



HAL
open science

Les représentations sociales : éléments théoriques et applications possibles à la didactique des langues et cultures

Noëlle Groult

► **To cite this version:**

Noëlle Groult. Les représentations sociales : éléments théoriques et applications possibles à la didactique des langues et cultures. *Etudes en didactique des langues, 2017, Représentations & stéréotypes, 28, pp.8-27. hal-04035300*

HAL Id: hal-04035300

<https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04035300v1>

Submitted on 17 Mar 2023

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

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

Les représentations sociales: éléments théoriques et applications possibles à la didactique des langues et cultures

Noëlle GROULT

Docteure

Département de Linguistique Appliquée
Centre d'Enseignement de Langues Étrangères
Université Nationale Autonome du Mexique



Introduction

En 1992, au cours de son discours d'ouverture de la Première Conférence Internationale sur les Représentations Sociales à Ravello, en Italie, Serge Moscovici a affirmé: "Je ne peux m'empêcher de penser que la vie d'un sujet de recherche oscille entre cinq et dix ans et ensuite il tombe dans l'abandon. Nous sommes surpris et même troublés que le nôtre soit une exception"¹. Vingt-cinq ans après cette déclaration et cinquante-cinq ans après sa première présentation, on peut dire, sans crainte de se tromper, que la Théorie des Représentations Sociales (TRS) a toujours le vent en poupe. Depuis que Moscovici l'a formulée en 1961, l'intérêt des chercheurs n'a cessé de croître. Différents laboratoires de recherche l'ont approfondie: ils ont proposé de nouveaux outils pour sa mise en pratique et ils ont élargi son éventail d'applications à une multitude de domaines. Elle s'est retrouvée à l'intersection de différentes disciplines qui l'ont enrichie et qu'elle a elle-même enrichies.

Dans ce texte, nous allons tout d'abord exposer les origines de la théorie, ainsi que les auteurs qui ont influencé Moscovici. Puis, nous expliquerons ses grandes lignes, ses aspects les plus importants et les écoles qui s'y sont intéressées. Finalement, nous réfléchirons sur l'utilité et les applications possibles de cette théorie en didactique, aussi bien en formation des professeurs que dans les classes de langues étrangères.

¹ "I cannot help noticing that the life duration of a theme of research ranges from five to ten years, after which it drops out. We are surprised, even disturbed, that ours should be an exception". Conférence inaugurale, Première Conférence Internationale sur les Représentations Sociales, Ravello, Italie, 1992.

Les origines de la TRS, sa formulation et les sources d'inspiration de Moscovici

C'est en 1961 que Serge Moscovici, jeune chercheur d'origine roumaine exilé en France, présente pour la première fois sa théorie des représentations sociales, à partir d'une vaste étude de doctorat sur la vision qu'avaient les Français de l'époque de la psychanalyse. Pour ce travail, il mène des entretiens avec des sujets de diverses origines: intellectuels, ouvriers, étudiants, hommes, femmes, de gauche et de droite; il s'attache aussi à étudier ce que produit la presse de toutes tendances à ce sujet. Il en résulte une réflexion fondamentale car elle va lui permettre de formuler la nouvelle théorie et, en même temps, de prendre du recul vis-à-vis de certaines sources de son inspiration.

En effet, d'un côté Moscovici a reconnu dans des écrits postérieurs (1989, 2008) l'influence qu'ont exercée sur sa pensée des chercheurs comme Lévy- Bruhl, Freud, Piaget et Vygotski. De Lévy-Bruhl, sociologue et philosophe (1857-1939), il a adopté l'idée qu'il n'y a pas de représentation vraie ou fausse: la représentation est adéquate en fonction de la société et du moment où elle se trouve. Cela éliminait le concept d'infériorité attribué aux sociétés primitives, considérées d'un point de vue européen. La manière dont Freud a étudié comment les enfants s'approprient les idées sur la sexualité – empreintes de mystères, non-dits et incompréhension – l'a aidé à comprendre comment l'on passe de la sphère individuelle à la sphère sociale et comment une représentation peut être, en même temps, sociale et individuelle. Piaget lui a fait voir comment nous acquérons des connaissances et comment nous nous intégrons petit à petit dans la société dont nous acceptons les valeurs. Finalement, Vygotski lui a montré l'importance du contexte culturel et historique sur le développement de la personnalité et les représentations.

D'un autre côté, bien qu'il reprenne le terme de représentation utilisé par le sociologue Durkheim à la fin du XIX^e siècle, Moscovici lui confère un autre sens et d'autres caractéristiques, ne serait-ce que par le fait de qualifier cette représentation de sociale et non plus de collective. Il est intéressant de mentionner que Durkheim et Moscovici ont tous les deux vécu à une époque où les convulsions sociales étaient à l'ordre du jour: pour Durkheim, la fin de la guerre franco-prussienne, la troisième République, l'amnistie aux Communards, l'affaire Dreyfus, l'avènement de la sociologie et le positivisme; pour Moscovici, les mouvements de rébellion sociale comme mai 68, la libération des femmes, les revendications de minorités et, en outre, le retard des recherches en psychologie en Europe en comparaison avec ce qui se faisait aux États-Unis, ainsi que l'opposition au behaviorisme. Le tableau suivant reprend les idées exposées par De Alba (2004) et résume les différences entre les conceptions de la nature des représentations de ces deux penseurs.

Représentations collectives (Durkheim)	Représentations sociales (Moscovici)
Les objets d'étude sont les grandes productions de la société, les expressions d'une super spiritualité considérées comme des faits sociaux, indépendantes de l'individu.	Les objets d'étude sont la psychologie sociale du savoir, la construction de la pensée sociale, la création de théories naïves pour interpréter le monde et agir en conséquence.
Représentations = produits sociaux généraux déterminés de façon externe à l'individu.	Représentations = produits et processus de construction sociale de la réalité.
Entités presque tangibles, visibles dans les mythes, les croyances, les religions.	Entités presque tangibles, visibles dans la vie quotidienne à partir de mythes et de croyances.
Le sujet ne compte pratiquement pas, il est dominé par les grandes productions sociales.	Le sujet est créatif, il dispose d'une marge d'originalité et de créativité, il peut combiner les savoirs.
Les représentations sont statiques, figées et pré-établies.	Les représentations sont générées, dynamiques et acquises.
Elles renvoient à des formes archaïques ou primitives de la pensée sociale.	Elles renvoient à la vie actuelle, elles intègrent constamment de nouvelles connaissances.
Elles ressemblent à des cosmovisions ancrées dans un passé lointain.	Elles servent à appréhender et comprendre un monde complexe dans le présent.
On les étudie à partir des structures et institutions sociales.	On les étudie à partir des individus, des groupes et institutions sociales.
Leurs objectifs sont de développer une sociologie scientifique pour étudier les faits sociaux qui ont une existence propre, en dehors des individus.	Leurs objectifs sont de récupérer les connaissances populaires, d'étudier la vie quotidienne, dans la vision d'une "anthropologie du monde moderne".

Tableau 1 – Représentations collectives/ représentations sociales (d'après De Alba, 2004)

Les différences les plus importantes entre les deux positions sont que, d'un côté, les représentations sont figées et, de l'autre, elles sont dynamiques et changeantes. Par ailleurs, le rôle et l'importance octroyés à la société et aux individus sont tout à fait différents puisque, dans le cas de Durkheim, la société impose les représentations et les individus s'y soumettent, alors que dans la théorie de Moscovici, les sujets utilisent la communication et l'interaction pour former ou transformer les représentations. Moscovici se penchera plus tard, et jusqu'à la fin de sa vie, sur la place des individus dans la genèse des transformations sociales, en grande partie à cause de son propre parcours de vie en tant qu'exilé, poursuivi et membre d'une minorité juive, paysanne et anti-communiste, dans sa patrie d'origine (Moscovici & Lage, 1976; Moscovici & Personnaz, 1980).

Les grandes lignes de la théorie des représentations sociales

Qu'est-ce qu'une représentation sociale?

Commençons par mentionner que, selon Markova (2003), qui reprend la définition du *Petit Robert*, le mot représentation existe en français depuis le XIII^e siècle et signifie représenter ou montrer quelque chose aux yeux des autres, comme au théâtre où ce que l'on montre reflète une réalité qui est absente.

Il est important aussi de signaler les confusions fréquentes qui se produisent au niveau des termes. En effet, on rencontre dans les textes qui ont trait aux

représentations, que ce soit des articles théoriques ou des rapports de recherche, des mots comme stéréotype, opinion, croyance, idéologie, attitude ou image qui sont utilisés comme synonymes de représentation. Cependant, chacun a son sens particulier et, bien qu'ils aient des points en commun, il ne faut pas les confondre. Disons, par exemple, que les opinions et les stéréotypes peuvent être inclus dans une représentation mais les attitudes sont, comme nous le verrons plus loin, une des dimensions de la représentation. Ainsi, selon Mannoni (1998), les stéréotypes et les préjugés sont élaborés par les groupes et reflètent donc leur point de vue, à un moment donné, sur un objet particulier. Le préjugé est comme une convention sociale, alors que le stéréotype est une image mentale, stable qui résiste aux changements. Par ailleurs, l'opinion est, "de façon générale, d'un côté une formule empreinte d'une valeur sociale que le sujet accepte, de l'autre une prise de position face à un problème, spécifique et qui a un sens social" (Moscovici, 1961: 44). Elle rentre dans le processus de formation des stéréotypes et des attitudes. D'après Fishbein & Ajzen (1975), les croyances sont des représentations de l'information sur un objet, une personne ou un groupe que l'on associe à une caractéristique attendue. Elles sont rigides et difficiles à transformer. Elles peuvent être découvertes à partir de ce que les sujets disent ou font. Quant à Pajares (1992), il mentionne une série de mots qui sont utilisés comme synonymes de croyance: systèmes d'attitudes, jugements, axiomes, opinions, théories implicites, explicites ou personnelles, stratégies d'action, processus mentaux, stratégies sociales. Ces mots font plus référence, en général, à des constructions personnelles. Dans cette même perspective, des chercheurs comme Clark & Peterson (1990), Rodrigo, Rodriguez & Marrero (1993), ainsi que Schön (1998) ont travaillé sur le mode de pensée du professeur: celui-ci prend des décisions qui vont guider ses actions à partir de théories implicites, de ses connaissances antérieures, de son vécu personnel. Il peut modifier ses pratiques en fonction des résultats obtenus. Finalement, Moscovici (1961: 45-46) définit l'image comme "un reflet interne d'une réalité externe, copie fidèle dans l'esprit de ce qui se trouve dehors, c'est une reproduction passive". Par ailleurs, certains auteurs (Moscovici, Mugny & Pérez, 1991; Van Dijk, 1999) pensent que l'idéologie englobe les représentations qui en seraient des manifestations concrètes. Pour eux, la perception semble alors rester à un niveau plus personnel.

Il est important de mentionner qu'une des idées fondamentales de Moscovici était de revendiquer l'importance du savoir issu des connaissances populaires ou du sens commun, du bon sens. La TRS s'est basée en partie sur ce genre de savoir qui est présent dans les conversations de la vie quotidienne mais aussi dans les contes, les mythes, les proverbes. Ce savoir est retransmis de génération en génération grâce à l'interaction et la communication sociales et donc par l'intermédiaire du langage et du discours des individus. C'est lui qui, très souvent dans un premier temps, sert aux individus et aux groupes auxquels ils appartiennent à pouvoir aborder, comprendre et dominer les nouveaux phénomènes qui les inquiètent et les déstabilisent. Pensons, par exemple, à l'apparition du sida, aux nouvelles technologies ou, récemment, au mariage entre personnes de même sexe, et dans

notre domaine de travail, à l'introduction des nouvelles technologies et leur application dans l'enseignement des langues.

Pour Moscovici, une représentation sociale est une forme particulière et spécifique de compréhension de la réalité qui nous entoure. On peut la considérer comme une grille de lecture du contexte de notre vie quotidienne. C'est un acte de construction de théories collectives qui aboutit à des systèmes d'opinions et de croyances propres à une culture et à un groupe, à un moment et un endroit donnés au sujet de phénomènes inscrits dans leur réalité (De Alba, 2004). Cette représentation va toujours être de quelqu'un (un groupe, un individu) au sujet de quelque chose et va se construire grâce au contact avec les autres (à partir de conversations, de lecture de documents, de l'écoute de débats, etc.). Moscovici a représenté cette relation par le schéma suivant:

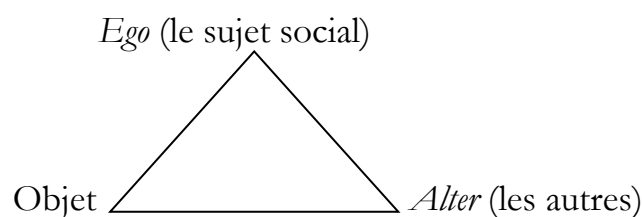


Schéma 1 – Construction d'une représentation sociale

La représentation est un processus actif au cours duquel les objets se transforment en symboles, en signaux de la pensée et qui permet d'arriver à un consensus sur un langage commun au sujet d'un nouvel objet pour, en quelque sorte, l'apprivoiser, le connaître et le rendre familier.

Les dimensions des représentations sociales

Moscovici (1961) a proposé trois dimensions inhérentes à une représentation sociale. La première, et celle qui a été la plus étudiée, est l'attitude qui est interne au sujet mais peut s'inférer des actions ou des prises de position. Elle va d'un pôle négatif à un pôle positif et on peut l'analyser à partir des réponses observables sur le plan cognitif (centrées sur les informations ou les croyances), sur le plan affectif (centrées sur les sentiments ou les émotions) et sur le plan comportemental (centrées sur les intentions d'agir). La deuxième dimension est l'information qui est en relation avec l'organisation des connaissances que possède un groupe au sujet d'un objet social. Elle implique les contenus d'une représentation, elle peut varier en qualité et en quantité en fonction des sources auquel le sujet a accès et, dans certains cas, elle peut être remplacée par l'inférence. Finalement, le champ de la représentation nous renvoie à l'idée de modèle social qui proposerait un contenu concret ainsi qu'un nombre limité de propositions sur l'objet de la représentation. Ces éléments sont organisés dans une hiérarchie qui les articule et les incorpore aux connaissances antérieures.

Ainsi, on peut comprendre l'influence des représentations sociales en didactique des langues et cultures puisque les individus et le groupe auquel ils appartiennent ne peuvent échapper à leur influence, même s'ils ont une certaine marge d'action. Nous pensons, par exemple, aux attitudes que l'on peut observer

chez les autres et chez soi-même. Certains ont tendance à favoriser un genre d'élèves, un type de matériel ou de techniques en classe. En sont-ils conscients, y ont-ils réfléchi? Par ailleurs, on sait bien que les formations des enseignants sont diverses et donc les informations qu'ils possèdent sur la psychologie des apprenants, les méthodologies disponibles, les ressources technologiques utiles sont aussi de qualité différente et en quantité variée. En outre, quelle est la vision des professeurs sur la profession? Est-ce une mission, un travail quelconque? Cela aura aussi une influence définitive sur les pratiques en classe. Finalement, il y a des représentations partagées dans les institutions d'éducation et dans la société sur les langues et ce qu'elles représentent (langue utile ou pas, difficile à apprendre ou pas), le statut des professeurs, l'importance des études. Tous ces éléments auront aussi une influence sur les enseignants, les élèves et les institutions selon leur passé, leur contexte social, le moment vécu. Ces représentations, comme nous l'avons vu, sont difficiles à changer et le premier pas sera d'y réfléchir pour trouver les stratégies adéquates afin d'arriver à l'objectif poursuivi: l'apprentissage de la langue étrangère.

La formation et les transformations des représentations sociales

Álvarez (2004) a émis l'idée que les représentations sociales sont élaborées par un comité de décisions collectives où chaque proposition individuelle est reliée à l'action du groupe et où chacun peut donner son opinion et en changer; en outre, chaque acteur sait que les autres peuvent avoir des opinions différentes de la sienne.

De leur côté, Wagner & Elejabarrieta (1996) ont conçu un modèle sociogénétique à partir duquel ils expliquent le surgissement d'une représentation au cours de plusieurs phases:

- apparition d'un objet inconnu dans le contexte d'un groupe;
- l'objet devient important car il provoque de l'anxiété, de l'intérêt;
- il suscite un processus de communication collective qui élabore et organise les connaissances;
- la représentation prend forme.

On voit alors que le moteur essentiel pour la création d'une représentation est l'incertitude, la recherche de savoirs pour compenser une certaine ignorance sur un phénomène particulier. En conséquence, les membres du groupe social vont nommer et catégoriser les différents aspects du phénomène, leur attribuer des caractéristiques à partir des expériences et des facteurs sociaux qui sont communs au groupe, grâce à l'interaction et la communication.

Selon Jodelet (1989: 47),

Nous avons toujours besoin de savoir à quoi nous en tenir avec le monde qui nous entoure. Il faut bien s'y ajuster, s'y conduire, le maîtriser physiquement ou intellectuellement, identifier et résoudre les problèmes qu'il nous pose. C'est pourquoi nous fabriquons des représentations.

En ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères, les nouvelles situations qui surgissent à partir de la mondialisation changent constamment la donne. Ainsi, dans bien des pays, les statuts et les représentations des langues changent, selon qu'elles sont perçues, par exemple, comme la langue de la

colonisation ou la plus utile pour le futur professionnel des étudiants, que ce soit le français, l'anglais ou le japonais, pour en citer quelques-unes. Cela provoque évidemment bien des discussions et des échanges à tous les niveaux. Par exemple, dans le cas du Mexique, les enseignants de français, accompagnés de ceux d'italien et d'allemand, mènent une lutte ardue pour que l'anglais ne devienne pas la seule langue enseignée dans les lycées, sous prétexte que c'est la langue universelle aujourd'hui.

La formation d'une représentation implique trois phases (Moliner, 2001) qui provoquent différents processus: sociocognitifs au moment où la représentation se forme en tant que telle, ainsi que des mécanismes de défense quand elle est stabilisée ou en voie de transformation. La première phase serait une période d'émergence au moment où le nouvel objet surgit, de même que de nouvelles connaissances à son sujet. Elle peut être plus ou moins longue en fonction de la quantité d'informations disponible et les possibilités d'interaction. La deuxième phase est celle de la stabilité quand il existe déjà un consensus quant aux informations accessibles et à leur organisation. C'est le moment où les fonctions de la représentation sont en pleine apogée. La phase finale de transformation apparaît quand la représentation ne remplit plus ses fonctions ou quand un phénomène vient changer la situation.

Dans le cadre de la didactique des langues et cultures, on peut avancer l'hypothèse que la représentation de l'enseignement des langues est passée par ces différentes étapes lorsqu'il y a eu des transformations, plus ou moins rapides, plus ou moins brusques, dans les méthodologies au cours du temps. Ainsi, les critiques du behaviorisme ont fait réfléchir à la pertinence des exercices structuraux, par exemple, et cela a fini par déboucher sur l'approche communicative. L'accès de plus en plus facile aux nouvelles technologies est en train de changer de nos jours la manière d'envisager l'enseignement en classe.

Les représentations peuvent évoluer car les circonstances et les manières d'aborder les faits sociaux changent. En général, cette évolution est progressive. Elle peut cependant être brusque si un phénomène très marquant interrompt l'inertie sociale. Très souvent, la transformation est graduelle car les individus résistent aux changements qui modifient leur cadre de pensée (Abric, 1994) puisqu'ils impliquent un coût élevé du point de vue cognitif. De plus, si une représentation est stable, elle est très utile dans l'optique d'une vie sociale sans soubresauts car les groupes vivent dans le consensus.

Les fonctions des représentations sociales

Moscovici résume brièvement les fonctions des représentations sociales: "Les représentations sociales sont un mode de connaissance particulier, dont la fonction est d'élaborer des comportements et de permettre la communication entre les individus" (1961: 26). Voilà, en un très court résumé, quelles sont les fonctions des représentations. La définition donnée par Jodelet (1989: 53) est aussi très généralement acceptée et elle donne une perspective plus complète de l'utilité des représentations.

Une forme de connaissance, courante, dite “de sens commun”, caractérisée par les propriétés suivantes: 1. elle est socialement élaborée et partagée; 2. elle a une visée pratique d’organisation, de maîtrise de l’environnement (matériel, social, idéal) et d’orientation des conduites et communications; 3. elle concourt à l’établissement d’une vision de la réalité commune à un ensemble social (groupe, classe, etc.) ou culturel donné.

En outre, on peut renforcer ces notions en suivant Moliner (2001) qui explique qu’une représentation sert à intégrer les connaissances du monde dans des cadres compréhensibles pour les individus, à garantir les relations entre les groupes et à contribuer à la formation des identités sociales. C’est bien pour cette raison que nous avons tendance à accepter les déclarations ou prises de position de notre propre groupe – et à leur octroyer plus de poids – qu’à celles d’un autre car cela nous aide à sentir que nous faisons bien partie d’un ensemble d’individus avec lesquels nous avons des points communs. Finalement, elle sert à évaluer le contexte social et en conséquence à prévoir les tâches à accomplir et les actions des différents acteurs sociaux ainsi qu’à les justifier *a posteriori*.

D’après Moscovici & Farr (1984), nous faisons plus appel à la mémoire qu’à la déduction, au passé qu’au présent, à l’image qu’à la réalité, pour mettre en marche toutes les fonctions d’une représentation. On utilise aussi les prototypes et la généralisation, de même que le fait de nommer les objets pour mieux les appréhender et pouvoir les insérer dans un contexte plus ou moins connu et familier. On arrive ainsi à ce que les membres d’un groupe qui ont la même représentation se forment un code commun, tant au niveau langagier qu’au niveau des actions.

L’objectivation des représentations sociales et leur ancrage

Pour qu’une représentation puisse se former, il faut que les informations disponibles pour les individus passent par deux processus. Le premier est l’objectivation qui rend concret et matériel ce qui est abstrait et intangible. Ce processus donne aux individus l’impression que leur discours sur le monde n’est pas une construction intellectuelle mais simplement le reflet de la réalité qui les entoure. Les sujets réalisent une série d’actions: ils font une sélection des informations qui surgissent au sujet du phénomène perturbateur et ils réorganisent les connaissances; ils les extraient du contexte et finissent par concevoir un noyau central. Le schéma qu’ils obtiennent remplace la réalité et les aide à comprendre le nouveau phénomène et à pouvoir le dominer. L’objet de représentation passe d’un état culturel à un état naturel, d’un schéma conceptuel à un schéma figuratif réel. Par ailleurs, Moscovici (1961) explique que l’ancrage est l’insertion d’une science dans une hiérarchie de valeurs et d’opérations réalisées par la société et qui intègre l’objet de représentation dans le système de pensée préexistant. Il est utile pour que le groupe puisse créer un cadre commun de références. De plus, il classifie, nomme et organise le contexte.

Selon Mugny, Quiamzade & Tafani (2001), il existe différents ancrages: un ancrage cognitif qui intègre l’objet de représentation aux connaissances antérieures,

un ancrage social qui implique le positionnement symbolique de l'objet, un ancrage psychologique inscrit dans des systèmes de valeurs et croyances, un ancrage psychosociologique à l'intérieur de relations de groupes et, finalement, un ancrage sociologique qui insère la situation des individus dans un métasystème de relations de production et de pouvoir symbolique. L'ancrage permet (Doise & Palmomari, 1986) d'incorporer un élément qui nous est étranger et qui représente un problème dans le réseau de catégories qui nous sont familières et donc de pouvoir y faire face en le considérant comme partie d'une catégorie que nous connaissons.

La structure des représentations sociales: le noyau central et les éléments périphériques

Abric élabore, en 1984, la théorie du noyau central et des éléments périphériques qui reprend l'idée du noyau figuratif de Moscovici (1961), en la transformant et en l'enrichissant. Pour lui, les représentations sont organisées autour de quelques éléments centraux regroupés dans la structure qu'il appelle noyau central et qui a deux fonctions essentielles: l'une est de produire du sens grâce aux autres structures cognitives de la représentation qui acquièrent une valeur spécifique pour les individus, l'autre est d'organiser tous les éléments périphériques de la représentation autour de ce noyau et de déterminer les relations entre eux. Le noyau permet aux individus de se mettre d'accord sur la définition de l'objet de représentation.

Selon deux images bien acceptées, le noyau serait comme un aimant qui attire avec plus ou moins de force les éléments périphériques qui lui servent de pare-chocs. Ce sont eux qui vont changer le plus rapidement selon les circonstances externes alors que le noyau résiste beaucoup plus longtemps aux transformations. Ces éléments sont aussi ceux qui indiquent les lignes de conduite pour l'action et les pratiques. On se trouve face à une autre représentation une fois que le noyau central change. Par ailleurs, on peut rencontrer deux représentations différentes car leurs noyaux centraux ont des contenus différents, même si elles ont des éléments périphériques en commun. Cela est lié aux variations individuelles, aux circonstances particulières ou aux diverses optiques des acteurs sociaux.

Le noyau central se forme d'abord à partir de l'objectivation puis de l'ancrage. Il est déterminé par l'objet, la relation sujet/objet et le système de valeurs présent dans les normes sociales. Une fois consolidé, le noyau acquiert un statut d'évidence qui n'est pas remis en question (Guimelli, 2004). On comprend ainsi pourquoi il est difficile qu'il puisse changer facilement et rapidement. En revanche, les éléments périphériques, qui sont plus flexibles, acceptent les transformations grâce à deux mécanismes. Le premier est la rationalisation qui mène les individus à minimiser la contradiction qui a surgi dans les circonstances externes, ou bien pour en changer le sens. L'autre est la réfutation qui nie l'existence de l'élément perturbateur ou qui lui oppose une autre information.

Les groupes de travail

Bien qu'elle se soit développée dans un premier temps en France, la TRS a ensuite été travaillée en Angleterre (avec Farr, Miles Hewstone, Duveen, Markova),

en Autriche (avec Wagner), en Italie (avec Palmomari, De la Rosa, Carrugati), en Espagne (avec Ibáñez, Paez) puis en Amérique latine, spécialement au Mexique, au Venezuela, en Argentine et au Brésil.

Etant donné que les représentations sociales se forment en fonction des problèmes ou des nouveaux phénomènes qui surgissent à un moment donné et dans un contexte précis, les centres d'intérêt changent. Ainsi, en Europe, il y a eu, au tout début des recherches dans ce domaine, beaucoup de travaux sur l'enfance, la maladie, le monde du travail. Puis de nouveaux sujets ont attiré l'attention des chercheurs: le marketing, les nouvelles technologies, l'alimentation bio, mais en Amérique latine les regards se sont tournés vers des problèmes comme l'identité, la démocratie, la violence et la justice. L'écologie, les relations intrafamiliales et l'éducation semblent être des sujets qui intéressent beaucoup de groupes d'experts.

L'élargissement de la théorie et les différentes lignes de recherche qui sont apparues ont mené à la consolidation de groupes de travail qui se sont intéressés à une démarche méthodologique spéciale ou à l'investigation de certaines données.

Autour de Moscovici, le modèle sociogénétique

Une fois la TRS formulée et acceptée, de nombreux chercheurs ont travaillé avec Moscovici à Paris, par exemple Jodelet ou Herzlich. Leur recherche suivait le modèle sociogénétique qu'avait présenté Moscovici. Rappelons que celui-ci se base sur trois principes fondamentaux. Quand un phénomène inconnu surgit, il y a peu d'information à son sujet pour que les acteurs sociaux puissent le comprendre; en outre cette information est incomplète, c'est ce que Moscovici (1961) appelle "la dispersion de l'information". L'inquiétude et le bouleversement provoqués par le nouvel objet incitent aux débats, aux discussions et à une activité cognitive intense pour maîtriser la situation: c'est le phénomène de "pression à l'inférence". Finalement, il apparaît des positions majoritaires qui vont mener à un consensus favorisé par le fait que les acteurs donnent la priorité à certaines manifestations ou des aspects particuliers. C'est le phénomène de "focalisation". Voilà, en peu de mots, la description de ce modèle qui a servi de point de départ à un courant de recherches qui s'est attaché à décrire les représentations sociales vues comme des systèmes de significations qui montrent les rapports entre les sujets et le monde dans lequel ils vivent. Le langage y tient une place très importante puisqu'il est le véhicule des communications qui servent à la formation des représentations. C'est pour cette raison que les chercheurs rassemblés autour de Moscovici ont travaillé dans une optique ethnographique, en utilisant très souvent l'analyse du discours, l'observation, les entretiens et les enquêtes.

Autour d'Abric, le modèle structural

Tout en prenant comme point de départ le processus d'objectivation tel que l'avait présenté Moscovici (1961), la théorie du noyau central proposée par Abric (1987) et Flament (1994) est importante pour mieux comprendre les aspects sociocognitifs de l'architecture et la structure des représentations sociales. Comme nous l'avons déjà mentionné, le noyau central a deux fonctions: il génère du sens et

il organise les éléments de la représentation. C'est ainsi que l'on peut comprendre l'organisation interne et la structure de la représentation. Quand on travaille avec ce modèle, on cherche plus à comprendre comment est constituée la représentation – sa structure – que comment elle s'est constituée – ses contenus – au cours du temps, comme dans le modèle sociogénétique. Ce modèle permet d'étudier des représentations stabilisées. Les chercheurs de ce courant utilisent des méthodes expérimentales, des expériences en laboratoire et ont créé de nombreux outils novateurs. Dans ce groupe, on peut mentionner Rouquette (1973), Rouquette & Rateau (1998), Rateau (1995), Moliner (1993, 1996, 2001), Moliner *et al.* (2002), Guimelli (1994) et Guimelli & Rouquette (1992), des universités d'Aix-en-Provence, Marseille ou Nîmes.

Autour de Doise & Palmomari le modèle sociodynamique

De même qu'Abrieu est parti de l'objectivation, Doise & Palmomari (1986) se sont basés sur le processus d'ancrage pour proposer un modèle sociodynamique afin d'essayer de relier la complexité structurelle des représentations et leur insertion dans des contextes sociaux et idéologiques divers. Doise rappelle que les acteurs impliqués dans la formation d'une représentation sont toujours en situation de communication et d'interaction. De par leurs situations sociales, les acteurs produisent des prises de positions diverses, d'où l'importance du concept d'ancrage qui est en relation avec l'appartenance sociale de chacun. Les individus et les groupes se définissent les uns par rapport aux autres, ce qui les aide à préciser leur identité. Ceci s'inscrit dans une série de rapports symboliques où il y a, cependant, des points de référence et des règles communes aux membres du groupe qui sont fournis par les représentations. Dans cette optique, on peut assister à des prises de position divergentes autour du même principe commun. Les individus partagent, non pas les mêmes opinions, mais les thèmes autour desquels ils discutent. Pour Doise, les consensus se situent au niveau du point d'ancrage d'une représentation et non, comme pour Moscovici (1961), au niveau du partage de certaines croyances. La structuration des rapports sociaux entre les groupes sont à l'origine des convergences ou des différences entre les points d'ancrage. Des chercheurs, comme Lorenzi-Cioldi & Clémence (1987), Doise, Clémence & Lorenzi-Cioldi (1992), Doise, Spini & Clémence (1999) à Genève, ont utilisé des méthodes issues des statistiques pour montrer les liens entre les éléments cognitifs et entre les groupes et les éléments cognitifs.

Les méthodes et les outils utilisés

Selon les intérêts et le modèle qu'ils suivent, les groupes de travail ont adopté des méthodes, des approches et des outils différents. Certains préfèrent une méthode plutôt qualitative, axée sur l'analyse du discours par exemple, alors que d'autres choisissent une optique quantitative basée sur des outils statistiques. Par ailleurs, le modèle sociogénétique implique ce que l'on appelle l'approche processuelle (Banchs, 2000) et le modèle structural, l'approche structurale.

Moscovici et ses collaborateurs, comme nous l'avons vu plus haut, ont surtout utilisé des outils qui font appel aux discours des sujets: l'entretien, libre ou dirigé, l'enquête, l'observation ethnographique, l'analyse de la presse et de toutes sortes de documents écrits ou oraux. Cela implique, au moment de l'étude des données, de travailler à partir de l'analyse linguistique des contenus et des discours.

Les tenants du modèle structural ont développé des outils variés pour leurs expériences et pour essayer d'identifier le noyau central et les éléments périphériques. Ainsi, au cours des ans, la batterie des techniques utilisées s'est élargie. L'analyse de similitude (Flament, 1981) met en jeu une relation symétrique entre deux cognèmes² pour montrer jusqu'à quel degré ils peuvent aller ensemble. L'induction par scénario ambigu (Moliner, 1993) présente aux sujets une histoire où il y a une certaine ambiguïté puis on y rajoute un élément pour confirmer la nature de l'objet dont on parle et par là son noyau central. Les tests de mise en cause (Moliner, 1989) utilisent la double négation et partent du fait qu'un objet doit obligatoirement comporter un certain nombre d'éléments pour être reconnu comme objet de représentation sociale. La méthode des évocations libres et hiérarchisées (Abric, 1994) analyse les mots et la hiérarchie que les sujets leur attribuent quand ils font une liste de termes qu'ils expriment librement à partir d'un élément déclencheur. Les questionnaires de caractérisation (Vergès, 2001) cherchent à obtenir les opinions des sujets mais en même temps leurs dimensions cognitives et sociales et utilisent entre autres des échelles de type Likert. Le modèle des schèmes cognitifs de base (Guimelli, 2003) permet d'identifier le contenu et la structure d'une représentation à partir de la connexité des éléments centraux. Finalement, le test d'indépendance au contexte (Lo Monaco *et al.*, 2008) se base sur l'insensibilité des individus aux variations de contextes des éléments centraux.

L'utilité et les applications possibles de la TRS

Utiliser et mettre en pratique la théorie des représentations sociales devrait être la première étape de la mise en place d'un enseignement car cela peut être très positif. Il est possible que cela amène des changements dans la manière de percevoir la réalité de l'enseignement et tous ses éléments: les acteurs (institutions, professeurs, élèves, leurs rôles respectifs), la situation générale (institution publique ou privée, niveau d'enseignement), les ressources (installations, matériels). On peut espérer qu'il se produira alors une modification au niveau des attitudes et des pratiques, selon la réflexion et le travail réalisés avec les différents acteurs. Ce travail devrait être mené avec tous les sujets impliqués pour qu'ils travaillent sur un terrain d'entente. Il n'y a pas de représentations vraies ou fausses mais le fait d'être conscient de ses propres représentations et de celles des autres peut aider à un meilleur travail en commun.

On comprend bien alors que Jodelet (1984: 366-367) ait affirmé qu'une représentation

² "A 'cognème' would be the smallest, most basic unit of any theoretical construction in the domain of cognition" (Codol, 2011). (Un cognème serait l'unité la plus petite et la plus basique de n'importe quelle construction théorique dans le domaine de la cognition).

n'est donc ni le double du réel, ni le double de l'idéal, ni la partie subjective de l'objet, ni la partie objective du sujet. Elle est le processus par lequel s'établit leur relation. [...] De ce fait, elle n'est pas une simple reproduction mais une construction et comporte dans la communication une part d'autonomie et de création individuelle ou collective.

On voit donc que la représentation sociale se trouve au croisement entre le domaine du social et de l'individuel et qu'elle peut servir de pont entre les deux. La représentation est sociale de par sa présence dans une collectivité. Cependant, les histoires individuelles, leurs relations et réactions face aux impositions sociales donnent un certain pouvoir de création aux sujets.

Voilà des éléments de réflexion importants et à prendre en considération quand on essaie d'envisager l'utilité de la TRS dans le monde de l'enseignement où on trouve des individus et des collectivités en synergie. En effet, l'individu réalise un travail personnel pour s'adapter et se situer dans le monde où il vit. Il fait une sélection des éléments de la représentation de l'objet qui lui paraissent utiles ou importants et il reconstruit la représentation en fonction des relations qu'il entretient avec ses groupes d'appartenance (Bonardi & Roussiau, 1999).

Par ailleurs, quand on pense aux applications de la TRS, il ne faut pas oublier la relation représentations/pratiques. Cette question a fait l'objet d'un chapitre complet dans l'ouvrage dirigé par Abric en 1994, dont le titre est justement *Pratiques sociales et représentations*. Ce sujet a suscité beaucoup de discussions car certains sont enclins à penser que, sans représentation, il ne peut y avoir de pratiques et d'autres sont de l'avis exactement contraire. Des auteurs comme Flament (2001) affirment que les modifications dans les circonstances externes font que les pratiques changent et débouchent finalement sur une transformation de la représentation. Cela impliquera aussi l'utilisation de mécanismes psychologiques, comme les "schèmes étranges" pour supporter l'évolution de la représentation. D'autres chercheurs, comme Beauvois & Joule (1981), pensent que l'acceptation de certaines pratiques en fonction des relations de pouvoir, les conditions de production ainsi qu'un processus de rationalisation influencent la formation des représentations. On ne peut cependant pas oublier le poids que peuvent avoir l'autonomie du sujet et sa relation avec le pouvoir, ainsi que le rôle des affects et des émotions. Toutefois, on considère en général aujourd'hui qu'il y a une influence mutuelle et que représentations et pratiques ne peuvent être dissociées. Cela implique donc que, quand on fait une recherche dans un domaine quelconque, on ne peut se limiter à décrire la représentation ou la pratique sociale, mais qu'il faut trouver la relation qu'elles développent. Ce type de travail permet de voir l'influence possible qu'une stratégie d'action mise en place pour changer une représentation ou une pratique peut avoir réellement. Le suivi est alors important, même s'il doit s'étendre sur une période de temps assez longue.

Avant d'aborder quelques domaines où la TRS a été mise à contribution ou pourrait l'être, il nous semble important de préciser que bien que les représentations soient présentes dans beaucoup de contextes de notre vie quotidienne, un phénomène doit remplir certaines conditions pour pouvoir être

considéré comme objet de représentation. En effet certaines manifestations ne mériteront que la formulation d'une opinion. Selon Pereira de Sá (1998), pour qu'un phénomène soit objet de représentation, il faut qu'il soit au centre des discussions au sein d'une communauté où il y a la possibilité d'interactions et de communication. En outre, il doit représenter un défi ou un danger pour l'identité des sujets impliqués et il doit être intéressant pour eux. Il doit également provoquer des déclarations ou des prises de position, des propositions de conduite de la part d'experts. Ces paramètres peuvent aider à définir si un sujet qui paraît intéressant de prime abord pour une recherche entre réellement dans le domaine des représentations.

Ainsi, si nous nous limitons à la perspective de la formation de professeurs, nous pouvons penser à plusieurs thèmes possibles d'étude à partir de la TRS: les représentations des professeurs, en formation ou qui exercent déjà la profession, sur ce que c'est qu'apprendre et apprendre une matière en particulier, et la matière en elle-même, les rôles des élèves et des enseignants dans la salle de classe, le matériel à utiliser (livres commerciaux ou documents authentiques), la méthode d'enseignement à adopter, la place et l'importance des différentes compétences, la manière, le moment, les outils de l'évaluation, l'utilisation et l'utilité des nouvelles technologies. Tous ces sujets peuvent être abordés aussi bien avec des professeurs en formation et ceux qui enseignent déjà qu'avec les étudiants en classe au début des cours pour essayer d'arriver à un consensus et à une représentation commune afin de promouvoir un meilleur processus d'enseignement-apprentissage. Il est possible aussi d'étudier les représentations exprimées par les professeurs et de vérifier si elles coïncident avec leurs pratiques en classe. On peut élaborer toutes sortes d'outils pour amorcer les réflexions et mettre les conclusions en commun. Les enquêtes, les questionnaires à questions ouvertes ou en utilisant une échelle de Likert, les discussions en groupes, la présentation et la discussion d'exemples de situations spécifiques peuvent être utiles pour commencer ce travail.

De manière plus large, comme cela s'est déjà réalisé au Mexique (Piña & Cuevas, 2004), on peut mener des recherches sur les études en général – les offres des écoles, collèges, lycées ou universités sont-elles de même qualité ou non. Dans ce cas, il s'agit de recherches qui reposent sur des documents d'archives, des documents officiels de création des institutions et des enquêtes. Est-ce qu'une licence ou une formation apporte les mêmes connaissances d'une institution à une autre? Par exemple, pendant et après une longue grève de dix mois à l'Université Nationale Autonome du Mexique (UNAM), de 1999 à 2000, beaucoup d'institutions privées d'enseignement supérieur ont surgi, dont la qualité n'était pas toujours certifiée. Une recherche (Cuevas, 2010) a été menée à partir des commentaires dans la presse sur ces établissements et sur la mauvaise réputation qu'avait acquise l'UNAM, étant donnée l'interruption de ses activités.

Par ailleurs, il existe déjà des études très ciblées. Nous en citerons deux pour commencer, bien qu'elles appartiennent au domaine de l'enseignement de l'histoire. La première est la thèse de doctorat réalisée par Yves Robin (2011) sur les représentations de la France dans les livres d'histoire au Mexique. L'auteur montre

comment, à travers les textes et les images utilisés, les concepteurs des livres laissent entrevoir les représentations officielles sur l'importance de la France dans l'imaginaire du gouvernement, commanditaire de ces manuels. La seconde est l'analyse que Nurit Peled-Elhanan (2012) de l'Université de Tel-Aviv a faite des livres d'histoire que les enfants israéliens utilisent. On y présente une perspective très défavorable des Palestiniens car, tout d'abord on les appelle simplement "Arabes", ce qui passe sous silence l'idée que ce sont des personnes qui veulent récupérer une terre qu'elles considèrent comme leur. Ensuite, ils sont décrits comme des arriérés qui n'ont pas envie de progresser et qui vivent dans de mauvaises conditions. Ces deux exemples peuvent faire réfléchir à l'importance de l'analyse et du regard critique que chacun doit porter sur les matériels qui lui sont imposés ou qu'il choisit comme supports pour son enseignement. En effet, combien de stéréotypes les livres ne présentent-ils pas comme des vérités indiscutables? Il faudrait réfléchir à ce sujet sur la présentation de la culture de l'autre et de la sienne propre dans les manuels de langues étrangères.

Pour finir, nous présentons des exemples de travaux menés dans le cadre de recherches de doctorat en pédagogie ou de maîtrise en linguistique appliquée, à l'UNAM. Laura Garcia Landa (2007) a travaillé avec des professeurs d'anglais de lycée pour détecter et analyser leurs représentations de la langue qu'ils enseignaient et, de là, essayer de discerner si ces mêmes représentations influençaient leur façon de faire cours. On voit que ce genre de recherche pourrait s'appliquer à n'importe quelle langue. On sait très bien que certaines sont jugées *a priori* par les enseignants, les élèves et leurs parents comme plus utiles ou plus difficiles, par exemple. Par ailleurs, Silvia López del Hierro (2010) s'est penchée sur un problème particulier de l'enseignement des langues: la compréhension de l'oral. Comment les professeurs travaillent-ils cette compétence, avec quelles stratégies, à quel moment de la classe, avec quelles méthodologies selon le niveau, grâce à quels exercices? Cela peut aussi être pris comme modèle de recherche pour n'importe quelle langue car il y a aussi de nombreuses représentations en jeu. À notre tour (Groult 2010) nous avons abordé une autre question délicate pour l'enseignement: l'évaluation. Celle-ci est souvent problématique, autant pour les enseignants que pour les apprenants. Elle implique des relations de pouvoir, de savoir, de confiance, des stratégies, et elle est présente à différents moments de tous les cours, de toutes les langues.

Finalement, nous mentionnerons trois recherches en cours pour l'obtention d'une maîtrise en linguistique appliquée. La première (de Marisol Hernández) a étudié les représentations des professeurs de français sur l'expression écrite. Au Mexique, c'est une compétence qui est assez rejetée, autant par les professeurs que par les étudiants. Il est donc intéressant de comprendre pourquoi et comment les représentations des enseignants influencent les pratiques de classe. La deuxième (de Catherine Marchand) a trait à un problème particulier du Mexique: la disparition des langues parlées par les communautés indiennes ou au contraire les efforts qui sont faits pour les récupérer. Cela implique les représentations des institutions et des individus sur l'importance et la valeur de la langue en question. On pourrait penser que cela peut servir de modèle pour réfléchir aux langues enseignées en

France. La troisième recherche (de Lucrecia Orensanz) est centrée sur la traduction. Vers quelle langue faut-il traduire, vers une langue de référence standard, dans ce cas l'espagnol d'Espagne, ou vers la langue des lecteurs potentiels? Pensons aux différences entre l'espagnol d'Espagne, de l'Argentine ou du Mexique. Mais aussi pour le français celui de la France, de la Suisse, du Québec ou du Tchad. Les textes des manuels présentent-ils une langue neutre ou montrent-ils les différentes variantes de la langue enseignée?

Conclusion

Dans ce texte, nous avons présenté la théorie des représentations sociales, ses origines, son créateur, les caractéristiques les plus importantes des représentations et l'utilité de les étudier. Rappelons que les représentations sociales telles que pensées par Moscovici en 1961, et contrairement aux représentations collectives présentées par Durkheim, sont dynamiques et flexibles et peuvent changer. Elles servent aux individus et aux groupes pour comprendre le monde dans lequel ils vivent et assimiler les phénomènes qui se présentent à eux et déstabilisent leur façon de penser et d'agir. Elles sont créées grâce aux connaissances issues du sens commun, à l'interaction et à la communication sociale. Elles servent à former et consolider l'identité des groupes, à connaître le monde, à prévoir et justifier les actions. Leurs trois dimensions, l'attitude, l'information et le champ, les structurent et peuvent être des pistes pour les comprendre.

Différents groupes de chercheurs ont approfondi et enrichi la TRS au cours du temps et ils ont aussi diversifié les outils utilisés dans les recherches. Ceci est dû, en partie, au rapprochement avec d'autres disciplines, comme l'anthropologie, l'ethnographie ou la linguistique auxquelles la TRS a autant apporté qu'elle a reçu d'elles des techniques et des manières de procéder au niveau méthodologique.

Les applications et l'utilité de la TRS sont notoires dans bien des domaines et, en didactique des langues et cultures, celle-ci offre des options de réflexion et de recherche pour mieux comprendre ce qui se passe dans les salles de cours, comment favoriser les processus d'enseignement-apprentissage, comment améliorer la formation des enseignants et comment créer un terrain d'entente entre professeurs et élèves.

Étant donné que les représentations surgissent dans des contextes historiques et sociaux particuliers, un enseignant formé à réfléchir sur ses propres représentations (sur son rôle et celui de ses élèves, la méthodologie et le matériel qu'il utilise, les objectifs et les thèmes d'enseignement, l'évaluation du travail accompli) et qui est capable de travailler ces sujets avec ses apprenants créera une meilleure ambiance de travail et obtiendra sans nul doute de meilleurs résultats.

Références bibliographiques

- ABRIC, JEAN-CLAUDE. 1984. A theoretical and experimental approach to the study of social representations in a situation of interaction. MOSCOVICI, SERGE & ROBERT FARR (eds.). *Social Representations*. Cambridge: Cambridge University Press, 169-183.
- ABRIC, JEAN-CLAUDE. 1987. *Coopération, compétition et représentations sociales*. Cousset-Fribourg: DelVal.
- ABRIC, JEAN-CLAUDE. 1994. *Les pratiques sociales et les représentations*. Paris: Presses Universitaires de France.
- ÁLVAREZ, JUAN. 2004. El contexto social y teórico del surgimiento de la teoría de las representaciones sociales. ROMERO, EULOGIO (ed.). *Representaciones sociales. Atisbos y cavilaciones del devenir de cuatro décadas*. Puebla: BUAP, 29-53.
- BANCHS, MARÍA AUXILIADORA. 2000. Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on Social Representations* 9, 3.1-3.15.
- BEAUVOIS, JEAN-LÉON & ROBERT-VINCENT JOULE. 1981. *Soumission et idéologie. Psychosociologie de la rationalisation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- BONARDI, CHRISTINE & NICOLAS ROUSSIAU. 1999. *Les représentations sociales*. Paris: Dunod.
- CLARK, CHRISTOPHER & PENELOPE PETERSON. 1990. Procesos de pensamiento de los docentes. WITTRICK, MERLIN (ed.). *La investigación de la enseñanza III*. Barcelona: Paidós, 444-540.
- CODOL, JEAN-PAUL. 2011. A terminology note on the use of some expressions regarding cognitive activities and processes in social psychology. *Papers on Social Representations* 20, 21.1-21.19.
- CUEVAS, JAZMIN. 2010. *Representaciones sociales de las instituciones de educación superior privadas*. Thèse de doctorat en pédagogie, UNAM, Mexico.
- DE ALBA, MARTHA. 2004. De las representaciones colectivas a las representaciones sociales: algo más que un cambio de adjetivo. ROMERO, EULOGIO (ed.). *Representaciones sociales. Atisbos y cavilaciones del devenir de cuatro décadas*. Puebla: BUAP, 55-83.
- DOISE, WILLEM & AUGUSTO PALMOMARI. 1986. *L'étude des représentations sociales*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- DOISE, WILLEM, ALAIN CLÉMENCE & FABIO LORENZI-CIOLDI. 1992. *Représentations sociales et analyses des données*. Paris: Presses Universitaires de France.
- DOISE, WILLEM, DARIO SPINI & ALAIN CLÉMENCE. 1999. Human rights studied as social representations in a cross-national context. *European Journal of Social Psychology* 29, 1-29.
- DURKHEIM, ÉMILE. 1912. *Les formes élémentaires de la vie religieuse*. Paris: Alcan.

- FISHBEIN MARTIN & ICEK AJZEN. 1975. *Belief, Attitude, Intention and Behavior. An Introduction to Theory and Research*. Reading: Addison-Wesley.
- FLAMENT, CLAUDE. 1981. L'analyse de similitude. Une technique pour les recherches sur les représentations sociales. *Cahiers de psychologie cognitive* 1, 357-395.
- FLAMENT, CLAUDE. 1994. Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. ABRIC, JEAN-CLAUDE (dir.). *Les pratiques sociales et les représentations*. Paris: Presses Universitaires de France, 37-58.
- FLAMENT, CLAUDE. 2001. Pratiques sociales et dynamique des représentations. MOLINER, PATRICK (dir.). *La dynamique des représentations sociales*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 43-58.
- GARCIA LANDA, LAURA. 2007. *El profesor de inglés del Colegio de Ciencias y humanidades, su concepto de la enseñanza de la lengua inglesa y sus implicaciones para su práctica docente*. Thèse de doctorat en pédagogie, UNAM, Mexico.
- GROULT, NOËLLE. 2010. *Representaciones y prácticas acerca de la evaluación: el caso de los profesores de francés como lengua extranjera del CELE de la UNAM*. Thèse de doctorat en pédagogie, UNAM, Mexico.
- GUIMELLI, CHRISTIAN. 1994. *Structure et transformation des représentations sociales*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- GUIMELLI, CHRISTIAN. 2003. Le modèle des Schèmes Cognitifs de Base. Méthodes et applications. ABRIC, JEAN-CLAUDE (dir.). *Méthodes d'études des représentations sociales*. Ramonville-Saint Agne: Erès, 119-146.
- GUIMELLI, CHRISTIAN. 2004. *El pensamiento social*. Mexico: UNAM, Facultad de Psicología et Ediciones Coyoacán, SA de CV.
- GUIMELLI, CHRISTIAN & LOUIS-MICHEL ROUQUETTE. 1992. Contribution du modèle des Schèmes Cognitifs de Base à l'analyse structurale des représentations sociales. *Bulletin de Psychologie* 45: 405, 196-202.
- JODELET, DENISE. 1984. Représentations sociales: phénomène, concept et théorie. MOSCOVICI, SERGE (dir.). *Psychologie sociale*. Paris: Presses Universitaires de France, 361-382.
- JODELET, DENISE. 1989. Les représentations sociales: un domaine en expansion. JODELET, DENISE (dir.). *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France, 47-78.
- LO MONACO, GRÉGORY, FLORENT LHEUREUX & SÉVERINE HALIMI-FALKOWICS. 2008. Test d'indépendance au contexte et structure des représentations sociales. *Journal Suisse de Psychologie* 62: 2, 119-123.
- LOPEZ DEL HIERRO, SILVIA. 2010. *Relations entre la méthodologie de l'enseignement de la compréhension orale et représentations didactiques des professeurs de français langue étrangère au Mexique*. Thèse de doctorat en sciences du langage, Université Nancy 2.

- LORENZI-CIOLDI, FABIO & ALAIN CLÉMENCE. 1987. Effets du statut du groupe d'appartenance sur l'identité de soi. *Revue Suisse de Psychologie* 46, 17-25.
- MANNONI, PIERRE. 1998. *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- MARKOVA, IVANA. 2003. *Dialogicality and Social Representations. The Dynamics of Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MOLINER, PATRICK. 1989. Validation expérimentale de l'hypothèse du noyau central des représentations sociales. *Bulletin de Psychologie* 41, 759-762.
- MOLINER, PATRICK. 1993. ISA: L'induction par scénario ambigu. Une méthode pour l'étude des représentations sociales. *Revue Internationale de Psychologie Sociale* 6: 2, 7-21.
- MOLINER, PATRICK. 1996. *Images et représentations sociales*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- MOLINER, PATRICK. 2001. *La dynamique des représentations sociales*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- MOLINER, PATRICK, ET AL. 2002. *Les représentations sociales. Pratiques des études de terrain*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- MOSCOVICI, SERGE. 1961. *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France.
- MOSCOVICI, SERGE. 1989. Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire. JODELET, DENISE (dir.). *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France, 79-103.
- MOSCOVICI, SERGE. 1992. Introductory Address. First International Conference on Social Representations. *Papers on Social Representations* 2-3, 1-11.
- MOSCOVICI, SERGE. 2008. La conciencia social y su historia. CASTORINA, JOSÉ ANTONIO (ed.). *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Editorial Gedisa, SA, 91-110.
- MOSCOVICI, SERGE & ROBERT FARR. 1984. *Social Representations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MOSCOVICI, SERGE & ELISABETH LAGE. 1976. Majority versus minority influence in a group. *European Journal of Social Psychology* 6: 2, 149-174.
- MOSCOVICI, SERGE, GABRIEL MUGNY & ANTONIO PÉREZ. 1991. *La influencia social inconsciente. Estudios de psicología social experimental*. Barcelona: Anthropos.
- MOSCOVICI, SERGE & BERNARD PERSONNAZ. 1980. Minority influence and conversion behavior in a perceptual task. *Journal of Experimental Social Psychology* 6: 3, 270-282.
- MUGNY, GABRIEL, ALAIN QUIAMZADE & ÉRIC TAFANI. 2001. Dynamique représentationnelle et influence sociale. MOLINER, PATRICK (dir.). *La dynamique des représentations sociales*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 123-162.

- PAJARES, FRANK. 1992. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research* 62, 307-332.
- PELED-ELHANAN, NURIT. 2012. *Palestine in Israeli School Books: Ideology and Propaganda*. Londres: I.B. Tauris.
- PEREIRA DE SÁ, CELSO. 1998. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ.
- PIÑA, JUAN & JAZMIN CUEVAS. 2004. *La teoría de las representaciones sociales: su uso en la investigación educativa en México*. *Perfiles Educativos* 26: 106, 102-124..
- RATEAU, PATRICK. 1995. Le noyau central des représentations sociales comme système hiérarchisé. Une étude sur la représentation du groupe. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale* 26, 29-52.
- ROBIN, YVES. 2011. *L'image de la France au Mexique. Représentations scolaires et mémoire collective*. Paris: L'Harmattan.
- RODRIGO, MARIA JOSÉ, ARMANDO RODRIGUEZ & JAVIER MARRERO. 1993. *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- ROUQUETTE, LOUIS-MICHEL. 1973. La pensée sociale. MOSCOVICI, SERGE (dir.). *Introduction à la psychologie sociale*. Paris: Larousse, 299-329.
- ROUQUETTE, LOUIS-MICHEL & PATRICK RATEAU. 1998. *Introduction à l'étude des représentations sociales*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- SCHÖN, DONALD. 1998. *El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- VAN DIJK, TEUN. 1999. *Ideología*. Barcelona: Gedisa.
- VERGÈS, PIERRE. 2001. L'analyse des représentations sociales par questionnaires. *Revue française de sociologie* 42: 3, 537-561.
- WAGNER, WOLFGANG & FRAN ELEJABARRIETA. 1996. Representaciones sociales. MORALES, JOSE FRANCISCO (ed.). *Psicología social*. Mexico: McGraw Hill, 814-842.