

ABORDER LES STÉRÉOTYPES ET LES PRÉJUGÉS EN FORMATION LA QUESTION DES REPRÉSENTATIONS SOCIALES LIÉES AU HANDICAP

APPROACHING STEREOTYPES AND PREJUDICES IN TRAINING THE ISSUE OF SOCIAL REPRESENTATIONS RELATED TO DISABILITIES

Piero GALLORO

Université de Lorraine (Metz), Centre de Recherche sur les Expertises, les Arts et les Transitions (CREAT), France

RÉSUMÉ

Ce texte interroge la place des stéréotypes et des préjugés dans les dispositifs de formation sur les questions liées aux situations de handicap, en mobilisant la théorie des représentations sociales et une approche socio-historique de la visibilité et du discours. Trois axes structurent l'analyse : l'historicité – la manière dont des images et schèmes passés (notamment coloniaux) continuent de structurer le regard en formation ; le rôle des entrepreneurs de morale et la dynamique des paniques morales qui moralise(nt) certains objets de formation ; la dimension spectaculaire – comment la médiatisation et la répétition transforment les stéréotypes en archétypes mémoriels. L'ambition est, ici, double : produire une synthèse théorique qui articule représentations sociales et régimes de visibilité et aborder de manière critique des outils pratiques pour la formation visant à déconstruire les stéréotypes.

Mots-clés : formation, handicap, préjugés, représentations sociales, stéréotypes.

ABSTRACT

This text examines the role of stereotypes and prejudices in training programmes on issues relating to disability, drawing on the theory of social representations and a socio-historical approach to visibility and discourse. The analysis is structured around three main themes: historicity – the way in which past images and frameworks (particularly colonial ones) continue to shape perspectives in training; the role of moral entrepreneurs and the dynamics of moral panics that moralise certain training topics; and the spectacular dimension – how media coverage and repetition transform stereotypes into archetypes of memory. The aim here is twofold: to produce a theoretical synthesis that links social representations and regimes of visibility, and to critically examine practical tools for education aimed at deconstructing stereotypes.

Keywords: disability, prejudices, social representations, stereotypes, training.

INTRODUCTION

La formation (initiale, professionnelle, continue) est un lieu où se jouent et se transmettent des représentations sociales : images mentales, schèmes cognitifs et affectifs qui rendent compréhensible le monde social. Les stéréotypes (structures cognitives simplifiées) et préjugés (attitudes évaluatives) influencent les pratiques pédagogiques, les attentes et les relations interpersonnelles en classe et en organisation (Moscovici, 1961). S'interroger sur ces phénomènes et sur les questions liées aux situations de handicap revient à questionner non seulement des contenus cognitifs, mais également les processus historiques, moraux et médiatiques qui les produisent et les reproduisent. Trois problématiques transversales guident notre approche (Bertheleu, Galloro et Petitjean, 2018). Tout d'abord, l'historicité (vue comme le passé dans le présent et parfois un passé qui ne passe pas) qui donne à voir comment des images et représentations anciennes persistent et structurent l'expérience présente des apprenant-e-s et formateurs-trices. Ensuite, la Vox (moralisation) qui permet de comprendre comment des acteurs (médias, institutions, acteurs pédagogiques) jouent le rôle d'entrepreneurs de morale et peuvent produire des paniques morales affectant les objectifs formatifs. Enfin, le spectaculaire ou comment le regard social sur les phénomènes sociaux transforme stéréotypes et préjugés en images mémorielles fortement imprégnées d'émotion, difficiles à déconstruire en formation. Sur le plan méthodologique, cet article adopte le paradigme constructiviste dans une posture socio-historique et mixte : revue critique de la littérature, analyse d'archives et de protocoles d'intervention dans des formations menées de 2015 à 2025 auprès de divers publics (travailleurs sociaux, agents des collectivités et enseignant-e-s) sur la déconstruction des stéréotypes liés au handicap.

CADRE THÉORIQUE – REPRÉSENTATIONS SOCIALES, STÉRÉOTYPES ET PRÉJUGÉS EN CONTEXTE DE FORMATION

La théorie des représentations sociales de Serge Moscovici (1961) définit ces représentations comme des systèmes d'opinions, d'images et de pratiques qui rendent un objet social intelligible dans une collectivité à partir de deux processus centraux : l'ancrage (inscrire le nouveau dans du connu) et l'objectivation (transformer l'abstrait en image concrète). Les stéréotypes peuvent alors être vus comme des formes stabilisées de représentations sociales – condensés d'ancrages et d'objectivations qui rendent des catégories sociales « lisibles » mais également simplifiées et normatives (Moscovici, 1961). Les recherches contemporaines ont prolongé et critiqué Moscovici, notamment en intégrant dimensions émotionnelle et médiatique (Doise, 1982 ; Wagner, 1996). Les implications pour la formation sont directes : les représentations sociales dont les enseignants sont porteurs peuvent structurer les pratiques d'évaluation, d'orientation et de relation en distinguant le stéréotype proprement dit, comme croyance partagée sur les caractéristiques d'un groupe (cognitif), du préjugé en tant qu'attitude évaluative (affectif) et de la discrimination, comportement qui en résulte (conatif). Quel que soit le domaine, notamment celui du handicap, plusieurs travaux ont montré que les représentations sociales jouent un rôle déterminant dans la manière dont les institutions éducatives appréhendent les élèves ou les publics concernés. Les analyses socio-historiques (Stiker, 2009) soulignent que les catégories associées au handicap se sont construites progressivement dans les sociétés occidentales à travers des registres médicaux, éducatifs et moraux qui continuent d'influencer les pratiques contemporaines d'inclusion.

Pour la formation, l'important est d'identifier comment chaque niveau se manifeste dans les pratiques pédagogiques : biais d'évaluation (stéréotype), attentes réduites (préjugé), pratiques différenciées (discrimination). Sur ce plan, les images jouent un rôle crucial dans les représentations : elles objectivent et fixent des schèmes, souvent plus puissamment que le discours (Mirzoeff, 2011 ; Didi-Huberman, 2000). Les archives iconographiques scolaires et médiatiques constituent des supports par lesquels se transmettent les stéréotypes.

Si la notion de stéréotype désigne des « images dans nos têtes » (Lippmann, 1922), destinées à simplifier la complexité du monde, la sociologie des représentations montre qu'il s'agit aussi d'un instrument de domination symbolique : en naturalisant des différences sociales, le stéréotype légitime des hiérarchies. Les recherches récentes (Schultner et al., 2024) confirment la transmission intergénérationnelle de stéréotypes collectifs au niveau individuel : les représentations circulent à travers des médias, des pratiques et des institutions, s'incorporant aux habitus professionnels en impliquant dans le champ de la formation à la fois les publics (élèves d'origine populaire/csp privilégiées, migrant-e-s, filles/garçons, seniors, personnes en situation de handicap, etc.), la nature des disciplines telle qu'elle peut être perçue (« les littéraires ne sont pas scientifiques », « les sciences sont masculines ») autant que les rôles (formateur/formatrice, type de stagiaire lorsque l'apprenant-e est qualifié-e de « difficile »). Et sur ce plan, les images institutionnelles ou médiatiques ont longtemps contribué à associer le handicap à des registres de dépendance, de vulnérabilité ou de compassion, participant ainsi à la stabilisation de catégories sociales spécifiques dans l'espace public (Gardou, 2012).

Ces stéréotypes agissent souvent à un niveau pré-réflexif, sous forme de biais implicites. Ils orientent les attentes, conditionnent les évaluations et influencent les trajectoires de formation. Ces structures sont profondément intériorisées et résistent aux interventions purement cognitives (Greenwald et Banaji, 1995 ; Devine, 1989). Dès lors, la formation devient un laboratoire réflexif sur les stéréotypes qu'elle véhicule, non seulement comme contenus, mais comme structures de perception qui conduisent au préjugé. Ce dernier est une attitude négative ou positive à l'égard d'un groupe fondée sur une généralisation erronée ou rigide, plus qu'une simple croyance : c'est une disposition affective et morale qui oriente la perception et l'action. Dans la formation, le préjugé se manifeste dans la tonalité émotionnelle des échanges, dans les jugements implicites portés sur certains publics ou pratiques. Les recherches en sociologie de l'éducation (Bonnéry, 2007 ; Duru-Bellat, 2015) montrent que les enseignant-e-s, tout en se réclamant d'une égalité de traitement, reproduisent inconsciemment des différenciations selon l'origine sociale, le genre ou la supposée « capacité » des apprenant-e-s. C'est pourquoi ils s'articulent directement avec les phénomènes de moralisation et de panique morale qui seront analysés plus loin (Cohen, 1972 ; Flores-Yeffal, 2022) dans la mesure où la formation peut devenir alors un espace de moralisation : elle délimite ce qui est acceptable, désirable, dangereux ou à bannir. En cela, elle produit ses propres entrepreneurs de morale internes.

Il est ainsi nécessaire de comprendre que la spécificité du concept de représentation sociale, par rapport aux notions voisines (idéologie, culture, croyance), tient à sa capacité à articuler les niveaux individuel et collectif, mais aussi le temps long et le temps présent (Bertheleu, Galloro et Petitjean, 2018 ; Galloro, 2021). Doise (1982) propose de distinguer quatre niveaux d'analyse : Intra-individuel (processus cognitifs) ; Inter-individuel (interactions) ; Positionnel (rôles sociaux) ; Idéologique (valeurs et normes culturelles). Cette stratification permet de comprendre comment le passé s'infiltré dans le présent sous forme de schèmes

perceptifs, de routines discursives, de modèles moraux. Les représentations sociales sont des formes d'historicité incorporées (Assmann, 2011) : elles transportent le passé à travers les gestes, les images et les institutions. De plus, l'analyse contemporaine des représentations ne peut faire l'économie d'une réflexion sur la visibilité, c'est-à-dire sur les régimes du visible qui encadrent la perception sociale (Mirzoeff, 2011). La visibilité n'est pas seulement la somme des images : c'est un système de pouvoir qui définit ce qui peut être vu, et comment cela doit être vu (Foucault, 1975). Ainsi, les stéréotypes visuels (images publicitaires, illustrations pédagogiques, affiches institutionnelles) participent d'une politique du regard : ils fixent les identités dans des formes visibles. Dans la formation, la visibilité opère à travers les supports iconographiques (manuels, diaporamas, vidéos), les postures corporelles et gestuelles (présence verticale de l'intervenant-e et assise des apprenant-e-s, autorité statutaire, regard) mais également les régimes de visibilité institutionnelle (évaluation, inspection, performance). Travailler sur les stéréotypes visuels, c'est donc interroger la gouvernance du visible (Mirzoeff, 2011). Cela suppose un questionnement de l'apprentissage du regard : apprendre à voir les images comme des constructions historiques et politiques.

Dans ce domaine, la socio-histoire (Noiriel, 2006 ; Passeron, 1991) fournit les outils pour articuler les dimensions diachroniques et synchroniques des représentations. Elle considère que les formes symboliques ne naissent pas ex nihilo : elles se forment dans des contextes historiques déterminés (colonisation, industrialisation, scolarisation) et se transforment avec les institutions. Ainsi, les représentations éducatives contemporaines (égalité, inclusion, diversité) ne peuvent être comprises qu'à la lumière de leur généalogie : elles prolongent ou inversent des schèmes plus anciens (notion de civilisation, d'intégration, mission civilisatrice). Le travail socio-historique consiste à identifier ces continuités de signification. La socio-histoire des stéréotypes en formation montre que les catégories sociales (handicap, genre, race, classe) ne sont pas des accidents cognitifs, mais des héritages institutionnels incorporés dans les dispositifs mêmes d'apprentissage.

D'où l'idée que la formation peut être perçue comme un laboratoire de la société. C'est dans cet espace que se rejouent les contradictions entre universalité proclamée et inégalités vécues et conduit à intégrer comment les représentations des formateurs conditionnent les apprentissages, comment les dispositifs pédagogiques peuvent reproduire ou déconstruire les stéréotypes et comment les schèmes éducatifs s'appuient sur des images normatives du public (l'élève « en difficulté », « le jeune sans repère », « les dis- à intégrer ») dans une véritable démarche de réflexivité (Schön, 1983).

TEMPORALITÉ, MÉMOIRE ET FORMATION

Les représentations, loin d'être des constructions éphémères, se forment dans le temps long, sédimentant les expériences collectives et les catégories du passé dans le présent (Assmann, 2011). L'historicité désigne ici la manière dont le passé est incorporé dans les pratiques, les institutions et les imaginaires – parfois de manière consciente (par la commémoration), souvent de manière implicite (par la reproduction de schèmes hérités) : ce que nous qualifions dès lors de Re-PRESENT-ation ou la remise au présent de schèmes hérités du passé qui permet d'établir la genèse du Quand et du Où les images mentales ont été élaborées et initiées. Dans les contextes de formation, cette question prend une acuité particulière : enseigner, c'est toujours transmettre un rapport au passé, qu'il s'agisse de savoirs disciplinaires, de valeurs civiques ou d'identités collectives. Pourtant, certaines dimensions du passé résistent à l'oubli ou à la mise en récit : elles hantent le

présent sous forme de représentations implicites, de préjugés ancrés, ou de cadres moraux hérités. C'est ce que nombre d'auteurs qualifient de « passé qui ne passe pas », expression désignant l'impossibilité de clore symboliquement des mémoires conflictuelles (Rousso et Conan, 1994). En sociologie de la formation, comprendre ces persistances, c'est dévoiler la face temporelle du social, là où la mémoire et l'histoire se croisent et s'affrontent (Halbwachs, 1994 ; Nora, 1984). La question du handicap illustre particulièrement cette dimension historique des représentations sociales. Les travaux d'histoire culturelle du handicap ont montré que les sociétés occidentales ont successivement produit différentes figures sociales de l'altérité corporelle – du « monstre » médiéval à l'« infirme », puis au « handicapé » et aujourd'hui à la « personne en situation de handicap ». Chacune de ces catégories renvoie à des régimes de perception, de prise en charge et de normalisation spécifiques (Stiker, 2009). Cela signifie que les stéréotypes en formation se nourrissent de formes historiques de représentation – images coloniales, pédagogies anciennes, manuels scolaires – et que ces héritages persistent dans les pratiques et les imaginaires. L'école est une institution fortement historicisée. Les contenus, programmes, manuels, mais aussi les images (illustrations, photos d'archive) contiennent des traces du passé (Assmann, 2011). Par exemple, la manière dont certaines professions, disciplines scolaires ou rôles sociaux sont représentés dans les documents pédagogiques reflète des hiérarchies sociales héritées (genre, classes, ethnies et rapport au handicap). En France persistent des stéréotypes liés au handicap dès l'école primaire et leur reproduction par les activités scolaires (France Stratégie, 2025). Ces constats renvoient à la nécessité d'intégrer une lecture historique critique dans la formation des enseignants. Ainsi, lors de nos interventions certain-e-s apprenant-e-s découvraient les liens existants entre certaines images actuelles utilisées dans des supports de formation classiques auxquelles ils/elles avaient participé et celles tirées de manuels des XIX^e et XX^e siècle (par l'analyse des cadrages, des légendes, des postures de regards).

Sur ce plan, Didi-Huberman (2000) propose des concepts utiles : mémoire, oubli, survivance des images. La formation qui ignore ces temporalités reproduit des images « empilées » – des narrations qui se répètent sans être interrogées. L'historicité des stéréotypes se manifeste aussi par des pratiques institutionnelles routinières : fiches d'orientation, stéréotypes liés aux filières (ex. « les handicapés au moins sont gentils Stagiaire, Lyon, 2022 » : sous-entendu que cela compense leur manque de capacités académiques). D'où la nécessité d'une part d'intégrer dans la formation un module d'histoire visuelle afin de permettre aux apprenant-e-s de décoder archives, manuels, et iconographies. D'autre part de développer des exercices d'archivage critique : faire analyser aux stagiaires des images historiques et actuelles pour mettre en évidence continuités et ruptures. Et enfin de favoriser la réflexivité historique des pratiques (journal de formation réflexif sur les traces historiques dans leur pratique).

Halbwachs (1994) posait que la mémoire n'est jamais purement individuelle : elle est socialement encadrée. Chaque groupe définit les cadres au sein desquels il se souvient, reconstruit le passé à partir de ses besoins présents, et sélectionne ce qui mérite d'être transmis. Les représentations sociales fonctionnent comme des vecteurs de mémoire (Assmann, 2011) : elles traduisent dans le langage ordinaire, les pratiques éducatives ou les images collectives des traces d'événements anciens. Ainsi, dans les institutions de formation, certaines catégories héritées du XIX^e siècle comme « l'infirmes incapable » – continuent de structurer les perceptions professionnelles, bien que leur légitimité explicite ait disparu (Charlot, 1997 ; Lahire, 2002). Cette survivance des catégories n'est pas le signe d'une inertie cognitive, mais d'un refoulement historique : le passé est maintenu sous la forme de stéréotypes, comme s'il s'agissait de « résidus culturels » (Elias, 1987) continuant

à informer le présent. La formation, lieu où s’incarnent ces héritages, devient ainsi un espace de condensation historique : ce que la société croit avoir dépassé y survit sous forme d’habitudes perceptives et morales.

Penser ainsi les stéréotypes sous l’angle de l’historicité, c’est comprendre qu’ils ne sont pas de simples erreurs cognitives, mais les symptômes d’une histoire longue des rapports sociaux. Ces catégories continuent à structurer l’imaginaire professionnel des formateurs-trices : même lorsqu’elles sont réfutées intellectuellement, elles persistent comme grilles implicites d’interprétation du réel. Elles sont donc historiquement situées et socialement rémanentes : toute représentation, même contemporaine, est un sédiment de représentations antérieures. Ce processus de sédimentation explique pourquoi la formation peine à rompre avec certains schèmes hérités : ce qui est enseigné comme « moderne » demeure souvent structuré par des catégories anciennes.

Cette historicité des représentations ne concerne pas uniquement les catégories raciales ou culturelles issues du passé colonial : elle a également structuré les représentations sociales du corps jugé « anormal » ou « déficient ». Plusieurs travaux en histoire et en disability studies ont montré que les imaginaires et les représentations du handicap ont été historiquement liés dans les dispositifs scientifiques et visuels du XIX^e et du début du XX^e siècle. Les expositions, les photographies anthropométriques ou les classifications mobilisaient souvent un vocabulaire médical et pathologique pour décrire la déficience corporelle ou morale. Cette naturalisation de la différence reposait sur une logique classificatoire visant à hiérarchiser les corps et les populations (Mitchell et Snyder, 2000 ; Garland-Thomson, 1997). Que ce soit l’ouvrage d’É. Seguin sur l’éducation des idiots (1846) ou celui de D.-M. Bourneville sur les enfants anormaux (1905), dès le XIX^e siècle l’influence de l’eugénisme et de la « dégénérescence » a contribué à l’élaboration de classifications scolaires (normaux, débiles, arriérés...) qui se perpétuent de nos jours dans les survivances du modèle déficitaire ou médico-normalisateur (Stiker, 2005; Gardou 2012).

Bourdieu (1991) a montré comment les institutions éducatives assurent la reproduction symbolique des structures sociales. Mais il faut aussi, dans une perspective socio-historique, considérer leur rôle de transmission du passé : l’école et la formation professionnelle ne transmettent pas seulement des savoirs, elles véhiculent des formes d’historicité, des manières d’organiser la mémoire et l’oubli. Les réformes pédagogiques successives, souvent présentées comme des ruptures, réactivent paradoxalement des schèmes anciens : par exemple, la rhétorique de « l’autonomie de l’élève » ou de la « responsabilisation » prolonge des logiques moralisatrices nées dans la pédagogie républicaine du XIX^e siècle (Perrenoud, 2017). Cette continuité par mutation (Boltanski et Chiapello, 1999) révèle la force de l’historicité : le passé se réécrit dans un langage nouveau sans pour autant disparaître. Dans les formations professionnelles, la « modernisation » des dispositifs d’évaluation – centrée sur la performance, la visibilité, la mesure – réactualise en réalité un imaginaire productiviste et disciplinaire (Foucault, 1975). Ce processus illustre la capacité du passé à se réincarner dans le présent sous forme de dispositifs rationnels où la personne en situation de handicap souffre de marques sociales dévalorisantes dans des institutions construites pour des individus « normaux ».

Chaque société hérite d’un répertoire émotionnel collectif (Wetherell, 2012) qui organise la peur, la compassion, l’indignation ou le mépris. Ces affects, transmis par les médias, l’éducation et la culture, constituent la trame émotionnelle des représentations sociales. Ainsi, les préjugés sur le handicap survivent non seulement par la répétition discursive, mais par la transmission affective : un ton, un rire, voire un silence éloquent suffisent à réactiver le passé : la projection d’une carte postale sur les « atrophies des Alpes » datant

du XIX^e siècle suscite invariablement quelques (sou)rires lors des sessions de formation notamment lorsque l'on rappelle l'origine de l'expression : « crétin des Alpes ». Dans la formation, ces affects circulent subtilement dans les interactions pédagogiques, dans les choix d'exemples ou dans la réaction face à certains publics. Les travaux récents en sociologie des émotions (Illouz, 2020) montrent que l'affectivité est un vecteur de continuité historique : on hérite de manières de ressentir comme on hérite de manières de penser. Ainsi, le passé se reproduit aussi par le corps, le ton et la sensibilité.

C'est de cette manière que les institutions de formation fonctionnent comme des lieux de mémoire au sens de Nora (1984), non pas parce qu'elles commémorent explicitement le passé, mais parce qu'elles peuvent condenser en leur sein des couches successives de normes et de représentations. Méthode et vocabulaire pédagogique mobilisés témoignent d'un moment historique précis. La formation devient ainsi un terrain privilégié pour observer la coexistence des temporalités, que ce soit à travers la modernité technologique (formation à distance, IA éducative), la morale républicaine du XIX^e siècle et ses avatars postérieurs ou celle des impératifs économiques contemporains. L'historicité est alors moins un poids du passé qu'un réseau de survivances, un palimpseste où le présent est sans cesse écrit sur des traces antérieures.

ENTREPRENEURS DE MORALE ET PANIQUES MORALES : LA FABRIQUE DU JUGEMENT SOCIAL EN FORMATION

Les représentations sociales, lorsqu'elles concernent les comportements, les normes ou les appartenances, sont toujours chargées de moralité. Elles ne se limitent pas à décrire le monde : elles le jugent. Dans les institutions éducatives et de formation, cette dimension morale est constitutive de l'acte pédagogique lui-même, qui vise non seulement à transmettre des savoirs, mais aussi à former des conduites et des dispositions socialement légitimes (Durkheim, 1922). C'est dans ce contexte que les notions d'entrepreneur de morale (Becker, 1963) et de panique morale (Cohen, 1972) prennent tout leur sens. Cet entrepreneur est un Représentant, l'équivalent d'un représentant de commerce : le Qui, la Vox qui diffuse et propage des sujets d'ordre Moral. Elles permettent de penser la manière dont certaines catégories sociales ou professionnelles s'arrogent le pouvoir de définir le « bien » et le « mal », le « normal » et le « déviant », en inscrivant ces distinctions dans les pratiques et les discours de formation. La formation peut devenir un laboratoire de moralisation, où les représentations sociales servent à légitimer des hiérarchies symboliques et à orienter les affects collectifs (Becker, 1963).

Dans le champ de la formation, les entrepreneurs de morale participent à la production des normes qui distinguent les corps, comportements et trajectoires jugés « normaux » de ceux considérés comme déviants ou insuffisamment adaptés. Les institutions scolaires, médico-sociales et universitaires contribuent historiquement à définir les seuils de normalité cognitive, comportementale et corporelle attendus dans les espaces de formation. Les enseignants, experts médicaux, psychologues, responsables administratifs et décideurs politiques exercent ainsi un pouvoir de catégorisation à travers les diagnostics, les dispositifs d'accompagnement, les critères d'évaluation ou les discours sur l'autonomie et l'inclusion. Dans cette perspective, l'inclusion elle-même risque parfois de devenir une norme morale : l'étudiant handicapé est valorisé à condition de démontrer sa capacité à s'adapter aux exigences institutionnelles dominantes.

Ces représentations ne sont pas seulement prescriptives : elles participent d'un processus de légitimation symbolique par lequel certains groupes sociaux imposent leur conception du monde. Les recherches contemporaines en sociologie morale (Hitlin et Vaisey, 2013) ont montré que les entrepreneurs de morale ne sont pas nécessairement des acteurs conservateurs. Ils peuvent être porteurs de causes progressistes (égalité, inclusion, écologie), mais ils reproduisent, malgré eux, la structure du pouvoir moral : celle qui distingue les « bons » des « mauvais », les « normaux » des « différents ». La moralisation contemporaine de la formation se caractérise ainsi par un déplacement de la norme, sans disparition de la logique morale.

La formation ne transmet pas seulement la morale commune, elle fabrique aussi les frontières du licite et de l'illicite symbolique. Dans les dispositifs contemporains, la morale prend souvent la forme de codes comportementaux : empathie, tolérance, ouverture, neutralité, bienveillance. Ces valeurs, présentées comme universelles, fonctionnent comme de nouveaux critères de distinction morale (Illouz, 2020). Elles produisent ce qu'on pourrait appeler une « morale émotionnelle de la formation », où le contrôle des affects devient central. Stanley Cohen (1972), dans *Folk Devils and Moral Panics*, a introduit la notion de « panique morale » pour désigner les moments où la société, confrontée à des changements rapides, construit certains groupes ou comportements comme des menaces symboliques. Ces paniques révèlent la fonction régulatrice de la moralité : en désignant des « diables publics », la collectivité réaffirme ses valeurs. Ces paniques morales n'ont pas disparu, mais se sont transformées dans les sociétés de communication numérique. Les médias sociaux amplifient les indignations, accélèrent la circulation des jugements moraux et transforment chaque controverse en spectacle moral (Couldry, 2015). Ainsi, la panique morale fonctionne comme un dispositif de régulation du visible et du dicible (Foucault, 1975). Elle actualise les vieilles peurs collectives (perte d'autorité ou d'identité, déclin moral, menace représentée par une catégorie) dans un langage sans cesse renouvelé.

Les « entrepreneurs de panique morale » (Goode et Ben-Yehuda, 2011) sont ceux qui mobilisent les médias, la politique ou les institutions pour transformer une inquiétude diffuse en cause morale. Dans le domaine éducatif, ils peuvent être des autorités invoquant la « crise des valeurs », des chroniqueurs médiatiques dénonçant le « relativisme éducatif » ou des syndicats ou associations revendiquant la défense de l'école « menacée ». Cette rhétorique est d'autant plus efficace qu'elle active des représentations sociales préexistantes cristallisées aujourd'hui autour de l'école inclusive : l'idée qu'à force de vouloir inclure les élèves en situation de handicap cela risque de menacer le niveau scolaire (Théault, Radio France Internationale, 2024), que cela surcharge le travail des enseignants (Pommiers, Le Monde, 2024) ou que cela devient un facteur de désorganisation de l'école (Zone interdite, M6, 2024). Ce sont des mythes moraux recyclés dont la fonction est de maintenir l'ordre symbolique. Les représentations du handicap ont longtemps été structurées par des catégories morales opposant autonomie et dépendance, normalité et déficience. Comme l'a montré Henri-Jacques Stiker (2009), les sociétés occidentales ont historiquement produit des représentations du corps « valide » comme norme implicite, conduisant à considérer les corps handicapés comme des écarts à corriger ou à prendre en charge. Les situations de handicap résultent de l'interaction entre les caractéristiques individuelles et l'environnement social (Fougeyrollas, 2010). La formation des professionnels représente donc un lieu stratégique où peuvent être reproduites – ou au contraire déconstruites – certaines représentations sociales du handicap. La formation s'inscrit ainsi dans une société du jugement permanent (Rosanvallon, 2011), où la visibilité et la réputation remplacent l'autorité traditionnelle. Les réseaux sociaux, les évaluations en ligne, les indicateurs de performance transforment la

formation en espace de surveillance morale : on y observe, note, évalue les attitudes, les discours, les postures. Cette mise en visibilité crée un nouveau régime moral : ce n'est plus la faute mais l'écart à la norme d'émotion qui est sanctionné (Ahmed, 2012). Le formateur « non bienveillant », l'étudiant « trop différent », l'institution « insuffisamment inclusive » deviennent des figures de déviance morale, appelées à être corrigées publiquement. La multiplication des discours moralisateurs dans la formation et les médias participe d'un phénomène plus large que Guy Debord (1967/1992) décrivait comme la « société du spectacle » : un monde où les images de la moralité remplacent la moralité elle-même. Les polémiques éducatives, les chartes de valeurs, les « journées de sensibilisation » deviennent des rituels publics d'exorcisme symbolique, où la société se donne à voir comme juste. Cette « spectacularisation morale » (Chouliaraki, 2013) repose sur la circulation rapide d'émotions codées : compassion, colère, honte, fierté. Dans la formation, elle se traduit par la multiplication d'actions symboliques à forte valeur médiatique mais à faible effet structurel : campagnes d'affichage, chartes, labels, dispositifs d'éthique performative. La moralité devient ainsi une ressource de légitimation institutionnelle : on moralise pour montrer qu'on agit, on agit pour montrer qu'on est moral. Les représentations sociales de la « bonne éducation », du « respect » ou de la « tolérance » sont donc sans cesse mises en scène, à la fois comme normes et comme spectacles.

LE SPECTACULAIRE : IMAGES, ÉMOTIONS ET GOUVERNANCE DU VISIBLE

Guy Debord (1967/1992, p. 4) affirmait déjà que « le spectacle n'est pas un ensemble d'images, mais un rapport social entre des personnes, médiatisé par des images ». Cette intuition, loin d'avoir vieilli, trouve aujourd'hui une actualité renouvelée à l'ère numérique, où la visibilité, l'émotion et la moralité s'entrelacent dans un régime de gouvernance du regard. Dans le champ de la formation et des représentations sociales, le spectaculaire n'est pas un simple effet médiatique : il constitue une forme de structuration du social (Couldry, 2015 ; Chouliaraki, 2013). La formation devient une scène de la Représentation théâtrale où l'on peut observer le Comment se fabrique les artifices qui rendent séduisantes les idées à propager.

Les émotions publiques, les « événements viraux », les campagnes d'indignation, mais aussi les dispositifs de « communication institutionnelle » dans les universités et organismes de formation, participent d'une mise en scène continue de la vertu et du progrès social. Le spectaculaire opère ainsi comme une technologie de légitimation symbolique : il met en scène le bien, le mal, l'émotion juste, et définit ce qu'il est légitime de voir, d'aimer, de condamner. C'est dans ce sens qu'il s'articule étroitement aux deux axes précédents en s'appuyant sur l'historicité pour recycler le passé dans le présent et en mobilisant la moralité pour transformer les émotions en jugements collectifs. Ce que la société donne à voir, ou refuse de montrer, est toujours le résultat d'une sélection, d'une hiérarchisation, d'une mise en scène du dicible. Foucault (1975) parlait déjà de « régimes de visibilité » pour désigner les dispositifs qui organisent ce qu'il est possible de percevoir et de penser. Dans les institutions éducatives et de formation, cette gouvernance du regard prend des formes multiples. La visibilité des valeurs (campagnes de communication autour de la laïcité, de l'égalité, de la diversité), celle des bons comportements (mise en avant des « exemples » d'inclusion ou de réussite) ou l'invisibilisation des tensions (mise en silence des controverses raciales, coloniales ou sociales au nom de la neutralité institutionnelle) relèvent d'une véritable politique de la visibilité (Brighenti, 2010) dans laquelle les images ne servent pas seulement à informer, mais à réguler les affects collectifs et à orienter les représentations sociales. Cette politique de la visibilité n'épargne pas les représentations du handicap.

Les personnes handicapées ont longtemps été prises dans des régimes de visibilité ambivalents : soit rendues invisibles dans l'espace social ordinaire, soit au contraire exposées dans des dispositifs spectaculaires de compassion ou de charité. L'histoire des représentations visuelles du handicap – depuis les exhibitions de corps considérés comme « anormaux » au XIX^e siècle jusqu'aux campagnes contemporaines de sensibilisation – illustre la manière dont la visibilité peut produire à la fois reconnaissance et stigmatisation (Garland-Thomson, 2009; Stiker, 2005).

Le spectaculaire s'installe là où la visibilité devient performative : où le fait de montrer équivaut à agir dans ce que Debord (1967/1992) appelait la « théâtralisation du réel » – un monde où les apparences tiennent lieu d'expérience.

Ainsi, le spectaculaire moral contemporain repose sur un principe simple : il ne suffit plus d'être vertueux, il faut le paraître. Dans un environnement saturé d'images et de communication, les institutions (écoles, universités, entreprises, médias) transforment la morale en langage visuel – logos, campagnes, hashtags, storytelling. Chouliaraki (2013) parle de « *moral spectatorship* » : un régime où le spectateur n'est pas seulement informé, mais sommé de ressentir et de réagir. Le spectaculaire produit ainsi des émotions politiquement encadrées : compassion pour les « victimes légitimes », indignation contre les « coupables médiatiques », fierté civique face aux campagnes institutionnelles. Les représentations sociales se nourrissent de ces émotions visibles : elles traduisent la moralité en images simples, immédiatement compréhensibles. Ainsi, former à la lutte contre les stéréotypes ou les préjugés est souvent réduit à des dispositifs spectaculaires : vidéos, affiches, « journées thématiques », qui visent moins à transformer les rapports sociaux qu'à donner à voir la vertu collective. Boltanski (1993) explique que les sociétés modernes, confrontées à la multiplication des images, gèrent la morale par la mise en scène de la pitié et de l'indignation. Dans les médias, les campagnes de sensibilisation, les téléthons ou certaines représentations médiatiques mettent souvent en scène des figures de « victimes méritantes » destinées à susciter l'empathie du public, comme sur BBC sport qui le 7 septembre 2016 prônait « *Rio Paralympics – Meet the Superhumans* » ou le New York Times qui, le 12 mai 2017, consacrait un article sur une apprenante « *Despite Cerebral Palsy, She Graduates From Harvard* ». Cette dramaturgie de la valorisation ou de la compassion peut renforcer une représentation paternaliste du handicap en privilégiant l'émotion au détriment de l'analyse des structures sociales qui produisent les situations de handicap (Shakespeare, 2014 ; Garland-Thomson, 2009). Situation que les personnes en situation de handicap savent critiquer comme en témoigne le « *I was not born to inspire you* » lancé le 29 mars 2014 par Stella Young, la rédactrice en cheffe de Ramp Up, elle-même en situation de handicap et dénonçant une « pornographie de l'inspiration ».

Le spectateur, saturé d'émotions, oscille entre compassion et fatigue morale (Chouliaraki et Orgad, 2011). Dans la formation, ce régime se traduit par une pédagogie de la sensibilisation : il s'agit de « montrer pour conscientiser ». Mais, comme l'a montré Illouz (2020), cette moralisation émotionnelle peut aussi engendrer une économie affective du conformisme, où les émotions attendues remplacent la réflexion critique.

La spectacularisation n'est pas qu'un phénomène médiatique : elle est une structure de domination symbolique (Bourdieu, 1991). Celui qui contrôle la visibilité contrôle le sens. Dans le champ éducatif, les institutions choisissent quelles représentations de la diversité, de la réussite ou de la citoyenneté seront valorisées. Elles déterminent ainsi les frontières du pensable et du dicible. Mirzoeff (2011) parle de « *visuality* »

pour désigner cette capacité du pouvoir à produire le visible : c’est un régime visuel hérité de l’histoire coloniale, militaire et bureaucratique, où voir signifie surveiller et classer.

Les institutions éducatives mettent souvent en avant certaines figures valorisées de la réussite inclusive – l’étudiant handicapé « exemplaire », le parcours de résilience ou de dépassement de soi – qui deviennent des images positives de l’inclusion. Si ces représentations contribuent à rendre visible la question du handicap, elles peuvent aussi produire des normes implicites de performance et d’adaptation qui invisibilisent les situations ordinaires de dépendance ou les obstacles structurels rencontrés par les personnes concernées (Goodley, 2014).

Les enseignements contre les stéréotypes peuvent paradoxalement reproduire les hiérarchies qu’elles prétendent abolir, en reconduisant des figures de la « victime » ou de « l’anormal » (Sliwinski, 2016). Cette ambiguïté est centrale : la lutte contre les préjugés devient parfois un spectacle de la bonne conscience. Les représentations sociales ne sont plus interrogées dans leur structure, mais mises en scène comme objets d’adhésion morale. Le spectaculaire opère alors comme nouvelle forme d’idéologie, une « idéologie de la visibilité » où l’on croit que montrer suffit à comprendre, et que sensibiliser suffit à transformer (Rancière, 2008). Or, si comme le rappelle Jacques Rancière (2008), « le visible n’est pas le réel » mais peut être considéré comme une construction politique, le spectaculaire moral fonctionne aussi comme une économie. Il repose sur la captation de l’attention (Citton, 2014) et la monétisation de l’émotion (Illouz, 2020). Les institutions éducatives ne sont pas extérieures à ce processus : elles s’inscrivent dans un marché concurrentiel de la visibilité, où il faut « communiquer ses valeurs », « montrer son engagement », « faire preuve d’inclusivité ». Cette injonction à la visibilité conduit à une marchandisation des représentations sociales : les stéréotypes, les identités, les valeurs deviennent des objets de communication. Le spectacle de la diversité, par exemple, sert autant à légitimer moralement qu’à promouvoir une image institutionnelle positive (Ahmed, 2012). Dans cette perspective, le spectaculaire n’est pas une déviation du social : en quelque sorte, il est sa logique contemporaine. La formation, en tant que lieu de production symbolique, devient un acteur central de cette économie morale : elle forme non seulement des savoirs mais des regards et des sensibilités compatibles avec l’ordre visuel dominant.

Les dispositifs de formation contemporaine – ateliers de sensibilisation, dispositifs participatifs, formations à la diversité – relèvent d’une pédagogie performative : ils ne se contentent pas de transmettre des savoirs, ils produisent des sujets capables d’adhérer à un certain régime de visibilité et de moralité. La pédagogie du spectaculaire repose sur le faire-voir : la scénarisation d’expériences émotionnelles censées transformer le regard. Mais comme le montrent Rose (2013) et Fassin (2023), cette pédagogie est ambivalente : elle forme à la fois la conscience morale et la docilité visuelle. Elle apprend à ressentir « juste », à réagir « comme il faut », à témoigner de sa vertu. Ainsi, la lutte contre les stéréotypes et les préjugés, lorsqu’elle devient spectacle, risque de neutraliser la conflictualité au profit de l’émotion partagée. Elle transforme la critique sociale en performance morale, où la reconnaissance de la diversité remplace l’analyse des rapports de domination.

En somme, les représentations historiques sont fréquemment mobilisées dans les dispositifs éducatifs. Comme l’a montré Hartog (2003) avec la notion de « présentisme », cette mémoire spectaculaire tend à enfermer le passé dans le registre de l’émotion, au détriment de la compréhension critique. Le passé devient un objet moral, non historique : on se souvient pour se montrer vertueux. Cette « politique de la mémoire

morale » (Fassin, 2017) transforme la reconnaissance historique en rituel de purification collective, sans toujours interroger la persistance des structures d'inégalité. Le spectaculaire opère alors comme un substitut de justice symbolique. En cela les stéréotypes et préjugés en formation sont des représentations sociales profondément enracinées, façonnées par l'historicité, la moralisation et le spectaculaire. Ils ne constituent pas de simples erreurs cognitives, mais des héritages complexes du passé, incluant la mémoire comme une construction. La formation est ainsi perçue comme un espace dual : elle véhicule ces schèmes mais offre aussi un laboratoire réflexif pour les déconstruire. ■

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ahmed, S. (2012). *On Being Included: Racism and Diversity in Institutional Life*. Duke University Press.
- Assmann, J. (2011). *Cultural Memory and Early Civilization: Writing, Remembrance, and Political Imagination*. Cambridge University Press.
- Becker, H. S. (1963). *Outsiders : Studies in the Sociology of Deviance*. Free Press.
- Bertheleu, H., Galloro, P. et Petitjean, M. (2018). La « fabrique » des expositions sur les migrations. *Hommes & migrations*, 1322, 9-16. <https://doi.org/10.4000/hommesmigrations.6589>
- Boltanski, L. (1993). *La souffrance à distance*. Métailié.
- Boltanski, L. et Chiapello, È. (1999). *Le Nouvel Esprit du Capitalisme*. Gallimard.
- Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire : Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. La Dispute.
- Bourdieu, P. (1991). *Langage et pouvoir symbolique*. Seuil.
- Bourneville, D. M. (1905a). Les enfants anormaux au point de vue intellectuel et moral. Aux bureaux du progrès médical; BIU Santé. <https://www.biusante.parisdescartes.fr/histmed/medica/cote?82252x03>
- Brighenti, A. (2010). *Visibility in Social Theory and Social Research*. Palgrave Macmillan.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : Éléments pour une théorie*. Anthropos.
- Chouliaraki, L. (2013). *The Ironic Spectator: Solidarity in the Age of Post-Humanitarianism*. Polity.
- Chouliaraki, L., & Orgad, S. (2011). Proper distance: Mediation, ethics, otherness. *International Journal of Cultural Studies*, 14(4), 341-345. <https://doi.org/10.1177/1367877911403245>
- Citton, Y. (2014). *Pour une écologie de l'attention*. Seuil.
- Cohen, S. (1972). *Folk Devils and Moral Panics*. Routledge.
- Couldry, N. (2015). The myth of 'us': digital networks, political change and the production of collectivity. *Information, Communication & Society*, 18(6), 608–626. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2014.979216>
- Debord, G. (1992). *La société du spectacle* (Éd. orig. 1967). Gallimard.
- Devine, P. G. (1989). Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(1), 5–18. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.1.5>

- Didi-Huberman, G. (2000). *Devant le temps : histoire de l'art et anachronisme des images*. Les Éditions de Minuit.
- Durkheim, É. (1922). *L'éducation morale*. Alcan.
- Duru-Bellat, M. (2015). *Les inégalités sociales à l'école : Genèse et mythes*. Presses Universitaires de France.
- Doise, W. (1982). *L'explication en psychologie sociale*. Presses Universitaires de France.
- Elias, N. (1987). *La société des individus*. Fayard.
- Fassin, D. (2017). *La raison humanitaire*. Seuil.
- Fassin, D. (2023). *L'empire du traumatisme revisité*. Seuil.
- Flores-Yeffal, N. Y. (2022). *Migration-Trust Networks : Social Cohesion in a Globalized World*. Oxford University Press.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Gallimard.
- Fougeyrollas, P. (2010). *La personne et son environnement : Vers une nouvelle conceptualisation du handicap*. CIUSSS.
- Galloro, P. (2021). Migrant, (é-im)migrés, étrangers... mots et représentations. *Pensée plurielle*, 54(2), 13-26. <https://doi.org/10.3917/pp.054.0013>.
- Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule*. Érès Éditions.
- Garland-Thomson, R. (1997). *Extraordinary Bodies: Figuring Physical Disability in American Culture and Literature*. Columbia University Press.
- Garland-Thomson, R. (2009). Disability, Identity, and Representation : An Introduction. In T. Titchkosky & R. Michalko (dir.), *Re-Thinking Normalcy : A Disability Studies Reader* (p. 63-74). Canadian Scholars Press.
- Goode, E., & Ben-Yehuda, N. (2011). *Moral Panics : The Social Construction of Deviance* (2nd ed.). Wiley-Blackwell.
- Goodley, D. (2014). *Disability Studies: An Interdisciplinary Introduction* (2nd ed.). Sage.
- Greenwald, A. G., & Banaji, M. R. (1995). Implicit social cognition : Attitudes, self-esteem, and stereotypes. *Psychological Review*, 102(1), 4-27. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.102.1.4>
- Halbwachs, M. (1994). *Les cadres sociaux de la mémoire*. Albin Michel.
- Hartog, F. (2003). *Régimes d'historicité*. Seuil.
- Hitlin, S., & Vaisey, S. (2013). The New Sociology of Morality. *Annual Review of Sociology*, 39, 51-68. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-071312-145628>
- Illouz, E. (2020). *Les émotions contre la démocratie*. Seuil.
- Lahire, B. (2002). *Portraits sociologiques : Dispositions et variations individuelles*. Nathan.
- Mirzoeff, N. (2011). *The Right to Look: A Counterhistory of Visuality*. Duke University Press.
- Lippman, W. (1922). *Public opinion*. Macmillan.
- Mitchell, D. T., & Snyder, S. L. (2000). *Narrative Prosthesis: Disability and the Dependencies of Discourse*. University of Michigan Press. <https://doi.org/10.3998/mpub.11523>

- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Presses Universitaires de France.
- Noiriel, G. (2006). *Introduction à la socio-histoire*. La Découverte.
- Nora, P. (Ed.). (1984). *Les lieux de mémoire* (Vol. 1). Gallimard.
- Passeron, J.-C. (1991). *Le raisonnement sociologique : L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*. Nathan.
- Perrenoud, P. (2017). *Construire des compétences dès l'école*. ESF éditeur.
- Pommiers, É. (2024, 19 novembre). L'engorgement des ULIS, symbole des difficultés de la politique d'inclusion scolaire en France. *Le Monde*. https://www.lemonde.fr/societe/article/2024/11/19/l-engorgement-des-ulis-symbole-des-difficultes-de-la-politique-d-inclusion-scolaire_6401992_3224.html
- Rancière, J. (2008). *Le spectateur émancipé*. La Fabrique Éditions. <https://doi.org/10.3917/lafab.ranci.2008.01>
- Rosanvallon, P. (2011). *La société des égaux*. Seuil.
- Rose, N. (2013). The Human Sciences in a Biological Age. *Theory, Culture & Society*, 30(1), 3-34. <https://doi.org/10.1177/0263276412456569>
- Rousso, H., et Conan, E. (1994). *Vichy, un passé qui ne passe pas*. Fayard.
- Shakespeare, T. (2014). *Disability Rights and Wrongs Revisited* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315887456>
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Seguin, E. (1846). *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots et autres enfants arriérés*. J.B. Baillière.
- Sliwinski, S. (2016). *Human Rights in Camera*. University of Chicago Press.
- Schultner, D. T., Stillerman, B. S., Lindström, B. R., Hackel, L. M., Hagen, D. R., Jostmann, N. B., & Amodio, D. M. (2024). Transmission of societal stereotypes to individual-level prejudice through instrumental learning. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 121(45). <https://doi.org/10.1073/pnas.2414518121>
- Stiker, H.-J. (2005). *Corps infirmes et sociétés*. Dunod.
- Stiker, H.-J. (2009). *Les métamorphoses du handicap de 1970 à nos jours*. Presses Universitaires de Grenoble. <https://doi.org/10.3917/pug.stike.2009.01>
- Théault, L. (2024, 24 octobre). *En France, l'école inclusive craque face au manque de moyens*. RFI. <https://www.rfi.fr/fr/podcasts/reportage-france/20241023-en-france-l-%C3%A9cole-inclusive-craque-face-au-manque-de-moyens>
- Wagner, W. (1996). Queries about social representation and construction. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 26(2), 95–120. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.1996.tb00524.x>
- Wetherell, M. (2012). *Affect and Emotion: A New Social Science Understanding*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446250945>
- Zone interdite. (2024, 24 mars). *Scandales et défaillances de l'État : les dossiers noirs du handicap* [Reportage]. M6.