

Le rôle des représentations dans la formation des enseignants de FLE en Iran

GHAFOORI Ladan

Doctorante à l'université Tarbiat Modares
E-mail : ladan.ghafoori@modares.ac.ir

Parivash SAFA

Professeure Assistante à l'université Tarbiat Modares
E-mail : safap@modares.ac.ir

Rouhollah RAHMATIAN

Maître de conférences à l'université Tarbiat Modares
E-mail : rahmatianr@modares.ac.ir

Hamid Réza SHAIRI

Maître de conférences à l'université Tarbiat Modares
E-mail : shairi@modares.ac.ir

(Date de réception : 15/4/2015- Date d'approbation : 20/1/2014)

Résumé

Après avoir clarifié le cadre théorique à partir duquel se prononce la réflexion concernant l'impact des *représentations* sur les attitudes et les comportements des enseignants, cet article s'interroge sur la pertinence et l'intérêt du traitement de ce facteur dans la formation des enseignants du FLE en Iran. Il explique les résultats des recherches

effectuées auprès des enseignants iraniens à propos de leurs représentations en ce qui concerne la langue française, l'enseignement du français et la formation. Cette recherche montre que d'après lesdits enseignants, la langue française ainsi que son enseignement pèsent plutôt lourd du côté de la grammaire ; ces enseignants restent majoritairement indifférents vis-à-vis des valeurs communicatives de cette langue en tant qu'objet de réflexion. Quant aux formations des formateurs, ces derniers pensent que c'est une perte de temps et que le contenu de ces formations n'apporte aucune réponse à leurs besoins. L'objectif principal de cette recherche est d'envisager quelques formations en vue d'une évolution des représentations de sens commun vers des représentations scientifiques.

Mots clés : enseignement ; FLE ; formation des formateurs ; représentations communs ; représentations scientifiques.

Introduction

La notion des représentations est fréquemment abordée dans la didactique des langues et cultures, au cours de ces dernières années (Matthey & Moore, 1997 ; Zarate, 1997 ; Py, 2004 ; Cavalli, et al. 2009 ; Castellotti, Coste, & Moore, 2009 ; Altet, Desjardins, Etienne, Paquay, & Perrenoud, 2013). Les recherches effectuées auprès de différents publics ont dévoilé l'influence des représentations sur l'apprentissage des individus, ainsi que la façon dont les enseignants exercent leur métier.

Mais les différents publics peuvent avoir des représentations variées vu leur histoire, leur géographie, les valeurs de leur société etc. Ce travail de recherche a pour problématique de préciser pourquoi, malgré de nombreuses formations (parfois animées par des spécialistes étrangers renommés dans la matière), les enseignants iraniens ont du mal à mettre en pratique les nouvelles approches et notions qui leur ont été présentées au cours des formations. Une hypothèse principale sous-tend la problématique évoquée : il semble que les traits spécifiques du public des enseignants iraniens (notamment leurs représentations de la langue qu'ils enseignent) devraient être pris en compte lors de la conception des formations.

C'est dans cette perspective que la présente étude évoquera le résultat d'une recherche effectuée en Iran, afin de pouvoir d'abord tracer les lignes de démarcation des représentations et de leurs conséquences sur le rapport des individus à leur métier pour, ensuite, en arriver à une conceptualisation de la matière. Une fois le cadre théorique défini, une étude de terrain (effectuée à partir de plusieurs questionnaires et plusieurs entretiens basés sur les fiches d'observations de classe) laissera révéler les représentations d'un groupe d'enseignants iraniens au sujet de la langue française, de l'enseignement du français et de la formation des enseignants, ainsi que leurs influences éventuelles sur leur rapport à l'enseignement et aux formations reçues.

Ensuite, à partir de l'analyse des données et en guise de conclusion, nous tenterons de trouver un moyen efficace pour traiter ce problème

voire de proposer des modifications pour accéder à une méthodologie de formation qui tiendrait compte aussi bien des concepts avancés à ce sujet que des résultats des recherches effectuées sur un public iranien.

Bien que cette recherche porte sur les spécificités représentationnelles des enseignants iraniens, les portées de cette étude peuvent être employées dans une visée plus vaste à savoir celle, plus générale, de la nécessité de la prise en compte des facteurs culturels et des représentations des enseignants de chaque culture dans la conception des formations de formateurs.

Nous partons donc de cette hypothèse que les formations proposées aux formateurs devraient pouvoir faire évoluer leurs représentations qui nous semblent avoir des effets néfastes sur la pratique du métier des enseignants ainsi que leur rapport aux formations proposées et donc influencer leur pratique de classe. Nous estimons que les formations qui seraient conçues à la base des représentations propres à un public donné, peuvent entraîner un plus grand degré de changement dans la pratique de ces derniers.

1. Les représentations : éléments de cadrage

Le terme "représentation", utilisé dans de multiples champs de recherche est devenu une notion polysémique de nos jours. En philosophie, ce concept prend une place centrale dans les *théories de la connaissance* et la notion de la vérité. En ce qui concerne le

comment de l'intériorisation du monde extérieur et un fragment de réel en un objet de conscience¹, Descartes, Malebranche et Leibnitz, considèrent la représentation comme "lieu de rencontre du sujet et de l'objet". Ainsi la représentation serait aux yeux de l'individu la réalité, tant qu'elle n'a pas été remplacée par une autre (El Hoyek, 2004).

En sociologie, les représentations rejoignent les mythes et idéologies : des constructions collectives issues de la longue expérience des générations, elles sont donc ancrées au sein d'un groupe et d'un système de valeurs ayant la fonction de filtre cognitif (Moscovici, 1976).

D'un point de vue microsociologique, nous nous approchons de la psychologie sociale et la représentation se définit en :

"... un ensemble d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'informations se référant à un objet ou à une situation. Elle est déterminée à la fois par le sujet lui-même (son histoire, son vécu), par le système social et idéologique dans lequel il est inséré, et par la nature des liens que le sujet entretient avec ce système social." (Abric, 1998, p. 206)

Certains ont tendance à rapprocher la notion de la *représentation* de celle de *l'attitude* mais ces deux notions sont différentes pour la plupart des théoriciens. Ils considèrent que l'attitude est "une sorte d'instance anticipatrice des comportements" et qu'elle pourrait

¹Il existerait entre l'esprit et l'objet connu une relation médiate par le moyen de l'idée

représenter "un élément charnière et dynamique entre les représentations sociales et le comportement, régulant en quelque sorte leurs rapports" (Billiez & Millet, 2009, p. 36).

De fait, l'individu vit le monde à travers ses représentations qui influencent ses attitudes et ses comportements. Dans le cas des enseignants, leurs représentations inspirent leur façon d'être et leur manière d'enseigner en classe ainsi que leur attitude envers les formations qui leur sont proposées.

La psychologie cognitive souligne le rôle fondamental des représentations dans la formation des connaissances (Dortier, 2002). Dans ce contexte les représentations seraient des images mentales qui facilitent la prise de décision au moment de l'action. Mais elles ne sont pas toujours de caractère purement scientifique. Certaines, portant des traces des valeurs communes, sont plus rudes alors que d'autres, plus flexibles, sont capables de s'adapter aux exigences du moment :

" [...] les représentations, oscillent entre interprétations en terme de structures mentales disponibles (Bachelard et Piaget) et une autre en terme de souci adaptatif (Moscovici) aux conditions pragmatiques dans lesquelles on les sollicite." (Astolfi, 1999)

L'ensemble de ces propos soulignent l'importance du rôle des représentations dans le processus de l'enseignement/apprentissage du

point de vue des apprenants aussi bien que de celui des enseignants¹, ce qui peut faire de leur traitement une étape primordiale des formations.

2. Les représentations et le discours

Le discours est considéré comme le lieu où les représentations se dévoilent, prennent forme, se modifient et disparaissent :

" ... le discours est le milieu naturel qui permet aux représentations sociales de naître, de vivre et d'exister, c'est-à-dire aussi de changer, de s'étioler et de mourir." (Py, 2004, P. 9)

Castellotti, Coste (Castellotti, Coste & Moore, 2009, p. 103) vont encore plus loin dans ce constat en définissant les représentations comme "objets de discours qui se construisent dans l'interaction, grâce au langage et à la médiation d'autrui, observables au moyen des traces discursives". Ainsi, le traitement des représentations peut se faire à deux niveaux :

- a) Une étude des représentations des enseignants qui s'expriment ou se trahissent dans le discours. L'idée principale est de découvrir les représentations dans le discours, les représentations seront traitées en temps qu'objet d'étude.

¹Cette hypothèse (l'impact des représentations sur l'apprentissage) a aussi fait l'objet de plusieurs recherches dont celle qui é été effectuée pour l'Unesco (Muller & Pietro, 2009).

D'après Castellotti, Coste et Moore : "On propose en effet que c'est à l'intérieur de l'interaction que se développent, se négocient, se testent et s'affinent les savoirs linguistiques et extralinguistiques, et qu'émergent les traces discursives des représentations" (2009, p. 103).

Les auteurs de cette idée ont été inspirés par des études effectuées en psychologie sociale par Moscovici (1976), Jodelet (1989), Molinier (1996) mettant l'accent sur l'importance de l'inscription sociale des recherches ; ils ont également pris en considération les travaux réalisés par Py (2000) et Mondada (1995) sur la relation étroite des processus acquisitionnels et interactionnels.

De la sorte, le langage est considéré comme lieu d'accès aux représentations. En observant les phénomènes discursifs on peut avoir accès à la dynamique des échanges langagiers qui a une place prépondérante dans la construction de la réalité (Cavalli, et al, 2009). La prise en compte de ces réalités construites (les représentations), surtout celles qui pourraient avoir des effets néfastes au processus de l'enseignement/apprentissage, devient une phase cruciale avant de faire le prochain pas qui serait celui de leur modification.

b) La modification des représentations au moyen des interactions de caractère réflexif : vu l'importance du discours dans l'apparition, la modification et la disparition des représentations, d'un point de vue épistémologique, nous changeons notre position "objectiviste" envers les représentations vers une position "constructionniste" (Muller & Pietro, 2009). Autrement dit, ici se propose une

deuxième approche des représentations: une fois qu'on a repéré les représentations problématiques, on peut maintenant tenter de les changer en discutant (dans une interaction réflexive) et d'en *construire* des nouvelles. Ce qui s'inscrit dans le cadre de la théorie constructiviste de Piaget.

3. Les contraintes du traitement des représentations

De ce fait, au cours de la formation, les enseignants devraient être amenés à prendre conscience de leurs propres représentations (et éventuellement celles de leurs collègues) en premier lieu pour, ensuite, les modifier dans l'interaction avec les autres. Ce serait donc au formateur de programmer des activités qui favoriseraient cette prise de conscience, puisque les représentations ne sont pas nécessairement présentes dans la conscience du sujet et il lui est souvent difficile de les verbaliser, surtout quand il est en dehors du contexte de l'action (cf. Vermersch, 1994). En proposant des entretiens programmés à partir des situations d'enseignement/apprentissage précises, le formateur pourra faciliter l'émergence des représentations.

Toutefois, cette modification ne s'accomplira pas aisément, puisqu'elle engendre une rupture au niveau affective et au niveau épistémologique : Issus d'une longue histoire de la communauté et des valeurs de la société, les représentations procurent un sentiment d'appartenance au groupe et une sorte d'identité à l'individu qui mène à une résistance

envers tout changement à ce sujet. Nancy-Combes explique la rupture épistémologique de la façon suivante :

"Gérer l'incertitude implique de prendre du recul afin de passer de nos conditionnements, habitudes et représentations à une compréhension qui s'appuie sur une/des théorie/s ou une/des approche/s scientifique/s". Lors de la déstabilisation des représentations antérieures, "l'individu est perturbé, et récusera la théorie ou ne la comprendra pas, ce qui rejoint le construit de ZPD de Vygotski.¹" (2010, p. 119).

D'après Bachelard (1938), il faudrait passer par une purification intellectuelle pour pouvoir atteindre la pensée scientifique, autrement dit, se détacher de ses représentations en tant qu'obstacle épistémologique, là où ces dernières n'expliquent pas mais obscurcissent les faits pour plusieurs raisons : "volonté de ne pas savoir, défaut d'imagination ou de travail, poids d'une domination" (Perrenoud, 2012, p. 93).

Face à un nouvel objet de savoir, l'individu doit réactiver les représentations déjà présentes pour pouvoir les réintégrer. Or, s'il n'est pas soutenu, il risque d'arrêter cet effort et de structurer un nouveau savoir qui sera probablement parasité par les précédents et sera artificiel.

¹ Zone du proche développement (Vygotski, 1997)

Cela explique la résistance aux changements et les entraves qui s'y opposent ainsi que l'importance de l'intervention d'un médiateur, comme le soulève Bruner (1983). Un médiateur qui sera le vecteur de la déstructuration des représentations, mais aussi celui de sa reconstruction.

4. Les représentations de sens commun

Dans le cadre de cette recherche, nous avons procédé par la distribution des questionnaires à la base d'appariement des notions clés avec des termes proposés. Ces termes traduisent les représentations des enseignants en relation avec la notion abordée et sont choisies à partir des réactions des enseignants lors des séances de discussion dans les formations antérieures. L'étude des réponses recueillies nous a permis de porter un regard global sur les représentations d'un public d'enseignants iraniens et de comparer celles des enseignants ayant une expérience professionnelle de plus de dix ans avec les moins expérimentés.

Pour mieux cerner ces représentations dans leur dynamique, et comprendre les représentations que les acteurs se font de leurs représentations, nous avons évoqué également les entretiens d'observation au cours des deux dernières années tout en étudiant les traces dans la pratique de classe des enseignants sur les fiches d'observations (c'est après l'observation de classe et la rédaction de la fiche d'observation que l'observateur procédait à un entretien).

Ces études montrent que *la langue française* évoque avant tout la "grammaire" pour l'ensemble des enseignants (32%). En second lieu se placent les réponses qui associent respectivement le français aux notions comme "une langue difficile à apprendre" (22%), "la langue de la littérature" (19%) et enfin, "une belle langue à entendre et à parler" (22%). Très peu sont ceux qui choisissent "une langue pour la communication" (5%) en relation avec cette notion.

En ce qui concerne *l'enseignement de la langue française*, "l'enseignement de la grammaire" (53%) vient en premier lieu et "apprendre à parler français" (33%) occupe la deuxième place. L'"enseignement de la phonétique" (6%), des "actes de paroles" (5%) ou la "réalisation des tâches" (3%) étaient les modalités choisies en dernier lieu avec un écart significatif des deux premiers.

L'ensemble de ces constats nous rappelle une approche plutôt traditionnelle de l'enseignement des langues. Il est à noter que ces résultats concernent les représentations des enseignants et pas leurs actes : L'étude des fiches d'observation montre une approche moins traditionnelle dans leur pratique de classe qui approuve néanmoins leurs représentations (en moyenne à 75%). Effectivement, on constate que les enseignants ont recours à la grammaire dans différentes situations d'enseignement/apprentissage¹. Pourtant, ils n'en sont pas

¹Dans le contexte de l'observation de classe "Le traitement important de la grammaire" ne concerne pas seulement les moments consacrés à l'enseignement de la grammaire. Cette notion couvre aussi le fait d'évoquer excessivement la grammaire à diverses reprises par exemple en enseignant les actes de parole, en travaillant la production orale ou écrite ou le fait de recourir à la grammaire pour

conscients : lors des entretiens d'observation, ils prétendent enseigner selon les principes de l'approche communicative ou celles de la perspective actionnelle.

En ce qui concerne les représentations des enseignants envers la formation, il existe une réaction généralement négative qui rejoint parfois l'austérité de la part des enseignants expérimentés quand il est question de formation continue. La culture iranienne considère l'enseignant comme détenteur de savoir et digne des plus grands respects, ainsi la proposition des formations est difficilement considérée comme légitime et ceci peut même être vue comme une outrage envers le statut de l'enseignant.

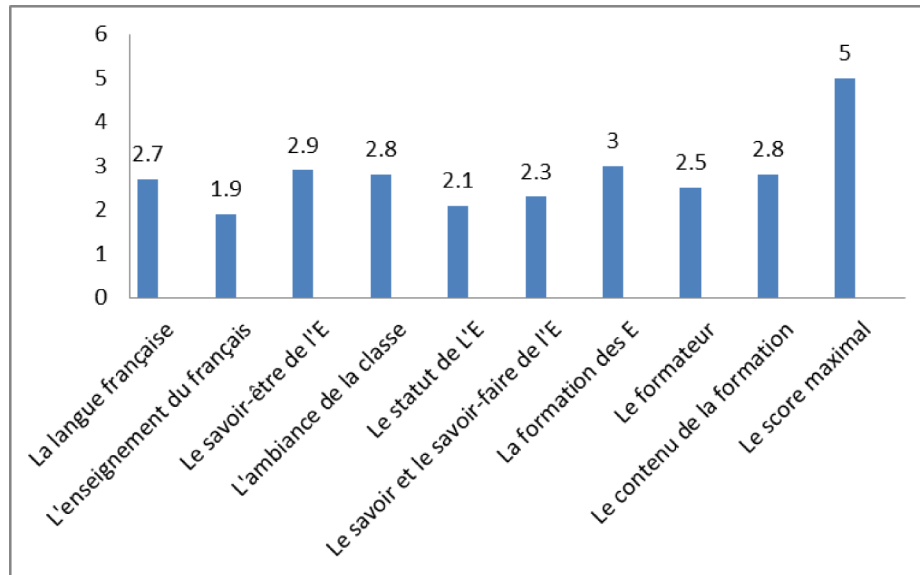
Cette réaction se manifeste indirectement avec le choix d'une option qui présente la formation comme l'"occasion de rencontrer des collègues" (60% pour les enseignants les plus expérimentés et 22% pour les enseignants moins expérimentés) et la considération des formateurs comme de simples "collègues" (30%, 8%) et pas des "collègues qui se sont spécialisés dans différents domaines" (4%, 8%), ou plus ouvertement en faisant le choix qui voit la formation comme une "perte de temps" (13%, 10%) et les formateurs des "gens qui ignorent les besoins des enseignants" (39%, 28%).

Pourtant, les questionnaires montrent un consensus pour les formations initiales (34%, 27%), parce que les enseignants ont tous

répondre aux questions des apprenants au lieu de faire appel aux aspects communicatifs de la langue.

ressenti un jour le trac de "comment faire" au début de leur carrière. Une autre raison en est que le contenu des formations reçues étaient plutôt des propositions de démarches définies, correspondant au goût des enseignants.

On présume que le défi ne touche pas exactement les formateurs ni les formations préliminaires, mais surtout les formations continues. En effet, l'analyse de l'ensemble des représentations des enseignants nous montre qu'il existe une logique et une cohérence derrière leurs choix : dans la majorité des réponses, l'enseignant est considéré comme "détenteur de savoir" (48%) et, puisque la "maîtrise de la langue enseignée" (38%) occupe la place préliminaire parmi d'autres savoirs. La synthèse de l'ensemble des réponses obtenues tend vers l'acception suivante : un enseignant qui a dépassé les ennuis du début de la carrière n'a presque plus besoin de formation.



La comparaison des indices numératifs des variables concernant les représentations des enseignants

5. Le passage aux représentations scientifiques

La synthèse des résultats de cette recherche, nous permet de déduire que le problème primordial est celui de l'ancrage des représentations de sens commun chez les enseignants et le manque de caractère scientifique de ces représentations. Ceci est d'autant plus vrai qu'en Iran les enseignants sont recrutés uniquement par la considération de leur niveau de français sans aucune exigence de connaissances en didactique de la part des institutions. Ainsi, dans le corpus examiné, (81.4%) des enseignants de français ont fait des études en littérature

(58%) ou en traductologie (23.4%) de la langue française, (13.5%) ont été formés dans d'autres domaines (architecture, communication, etc.) face à seulement 5.1% qui ont fait des études de didactique.

La finalité que se propose donc cette recherche consisterait à programmer des formations favorisant le passage des représentations de sens commun à des représentations scientifiques. C'est la rupture entre ces deux types de représentation qui semble être la cause principale de la résistance des enseignants face à tout changement que pourraient entraîner les formations. Ainsi, l'un des premiers objectifs visés dans cette recherche est-il la favorisation de ce passage. Ceci paraît surtout une nécessité pour les enseignants les plus expérimentés et pour les formations continues.

A ce propos, Cavalli (2007) pense qu'il serait préférable de mettre à la disposition de l'enseignant des *situations sociocognitives* enrichies par des *moyens théoriques et conceptuels*. Ceci, d'après lui, permettra à l'enseignant d'être lui-même responsable de la restructuration de ses représentations, suivant son propre rythme.

Dans le cas de la formation des enseignants, il serait nécessaire de créer des occasions de communication, dans lesquelles les notions abordées sont explicitées. Les échanges auxquels se livrent les enseignants aboutiront à l'évolution cognitive de ces derniers.

"Ce positionnement épistémologique (la thèse socioconstructiviste d'une origine sociale des processus

mentaux supérieurs), postulant un modèle développemental « ternaire » selon lequel le développement individuel des fonctions mentales supérieures relève d'un processus de genèse sociale se produisant au cours de pratiques sociales, repose sur 5 idées fondatrices : que le développement cognitif est un produit de l'apprentissage ; que les variables sociales sont consubstantielles aux processus constructeurs eux-mêmes ; que toutes les fonctions psychiques supérieures sont issues de la transformation de processus sociaux (interpersonnels) en processus cognitifs (intra personnels), que c'est l'apprentissage médiatisé qui détermine une zone de proche développement, et que ce sont les signes et systèmes de signes qui sont les outils psychologiques médiatisant les activités cognitives" (Roux, 2003, p. 532).

A l'image de la théorie de Vigotski (cité par Roux, 1999, p. 2) selon laquelle « chez l'individu, l'appropriation des signes et systèmes de signes constitutifs de son appareil psychique se fait, par transformation de processus interpersonnels en processus intra-personnels », il est possible de profiter de dialogue en tant que médium ou plutôt outils de pensée conceptuels , pour que l'enseignant puisse les utiliser en temps que schèmes de pensée dans des situations de résolutions de problèmes ainsi que pour leur formations suivantes.

Conclusion

Ce processus a servi de base à une série de formations animées au près du même public d'enseignant. Les quelques observations de classes nous ont permis de constater une évolution dans la pratique des enseignants qui dessinent un avenir prometteur. Il est évident que les recherches à venir (dans un délai de temps nécessaire pour l'installation des nouvelles pratiques) pourront en dire plus. Pourtant, il est certain qu'une évolution large et profonde ne peut se réaliser qu'au cours de nombreuses formations de ce caractère et au fil du temps.

Par ailleurs, pour atteindre une efficacité absolue, il faudrait aussi prendre en compte les représentations des formateurs, sur la façon dont les enseignants apprennent le métier. Ainsi, pour ne pas rester à un changement superficiel et partiel il serait essentiel de relever de nouveaux défis pour former autrement et modifier donc la culture de la formation. Pour en arriver à cette fin il faudrait amener les enseignants à une prise de conscience métacognitive des savoirs et des savoir-faire, par le biais de la verbalisation et de l'explicitation.

L'ensemble des procédés appliqués dans cette recherche peut être classifié de la façon suivante afin de clarifier la démarche formative proposée et examinée auprès de 81 enseignants du FLE et dont les résultats obtenus sont significatifs. La démarche proposée et examinée a été la suivante :

- La détection des représentations des enseignants, à travers les activités que l'on propose, telles sont par exemple des activités

de "recueil des attentes" suivis d'une interaction ou bien à partir d'un questionnaire contenant des questions qui engendrent une discussion ciblée sur les représentations visées qui permettent de reconnaître les représentations de sens commun chez les enseignants à travers leur discours ;

- L'animation des séances d'interaction entre les enseignants, afin de leur faire connaître les représentations de sens commun chez l'autre et par conséquent une prise de conscience de leurs propres représentations, ce qui permet de réunir les conditions favorables à un premier niveau de restructuration des représentations dans le discours (cette restructuration ne peut être définitif vu les différents degrés de sédimentation des représentations chez les enseignants) ;
- La contextualisation du procès de restructuration, en confrontant les représentations des enseignants (faisant appel à leur réflexion) avec les notions didactiques dans le contexte de l'agissement professionnel concret ;
- L'approfondissement et la stabilisation des représentations scientifiques là où le contenu de la formation l'exige pour permettre aux enseignants de conceptualiser et de théoriser les situations pratiques, en fonction des nécessités requises et à partir de leur propre réflexion ;
- L'appropriation des notions abordées à partir d'un retour sur les représentations naïves du départ et la prise de conscience de l'évolution de ces dernières à travers leur explicitation.

Bibliographie

- ABRIC, J.-C. "**L'étude expérimentale des représentations sociales**", in *Les Représentations sociale*, PUF, 1998, pp. 205-223
- ALTET, M., DESJARDINS, J., ETIENNE, R., PAQUAY, L., & PERRENOUD, P.. *Former des enseignants réflexifs, Obstacles et résistances*. Bruxelles, De Boeck, 2013
- ASTOLFI, J.-P., "**Le travail d'obstacles en sciences : postures nouvelles d'enseignants et résistances**", in *Questions de Recherches en Education*, Paris, INRP, 1999, pp 45-62
- BACHELARD, G., *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin, 1938
- BILLIEZ, J., & MILLET, A., "**Représentations sociales : trajets théoriques et méthodologiques**", in *Les représentations des langues et de leur apprentissage*, Paris, Didier, 2009, pp 31-49
- BRUNER, J., *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris, PUF, 1983.
- CASTELLOTTI, V., COSTE, D., & MOORE, D., "**Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage**". in *Les représentations des langues et de leur apprentissage*, Paris, Didier, 2009, pp. 101-123.
- CAVALLI, D.-M., DUCHENE, A., ELMIGER, D., GAJO, L., LARRUY, M.-M., MATTHEY, M., SERRA, C., "**Le bilinguisme : représentations sociales, discours et contexte**", in *Les représentations des langues et de leur apprentissage*, Paris, Didier, 2009, pp. 65-99.
- CAVALLI, M.. "**Prise en compte des représentations sociales : entre discours et pratiques**", in *Le français dans le monde*, n° 41, Janvier 2007, Paris, Hachette, pp 126-135.
- DOTTIER, J. "**L'univers des représentations ou l'imaginaire de la grenouille**", in *Sciences humaines*, n°128, Paris, Sciences humaines, 2002, pp.24-31.
- EI HOYEK, S.. *Représentations identitaires et rapport à la formation continue*. Université de Lille 3, Thèse de doctorat, 2004
- JODELET, D., *Les représentations sociales*. Paris, PUF, 1989.

- MATTHEY, M., Moore, D., *Alternance des langues en classe: pratiques des représentations dans deux situations d'immersion*, in *TRANEL: contacts de langues et représentations*, n° 27, Neuchâtel, Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel, 1997, pp.63-82.
- MOLINIER, P.. *Images et représentations sociales, de la théorie des représentations à l'étude des images sociales*, Grenoble, PUG, 1996.
- MONDADA, L. "Analyser les interactions en classe : quelques enjeux théoriques et repères méthodologiques", in *TRANEL: Interventions en groupe et interactions*, Neuchâtel, Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel, n° 22, 1995, pp. 55-89.
- MOSCOVICI, S., *La Psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF, 1976
- MULLER, N., PIETRO, J.-F., "que faire de la notion de représentation ?", in *Les représentations des langues et de leur apprentissage*, Paris, Didier, 2009, pp. 51-64.
- NARCY-COMBES, J.-P., "Illusion ontologique et pratique réflexive en didactique des langues", in *Français Dans le Monde*, Paris, Hachette, n°48, 2010, pp.111-122.
- PERRENOUD, P., *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris: ESF, 2012
- PY, B., "Représentations sociales et discours, Questions épistémologiques et méthodologiques", in *TRANEL: Analyse conversationnelle et représentations sociales*, Neuchâtel, Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel, n°32, 2000, pp. 5-20.
- PY, B., "Pour une approche linguistique des représentations sociales", in *Langages*, n° 154, 2004, pp. 6-19.
- ROUX, J.-P. (). *Médiation socio-cognitives des apprentissages scolaires*, Université de Provence: Texte d'Habilitation à Diriger des recherches, 1999.
- ROUX, J.-P., "Episodes interdiscursifs maître-élève(s) et construction de connaissances dans un dispositif d'enseignement-apprentissage de type socio-constructiviste en CM1", in *Bulletin de Psychologie*, n° spécial : "Interaction, Acquisition de connaissances et Développement", n° 466, Paris, Bulletin de Psychologie, 2003, pp. 531-543.
- VERMERSCH, P., *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF, 1994.

ZARATE, G., *La notion de représentation et ses déclinaisons*, in *Notions en Questions : Les représentations en didactique des langues et cultures*, n°2, Paris, CREDIF et UER de linguistique, 1997, pp.5-9.