histoire et en Préhistoire

En Histoire, la notion de représentation est relayée par l'École des Annales fondée en 1929 par Marc Bloch et Lucien Febvre, qui privilégie la longue durée et cherche à s'ouvrir aux autres sciences humaines en faisant de l'histoire des mentalités un axe majeur. Depuis les années 70, des historiens comme Georges Duby, Emmanuel Leroy-Ladurie, François Furet ou Jacques Le Goff, ont poursuivi le projet interdisciplinaire des fondateurs de l'École des Annales, en s'appuyant dans leurs travaux sur l'anthropologie et la sociologie à travers la « nouvelle histoire ». C'est en 1989⁵ que le concept de représentation est proposé « pour en finir avec les mentalités »⁶. Pour Paul Ricoeur, l'histoire des mentalités s'enferme dans un cadre trop stable et figé qu'il faut dépasser au profit de la notion de représentation⁷. Depuis les années 2000, l'histoire des représentations est caractérisée par un courant de recherche hétérogène et diversifié dont le dénominateur commun est de considérer que les représentations ont une histoire, et que l'Histoire en dépend. Certains historiens comme François Hartog (2002) introduisent la notion de « régime d'historicité » qu'il définit comme le rapport qu'une société a au passé, au présent et à l'avenir avec notamment le

⁵ Roger Chartier, « Le monde comme représentation », Les Annales, 1989. Le terme est repris l'année suivante par l'italien Carlo Guinsburg.

⁶ De Geoffrey Lloyd, historien des sciences : *Pour en finir avec les mentalités*, Paris, La Découverte, 1993.

⁷ Paul Ricoeur, *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Seuil, 2000.

concept de « présentisme » pour caractériser une époque contemporaine qui privilégie dans le présent la mémoire c'est-à-dire les passés successifs plutôt que l'Histoire qui implique, elle, une mise à distance. De son côté, Nicole Lautier (2001) fait la jonction entre représentations sociales et didactiques de l'Histoire dans son « modèle intermédiaire d'appropriation de l'Histoire » (Partie 1 Chapitre 2).

En Préhistoire, c'est André Leroi-Gourhan, le père de la Préhistoire française, qui est l'héritier de la tradition de Durkheim et de Lévy-Bruhl (l'étude des mentalités), de Marcel Mauss (le « fait social total »), mais aussi de Lévi-Strauss, concilie ethnologie et Préhistoire (voir deuxième partie : l'objet d'étude) et en proposant une méthode structurale d'analyse du « fait », que ce soit à travers la fouille archéologique ou l'étude des représentations symboliques du Paléolithique supérieur avec la « Préhistoire de l'art pariétal » en 1965.

2 Définitions, formation et fonctions des représentations sociales

2.1 Définitions des représentations sociales

2.1.1 Quelques définitions

La « représentation sociale » (RS) est un concept transversal et interdisciplinaire, situé à l'interface du psychologique et du social, ce qui rend sa définition complexe.

Pour Moscovici, le père fondateur de la théorie des représentations sociales (TRS), c'est :

« une manière d'interpréter le monde et de penser notre réalité quotidienne, une forme de connaissance sociale que la personne se construit plus ou moins consciemment à partir de ce qu'elle est, de ce qu'elle a été et de ce qu'elle projette et qui guide son comportement. Et corrélativement (la RS est) l'activité mentale déployée par les individus et les groupes pour fixer leurs positions par rapport à des situations, événements, objets et communications qui les concernent » (Moscovici, 1984, p. 132).

D'après Jodelet⁸ (1997, p. 36), la représentation :

« est une forme de connaissance socialement élaborée et partagée ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. Elle n'est pas le simple reflet de la réalité, mais fonctionne comme un système d'interprétation de la réalité qui organise les rapports entre les individus et leur environnement et oriente leurs pratiques ».

⁸ Denise JODELET, *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 1997.

Placées à la frontière du psychologique et du social, les représentations sociales permettent aux personnes et aux groupes de maîtriser leur environnement et d'agir sur celui-ci.

Jean-Claude Abric⁹ (1997, p. 13) définit la représentation :

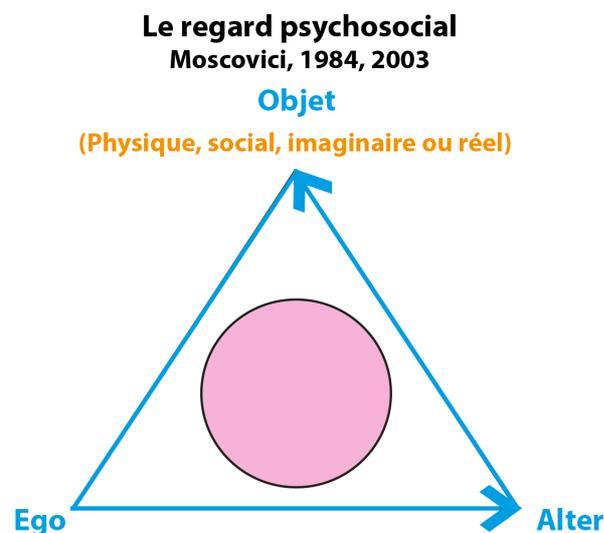
" comme une vision fonctionnelle du monde, qui permet à l'individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites, et de comprendre la réalité, à travers son propre système de référence, donc de s'y adapter, de s'y définir une place ».

Pour Roussiau et Bonardi (2001, p. 19) :

« Une représentation sociale est une organisation d'opinions socialement construites, relativement à un objet donné, résultant de communications sociales, permettant de maîtriser l'environnement et de l'approprier en fonction d'éléments symboliques propres à son ou ses groupes d'appartenance ».

Une représentation sociale est donc un « objet » partagé entre un « moi » (l'égo) et « les autres » (l'alter). C'est un univers d'opinions partagées par un groupe élaboré par le biais des communications. Elle est le reflet des expériences individuelles et des pratiques sociales des individus. La représentation permet de comprendre et d'agir sur le monde.

Figure 2 : le regard psychosocial



⁹ Jean-Claude ABRIC, *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF, 1994, 2^e édition 1997.

La « Préhistoire » et « Cro-Magnon » pourraient être considérés comme des objets de représentation(s) partagée(s) entre un « individu » socialement situé et des « autres » avec qui il partage sa vision. Mais l'homme préhistorique est aussi un « Autre » qui interroge la représentation que l'individu et le groupe se font d'eux-mêmes.

2.1.2 Entre l'individuel et le social

L'individu est en interaction constante avec son environnement. Il doit traiter régulièrement une somme colossale d'informations et du fait de cette complexité, il lui est impossible de prendre en compte la totalité des données qui lui parviennent. Des mécanismes de « simplification », biologiques et psychologiques, sont donc à l'œuvre pour l'aider à trier et au final à agir. Ils sont influencés par les histoires de l'individu. Celui-ci est immergé depuis l'enfance dans des contextes sociaux multiples (une famille, une école, des médias) qui contribuent à façonner sa façon de voir le monde. L'enfant vivrait une socialisation primaire¹⁰, essentiellement familiale, le monde de « la vie de tous les jours » (*Alltagswelt*, Schütz, 1975) à partir de laquelle une socialisation secondaire (école, groupe de pairs, tous les univers extérieurs) viendrait construire le « monde-de-vie » (*Lebenswelt*) que Schütz décrit comme « une réserve préorganisée de connaissances que [l'homme] a à sa disposition à n'importe quel moment de son existence ». ¹¹ Cette réserve n'est pas entièrement construite par l'expérience, mais aussi socialement sous forme de règles par l'intermédiaire des institutions et des individus, comme les parents et les enseignants, ainsi qu'à travers les médias. L'influence des moyens d'information et de communication est d'ailleurs un point important de la TRS de Moscovici. Finalement, l'enfant « biographise ». Christine Delory-Momberger définit le biographique comme « une catégorie de l'expérience qui permet à l'individu, dans les conditions de son inscription sociohistorique, d'intégrer, de structurer, d'interpréter les situations et les événements de son vécu » (Delory-Momberger, 2003, p. 3). Le concept de biographisation rejoint d'une certaine manière celui de représentation sociale dans le sens où « la perception et l'intelligence de son vécu passent par des représentations qui présupposent une figuration du cours de son existence (Delory-Momberger, *op. cit.*, p. 3). Cette façon de voir le monde contribue à son tour à construire l'individu, car pour Moscovici « les représentations sont à la fois générées et acquises » (1989). L'individu appartient à des groupes sociaux, échange et communique : la réalité à laquelle il est confronté n'est donc pas la réalité, mais une réalité « re-construite »: une représentation de la réalité. En ce sens, la représentation que l'individu a de la réalité est avant tout

¹⁰ « La socialisation primaire est la première socialisation que l'individu connaît dans son enfance, et grâce à laquelle il devient un membre de la société. La socialisation secondaire consiste en tout processus postérieur qui permet d'incorporer un individu déjà socialisé dans des nouveaux secteurs du monde objectif de sa société », Peter L Berger et Thomas Luckmann, *La construction sociale de la réalité*, Paris, Méridiens-Klincksieck, 1986.

¹¹ Alfred Schütz, *Le chercheur et le quotidien*, Paris, Méridiens-Klincksieck, 1987, p. 201.

sociale puisque élaborée « en fonction de nos caractéristiques et partagée par un ensemble d'autres individus ayant ces mêmes caractéristiques » (Rateau et Lo Monaco, 2013). Chaque groupe¹² a ses propres valeurs, normes, idéologies et expériences pratiques. Les représentations sociales peuvent donc être définies comme des « systèmes d'opinions, de connaissances et de croyances » propres à une culture, une catégorie ou un groupe social, dépendant de l'Histoire et d'un contexte idéologique et relatif à des objets de l'environnement social : une biographisation intersubjective. Cet ensemble est organisé, partagé, collectivement produit et socialement utile. Ces éléments sont de l'ordre du sens commun, de la connaissance naïve, mais pas de la connaissance scientifique. Les connaissances spécifiques et l'univers symbolique proposés par l'école (socialisation secondaire) prennent appui sur la structure d'expériences et de connaissances élaborée au cours de la socialisation primaire (Bruner, 2003, p. 103) en la confortant ou en rompant avec elle. Elles créent chez les enfants une conception du monde (*Weltanschauung*). Pour Jérôme Bruner, « apprendre et s'approprier des savoirs, quelle qu'en soit la nature, c'est à des degrés divers, retoucher, réviser, modifier, transformer une façon d'être au monde [...], poser de nouveaux regards sur son passé et sur ses origines, projeter ou rêver autrement son avenir, se biographiser autrement » (Bruner, *op. cit.*, p. 126).

2.1.3 Les conditions d'émergence d'une représentation sociale

Toutes les représentations ne sont pas nécessairement sociales et tout objet n'est pas forcément objet de représentation sociale.

Deux conditions minimales doivent être réunies pour qu'un objet soit un objet de RS (Flament et Rouquette, 2003) :

- La saillance sociocognitive :
 - o l'objet assure une fonction de concept dans lequel se retrouvent toute une série d'objets (polymorphie) ;
 - o l'objet occupe un espace récurrent dans les communications, car une RS est le résultat d'un processus collectif.
- Les pratiques : il doit exister des pratiques communes se rapportant à l'objet au sein de la population.

À ces conditions, on peut ajouter (Moliner, 1993, 1996 ; Moliner, Rateau, et Cohen-Scali, 2002):

- L'enjeu lié à l'objet de RS : cet enjeu peut-être soit identitaire (maintien ou défense), soit en

¹² L'individu appartient aussi à plusieurs groupes dont il partage et combine les représentations.

lien avec la cohésion sociale (une vision commune dans laquelle le groupe se retrouve).

- La dynamique sociale : si cet objet a une valeur pour un groupe, cette valeur s'inscrit inévitablement en relation avec d'autres groupes, en confrontation ou en opposition.
- L'absence d'orthodoxie : il faut que les connaissances soient élaborées collectivement et non pas le résultat d'une imposition et d'un contrôle d'instances régulatrices (Deconchy, 2003), comme dans des groupes sectaires ou dogmatiques.

Nous pensons que ces conditions sont réunies dans le cadre de notre recherche qui a pour objectif d'étudier la représentation de la « Préhistoire » et de « Cro-Magnon » comme présentée dans le tableau ci-dessous, et dont nous préciserons certains points plus en avant.

Tableau 1 : La Préhistoire, objet de RS

	Objets de RS « Préhistoire » et « Cro-Magnon »
Concept	« Préhistoire » comme « Cro-Magnon » sont des objets polymorphes qui renvoient à un ensemble d'objets souvent très hétéroclites. L'objet « Préhistoire » renvoie à une période très vaste et très floue (Paléolithique ? Néolithique ?... Paléolithique Supérieur ? Moyen ? Inférieur ?... Climat chaud ? Climat froid ?...). L'objet « Cro-Magnon » renvoie de son côté à une représentation humaine également très vague : une sorte d'homme... mais dont les caractéristiques sont variables... que ce soit dans les attitudes, les actions, la morphologie...
Communication	« Préhistoire » comme « Cro-Magnon » sont régulièrement présents que ce soit à l'école (en classe et dans la cour !) pour les élèves de CE2 en particulier ou dans les médias (télévision, cinéma, presse).
Pratiques	Le cours de Préhistoire est en soi, pour les élèves, leur pratique de cet objet. Par rapport aux autres périodes, la matière bénéficie de plus d'heures d'enseignement ¹³ , parfois accompagnées d'ateliers et de sorties culturelles ou encore de classes transplantées.
Enjeu	La « Préhistoire » comme « Cro-Magnon » ont été régulièrement au cours de l'Histoire des enjeux de société d'un point de vue politique, religieux ou philosophique. Actuellement, à travers la question de l'évolution, au centre de relations de confrontation, notamment entre les tenants de l'évolutionnisme et les tenants du créationnisme ou de l'Intelligent Design. De façon plus terre à terre, la matière enseignée est un enjeu pour les élèves en terme d'évaluation.
Dynamique sociale	La « Préhistoire » comme « Cro-Magnon » intéressent certains groupes sociaux et pas les autres. Certains ont un rapport positif, d'autres négatif, voire indéterminé.
Orthodoxie	Même si l'Éducation nationale impose un programme, l'enseignant conserve une marge de manœuvre assez importante qui fait que l'enseignement de la Préhistoire peut être assez varié d'un enseignant à un autre, d'une école à une autre. Sans compter avec les moyens matériels qui peuvent changer : mise à jour des manuels scolaires, variété de la documentation complémentaire, etc.

¹³ La Préhistoire et le Moyen Âge sont surreprésentés par rapport aux autres périodes (Rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale, n° 2013-066, juin 2013).

2.1.4 Les caractéristiques d'une représentation sociale au regard d'un public scolaire

2.1.4.1 Le processus de communication

Comme nous l'avons vu précédemment, l'objet doit assurer pour la plupart des individus une fonction de concept et il doit constituer une référence fréquente dans les communications échangées au sein de l'unité sociale.

Le groupe social auquel nous nous intéressons, les élèves de cycle 3, est constitué d'individus interagissant les uns avec les autres au sein de leur groupe « classe » et avec leurs enseignants respectifs et placés dans une position commune¹⁴ vis-à-vis des objets « Préhistoire » et « Cro-Magnon ». On parle de groupe social à partir du moment où les individus occupent une position commune à l'égard de l'objet de représentation (pratique comparable, même niveau d'intérêt ou d'implication, etc.) et sont en interaction régulière (Moliner, *et al.*, 2002). La simplification et la reconstruction dans l'échange qui se produit au sein du groupe fait de l'objet quelque chose de consensuel et de communicable et donc de socialement utile. Cela est propice à l'émergence d'un noyau figuratif, comme nous le verrons plus avant. Le fait que l'objet de représentation, soit pour les élèves de CE2 un sujet de communication (dont l'objectif pour l'enseignant est au minimum la transmission de connaissances) et qu'il soit aussi largement médiatisé (les communications culturelles) en touchant en particulier les élèves de cycle 3, renforce cette hypothèse. On le trouve régulièrement sur le grand et petit écran (*L'Odyssée de l'espèce*, 2003 ; *Homo sapiens*, 2004 ; *RRRrrrr !!!*, 2004 ; *Le sacre de l'Homme*, 2007 ; *AO, le dernier Néandertal*, 2010 ; *La grotte des rêves perdus*, 2010 ; *Les Croods*, 2013), mais il fait aussi l'objet de publications régulières (dernièrement, des recherches en génétique concernant le métissage entre Cro-Magnon / *Homo sapiens* et Néandertal). Ajoutons que les échanges et la communication ne sont pas seulement le fait du travail en classe. Les élèves de cycle 3 sont encore particulièrement sensibles aux relations avec autrui, notamment à travers une forme de médiation particulière qui est le jeu et les interactions qu'il produit. Les représentations naissent du processus de communication et donc des opérations de création, de construction, d'appropriation, mises en œuvre. Comme l'indique Jovchelovitch (2002), ce sont des opérations qui font partie de l'individu dès l'enfance : à travers la capacité de faire semblant et de jouer, elles permettent le développement du registre symbolique.

¹⁴ Les élèves sont obligés d'être en classe, ils sont confinés dans un espace dont ils ne peuvent sortir volontairement et leur temps est géré par l'enseignant. Ils reçoivent les mêmes contenus d'enseignement.

2.1.4.2 Les pratiques communes

La notion de pratique commune correspondrait à une conduite ou d'une série de conduites plus ou moins actives impliquant l'objet considéré. Certains chercheurs (Fraïssé, 1999 ; Marquis et Preau, 2000) postulent que pour avoir une représentation d'un objet, il faut en avoir une pratique. Quelle pourrait être la pratique d'enfants de cycle 3 sur la « Préhistoire » et « Cro-Magnon » ? Il est par ailleurs aisé de comprendre que personne ne peut avoir une pratique directe de Cro-Magnon ou de la Préhistoire à notre époque. Souvent, la notion de pratique invoquée par les chercheurs implique une échelle graduée qui va des « novices » aux « experts » (Flament et Rouquette, 2003). Ce ne peut être le cas ici. Dans quelle mesure peut-on considérer que les élèves de CM2 seraient plus « experts » que les « CE2 » ? En quantité de connaissances possédées, en « expérience » par rapport à l'objet de représentation (visites de sites patrimoniaux ou de musées, livres lus, supports médiatiques visionnés et utilisés, plus d'animations culturelles) ? À la suite de Moscovici (1961) il est coutume d'analyser le contenu de la représentation sous plusieurs aspects : l'information, le champ de représentation et l'attitude. L'information renvoie à la « somme et l'organisation des connaissances sur l'objet de représentation » (Gilly, 1980, p. 31). Ainsi dans la mesure où le processus de formation d'une représentation résulte de l'organisation des connaissances, nous posons que la relation à l'objet de représentation peut être appréhendée par la prise en compte de la notion de connaissance (Salesses, 2005) et que cette connaissance est variable selon le niveau du cycle 3. C'est pourquoi nous envisageons d'analyser l'état de structuration du champ de représentation à l'aide de la variable « niveau scolaire ». Nous considérons par ailleurs que le cours sur la Préhistoire en CE2 et l'enseignement d'un point de vue plus global sont en soi, pour les enfants, une pratique : la pratique de l'école. Ils y sont plongés et y passent plus de temps que chez eux. Ils abordent des sujets dont le temps d'étude peut s'étaler sur plusieurs semaines comme c'est le cas pour la Préhistoire. Sans oublier le rôle prescripteur de l'enseignant et les représentations qu'élèves et enseignants ont les uns des autres (Ecale, 1998) et qui influencent la pratique scolaire.

L'autre versant de cette pratique étant la pratique socioculturelle à travers leurs lectures, les jeux, les films, les ateliers pédagogiques, les visites culturelles, la presse spécialisée et grand public et bien sûr internet. Les élèves n'abordent pas les contenus enseignés à l'école l'esprit vierge, mais avec déjà tout un ensemble de représentations initiales enracinées dans des croyances, usages et pratiques de leurs milieux de vie. L'identité des élèves et du groupe social auquel ils appartiennent contribue largement à la nature des représentations qu'ils portent, des rapprochements qu'ils produisent et des transformations qu'ils font opérer au savoir (Cariou, 2007).

Mais l'enfant peut aussi réajuster ses représentations sans pour autant passer par des expériences ou des pratiques réelles, du moins dans son jeune âge, comme il est possible d'avoir une représentation de quelque chose sans en avoir la pratique : nous avons tous, enfants comme adultes, une représentation de la Préhistoire et de l'homme préhistorique. L'enfant « est amené à élargir et à réajuster ses conceptions et ses représentations sans passer par des expériences personnelles et par des pratiques réelles » (Chombart de Lauwe, 1989, p. 353). Sans oublier que le jeu est aussi une forme d'expérience et de pratique pour l'enfant, fondamental dans le cadre de ses apprentissages (Brougère, 1995). « Les événements dont je n'ai pas été directement le témoin, mais qui ont laissé une trace importante dans la mémoire collective intègrent ma propre mémoire individuelle sous la forme d'une mémoire empruntée » (Halbwachs, 1950, p. 99). À travers sa fonction civique, l'histoire scolaire informe la mémoire sociale (Moniot, 2001). En retour, l'expérience et la mémoire sociale des élèves leur permettent de donner du sens et de matérialiser l'histoire enseignée. Si les élèves en début de CE2 n'ont pas a priori de connaissances factuelles sur la Préhistoire, ils ont, en revanche, des représentations des situations sociales qu'ils rencontrent au quotidien et qu'ils projettent ensuite sur une situation du passé pour la comprendre. Ce peut être par exemple, le cas de la relation homme/femme dans la compréhension des actions et attitudes respectives de l'homme et de la femme de Cro-Magnon.

Abric (2001) indique que « l'absence de pratique et la distance à l'objet favorisent l'activation d'une représentation fortement évaluative (plutôt que fonctionnelle), privilégiant des jugements et des prises de positions : une représentation plus idéologique que descriptive ». Toujours selon lui, la distance à l'objet serait définie par le niveau de pratique, le niveau de connaissance et l'implication. Nous postulons donc que la connaissance est bien présente chez les élèves sous la forme d'un savoir dispensé sur l'objet de représentation (le cours de CE2) et que la pratique des élèves est de deux ordres : scolaire et socioculturelle. La première, liée au niveau de connaissance, pourra être appréhendée par la variable « niveau scolaire » (absence de cours en CM1 et CM2) et la seconde par la variable « catégorie socioprofessionnelle » des parents.

Dans l'idéal, il s'agit de pouvoir comparer deux états successifs d'une population en diachronie (Moliner, Rateau et Cohen-Scali, 2002) : *dans le cadre de notre travail de thèse, nous avons prévu ce type d'analyse puisque nous avons recueilli auprès d'une population de 725 élèves de CE2 un questionnaire classique présenté à trois moments différents par rapport au cours de l'enseignant : avant, juste après et deux mois plus tard.*

2.2 La formation des représentations sociales

La représentation sociale se structure à travers deux processus que sont l'objectivation et l'ancrage comme l'a montré Moscovici (1961). Ces deux processus sont au cœur de l'approche sociogénétique.

2.2.1 Objectivation

Le phénomène d'objectivation permet de s'appropriier et d'intégrer les connaissances relatives à un objet. Elle peut s'opérer en trois phases :

- Une déconstruction sélective à travers laquelle l'individu opère un tri parmi les éléments relatifs à l'objet. Il y a appropriation.
- Une schématisation structurante : les éléments retenus sont reconstruits, réorganisés dans une sorte de schéma imagé et cohérent. Se forme alors un noyau figuratif qui voit certains éléments prendre une place plus importante que d'autres.
- Une naturalisation : les éléments du noyau se matérialisent de façon évidente et deviennent des éléments objectifs.

L'objectivation s'opérerait en fonction de « critères culturels (tous les groupes n'ont pas un égal accès aux informations relatives à l'objet) et de critères normatifs (n'est retenu que ce qui concorde avec le système de valeurs du groupe) » (Moliner et Guimelli, 2015, p. 23). En ce qui concerne les enfants, nous pensons que l'action des critères normatifs est moindre en comparaison des critères culturels. Les élèves sont en cours de construction, physique et psychologique : les valeurs qu'ils peuvent avoir sont donc fluctuantes au rythme de leur développement. Ils appartiennent également à des groupes variés (le groupe « classe », « sport », « musique »...) et en change souvent. Le contexte socioculturel, familial et social, constitue par contre des points de repère importants. Nous nous attendons pour cette raison, à rencontrer une représentation avec une dimension descriptive ou fonctionnelle beaucoup plus importante qu'une dimension normative ou évaluative (voir paragraphe 3.1).

2.2.2 Ancrage

Nous n'avons pas pour objectif de « privilégier une démarche descriptive aux dépens d'une démarche explicative » (Doise, 1992). Le phénomène d'ancrage consiste à enraciner socialement la représentation et son objet en l'incorporant dans le système de valeurs du sujet.

Il comporte plusieurs aspects :

- Le sens : l'objet représenté est investi d'une signification par le sujet et le groupe concerné par la représentation dont il fait partie. Ce processus traduit l'insertion sociale de l'individu.
- L'utilité : les éléments de la représentation expriment non seulement des rapports sociaux, mais contribuent aussi à la création de ses rapports dans une sorte de dialectique. De ce point de vue, l'ancrage donne aux éléments de la représentation une valeur de médiation entre l'individu et le monde qui l'entoure.
- L'enracinement : la représentation prend place au sein d'un système de pensée.

Doise distingue trois niveaux d'ancrage :

- l'ancrage psychologique : les variations au niveau individuel ou interindividuel ;
- l'ancrage sociologique : « comparaisons entre groupes d'individus en fonction des positions qu'ils occupent dans un ensemble de rapports sociaux » (Doise, 1992, p. 1) ;
- l'ancrage psychosociologique : situé entre les deux ancrages précédents, il s'agit d'analyser « la manière dont les individus se situent symboliquement par rapport aux relations sociales dans un champ donné » (Doise, *Ibid.*).

Le mécanisme d'ancrage s'opère de façon différente selon les groupes sociaux. La culture et les valeurs propres à chaque groupe font qu'un objet social ne sera pas intégré de la même manière et qu'au final, il prendra une forme spécifique à ce groupe. Cela amène à considérer les représentations sociales sous l'angle des positions sociales. En général, le chercheur a recours à l'analyse factorielle pour étudier les phénomènes d'ancrage.

Les RS sont donc une forme de connaissance, la connaissance que nous avons du monde. Cette connaissance n'est pas une connaissance scientifique, mais une connaissance régulièrement reconstruite au cours de la vie d'autant que les représentations opèrent une médiation constante entre l'individuel et le collectif. Ce qui nous conduit à la question des fonctions des RS.

Nous reprendrons ces deux processus de la théorie des représentations sociales pour étudier le savoir de sens commun des élèves.

2.3 Les fonctions des représentations sociales

Les représentations sociales ont quatre fonctions essentielles :

- une fonction de savoir :

elles constituent une grille de lecture de l'environnement physique et social pour les individus. Les RS permettent d'assimiler de l'information en l'intégrant à un cadre existant et en cohérence avec les valeurs partagées par le groupe auquel ces individus appartiennent. Elles facilitent la communication et le partage de l'information intra-groupe. Une RS fonctionne comme un concept et regroupe toute une classe d'objets particuliers qui en sont autant d'illustrations.

- Une fonction identitaire :

elles aident à définir et à sauvegarder l'identité, la cohésion de l'individu ou du groupe et à garder une image positive de son groupe d'appartenance.

- Une fonction d'orientation :

elles permettent aux individus d'orienter leurs comportements et leurs pratiques, notamment face à l'étrangeté ou à la nouveauté. Elles déterminent a priori les conduites à tenir et jouent à ce titre un rôle prescriptif, car elles définissent ce qui est licite et tolérable de faire et de dire dans un contexte social déterminé.

- Une fonction justificatrice :

elles permettent aux individus d'expliquer et justifier leurs actions futures (rationalisation) ou passée (a posteriori) pour cautionner et préserver leur vision du monde.

3 Les modèles d'étude des représentations sociales

Depuis sa formulation initiale par Moscovici (1961), la théorie des représentations sociales (TRS) a très largement été enrichie notamment à travers trois orientations théoriques dotées de moyens méthodologiques divers :

- Le modèle sociogénétique (approche anthropologique et historique) : la monographie et l'analyse documentaire.
- Le modèle sociodynamique (école Genevoise) : les analyses multidimensionnelles et l'analyse factorielle des correspondances.
- Le modèle structural (école Aixoise) : « les méthodes permettant uniquement de formuler des hypothèses de centralité de celles qui autorisent le repérage systématique de la structure représentationnelle. On distinguera ensuite les méthodes qui permettent d'accéder au contenu de la représentation étudiée de celles qui ne le permettent pas » (Rateau et Lo Monaco, 2013).

L'approche sociogénétique reste incontournable puisqu'elle est l'essence même de la TRS à travers les processus d'objectivation et d'ancrage. C'est pourquoi nous nous intéresserons systématiquement à l'information (le contenu des représentations), au champ (l'organisation et la hiérarchisation de l'information) et aux attitudes (les positionnements des élèves).

Notre travail s'inscrit toutefois dans le cadre des trois modèles précédemment cités :

- *Nous utiliserons des méthodes permettant de formuler des hypothèses de centralité basées sur l'analyse prototypique et catégorielle.*
- *Le croisement des données avec des variables telles que le sexe, la catégorie socioprofessionnelle ou l'école permettra d'aborder la question sous l'angle de l'insertion sociale.*
- *L'analyse des manuels d'histoire nous autorisera un éclairage sur la question sous l'angle sociogénétique.*

3.1 Le modèle structural

C'est Abric (1976, 1984) qui enrichit le cadre théorique proposé par Moscovici en développant la théorie du noyau central. Dans le cadre de cette théorie structurale, une représentation sociale est composée d'un noyau central ou système central et d'éléments périphériques.

3.1.1 Le système central et le système périphérique

Le système central a deux fonctions :

- Une fonction génératrice qui donne à la représentation sa signification : c'est par lui que se crée ou se transforme la signification des autres éléments constitutifs de la représentation. Il peut être constitué d'un ou plusieurs éléments. Tous les éléments du système central ne sont pas identiques, car on y distingue les « prioritaires » des « adjoints » en fonction de leur « inconditionnalité ». Les premiers étant inconditionnels, les seconds prenant « leur valeur par adjonction aux premiers » (Flament et Rouquette, 2003). Les « prioritaires » portent le sens de la représentation, sa définition minimale, ils ont donc une valeur symbolique très forte ce qui explique que tous les autres s'y associent (Moliner, 1994, p. 207). Le pouvoir d'associativité est un critère qualitatif de centralité. C'est parce qu'ils sont centraux qu'ils ont un fort pouvoir de connexité et pas l'inverse.
- Une fonction organisatrice dans la mesure où il pondère chaque élément de la périphérie et détermine la nature des liens entre ces éléments. Les éléments centraux sont plus saillants que les périphériques et leur pouvoir de connexité est un critère quantitatif de centralité.

Il se caractérise pour sa stabilité eut égard au système de valeurs et aux conditions sociohistoriques auxquelles il se réfère. On dit qu'il est composé d'éléments inconditionnels. Les éléments du système central sont consensuels et partagés par un même groupe et symbolisent en ce sens l'identité de la représentation : un cadre de référence. Changer un élément du noyau revient à changer de représentation.

Le noyau central possède deux dimensions :

- Une dimension normative ou évaluative : les éléments centraux sont constitués par une norme, une valeur sociale, un stéréotype ou une attitude dominante envers l'objet de la représentation comme la représentation du handicap. La norme permet de porter un jugement sur l'objet de représentation.
- Une dimension fonctionnelle ou descriptive : les éléments centraux sont ceux qui concernent directement la réalisation d'une tâche. Par exemple, le noyau central de représentation de la ville est formé des éléments relatifs au repérage et au déplacement urbain (Lynch, 1989).

Il peut y avoir les uns comme les autres, mais aussi des éléments mixtes. En effet, si l'on pousse le raisonnement, « il est possible qu'une RS soit exempte d'éléments évaluatifs tout en ayant seulement des éléments descriptifs » (Rizkallah, 2003, p. 4). Pour Vergès (1992), les éléments du noyau peuvent parfois être des stéréotypes ou des prototypes¹⁵ associés à l'objet (voir paragraphe page 57).

Les éléments du système périphérique sont plus flexibles et servent d'interface entre le système central et la réalité. Ils sont conditionnels et matérialisent les formes les plus fréquentes de la représentation. En prise directe avec la réalité, ils permettent :

- Une prescription : les éléments peuvent être prescripteurs en ce qu'il convient de faire (quel comportement adopter) ou de dire (quelle position prendre) ; ils traduisent les attentes par rapport à l'objet. Certains éléments prescripteurs pourraient être aussi des « scripts »¹⁶.
- Une modulation personnalisée (fonction de régulation) en vertu du principe d'économie cognitive : une même représentation peut donc donner lieu à des prises de positions interindividuelles différenciées.

¹⁵ C'est l'exemplaire qui constitue le meilleur représentant de sa catégorie.

¹⁶ C'est un modèle de pensée qui permet de proposer une réaction automatisée sous la forme d'un traitement de l'information et d'une suite de comportements dans une situation particulière.

- Une protection du noyau central (lequel particulièrement stable - mais modifiable - résiste au changement) face à la nouveauté et aux contradictions (fonction de défense).

Les éléments périphériques sont aussi descriptifs : ils fonctionneraient comme des spécifications des éléments centraux (Flament, 1994), qu'ils illustrent. « (...) proches du noyau central, ils jouent un rôle important dans la concrétisation de la signification de la représentation, plus éloignés ils illustrent, explicitent ou justifient cette signification » (Abric, 1994, p. 25). Nous verrons que les analyses de nos questionnaires d'évocations hiérarchisées renvoient notamment à ce type d'explication (Chapitre 4, Étude 2, p.460). Certains éléments descriptifs pourraient être aussi des « schémas »¹⁷. En effet, « les réseaux sémantiques sont organisés par des relations d'inclusion de type général/spécifique et permettent de rendre compte de l'organisation des concepts en mémoire » comme les schémas et scripts (Richard, 2004, p. 175).

Certains éléments périphériques peuvent être particulièrement saillants au point de paraître comme centraux : on parle d'éléments périphériques « suractivés ». Il peut donc exister un lien conditionnel fort entre cet élément périphérique et un élément du système central. Mais ce qui distingue un élément central d'un élément périphérique ce sont ses qualités qualitative et quantitative.

L'analyse de similitude permet d'obtenir des « hypothèses fortes de différenciation du contenu représentationnel au moins en éléments centraux incontournables et éléments périphériques conditionnels » (Bonardi et Roussiau, 2014, p. 68). *L'échelonnement des coefficients de similitude peut permettre l'identification d'une graduation de la représentation comme nous le verrons dans nos analyses de similitude* (Chapitre 4, Étude 4).

Le système central renvoie à ce qui est collectivement partagé tandis que la zone périphérique est le siège de variations individuelles. Plusieurs études ont montré que les éléments du système central seraient davantage présents en mémoire à long terme (Abric, 1989) tandis que les éléments périphériques pouvaient varier (Aïssani et Bonardi, 1991).

Une RS peut être constituée de plusieurs éléments centraux (EC). Ils peuvent être évaluatifs et/ou descriptifs, mais aussi fonctionnels et affectifs. Il existe des RS autonomes (un système central ou

¹⁷ C'est une relation partie-tout. Il forme un bloc de connaissances (une chaise avec tous ses composants), exprime des connaissances déclaratives (informations verbalisables), constitue une structure complexe (peuvent se combiner) et permet de constituer des connaissances générales abstraites (tous les objets appartenant à une classe (Richard, 2004).

un principe organisateur unique et interne) et non autonomes (un système central ou un principe organisateur plus ou moins lié à d'autres RS).

On considère que « deux représentations sont différentes si elles n'ont pas le même noyau » (Moliner, 1994) ; ce sont des RS disjointes (non autonomes). Il peut aussi y avoir des représentations distinctes (autonomes), mais coordonnées par rapport à un thème structural :

- les RS conjointes : ayant au moins un élément central en commun.
- Les RS incluses : tous les éléments du noyau d'une RS sont dans le noyau de l'autre.
- les RS réciproques : la présence (resp. l'absence) de l'un des objets implique la présence (resp. l'absence) de l'autre (Abric et Vergès, 1996).

Ce qui sous-entend que plusieurs RS peuvent fonctionner en réseau et constituer une constellation de RS, voire une idéologie (Mannoni, 1998). Une RS se construit dans le temps, c'est le résultat complexe de savoirs nouveaux qui puisent dans un présent et un passé « re-formé ». Une RS s'inscrit donc dans un processus historique.

Les trois composantes du champ représentationnel (contenu, organisation et orientation) sont non seulement des étapes d'investigation, mais font aussi écho au système de Moscovici à travers l'information, le champ et les attitudes (modèle sociogénétique).

Pour analyser la composition d'une représentation sociale, et notamment la centralité des éléments il faut procéder à une analyse quantitative et qualitative. Les méthodes les plus usuelles pour le repérage du système central sont l'analyse de similitude (Flament, 1962 ; Degenne et Vergès, 1973) et l'analyse prototypique et catégorielle (Vergès, 1992, 1994). Elles sont souvent couplées avec des techniques propres au modèle sociodynamique comme l'analyse factorielle des correspondances (Deschamps, 2003 ; Doise, Clémence et Lorenzi-Cioldi, 1992). Pour identifier avec plus de certitude le système central, on privilégie la technique de mise en cause (Moliner, 1992), l'induction par scénario ambigu (Moliner, 1993) ou le modèle des schèmes cognitifs de base (Guimelli et Rouquette, 1992).

3.1.2 Questions de recherche sur le modèle structural

La théorie du noyau laisse toutefois place à de nombreuses interrogations et questions de recherche. La qualité entre les dimensions normatives et descriptives des éléments centraux n'est pas aisée ainsi que la mise en évidence des relations entre les éléments qui constituent le système central. On observe, que les éléments périphériques de la zone de changement potentiel alimentent la zone

centrale tandis que ceux de la seconde périphérie alimentent la première périphérie sans que la nature de cette relation soit encore bien explicitée. La zone périphérique peut-elle aussi être hiérarchisée et composée de groupements d'éléments signifiants (particulièrement saillants) comme d'éléments isolés qui peuvent être liés de façon particulière à un ou plusieurs éléments centraux ou signifier des particularités. Ces particularités peuvent être le fait d'individus ou de phénomènes. Katérélos (1993) parle de sous-structuration de la périphérie tandis que Rouquette et Rateau (1998) indiquent que dans certaines conditions, pour préserver le système central, il y aurait une substitution temporaire du système central par certaines parties de la périphérie.

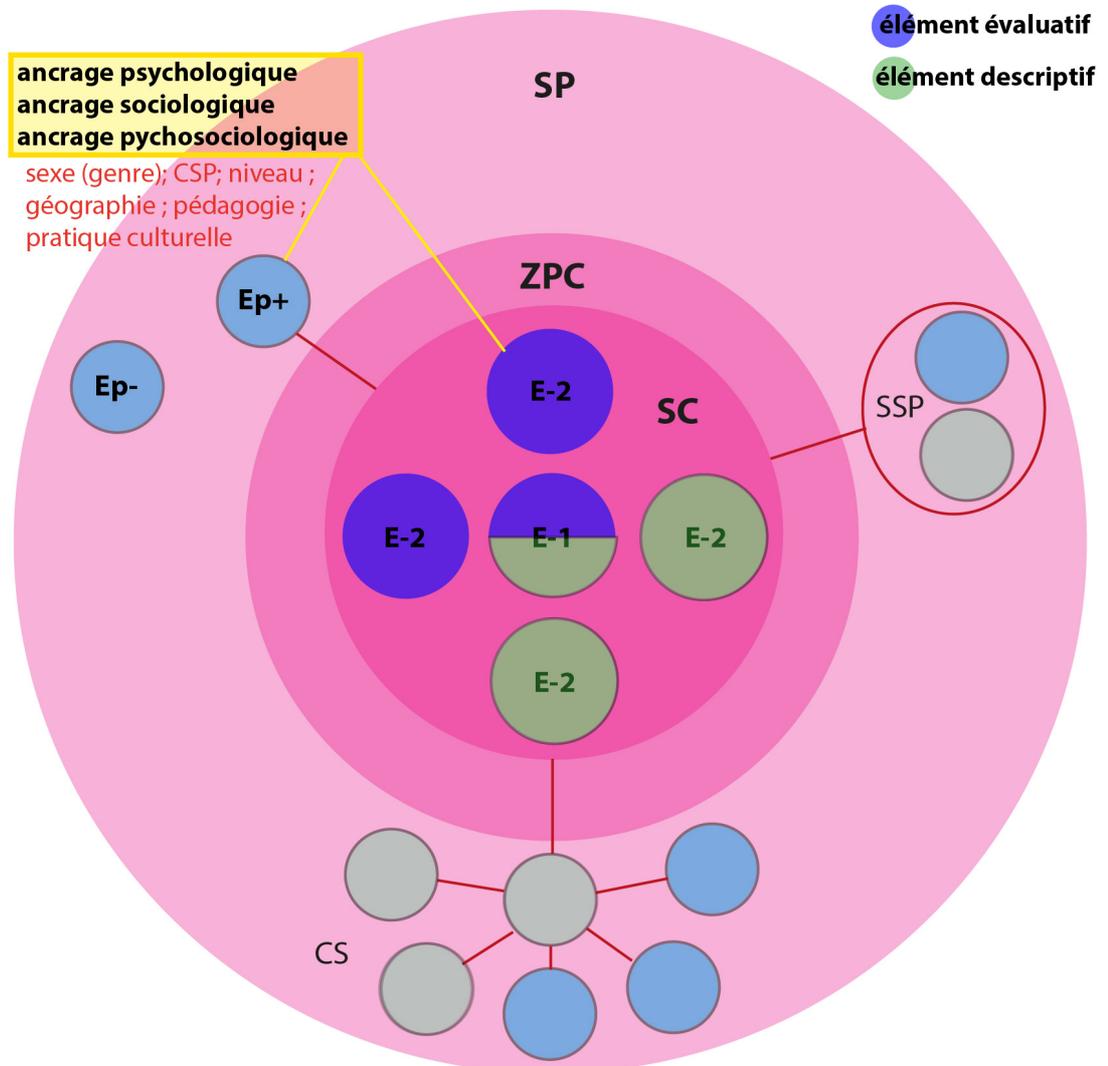
Toujours dans la même idée, certains éléments de la périphérie pourraient s'associer pour former une chaîne sémantique. Cette chaîne est identifiable grâce à la technique de l'analyse de similitude en fonction du positionnement des éléments dans l'arbre maximum ou bien dans une analyse d'évocation hiérarchisée avec l'analyse prototypique. « Certains éléments saillants pourraient ainsi être gérés par l'élément central qui leur correspond. On peut ainsi imaginer plusieurs réseaux sémantiques rattachés chacun à un élément du noyau central » (Bonardi et Roussiau, 2014, p. 89). Pour Bataille (2002), les éléments centraux, abstraits et symboliques, auraient un caractère polysémique et les éléments périphériques « concrets et contextualisés » (Moliner et Guimelli, 2015, p. 111) viendraient en préciser la signification. Il s'agirait par conséquent de ne plus considérer le système central en soi mais plutôt l'interaction entre système central et zone périphérique puisque les éléments centraux ne seraient plus générateurs mais récepteurs de sens (*Ibid.*).

D'où la proposition de la notion de « noyau matrice » par Moliner et Martos (2005) avec trois fonctions :

- Une fonction de dénotation : les éléments centraux concentrent un contenu symbolique qui résume la représentation.
- Une fonction d'agrégation : le potentiel sémantique des éléments centraux permet de réunir sous un même terme des réalités diverses. L'élément central fonctionnerait comme une catégorie.
- Une action de fédération : le caractère polysémique des éléments centraux offrirait « un cadre notionnel générateur de consensus et intégrateur des différences individuelles » (Moliner et Guimelli, 2015, p. 113).

Analyse structurale d'une représentation sociale

(Roussiau et Bonardi, 2001)



ZC (zone centrale) ; ZPC (zones potentielles de changement) ; SP (système périphérique) ;
SSP (sous-structure-périphérique) ; CS (chaîne sémantique) ; E1 (éléments principaux) ;
E2 (éléments principaux secondaires) ; EP+ (éléments périphériques saillants) ;
EP- (éléments périphériques non saillants) ;

Figure 2bis : l'analyse structurale

Le recours à différentes méthodes est donc nécessaire pour aboutir à une vision globale qui prendrait en compte la nature des éléments (évaluatif vs descriptif), leur connexité, leur associativité, leur localisation, (zone centrale, périphéries, zone de changement potentiel) et leur signification.

Dans le cadre de notre travail, nous nous attacherons à rechercher la structuration du système central de chaque représentation étudiée en référence au modèle bidimensionnel mais, comme Willem Doise, nous ne considérons pas le travail de repérage du contenu représentationnel et de son organisation comme une finalité en soi, mais comme une étape. Il faut ajouter la question des relations entre représentations (voir Chapitre 4, Étude 3 : les évocations hiérarchisées de la Préhistoire et de Cro-Magnon) puisque certaines représentations ne sont pas autonomes, mais aussi celle des principes générateurs de prise de position (voir Chapitre 4 : Études 2, 3 et 4).

3.2 Le modèle sociodynamique : les principes générateurs de prise de position

« Les représentations sociales désignent des principes générateurs de prise de position qui sont liés à des insertions spécifiques dans un ensemble de rapports sociaux et organisant les processus symboliques intervenant dans ces rapports » (Doise, 1985, p. 245).

Pour Doise (1986, 1990) les prises de position des individus face aux repères communs sont le plus souvent orientées par des principes étroitement dépendant de leurs expériences et de leur appartenance à des groupes spécifiques. Cette idée est fortement inspirée de la notion d'*habitus* proposée par Bourdieu (1979, 1980). Selon cette approche, l'étude des RS consiste essentiellement à dégager un savoir commun et à déterminer les principes organisateurs de prises de position en étudiant, notamment, les processus d'objectivation et d'ancrages (psychologique ou intra/interindividuel ; psychosociologique ; sociologique ou au niveau du groupe) à l'œuvre dans les RS (Doise, Clémence et Lorenzi-Cioldi, 1992).

Ainsi, les RS sont des principes générateurs de prises de position en fournissant des points de référence communs tout en étant des principes organisateurs¹⁸ des différences individuelles. Elles transforment les points de référence en enjeux à partir desquels se créent des divergences individuelles. Si les individus d'un groupe social partagent un cadre de référence, cela ne veut pas dire qu'ils vont y faire référence de la même manière et/ou avec la même importance.

Pour Doise, il s'agit donc d'étudier les principes d'homologie (en référence à la théorie des champs sociaux de Bourdieu) entre les positions sociales des individus (leur capital économique et culturel)

¹⁸ En référence aux principes d'opposition et de hiérarchisation définis par Bourdieu (1979, 1996) dans sa théorie du champ.

et leurs prises de position ; de façon à faire apparaître les principes organisateurs des représentations étudiées (la source de l'hétérogénéité des prises de position). À noter par ailleurs que le genre serait aussi une position asymétrique assimilée à un rapport de domination traduisant une vision sociétale (Lorenzi-Cioldi, 1988)¹⁹. Cet aspect rejoint d'une certaine façon le thème masculin/féminin.

Cette théorie inscrit les RS de façon très nette dans le champ des rapports sociaux. Il s'agit d'une démarche plus explicative ou qualitative que la théorie du noyau central même si les deux approches restent complémentaires.

Nous essayerons de déterminer les variables (sexe, catégorie socioprofessionnelle des parents, niveau scolaire/âge, type de pédagogie) qui influent sur les prises de positions des élèves et de quelle façon ces variables interviennent. Nous nous intéresserons tout particulièrement à l'ancrage sociologique à travers l'analyse des groupes basée sur le « sexe ».

4 Représentations sociales et pensée sociale

4.1 Pensée sociale et pensée rationnelle

La TRS est une théorie de sens commun. Les représentations sociales s'inscrivent dans un cadre plus large qui est la pensée sociale (Rouquette, 1973). Les individus prennent des positions à l'égard d'un objet en fonction de leurs représentations. Ce sont donc ces représentations qui déterminent leur jugement et leur action a priori. Mais la fonction justificatrice pousse aussi les individus à se positionner a posteriori de façon à maintenir leur vision du monde, c'est pourquoi Moscovici (1969) précise que « le sujet et l'objet ne sont pas foncièrement distincts ». Ce processus ne repose donc pas sur une pensée rationnelle c'est-à-dire « un raisonnement scientifique de type hypothético-déductif propre à la logique formelle et rationnelle » (Rateau et Lo Monaco, 2013).

Le concept scientifique est une représentation structurée, générale et abstraite permettant d'organiser et de simplifier les perceptions et les connaissances (ex : le concept de cellule). Les concepts s'intègrent dans des lois, les lois dans des théories. Les modèles sont des structures formalisées destinées à rendre compte d'un ensemble de concepts, lois et théories (ex : le modèle atomique). Les concepts scientifiques ne sont donc pas des « îlots de connaissance ». Le concept scientifique appartient au domaine de la pensée rationnelle. La recherche scientifique est fondée sur

¹⁹ « Les points de vue sont les marqueurs sociaux des mots et des images que nous utilisons (Doise, 1993). Duveen et Lloyd (1990) ont par exemple montré comment la représentation du genre est inscrite dans les signes qui accompagnent la naissance d'un enfant. Ainsi, le bleu et le rose des vêtements ne sont que deux couleurs différentes du point de vue du bébé ou de celui qui n'en connaît pas la signification. Mais les parents associent à ce signe figuratif une signification. En reconnaissant l'appartenance sexuelle du bébé, ils le voient en activant les principes de la représentation sociale du genre auxquels ils adhèrent. [...] Ce processus de distinction n'empêche pas ceux et celles qui lui sont nécessairement soumis, de contester le marquage précoce de la différenciation sociale du genre » (Clémence, 2003, p. 394-395).

des hypothèses, des expériences, des variables, des constantes et des corrélations. Elle utilise la déduction et l'induction. Des hypothèses vérifiées peuvent donner des lois ou des théories : « La différence entre représentation et concept scientifique n'est pas une différence de degré, mais ils constituent deux modes de connaissance distincts. (...) Alors que celui-ci est un nœud de relations définies en termes opératoires, la représentation est un mode de connaissance à prédominance figurative » (Migne, 1970, p. 67-87).

Les représentations sociales appartiennent au domaine de la pensée sociale caractérisée par une logique relationnelle et non rationnelle propre. Les individus déterminent leurs comportements non pas tant en fonction de caractéristiques objectives, mais davantage en fonction de caractéristiques reconstruites socialement par eux : leur vision du monde. Pour l'alcool, par exemple, ce sont l'expérience personnelle (l'alcool réchauffe, on le sent quand on boit)²⁰ et le sens commun (un verre d'alcool par jour c'est bon pour la santé)²¹ qui vont guider les individus, mais pas la pensée rationnelle.

Le sujet social, par opposition au sujet « optimal »²² qui interagit avec son environnement sur la base d'une pensée logico-scientifique, satisfait à la fois à l'économie et l'homéostasie cognitive : il conclut et justifie a posteriori. Ses choix ne sont pas le résultat d'une analyse objective et peuvent souvent rassembler des éléments contradictoires.

En psychologie sociale, on parle de l'Autre pensée, d'une pensée contextuelle et contextualisante, soumise aux variations culturelles et sociales (Rateau et Lo Monaco, 2013). Précisons que la pensée rationnelle ou scientifique et la pensée que Moscovici et Hewtone (1984) qualifient de « pensée de sens commun », de « pensée naturelle » (Hass et Jodelet, 1999), de « pensée sociale » (Rouquette, 1973 ; Guimelli, 1999) ou encore de « pensée naïve » ne se remplacent pas les unes les autres, mais coexistent dans un même environnement (Vygotsky et Luria, 1993) tout en pouvant être contradictoires²³. Le double mouvement proposé par Vygotski et repris en didactique de l'Histoire (Lautier, Cariou et Doussot) dans le cadre de la mise en œuvre d'un raisonnement historique (voir chapitre 2) consiste justement à l'aide d'outils graphiques (Doussot, 2006) et d'« instruments psychologiques » (Vygostki), à exercer un contrôle sur le « raisonnement analogique sauvage », les comparaisons issues du « sens commun » pour que les élèves puissent atteindre un certain niveau de généralité. « Selon Vygostski, un concept ne se construit pas à partir de l'expérience : au contraire il vient " par le haut " (par exemple une définition) et nécessite d'être relié à d'autres concepts (les

²⁰ Scientifiquement, nous savons que l'alcool (l'éthanol) en passant dans l'œsophage brûle mais ne chauffe pas... il s'agit d'une « erreur » d'interprétation du cerveau.

²¹ Cette idée reçue, qui est une représentation socialement partagée, est fautive scientifiquement.

²² Le sujet optimal n'existe pas, il s'agit d'un sujet « théorique » dont l'ensemble des actions seraient déterminées par une pensée rationnelle.

²³ Pour certains auteurs comme Willem Doise, la pensée scientifique est une forme de pensée sociale.

concepts scientifiques " ont avec leur objet un rapport non pas direct mais *médiatisé* par d'autres concepts, formés plus tôt "²⁴ » (Doussot, 2006, p. 5)

C'est cette pensée de sens commun qu'il nous revient de comprendre et de situer concernant nos objets de représentations, la « Préhistoire » et « Cro-Magnon », en réfléchissant sur les conditions de l'enseignement de l'Histoire à l'école et le décalage entre savoir à enseigner et savoir enseigné qualifié par Cariou de « savoir commun scolaire » (2012).

4.2 Architecture de la pensée sociale

Flament et Rouquette (2003) distinguent plusieurs niveaux d'organisation de la pensée sociale dont font partie les représentations sociales comme indiqué dans le tableau ci-dessous que nous reprenons.

Tableau 2 : la pensée sociale

- Variabilité intra et interindividuelle : du plus labile au plus stable +	Niveau idéologique (croyances, valeurs, normes, thémata)	+ Niveau d'intégration -
	Représentations sociales	
	Attitudes	
	Opinions	

Les RS impliquent des attitudes qui elles-mêmes génèrent des opinions. Quant aux RS, elles trouvent leur justification dans l'idéologie. L'idéologie est le niveau le plus stable et transversal aux groupes : les valeurs sont des repères stables sur une longue période, les croyances portent sur de vastes classes d'objets et de circonstances (par exemple croire dans les pouvoirs des guérisseurs) et les thémata sont des « préconceptions d'origine immémoriale », souvent bipolaires et organisées en systèmes oppositions (par exemple masculin/féminin, liberté/oppression).

La pensée sociale est régie selon deux principes :

- un principe de stabilité qui ordonne les niveaux du plus labile au plus stable : la variabilité ;
- un principe de généralité qui ordonne les niveaux du plus particulier au plus général : le niveau d'intégration.

Concernant l'intégration, l'inertie est plus importante au niveau supérieur et diminue proportionnellement du niveau idéologique vers le niveau des opinions. Ce qui fait que des

²⁴ Vygotski, 1997, p. 380.

modifications à un niveau inférieur n'entraînent pas forcément et immédiatement des modifications au niveau supérieur.

De même, la variabilité s'exprime d'autant plus fortement que le niveau concerné est bas : de nombreuses modalités d'opinions peuvent s'exprimer au sein des attitudes et ainsi pour chaque niveau.

Piaser et Ratinaud (2010) précisent que « sans le superposer complètement, ce modèle [de la pensée sociale] peut être mis en parallèle avec les niveaux d'analyse proposés par Doise (1982) en psychologie sociale et par Ardoino (1963) en sciences de l'éducation » (p. 9).

Pour Mannoni, une idéologie est constituée « d'un système (réseau) de représentations en interconnexion » (Mannoni, 1998, p. 59). Ce type de superstructure pourrait être constitué de RS « fortes » (très structurées et attractives), transhistoriques que l'on peut rattacher à la notion de « tendance » en Histoire, autour desquelles graviteraient des RS « faibles », historiques, datables, car davantage sujettes aux changements conjoncturels, c'est-à-dire à « l'événement ». On retrouve à une échelle plus importante la théorie du noyau central. De ce point de vue, l'approche d'une RS prend tout son sens lorsqu'elle est effectuée en terme de réseau. On rejoint ici la notion de « situation » développée par Clément (Partie 1 Chapitre 2, p.85). Nous nous emploierons à vérifier si la représentation de la « Préhistoire » est de celles qui ont un « destin transgénérationnel » (Mannoni, 1998, p. 77) avec un noyau plus ou moins stable et une périphérie qui s'est adaptée à l'époque. Nous essaierons de reprendre les concepts de « cohérence interne », indice de centralité, et de « congruence externe », indice d'adéquation (Mannoni, 1998, p. 82-83) qui permettent d'aborder la RS sous son aspect formel : les parties et le tout, en relation avec son contexte sociohistorique, l'adéquation avec la pensée sociale dans laquelle elle s'inscrit qui permet par ailleurs de la situer dans le temps.

Bien que le lien entre idéologie et représentations soit encore « peu formalisé » (Moliner et Rouquette, 2015, p. 93), alors que celui entre « représentations et attitudes ne fait plus de doutes » (*Ibid.*), nous serons amenés à prendre en compte cette organisation de la pensée sociale, notamment dans le cadre du rôle joué par l'idéologie dans les RS à travers les thèmes.

5 Représentations sociales, catégorisations, stéréotypes, préjugés

5.1 Catégorisations, stéréotypes et préjugés

Les représentations sociales, les stéréotypes et les catégorisations font souvent l'objet d'une confusion. Plusieurs distinctions peuvent toutefois être faites.

La catégorisation serait « une structure abstraite de connaissance qui regroupe les choses qui vont ensemble sur une base de cohérence » (Leyens *et al.*, 1996).

La notion de catégorisation, et avec elle celle de stéréotypes, apparaissent dans les années 50 (Bruner, Goodnow et Austin, 1956) notamment dans la théorie européenne de l'identité sociale (Tajfel 1979 et Turner, 1986) et la théorie américaine de la cognition sociale (Ostrom, 1984). La T.I.S met sur un pied d'égalité les variables motivationnelles et cognitives alors que la cognition sociale met l'accent sur les processus cognitifs, en particulier le traitement de l'information et de la mémoire. Dans la T.I.S, l'approche est sociale alors que dans la cognition sociale elle est individuelle.

La première utilise la catégorisation sociale comme « un outil cognitif qui segmente, classe et ordonne l'environnement social et qui permet aux individus d'entreprendre diverses formes d'actions sociales » (Autin, 2010). La catégorisation sociale permet à chacun de se définir dans son groupe et par rapport aux autres groupes. Chaque groupe social fournit donc à ses membres une identification sociale appelée « identité sociale ». L'identité sociale est composée de la conscience qu'à l'individu d'appartenir à un groupe social mais aussi de la valeur et la signification émotionnelle que cet individu attache à cette appartenance. Les stéréotypes, qui font partie du processus de catégorisation, sont considérés comme le résultat de processus cognitivo-perceptifs.

La seconde part du principe que l'individu débute sa catégorisation à partir de prototypes, qui sont les meilleurs exemplaires d'une catégorie. Ceux-ci peuvent former des schémas qui vont guider l'action mais celle-ci passe aussi par la saillance des éléments qui viennent à l'esprit et qui sont une caractéristique des stéréotypes.

La catégorisation intervient donc dans la construction de l'identité sociale tout en présidant aux stéréotypes. Les stéréotypes sont un « un ensemble de croyances partagées à propos des caractéristiques personnelles, généralement des traits de personnalité, mais aussi des comportements, propres à un groupe de personnes », (Leyens, Yzerbyt et Schadrin, 1994).

Un stéréotype comporte un aspect descriptif et un aspect évaluatif. Dans un stéréotype, il y a de l'affectif et du cognitif. Il est différent d'un préjugé. Si le stéréotype est plutôt descriptif et collectif, le préjugé serait plus individuel et normatif. Le stéréotype comporte à la fois des éléments favorables et défavorables. Les stéréotypes et les préjugés sont des formes de cognition sociale, plus précisément, des biais cognitifs illustrant la pensée sociale des sujets (opposée à une logique formelle, rationnelle et objective) qui tend vers le sens commun. Enfin, le préjugé présuppose l'existence de stéréotypes mais pas l'inverse.

Les préjugés sont composés de 3 dimensions :

- motivationnelle (tendance à agir d'une certaine manière à l'égard d'un groupe) ;
- affective (qui renvoie à l'attrance ou la répulsion) ;
- cognitive (croyances et stéréotypes à l'égard du groupe).

Plusieurs rapprochements peuvent être faits entre catégorisations, stéréotypes et représentations (Brissaud-Le Poizat, 2003) :

Tableau 3 : catégorisation et stéréotypes

Catégorisation/RS	Stéréotypes/RS (Moliner, 2003)
La catégorisation peut être sociale lorsqu'elle porte sur des objets sociaux (comportements, opinions, etc.).	Ils renvoient à du collectif.
Elles permettent aux individus de se créer une grille de lecture de leur environnement.	Ils permettent aux individus de se créer une grille de lecture de leur environnement.
Elles permettent une économie cognitive grâce au processus de simplification qui est le leur.	Ils permettent aux individus de se créer une grille de lecture de leur environnement.
Elles favorisent les interactions sociales par le partage de codes communs.	Ils régulent les relations intergroupes.
Le processus catégoriel peut être une composante de la représentation comme il peut être indépendant.	Ils sont stables.
Les représentations sociales peuvent « d'un certain point de vue être assimilées à des processus de catégorisation » (Moliner, 1996).	Ils possèdent une dimension évaluative.

Cependant, stéréotypes et RS se différencient :

Stéréotype	Représentation sociale
Les groupes sociaux.	Tous types d'objets sociaux.
Un petit nombre de traits.	Un univers d'opinions.
Nature des liens entre traits ?	Un ensemble structuré

Pour Abric (1994), le stéréotype pourrait être une partie constituante du noyau central d'une représentation. Pour Brissaud-Le Poizat (2005), le système catégoriel serait un élément fondamental de toute représentation. Ainsi, le processus représentationnel réaliserait selon Moliner (1997) « l'imbrication de plusieurs processus sociocognitifs pour aboutir à la construction d'une réalité sociale cohérente pour l'individu ». Le processus de catégorisation contribuerait à la création de catégories. Le stéréotype en tant que produit de catégorisation pourrait donc aussi être considéré comme un élément partiel de la représentation sociale. C'est ainsi que Moliner et Vidal (2003) ont montré que les éléments stéréotypiques d'une catégorie de personnes sont toujours des éléments centraux de la représentation du groupe (la personne âgée). Dans l'étude de Mariotti (2001) sur la représentation des métiers scientifiques chez des collégiens et lycéens, on note l'action manifeste d'un stéréotype masculin et féminin qui réserve à l'homme l'exploration et la défense des territoires et à la femme la reproduction et l'éducation. Il semble, toutefois, selon Vidal et Brissaud-Le Poizat, (2003) qu'il existe trop peu de travaux empiriques attestant du lien entre stéréotypes et représentations sociales et que ce serait une piste de recherche à explorer.

Nous nous attacherons à vérifier ce phénomène dans le cadre des analyses de similitude (Étude empirique 4) sur les attitudes, rôles et objets des hommes et des femmes de Cro-Magnon.

5.2 Représentations sociales et attributions causales

Bien que contemporaines, les théories de l'attribution (Heider 1944 ; 1958) et des représentations sociales (Moscovici, 1961) n'ont jamais été mises en perspective. Elles possèdent plusieurs points de convergence mais aussi de divergence.

Tableau 4 : RS et attributions causales

	Représentations sociales	Attributions
Convergences	Elles permettent aux individus de se créer une grille de lecture de leur environnement.	
	Relier le nouveau au déjà-vu	
	Objectivation/Ancrage	Inférences correspondantes (Davis, 1965) / co-variation des causes et des effets (Kelley, 1967)
	Modèle structural / modèle sociodynamique	Attributions « internes » et attributions « externes » (Heider, 1958) / attributions « stables » et « instables » (Weiner, <i>et al.</i> , 1972) / attributions « situationnelles » et « dispositionnelles » (Ross, 1977)
Divergences	N'importe quel type d'objet vecteur d'enjeux sociaux	Sur des événements impliquant pour les gens
	Processus long : contingences historiques	Processus court : contingences situationnelles
	Socialement élaboré : interindividuel voire intergroupe	Intra-individuel

D'après les travaux de Doise (1969, 1973) sur les représentations intergroupes et ceux de Deschamps (1973 ; Deschamps et Clémence, 1987), les représentations intergroupes contiendraient des attributions causales qui permettraient d'expliquer des conduites, des émotions et des renforcements (Rateau et Moliner, 2009) puisque les explications du comportement d'un individu pourraient se faire à partir du groupe social auquel il appartient.

Les individus possèdent donc des croyances sur des groupes qui leur permettent de porter un jugement sur ces groupes. C'est le cas des groupes basés sur le genre.

Une recherche effectuée sur les représentations intergroupes hommes/femmes (Vinet et Moliner, 2006) en est l'illustration. Les chercheurs ont interrogé des personnes à l'aide d'un questionnaire de caractérisation. Parmi les questions les sujets devaient choisir les items qui « expliquaient le mieux l'attitude des femmes (vs des hommes) face à la vie ». Certains items ont non seulement été plus choisis que d'autres, mais ils ont aussi fait consensus chez les deux sexes. Par exemple, hommes et femme estiment que l'attitude des femmes est caractérisée par la douceur, leur sensibilité et leur affectivité. De même l'attitude des hommes est expliquée par leur force, leur domination et leur fierté. Les représentations contiendraient des croyances explicatives, partagées par les individus et clairement identifiées comme telles et qualifiées « d'attributions collectives ». Pour une part non négligeable, ces attributions collectives renvoient à des stéréotypes.

Dans une autre recherche (Moliner, 2006), basée également sur un questionnaire de caractérisation, les sujets ont eu à anticiper les comportements d'un homme et d'une femme en choisissant parmi une liste de comportements « masculins » et « féminins ». Ensuite ils ont eu à expliquer ces comportements choisis parmi une liste de traits. Quel que soit le sexe du personnage proposé, le contexte proposé et le sexe du sujet interrogé, les chercheurs ont constaté des corrélations entre la nature du comportement choisi (masculin vs féminin) et la nature de son attribution (choix des traits).

Nous aborderons, à travers les analyses de similitude, les phénomènes de catégorisation, de stéréotypie et d'attribution causale.

6 Représentations sociales, thémata, effets de champs et sexe

Nous avons souhaité présenter *supra* les recherches de Mariotti (2001), Vinet et Moliner (2006), Moliner (2006) car notre étude porte notamment, à travers un questionnaire de caractérisation, sur les attitudes, actions et objets utilisés par les femmes (*vs* les hommes) et nous émettons l'hypothèse que les phénomènes de stéréotypie/attributions collectives puissent également émerger dans notre propre travail. La notion de thémata nous semble particulièrement intéressante de ce point de vue.

6.1 *Les thémata et les effets de champ*

La notion de thémata a été proposée par Holton en 1982. Elle a été intégrée dans la TRS en 1994 par Moscovici et Vignaux. Ce seraient des sortes de « conceptions premières », d'archétypes, présents dans la mémoire collective d'un groupe en amont des représentations sociales. Les thémata sont situés au niveau idéologique et comme nous l'avons vu précédemment sont le fondement des RS. « L'analyse des RS suppose donc la recherche et la mise en évidence des thémata et de leur rôle spécifique » (Guimelli, 1994). Moscovici qui a développé ce concept pour les représentations sociales exprime l'idée que ces thémata sont des « images génériques » prenant forme dans des « notions » dans lesquelles on trouve des « systèmes d'opposition ». L'opposition homme/femme en est un exemple à partir de laquelle vont pouvoir se construire des oppositions comme homme-force/femme-douceur. Pour Françoise Héritier (1996) la valeur donnée à chaque sexe génère de façon sous-jacente l'opposition identique/différent. Sur la base de ces thémata, l'individu va opérer des positionnements. Cela nous conduit à la notion « d'effets de champs ». Un champ est défini par l'activation d'un thème. Le champ influence l'organisation des éléments périphériques de la RS dont le noyau reste inchangé. Les effets sont proportionnels à la force du thème concerné.

Certains thème peuvent être coordonnés comme « travail » et « chômage » : les éléments qui composent chaque thème ne créent pas une opposition de thème. L'un est plutôt défini par l'absence des éléments qui compose l'autre. Ainsi, d'après Flament et Rouquette (2003), l'opposition de complémentarité travail /chômage renvoie à la coordination de deux RS tandis que travail masculin/travail féminin renvoie à un effet de champ. Il existe quatre cas de coordination : disjonction, conjonction, inclusion et réciprocité (Abric et Vergès, 1996).

Tableau 5 : les types de coordinations entre RS

Coordination	Objets de RS	Éléments du noyau		Caractéristique
Conjonction	Objet 1	élément A	élément B	Élément en commun (mais absent vs présent)
	Objet 2	élément A	élément B	
Disjonction	Objet 1	élément A	élément B	Aucun élément en commun
	Objet 2	élément C	élément D	
Inclusion	Objet 1	élément A	élément B	Tous les éléments en commun
	Objet 2	élément A	élément B	
Réciprocité	Objet 1	Objet 2	élément B	Un objet de RS est un élément de l'autre objet de RS
	Objet 2	Objet 1	élément C	

Si « sur le plan de la recherche, le concept n'a pas encore donné lieu à des opérationnalisations qui puissent convaincre. Il faut toutefois admettre qu'il n'est pas dénué d'une certaine validité écologique » (Moliner et Guimelli, 2015, p. 25). C'est pourquoi, nous étudierons l'implication des thémata et en particulier du thème homme/femme, des effets de champ possibles et du type de coordination entre les RS « Préhistoire » et « Cro-Magnon ».

6.2 Le sexe²⁵

Pour de nombreux auteurs, et en particulier dans le cadre de la sociologie différentielle, le sexe est un élément important qui très tôt chez l'enfant participe au système de catégorisation et de stéréotypie. C'est un élément constitutif important du thème homme/femme qui selon Moscovici influence la structuration des RS.

Ce serait donc une variable importante dans la construction des représentations sociales et surtout en tant que principe organisateur des variations du champ représentationnel et donc du phénomène d'ancrage.

En effet, les relations filles/garçons sont aussi des relations de groupes et elles peuvent à ce titre être appréhendées dans le cadre de la notion de représentation intergroupe (RIG) introduite par Doise (1973) et Deschamps (1973). Pour Deschamps (1973, p. 715), une RIG « se forme au travers des jugements portés par des groupes sur d'autres, jugements eux-mêmes déterminés par la nature des rapports entre ces groupes ». Il s'agit d'un phénomène d'« ancrage psychosocial » (théorie sociodynamique de Doise) où, selon un principe d'homologie structurale (Bourdieu, 1977; Lorenzi-Cioldi, 1988), les représentations (structures mentales) sont liées aux positions sociales de

²⁵ Nous distinguerons le sexe du genre. Le sexe est une donnée biologique tandis que le genre est une construction sociale : un personne peut se définir indépendamment de son sexe.

domination ou de subordination (structure sociale) (Moliner, 2006). Le sexe, ou plus exactement la construction sociale de l'identité sexuée pourrait introduire très tôt dans le développement de l'enfant une symétrie positionnelle (sociologie différenciée) dont on pourrait appréhender les effets dans la façon dont sont perçus l'homme et la femme de « Cro-Magnon ».

Les trois étapes de la construction identitaire proposées par Kohlberg (1966) montrent combien le socioculturel intervient dans les premières années de vie des enfants. Il propose trois stades tout en soulignant que chaque stade peut varier en fonction des enfants :

Tableau 6 : le genre

Stade	Âge	Description
Identité du genre ²⁶	2 ans	Le sexe d'un individu est identifié sur des caractéristiques socioculturelles (vêtement, etc.)
Stabilité de genre	3-4 ans	Le sexe d'un individu est perçu comme quelque chose de stable. Les filles deviendront des femmes et les garçons des hommes. Toutefois un homme déguisé en femme sera perçu comme une femme.
Constance de genre	5-7 ans	Le sexe est immuable et ses attributs biologiques identifiés.

Plusieurs facteurs entrent en scène dans la construction de l'identité sexuée et l'acquisition par les enfants des rôles dévolus à chaque sexe : l'activité de l'enfant, le biologique et le social. Ces trois facteurs sont difficilement dissociables.

Du point de vue social, Anne Dafflon Nouvelle (2006) a montré comment les médias spécifiques aux plus jeunes, toujours plus présents, influencent les représentations des enfants. Une étude expérimentale (Brugeilles, Cromer et Cromer, 2002) a aussi montré à travers une expérience du poids de la représentation médiatisée, en résonance avec la littérature enfantine, que les enfants attribuent majoritairement le prénom de l'infirmier (qui est un homme) au médecin (qui est une femme) et vice versa.

D'un point de vue historique, puisque les représentations s'ancrent dans une historicité, plusieurs analyses sur les ouvrages de la première moitié du XX^e siècle (Crabb et Beliaowski, 1994 ; St Peter, 1979 ; Tognoli, Pullen et Lieber, 1994) ont montré combien l'homme, actif, était associé à la vie publique et la femme, passive, associée à la sphère privée en tant qu'épouse et mère de famille. Nous serions enclins d'y voir la manifestation d'un thème homme/femme.

Dafflon-Nouvelle (2006) signale aussi que, dans un travail en cours elle a noté que les enfants dès l'âge de 5 ans ont intériorisé le sexe masculin comme sexe par défaut. Ce sexe est toujours décrit

²⁶ Au sens d'identité sexuée.

par les jeunes de 6-13 ans avec davantage d'attributs, de comportements et de pouvoir que le sexe féminin.

Chombart de Lauwe et Bellan (1979) illustrent de leur côté le fait que 40 % des filles interrogées ont choisi dans les médias pour enfants un personnage masculin par défaut n'ayant pas pu s'identifier à un personnage féminin alors que ce n'est pas le cas chez les garçons.

Le rôle des parents n'est pas en reste dans le développement des stéréotypes, puisque ceux-ci donneraient non seulement plus d'importance, dans les lectures qu'ils font à leurs enfants, au personnage masculin. Mais, il lui attribuerait des caractéristiques basées sur le physique et la force alors que ce serait plus sur l'apparence pour les filles (Basow, 1992). Les messages publicitaires analysés par Lansky (1967) insisteraient sur l'action et la compétition et le sentiment de contrôle alors que ces aspects sont absents chez les filles ce que confirme Goffman-Browne (1998) : l'activité pour le sexe masculin et le paraître pour le sexe féminin. Il semblerait par ailleurs plus le niveau socio-économique est bas, plus le stéréotype de sexe serait important. Les recherches intégrant les variables socio-économiques et genre restent peu nombreuses et mériteraient d'être développées. On s'interrogera sur cette asymétrie dans les ouvrages scolaires que nous analyserons.

Dans le cadre des analyses de similitudes (Partie 4 Chapitre 4), nous envisageons la structuration des RS à travers les croyances stéréotypiques que les garçons et les filles entretiennent les uns sur les autres. Nous aborderons la question sous l'angle de la sociologie différenciée et des RIG.

7 Conclusion du chapitre

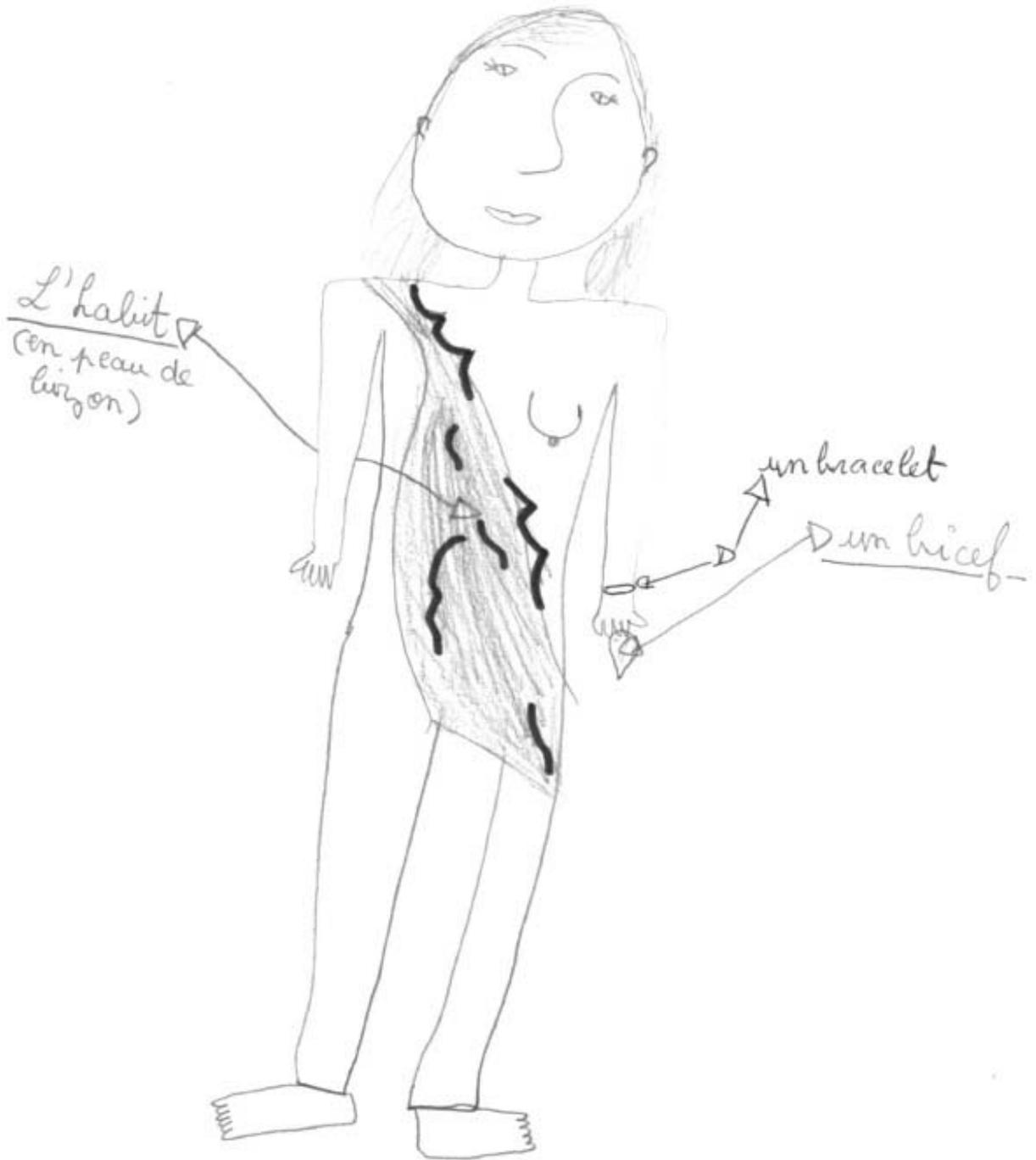
L'apport de la psychologie, en particulier la théorie des représentations sociales (Moscovici, 1961 et 1976), l'importance de la culture dans l'appropriation des connaissances (Bruner, 1991, 1996 et 2000), la double référence des concepts quotidiens et scientifiques (Vygotski, 1934), les théories de l'attribution (Heider (1944,1958), la théorie européenne de l'identité sociale (Tajfel et Turner (1979, 1986), la théorie américaine de la cognition sociale (Ostrom, 1984) et les études de la sociologie différentielle, notamment, donnent des cadres théoriques et des outils plus fins pour observer et analyser les processus de la pensée de sens commun.

Nous avons pour notre part choisi d'opter en toile de fond pour une approche psychosociale à travers la théorie des représentations sociales. Nous faisons appel à cette théorie, dans laquelle d'autres trouvent leur place, car le modèle structurel et le modèle sociodynamique offrent un sens et les outils nécessaires à notre démarche pour l'étude d'objets dont nous avons pu montré qu'ils correspondaient bien à des objets de RS.

Par rapport à l'enseignement de l'Histoire, la TRS nous semble particulièrement adaptée car elle permet d'analyser les savoirs des élèves au sein d'une pensée sociale (Lautier et Allieu-Mary, 2008).

Pour guider notre travail qui concerne des représentations sociales des enfants sur la « Préhistoire » et « Cro-Magnon », nous retiendrons principalement qu'une représentation sociale possède une dimension iconique et discursive. Les RS se situent entre l'individuel et le social au sein d'un processus dialectique et s'intègrent dans une pensée sociale. Une RS comporte un système central constitué d'un ou plusieurs éléments autour duquel gravitent des éléments périphériques. Ce système central se forme grâce aux processus d'objectivisation et d'ancrage. Une RS est une grille de lecture pour l'individu et génératrice de comportements ; des processus de catégorisation et de stéréotypie sont à l'œuvre ; des stéréotypes peuvent faire partie du système central ; la modification d'une représentation passe obligatoirement par la modification de son système central. Les RS peuvent entretenir des relations de coordination. L'étude d'une RS passe par la prise en compte non seulement de son organisation structurelle, mais aussi des positions sociales des individus et de leurs prises de position. Les études des RS chez les enfants restent marginales et plus complexes que celles des adultes.

Femme



École Brancion, CM1, q.1