

Tous les objets sociaux sont-ils objets de représentations sociales?

Questions autour de la pertinence

Françoise Mariotti
Attachée d'Enseignement et de Recherche
Laboratoire de Psychologie sociale
Université Montpellier III

Il existe de nombreuses définitions des représentations sociales. Celle de Moscovici (1963), la plus lapidaire : «élaboration d'un objet social par une communauté avec l'objectif d'agir et de communiquer» a le mérite de rappeler qu'au-delà de toutes questions théoriques, voire méta-théoriques, que l'on peut se poser autour de ce concept (cf. de Rosa 1994), il s'agit avant tout d'étudier un objet social, représenté par un groupe spécifique.

Or, si les récentes publications synthétiques sur les représentations sociales (Rouquette et Rateau, 1998 ; Bonardi et Roussiau, 1999) évoquent essentiellement l'importance (c'est-à-dire la taille ou l'utilité) de l'objet à représenter, quelques chercheurs ont cependant été soucieux d'apporter des critères qui définissent au mieux l'objet et le groupe, permettant de poser les bases nécessaires à un travail scientifique. Ainsi, pour Moliner (1993), si de nombreux objets sociaux ont déjà été objets de recherches, la question de leur pertinence est très rarement évoquée par leurs auteurs, et pour Guimelli (1994a) cette question fait encore partie des zones d'ombre. Sont-ils certains que leur objet d'étude donne réellement lieu à l'élaboration d'un phénomène représentationnel? Ont-ils choisi des groupes réellement en rapport étroit avec cet objet?

Pour répondre à ces questions, Moliner propose des caractéristiques permettant d'élaborer une définition rigoureuse qui se veut outil préalable à toute démarche exploratrice, et ce autour de cinq notions : l'objet, le groupe, l'enjeu, la dynamique sociale et l'orthodoxie. Ainsi pour lui, «il y aura élaboration représentationnelle quand, pour des raisons structurelles ou conjoncturelles, un groupe d'individus est confronté à un objet polymorphe dont la maîtrise constitue un enjeu en termes d'identité ou de cohésion sociale. Quand, en outre, la maîtrise de cet objet constitue un enjeu pour d'autres acteurs sociaux interagissant avec le groupe. Quand enfin le groupe n'est pas soumis à une instance de régulation et de contrôle définissant un système orthodoxe».

Le but de cet article est d'étudier de plus près les cinq critères de pertinence posés par Moliner, en les actualisant par les diverses contributions des chercheurs qui se sont depuis intéressés à ces questions. Nous nous proposons dans un deuxième temps de passer deux objets sociaux à l'aulne de ces critères : la science et les métiers scientifiques, en choisissant de les considérer en rapport avec les groupes spécifiques que peuvent représenter des publics d'enfants et d'adolescents. Cet examen nous permettra d'étoffer les premiers critères et d'en soumettre de nouveaux. Dans la conclusion, nous présenterons alors une nouvelle définition opérationnelle des critères de pertinence.

Attachons-nous en premier lieu à circonscrire la notion d'objet social. Moliner (op. cit.) rappelle tout d'abord les trois conditions qui, selon Moscovici (1961), sont nécessaires à l'apparition de la représentation sociale d'un objet quelconque. Il s'agit de la dispersion de l'information, la focalisation et la pression à l'inférence. La première sous-entend qu'un objet social est complexe et difficile à appréhender entièrement. De ce fait, les connaissances

que l'on peut acquérir à son sujet sont nécessairement soumises à des distorsions, rendant ainsi possible le phénomène de représentation de l'objet. La condition de focalisation implique l'importance d'un objet social par rapport aux groupes : c'est en fonction de son importance que tel groupe développera un intérêt spécifique pour certains de ses aspects et pas pour d'autres. Quant à la pression à l'inférence, elle concerne les discours et les actes relatifs à un objet social difficile à cerner, qui rendent quasi obligatoires les inférences sur ses aspects méconnus. C'est ce qui expliquerait nos adhésions parfois surprenantes à l'opinion dominante du groupe. Ces conditions sont nécessaires mais insuffisantes pour Moliner, car elles pourraient permettre l'émergence d'une infinité de représentations dont il n'est pas sûr qu'elles donnent lieu à des processus représentationnels complets. Ainsi, chacun de nous peut avoir des opinions, voire des attitudes, au sujet de la corrida, objet social qui correspond aux trois conditions susnommées, sans pour autant en construire une représentation sociale.

Une fois ces conditions d'apparition répétées, la question est de savoir comment caractériser, classer, les divers objets sociaux. Lahlou (1998), par exemple, oppose les objets immatériels aux objets matériels. En effet, il remarque que ces derniers sauf s'il sont très connus comme la tour Eiffel, peuvent ne pas toujours être des objets sociaux, car ils n'appartiennent pas forcément au langage commun d'un groupe. Ainsi Guimelli (op. cit.) fait ironiquement allusion à une impossible représentation sociale des épinards. Quant à la caractéristique d'utilité de Bonardi et Roussiau (op. cit.), elle n'est pas explicite en tant que telle, car de même que pour la matérialité des objets, la question de la subjectivité est trop présente.

Rouquette et Rateau (op. cit.) proposent une caractéristique plus heuristique : il est question de l'importance des objets, vu cette fois-ci non pas du côté de leur utilité mais de leur taille. Un « grand » objet social amène un nombre important d'interactions de tous ordres dans les groupes et peut se révéler plus clair à étudier qu'un petit objet. Cette précision nous entraîne vers la question de l'autonomie - ou la limite - des objets, comme le note Guimelli (op. cit.). Comment les objets sont-ils enchassés les uns dans les autres ? Travail et chômage constituent-ils deux représentations différentes ou font-ils partie de la même représentation (mais de quel objet ?). Les travaux de Fraïssé (1999) montrent ainsi que l'objet « médecine naturelle » est enchâssé dans la représentation de l'objet supérieur « médecine officielle ». Parallèlement, Garnier (1999) s'interrogeant sur la nature de l'objet, remarque que de nombreuses recherches structuralistes donnent à voir un objet isolé (cf. la santé, la chasse). Elle fait l'hypothèse que certains objets peuvent être structurés en relations avec d'autres, comme elle le constate en analysant le développement de la représentation de la coopération chez de jeunes enfants. Toujours selon cette auteure, on peut alors qualifier cet objet de complexe. Un point de vue complémentaire mais néanmoins différent est apporté par Moliner (op. cit.). Après avoir passé en revue les travaux sur les représentations sociales concernant des objets sociaux, il en remarque leur caractère éminemment polymorphe, dans le sens où un même objet peut revêtir plusieurs formes différentes à divers moments et pour divers groupes. C'est ainsi qu'un objet présenté comme isolé, la psychanalyse (cf. Moscovici, 1961), se montre sous des jours divers chez les communistes et les catholiques.

Terminons avec deux positions récentes. Tout d'abord celle de Marchand (2000) qui s'intéresse aux objets sociaux ayant un caractère polémique -et plus seulement polymorphe- qui, selon lui, seraient les seuls à donner lieu à des processus représentationnels. Car cette caractéristique permettrait des investissements différents dans des groupes, pour faire jouer des rapports sociaux d'alliance et d'opposition. Alors que les objets non-polémiques seraient porteurs d'idées reçues ou truismes qui entraînent l'unanimité. De plus, seuls les objets

sociaux en cours d'apparition (objets nouveaux) seraient susceptibles pour lui de susciter la polémique, tels que les Organismes Génétiquement Modifiés (OGM). Ensuite, celle de Deschamps et Guimelli (2000) pour lesquels la notion d'objet "sensible" est à mettre en rapport avec des représentations qui comportent des cognitions ou des croyances qui, si elles étaient exprimées, pourraient mettre le groupe en cause du point de vue idéologique. Ils citent à cet effet la sécurité, l'insécurité et l'identité gitane.

On le voit donc, il n'y a pas encore de définition unitaire d'un objet social donnant lieu à représentation, mais chacune des propositions en donne à voir une facette heuristique.

Deuxièmement, pour ce qui a trait aux relations de l'objet avec les groupes concernés, remarquons que tous les chercheurs ne s'attachent pas à les préciser. Cela tient peut-être au fait qu'en psychologie sociale, comme le rappelle Rouquette (1981), le groupe représente plutôt une notion qu'un concept. C'est-à-dire qu'il n'existerait pas de critères définitoires du groupe permettant de distinguer les emplois propres des emplois abusifs. Ainsi, pour Rouquette, «un groupe est un ensemble d'individus, plus "autre chose"». En fait, il est ici directement question de la distance que le groupe entretient par rapport à l'objet qui le concerne. Ainsi Moliner (op. cit.) parle de « groupes de circonstance » dans le cas où ils ne sont pas directement intéressés par l'objet de représentation étudié. Il cite en exemple les travaux d'Abrie et Morin (1987) sur la représentation que peuvent se faire des cadres au sujet des correspondances entre les trains, mais on pourrait également se reporter aux nombreux travaux sur le groupe idéal étudié chez des étudiants de psychologie. En quoi les étudiants sont-ils plus que d'autres communautés impliqués par la représentation d'un groupe idéal ? C'est Guimelli (op. cit.) qui va demander une identification plus précise des groupes d'études, surtout dans le cas où le même objet est analysé dans des groupes distincts : en quoi ces groupes diffèrent-ils réellement ? Rouquette (1994) propose pour les identifier de reprendre les quatre niveaux d'analyse et d'explication distingués par Doise (1982), permettant de dégager des critères dits psychosociaux :

- un niveau I, intra-individuel (variables de personnalité, histoire individuelle)
- un niveau II, interindividuel (situations de co-action ou d'interaction)
- un niveau III, positionnel (positions sociales typiquement hiérarchiques)
- un niveau IV, idéologique (de l'ordre des normes, des croyances, des valeurs)

En conséquence, on peut s'attendre à ce qu'un même objet social soit représenté différemment selon l'un des niveaux *a minima* identifiant les groupes concernés. Rouquette cependant demande à ce qu'un groupe soit strictement identifié sur la composition d'au moins trois des critères.

Moliner insiste ensuite sur l'enjeu constitué par l'objet dans le groupe, autre critère nécessaire au développement du processus représentationnel. Pour lui, la question de l'enjeu se pose essentiellement en termes de fondation, de maintien ou de renforcement de l'identité psychosociale d'une part, à la pérennité de la cohésion sociale d'autre part. Le premier cas renvoie à ce qu'il appelle une « configuration structurelle » pour laquelle c'est l'objet qui a fondé le groupe, le deuxième correspond à une « configuration conjoncturelle » où l'objet apparaît dans un groupe déjà formé. Or, comment estimer la portée de cet enjeu ? Le développement de la notion d'implication (Rouquette, 1988, 1997, 1998a) que l'on peut mettre en relation avec la structure représentationnelle (Guimelli, 1998 ; Mariotti et Reynier, 2000) devrait selon nous permettre une opérationnalisation adéquate : la mesure de l'enjeu pourrait par exemple se confondre avec les différents niveaux d'implication que sont

l'identification personnelle, la valorisation de l'objet, la capacité perçue d'action, évalués selon le degré d'accord -score 1- ou de désaccord -score 0- (Rouquette, 1998b). Mais autour de ces questions d'enjeu se pose également la question de la dynamique sociale engendrée par l'objet. Bien sûr, un objet est important à plus d'un titre pour un groupe mais il devrait, selon Moliner, contribuer à des interactions et à des communications nombreuses avec d'autres groupes. On peut alors avancer que la perception de l'enjeu, mesurée en terme d'implication, ajoutée au fait que l'objet circule entre des groupes, devrait être repérable dans des études sur les structures représentationnelles (cf. Guimelli, 1994 b). C'est-à-dire qu'on devrait pouvoir repérer facilement un système central autonome dans l'étude d'un objet social qui correspondrait au plus près à ces critères.

Enfin, pour en terminer avec les critères s'appliquant strictement aux groupes, nous voudrions poser ici la question des objets de représentation étudiés auprès d'enfants. L'interdépendance du système cognitif individuel et du métasystème social est ici particulière, car les enfants ont des capacités cognitives en développement. Sur ce point d'ailleurs, de Rosa et Bombi (1999) se demandent si les enfants sont ou non sujets légitimes des études sur les représentations sociales puis concluent favorablement sur leur pertinence. Garnier (op. cit.) rapporte une étude (Garnier, Cucumel et Quesnel, 1996) sur la représentation sociale de la coopération chez des jeunes enfants de garderie (de deux à quatre ans), objet complexe dont les divers éléments vont finalement varier selon le contexte social qui les produit. Sur d'autres objets, le corps, la santé et l'environnement, elle parvient à isoler un « fond commun » de savoirs sur lequel interviennent des modulations par groupes. Selon ces travaux, il se pourrait qu'en premier lieu apparaisse un noyau central hérité, qui serait amené à se reconstruire plus ou moins brutalement au cours du développement. Nous déduisons de tout ceci la possibilité de tenter des études structurales auprès de jeunes populations, mais peut-être faudra-t-il ajuster les critères de pertinence?

Après avoir insisté sur les critères d'enjeux et de dynamique sociale, Moliner se penche sur le cas des objets dépendants de l'orthodoxie et pose le problème des liens entre systèmes idéologiques et représentations sociales, qu'il oppose catégoriquement (1993, p. 12). Il illustre cette opposition en se demandant si par exemple, il peut y avoir, chez les médecins, une élaboration possible d'un processus représentationnel au sujet du sida, sachant qu'ils sont soumis à des injonctions répétées du Conseil de l'Ordre qui tente ainsi d'homogénéiser leurs conduites individuelles. Les travaux de Gigling, Guimelli et Penochet (1996) sur la représentation de la dépression vont d'ailleurs dans ce sens. Pourtant, Doise (op. cit.) estime « qu'il n'y a pas lieu d'accentuer la séparation entre représentations sociales et autres formes apparemment plus générales de savoir, notamment savoirs idéologiques et scientifiques; les représentations sociales interviennent de multiples façons dans l'élaboration de ces autres savoirs et peuvent se confondre en partie avec eux ». Appuyons ce propos en rappelant l'architecture de la pensée sociale élaborée par Rouquette (1996, 1998a) qui fait des systèmes idéologiques les instances de raison des représentations sociales, ainsi que Deconchy (1984) pour qui les idéologies agissent comme des filtres cognitifs dans la pensée sociale.

Un résumé rapide des apports des divers chercheurs, auxquels nous ajoutons une première proposition au sujet de l'implication, fait apparaître que toute étude sur les représentations sociales devrait au moins être attentive à ces caractéristiques:

- la représentation sociale d'un objet apparaît quand trois conditions sont réunies à son sujet : dispersion de l'information, focalisation pour un groupe, ressenti d'une pression à l'inférence.
- pour ensuite donner lieu à une élaboration représentationnelle consistante et structurée, l'objet doit être polymorphe, complexe, important, peut-être polémique.
- l'étude comparative de cet objet ne peut se faire dans des groupes identifiés selon au moins un des quatre niveaux : intra-individuel, interindividuel, positionnel et idéologique. Cependant, un groupe sera plus homogène, et donc plus proche de l'objet, s'il correspond à au moins trois de ces niveaux.
- les groupes qui l'élaborent le font pour des raisons structurelles ou conjoncturelles. L'enjeu pour eux est identitaire, cohésif, interactionnel et il devrait pouvoir être mesuré en terme d'implication. L'élaboration de cet objet par un groupe doit donner lieu à de nombreuses interactions intra et inter-groupes.
- ces groupes ne doivent pas être régulés par un système orthodoxe.

Comment ces critères sommairement rappelés peuvent-ils aider un chercheur à décider si oui ou non un objet social est un bon objet d'étude représentationnelle? Pour tenter de répondre à cette question, nous allons analyser quelques éléments de littérature autour de deux objets sociaux, la science et les métiers scientifiques, et leurs relations avec les groupes étudiés. Cet examen nous amènera à étoffer ces premiers critères.

Le choix de ces objets nous a été inspiré par la préoccupation du gouvernement français qui incite, depuis 1985, les filles à se diriger plus massivement vers les filières d'orientation scientifiques, qu'elles occupent beaucoup moins que les filières économiques et surtout littéraires. Dans le cadre théorique des liens circulaires existant entre représentations et pratiques, le constat de pratiques différentes entre filles et garçons, qui pourraient être amenées en partie par des représentations différentes, nous a conduit à nous demander quelles étaient les représentations que les filles de 6^e, de 3^e (11-12 ans, 14-15 ans) se faisaient de la science, puis des métiers scientifiques, ainsi que la représentation des métiers scientifiques chez des filles de terminales littéraires et scientifiques, en les comparant à chaque étape à celles des garçons. Notre hypothèse est que les filles se sont forgé une représentation de l'objet science et de son champ représentationnel différente de celle des garçons, entre autres pour des raisons historiques. Or, ces objets, la science et les métiers scientifiques, ont déjà été soumis à des investigations par divers chercheurs auprès de groupes hétérogènes, sans que soit jamais posée la question de leur pertinence. Nous allons les considérer l'un après l'autre.

En ce qui concerne la science, nous allons partir d'un important ensemble de recherches canadiennes et québécoises. En effet, au Canada, des réformes successives dans le domaine de l'éducation ont peu à peu modifié le statut des sciences enseignées à l'école. Ainsi, à l'enjeu éducatif initial se sont succédés des enjeux en termes de formation des élèves à l'esprit critique citoyen, à la compréhension du monde, à l'information sur les sciences et techniques devant préparer aux nouveaux métiers. Face à ces mutations, des chercheurs ont voulu confronter les diverses représentations historiques et « officielles » des sciences (par exemple le positivisme, l'objectivité) aux représentations scolaires qui pouvaient en découler, tout en essayant de dégager quelques éléments de réalité sur les sciences en tant que pratiques grâce à l'épistémologie. Larochelle et Désautels ont entrepris un vaste champ de recherches autour des représentations de la science dans la communauté éducative, aussi bien du côté des enseignants que des élèves en passant par les conseillers d'orientation, des scientifiques et des technologues (Désautels et Larochelle, 1989; Désautels, Larochelle,

Pépin, 1994; Larochelle et Désautels, 1992; Larochelle et Désautels, 1999; Larochelle, Désautels, Ruel, 1995). Ils concluent en premier lieu qu'il existe généralement une représentation scolaire des sciences, qualifiée d'empirico-réaliste (les concepts, les lois et les théories scientifiques existent dans la nature), doublement scolaire en tant qu'elle est véhiculée par les enseignants, reproduite par les étudiants. D'autre part, les pratiques relatives à la science, telles qu'elles peuvent être observées chez les scientifiques ou connues par les conseillers d'éducation, ne changent pas fondamentalement le contenu de leur représentation qui reste finalement scolaire. Alors que l'on remarque parallèlement une certaine évolution de la représentation des sciences née des savoirs anthropologiques et sociologiques (cf. Callon et Latour, 1990), qui deviendrait ainsi « socioconstructiviste »: les sciences ne sont pas indépendantes pour leurs productions des sociétés dans lesquelles elles fonctionnent.

À noter une très récente recherche d'envergure sur les systèmes de représentations sociales d'élèves du secondaire, de leurs parents et de leurs enseignants en science et en technologie, qui vient d'avoir lieu à Montréal (Garnier et al, 2000). Le point de départ en était le constat de la stagnation, voire de la légère décroissance, des diplômés face aux besoins grandissants de l'industrie en science et en technologie. Prenant appui sur l'approche genevoise des représentations sociales de Doise et ses collaborateurs, qui examine plus particulièrement les prises de position des acteurs concernés en rapport avec leur insertion sociale, l'investigation s'est principalement faite auprès de jeunes de deux classes du secondaire âgés de 14 à 16 ans, selon le type de classe fréquenté, à savoir milieu « enrichi » ou « régulier » (c'est-à-dire meilleurs élèves vs un peu moins bons). Le système représentationnel étudié s'organise autour de trois domaines : les objets sociaux (la science et ses disciplines, la technologie), l'implication sociale, et les rapports sociaux. Les auteurs pointent dans les résultats quelques différences selon le sexe, à savoir comme en France un moindre intérêt des filles pour la science et leur orientation majoritaire vers les métiers de la santé. Dans l'ensemble, ils ont remarqué chez tous les élèves une vision mythique de la science, vision qu'ils qualifient chez les enseignants d'« idéalisée ». Cependant, un marquage social se manifeste dans la mesure où les élèves des groupes « réguliers » sont plus critiques dans leur système représentationnel vis-à-vis des sciences, que ceux des groupes « enrichis », plus conformistes.

Pour terminer avec les études représentationnelles sur la science, rappelons les travaux sur la représentation sociale de la science chez des consommateurs et des non-consommateurs brésiliens de la vulgarisation scientifique, par Pereira de Sà, de Oliveira Souto, et Möller, (1996). Dans le cadre de cette recherche, les auteurs se situent dans le questionnement posé par Moscovici (1961, 1984) sur les relations entre science et société. Leur but est d'examiner comment, par le biais d'une vulgarisation effectuée par les médias, la diffusion scientifique va contribuer à structurer les représentations sociales de la science chez ceux qu'ils appellent des « consommateurs » et « non-consommateurs » de science. Leurs méthodes sont celles de la théorie structurale, à savoir la double évocation des mots (Vergès, 1992) et la mise en cause (Moliner, 1994). Ils peuvent ainsi comparer le noyau central de la représentation des deux groupes ; ils estiment alors qu'il y a une certaine ressemblance symbolique. Les différences portent sur l'existence de référence aux processus de production de science chez les consommateurs, tandis que les non-consommateurs évoquent directement les produits. Le fait que la présence humaine soit ainsi gommée est également retrouvé dans l'absence d'évocation relative à l'éthique chez les non-consommateurs, alors qu'elle est présente chez les consommateurs. En définitive, en dépit de pratiques différentes, il y a similitude des représentations, celle des consommateurs étant cependant plus étoffée autour des mêmes

thèmes. Les auteurs, surpris, tentent une explication en terme d'ancrage culturel profond, propre à la vie culturelle d'une grande ville comme Rio de Janeiro où s'est déroulée l'étude.

Que pouvons-nous tirer de ces travaux au sujet de l'application des critères de pertinence de l'objet social « science »? Nous allons reprendre ces critères un par un, et voir s'ils sont transposables à l'objectif de nos propres recherches. Tout d'abord, il ne fait aucun doute que cet objet social est un objet complexe et polymorphe, en premier lieu par sa taille. Témoignage possible de sa complexité, le fait que les auteurs évoquent indifféremment le terme au singulier ou au pluriel, comme si c'était la même chose. Or des travaux récents sur la lemmatisation - ou réduction du nom d'un objet à sa forme de base - (Stewart, 2000), montrent que les représentations diffèrent selon que les objets - l'infirmière, l'extrémiste - sont présentés aux sujets au féminin ou au masculin. Existe-t-il « une » science alors que l'on peut nommer « des » sciences, (voire les classer, à l'instar d'Auguste Comte)? De même, l'hypothèse d'une classe d'objet ou d'un système de représentations autour de la science paraît ainsi évidente: les différentes disciplines de la science peuvent chacune donner lieu à des représentations, ainsi que le type de métier qui en découle, les scientifiques eux-mêmes et ainsi de suite.

Ensuite, les conditions d'apparition nous paraissent correspondre aux critères de Moscovici. L'objet est suffisamment vaste et complexe pour que les informations à son sujet soient partielles, rendant les inférences inévitables, et il est de par son importance susceptible de focalisations différenciées.

Intéressons-nous maintenant aux relations de l'objet et des groupes concernés. Dans les deux champs de recherches sur la représentation de la science que nous venons de citer, il est intéressant de constater que le public d'étude est très varié: adolescents, étudiants, enseignants, scientifiques, conseillers d'orientation, personnes adultes intéressées ou non par la science en général. Les critères psychosociaux correspondant aux trois derniers niveaux d'explications de Doise (1982) sont bien représentés. Les enjeux que nous pouvons discerner au sujet de l'objet sont donc multiples et les niveaux d'implications certainement différents. Dans le cas de notre recherche effectuée auprès de collégiens et de collégiennes de 6^e et de 3^e et de lycéens et de lycéennes de terminales, les critères psychosociaux correspondent aux niveaux II (interindividuel) pour les classes; pour le sexe nous sommes au niveau III (positionnel) car dans ce cas, les travaux sur le masculin/féminin nous obligent à considérer la hiérarchie existante entre les genres (cf. Hurtig et Pichevin, 1985; Lorenzi-Cioldi, 1988; Hurtig, Kail et Rouch, 1991; Héritier, 1996; Bourdieu, 1998).

Il est fort probable que pour les collégiens et collégiennes de 3^e, il existe bien un enjeu autour d'une construction de représentation de la science, pour la simple raison qu'ils vont très bientôt devoir choisir les options qu'ils devront suivre en classe de seconde, sachant que ces options vont ensuite déterminer une des trois filières d'étude des classes de première et de terminale: filière littéraire (L), économique et sociale (ES) ou scientifique (S). Mais qu'en est-il pour les 6^e, dont l'enjeu est plus lointain? Nous ne pouvons rien affirmer sur ce critère-là, simplement remarquer que l'enseignement scientifique a commencé à l'école primaire pour se différencier - cours de mathématiques, cours de biologie ou de sciences de la vie et de la terre - dès la 6^e, donc qu'il y a bien eu des contacts avec l'objet de représentation.

Examinons les enjeux d'identité et de cohésion : en ce qui concerne l'identité, on peut penser que depuis la maternelle les divers éducateurs tentent de classer les enfants en « plutôt littéraire » ou « plutôt scientifique ou matheux », classement d'ailleurs inégalement réparti

d'après les stéréotypes attachés aux genres. Selon qu'il y a conformité ou non à ces attentes de la part de l'élève, les cours scientifiques seront peut-être appréhendés différemment. L'enjeu identitaire serait peut-être possible quelle que soit la classe (6^e ou 3^e). Quant à l'enjeu de cohésion sociale, il nous semble prématuré dans la mesure où, même relativement identifiés en « littéraires » ou « scientifiques », les enfants partagent encore le même enseignement jusqu'en 3^e. Nous pensons qu'il en est de même pour l'enjeu de la dynamique sociale qui n'est peut-être pas encore très marqué ou en tous les cas difficile à mesurer.

Le critère d'orthodoxie nous pose un problème. En effet, les recherches canadiennes puis brésiliennes que nous avons relatées, concluent pour chacune des cultures à une certaine unité des représentations, et ce quelles que soient les particularités des pratiques des groupes, faisant fortement penser qu'il y a là l'empreinte de marques d'idéologie et de scientisme. D'ailleurs, Larochelle et Désautels (1995, p. 528) remarquent que « tout enseignement, dont celui des sciences, véhicule une représentation du monde, une idéologie (au sens large) ». Lage (1978), étudiant les représentations sociales du métier de chercheur dans la jeunesse, faisait remarquer la saillance du discours institutionnalisé sur la science, qui « n'intègre nullement les pratiques scientifiques actuelles qui contredisent la vision idéologique qu'il diffuse ». Schiele et Boucher (1989) qui analysent comment la science peut être mise en représentations à travers ce qui est exposé dans des musées, avancent, de leur côté, que « le travail de la vulgarisation est donc essentiellement idéologique ». Cependant, en ce qui nous concerne pour notre problématique, dans la mesure où nos sujets sont assez jeunes, nous ne savons pas si et comment ils sont perméables aux « représentations « idéologisées » sur la science et il serait intéressant de repérer d'éventuels effets de genèse au regard de ce critère-là.

L'examen de ce premier objet social montre qu'il est bien un objet complexe, polymorphe et que ses conditions d'apparition correspondent à ce que Moscovici en attendait. Les critères en relation avec les groupes que nous avons choisis, des élèves, ne correspondent pas tous, notamment ceux d'identité et de cohésion. Avant de conclure définitivement sur la pertinence de cet objet quand il est étudié chez des jeunes, continuons par l'étude de la littérature autour de l'objet « métiers scientifiques ».

Cet objet « métiers scientifiques » étant issu, si l'on s'en tient à la logique des classes, de la catégorie supérieure « métiers », nous allons en premier lieu exposer les différents champs de recherches sur cette catégorie-là, en notant que les métiers semblent constituer un objet multidisciplinaire.

Dans le domaine de l'orientation scolaire et professionnelle, la notion de représentation sociale est heuristique, comme l'atteste Boutinet (1990, p. 249) qui, dans son « anthropologie du projet » écrit : «... le projet s'inscrit dans la gamme des représentations ; mixte de représentations sociales concrétisant pour une part l'imaginaire socioculturel ambiant, et de représentations cognitives cherchant à déterminer un futur réalisable ». Cependant Huteau remarque (1995, p. 146) : « lorsque je conduis une recherche sur la psychologie de l'orientation, je ne sais pas trop si je fais de la psychologie sociale, de la psychologie différentielle, de la psychologie cognitive, ou de la psychologie du développement ». Ses hésitations illustrent bien la situation des recherches sur les représentations des métiers surtout quand elles sont étudiées auprès de jeunes populations. Bien sûr, selon la discipline dans laquelle les travaux sont menés, les hypothèses théoriques et les méthodes ne sont pas équivalentes.

C'est ainsi qu'en psychologie sociale il s'agit le plus souvent de recherche fondamentale, particulièrement dans l'approche structurale d'études des représentations sociales : le ou les métiers étudiés seront des objets sociaux comme d'autres. Même si pour Abric, (1984) l'étude sur la représentation sociale de l'artisan, « sa personnalité, sa fonction, son statut social » chez des populations urbaines et rurales était une commande privée, elle lui sert à valider son hypothèse d'éléments centraux et périphériques (Abric, 1976). Plus tard, (Abric, 1994) va insister sur le lien – déterministe selon lui- entre représentations sociales et choix professionnels en illustrant l'heuristique du lien par les travaux de Guimelli et Jacobi (1990) sur les représentations de la fonction d'infirmière. Ces derniers montrent en effet que des élèves infirmières décident de travailler dans le secteur public ou privé, selon le fait de pouvoir y exercer ou non leur « rôle propre ». Or, le « rôle propre », en opposition à des pratiques anciennes où les infirmières étaient uniquement réalisatrices des prescriptions médicales, s'avère être le noyau central de leur représentation.

Certains travaux mettent surtout l'accent sur les ancrages identitaires (cf. Doise, 1985; Lorenzi-Cioldi et Joye, 1988; Lorenzi-Cioldi et Meyer, 1990; Lorenzi-Cioldi, 1991, 1997). Il ne s'agit pas vraiment ici d'étudier la représentation sociale d'un métier mais surtout d'observer comment des groupes différenciés sur leur appartenance sexuée, sociale, leur filière de scolarité ou sur leur pratique professionnelle, mettent en place des processus cognitifs de désignation et/ou de classement des listes de professions, avec en toile de fond les théories de Bourdieu sur l'habitus et la reproduction.

En psychologie de l'orientation ou de l'éducation, l'étude des représentations de métiers et de leur genèse - vue sous l'angle de la maturité professionnelle - est fondée sur une problématique d'aide à la construction de projets personnels, individuels, menant à un choix professionnel; l'optique est plutôt la recherche appliquée. Ainsi l'équipe toulousaine de Bataille (1997) préfère réserver l'appellation « représentations professionnelles » quand il s'agit de représentations étudiées en contexte professionnel. De même que Fraysse (1998) qui étudie la représentation sociale de l'ingénieur chez des élèves ingénieurs à divers niveaux de formation, et ses résultats le conduisent:

- à réserver le concept de *représentation sociale* de l'ingénieur aux groupes qui ne sont pas concernés par cet objet,
- à créer le concept de *représentation socioprofessionnelle* en référence à un contexte de formation à une profession qui constitue « le premier degré initiatique d'engagement du sujet dans un champ professionnel »,
 - et à qualifier de *représentation professionnelle* la représentation de praticiens avérés.

Ceci dit, l'objet « métiers scientifiques » a déjà fait l'objet de recherches: Lage (1978) s'intéresse à la structure de la représentation sociale du métier de chercheur auprès de collégiens et lycéens des deux sexes, selon le type de filière (littéraire, scientifique, technique), et la classe sociale (de la bourgeoisie à la classe ouvrière). En 1993, elle travaille sur le lien entre les pratiques scientifiques et la passion pour les sciences et s'intéresse parallèlement aux effets du sexe ; mais l'optique n'est plus structuraliste.

C'est à partir du modèle de Huteau (1982), sur la construction du choix professionnel, que Marro et Vouillot (1991) étudient la stratégie d'appariement soi-prototype au sujet du choix d'une orientation scientifique chez des élèves de seconde. Puis Marro (1992) entreprend une recherche longitudinale pour estimer le poids des facteurs de compétence (réussite scolaire) et des facteurs psycho-sociaux (représentation de soi et du monde professionnel des

scientifiques) intervenant dans le choix d'une orientation scientifique, auprès de sujet des deux sexes en classe de seconde, suivis en première puis en terminale. Les représentations professionnelles scientifiques vues en terme de dimensions, de professions caractéristiques et de convenance quant au sexe, n'ont pas de poids particulier dans ce choix à la différence de la réussite scolaire en mathématiques et en physique et ceci pour les deux sexes.

Que pouvons-nous conclure de ce tour d'horizon des travaux sur les représentations sociales des métiers, par rapport à notre objet « métiers scientifiques » et en relation avec les critères de pertinence? Tout d'abord, posons-nous la question de savoir comment le sujet entend la question « qu'est-ce que pour vous un métier scientifique? ». Nous supposons qu'il doit d'abord évoquer ce qu'est un métier, puis déterminer ce que veut dire pour lui scientifique, enfin accoler les deux. Nous ne savons pas si ce sera dans cet ordre d'ailleurs. Enfin, au sujet des dimensions propres aux métiers scientifiques, la littérature (Lage, op. cit.; Marro et Vouillot, op. cit.) nous apprend que ces métiers sont plutôt vus comme masculins, prestigieux et correspondent à des profils d'intérêts investigatifs. Le système représentatif (cf. Guichard, 1994) propre à cet objet serait donc principalement organisé autour des dimensions de genre, de prestige, d'intérêts particuliers. Aussi, si nous en concluons que notre objet est polymorphe (il y a un vaste choix de métiers scientifiques) et complexe, ce n'est pas seulement, en premier lieu, parce que le champ social dont il est issu est complexe, mais parce qu'il peut également être cognitivement complexe à saisir pour nos jeunes sujets. D'autre part, cet objet de représentation n'est pas inconnu pour nos populations et ce pour deux raisons au moins: la sensibilisation à l'orientation scolaire et professionnelle commence dès la 6^e, et l'on peut penser que les divers aspects des métiers sont évoqués; ensuite, par le fait des enseignements comme la biologie, la technologie, la physique, les mathématiques, les élèves ont devant eux des professionnels du champ scientifique.

Au sujet des relations de cet objet avec les groupes concernés, comme pour l'objet « science », les critères psychosociaux sont de niveaux II (interindividuel) en ce qui concerne la variable classe (6^e, 3^e, TL et TS), et III (positionnel) pour la variable sexe.

Nous pensons que le critère d'enjeu existe sûrement. Mais il ne nous paraît pas possible de l'examiner selon la déclinaison de Moliner, à savoir l'enjeu d'identité (dont nous avons envisagé l'éventualité pour l'objet « science »), de cohésion sociale, d'interactions. Tout d'abord parce que nous travaillons sur un objet qui est en train d'être construit par nos sujets, soit pour le choisir, soit pour le rejeter. Du fait de cette genèse, ces critères paraissent assez lointains. C'est le moment de faire appel au concept qui nous semblait proche du critère d'enjeu, c'est-à-dire la mesure de l'implication. En effet, de par la composante de nos groupes, le sexe et la classe, il nous est possible d'entrevoir la progression de l'implication selon ses trois dimensions, l'identification personnelle, la valorisation de l'objet, la capacité perçue d'action. Nous pouvons par exemple imaginer qu'en 6^e, l'identification et la valorisation de l'objet seront faibles mais pas nécessairement inexistantes, tandis que la capacité perçue d'action ne sera pas même envisageable. En 3^e, identification et valorisation pourront se renforcer, la capacité perçue d'action sera plus aiguë, puisque c'est à ce moment que les choix d'options pour la seconde doivent être faits. Pour les terminales, il apparaît clairement que chez les littéraires les trois dimensions seront proches de 0 (ou désaccord). Chez les scientifiques, elles devraient logiquement être de 1 (accord total). De plus, nous pensons que les différentes dimensions de l'implication différeront selon le sexe car les garçons sont socialement désignés comme les héritiers de la tradition scientifique.

L'autre raison pour laquelle les critères de Moliner ne nous semblent pas suffisants par rapport à notre projet, est que cet objet « métiers scientifiques » nous apparaît particulier, différent des objets étudiés auparavant dans le contexte des études structurales fondamentales, comme le prévoient déjà Bataille et al (op. cit.). Dans le sens où, s'il y a implication et/ou enjeu, c'est en regard de l'aspect particulièrement fonctionnel attaché à cet objet étudié dans des populations qui sont en train de le construire. Effectivement, le fait que les représentations sociales soient des guides pour l'action et déterminent un ensemble d'anticipations et d'attentes, est régulièrement répété (Abric et Guimelli, 1998). Cela est-il suffisamment précis dans le cas des métiers? Le fait qu'Huteau (1982) insiste sur l'importance de « l'exactitude » des représentations professionnelles qui serait garante de projets professionnels bien adaptés, nous fait penser à la distinction opérée par Leplat (1985) entre les représentations fonctionnelles et les représentations non fonctionnelles dans le cadre de la psychologie du travail. En effet, ce dernier estime tout d'abord nécessaire de connaître la représentation de l'expert pour la comparer à celle de l'opérateur. Ensuite, il dissocie l'aspect figuratif qui caractérise la représentation des états, de l'aspect opératif relatif aux transformations. La représentation fonctionnelle est par nature finalisée, tandis que la représentation non fonctionnelle « serait celle qui ne vise qu'à caractériser un objet ou plus exactement une entité de référence sans exploiter immédiatement cette caractérisation à une autre fin ».

Tout ceci nous conduit à suggérer la création d'un critère supplémentaire que nous nommerions « critère de fonctionnalité », dont nous pourrions envisager et étudier les liens avec la mesure de l'implication, l'autonomie des représentations, et à coup sûr avec la genèse des représentations sociales. Selon cette proposition, la représentation de l'ingénieur (Frayse, op. cit.) serait « sociale » dans tous les cas, mais on ne pourrait commencer à parler de fonctionnalité que dans le cas des élèves en formation. L'on échapperait ainsi à diverses tentatives de qualification des représentations: fonctionnelles, socioprofessionnelles, professionnelles et autres qui risquent selon nous, non seulement de faire oublier le côté éminemment social de leur production, mais de favoriser un brouillage théorique.

Enfin, au sujet du critère d'orthodoxie, bien que la représentation sociale des métiers scientifiques nous semble naturellement découler de celle de la science à des degrés divers, nous ne pensons pas que les doutes que nous avons formulés à propos des rapports entre science et idéologie soient applicables dans le cas de l'objet « métiers scientifiques » étudié chez des élèves, de par son polymorphisme même et son caractère nécessaire de fonctionnalité. Cependant, nous pouvons rester vigilants sur ses éventuels effets.

Nous venons de le voir, mais pour d'autres raisons que pour l'objet « science », les critères de Moliner ne peuvent pas s'appliquer intégralement à notre dernier objet, surtout par rapport aux caractéristiques des groupes choisis. Nous allons récapituler en conclusion ce que nous avons tiré de l'examen de ces critères, des contributions des autres chercheurs, de nos propositions, et de l'adéquation de nos objets d'étude avec les groupes concernés.

Les différents critères de pertinence que nous avons passés en revue ne nous ont pas toujours paru adaptés au cadre d'une étude développementale. Nous avons bien reconnu les objets « science » et « métiers scientifiques » comme pouvant être des objets complexes, polymorphes et importants mais le côté polémique demandé par Marchand (op. cit.) ne nous semble pas pertinent ici, car nos objets sont loin d'être nouveaux. Le critère d'orthodoxie ne nous paraît pas pouvoir être retenu pour l'objet « science » mais probablement pour l'objet « métiers scientifiques ». Quant aux autres critères psychosociaux et d'enjeux de différents

degrés, la conclusion a été favorable pour les premiers et difficilement applicable pour les deuxièmes. En effet, nous sommes sûre de l'enjeu important que représente pour des élèves la construction d'une classe de métiers, car c'est en partie en se fondant sur ces représentations qu'ils seront engagés dans des choix professionnels: mais à l'enjeu, nous avons préféré le concept d'implication qui nous paraît beaucoup plus opérationnel, et mesurable selon trois dimensions. Ajoutons que, selon nous, cette mesure pourrait être considérée comme une variable indépendante: l'apparition d'une structuration représentationnelle autonome pourrait dépendre du degré d'implication selon l'une, l'autre, ou les trois dimensions. Puis, ayant insisté sur le fait que les représentations des métiers étudiées chez des élèves revêtaient un caractère éminent fonctionnel, nous avons été amenée à présenter l'ajout d'un critère, celui de fonctionnalité, qui nous paraît particulièrement opérationnel dans le cadre de travaux sur la genèse des représentations et particulièrement celle de classes de métiers. Cependant, nous reconnaissons que ce critère ne serait pas nécessaire à l'étude de tout objet social et il nous faudra poursuivre cette piste à l'avenir: à quels autres types d'objet et surtout à quels objets en relation avec quels groupes pourrait-il s'appliquer?

Aussi, et compte tenu des ajouts théoriques que nous avons présentés, nous proposons de spécifier ainsi la définition de Moliner au sujet de l'apparition d'un processus représentationnel inhérent à un objet social:

- Il y aura élaboration représentationnelle quand, pour des raisons structurelles ou conjoncturelles, un groupe d'individus est confronté à un objet - ou un ensemble d'objets organisés en système - pouvant être polymorphe, complexe, important, polémique. La construction de cet objet constitue un enjeu mesurable selon les dimensions de l'implication. Cet enjeu pourra être, selon l'objet, de l'ordre de la fonctionnalité, de l'identité ou de la cohésion sociale. Quand, en outre, la maîtrise de cet objet constitue un enjeu pour d'autres acteurs sociaux interagissant avec le groupe. Quand enfin le groupe n'est pas soumis à une instance de régulation et de contrôle définissant un système orthodoxe.

Nous pouvons maintenant répondre enfin sur la pertinence de nos objets: dans la mesure où nous avons choisi de les étudier selon une perspective génétique avec des groupes d'enfants de la classe de 6^e de collège jusqu'à la classe de terminale au lycée, ils ne peuvent correspondre à la totalité des critères. Cependant, existe-t-il un objet qui réunit toutes ces conditions, et y en a-t-il une plus importante que les autres, non négociable? Il est fort probable que ces critères auront toujours à être examinés en fonction des groupes d'études, et que selon l'adéquation objet/groupe, d'autres critères pourront être envisagés. Nous laissons la question ouverte avec d'autant plus de légitimité que, selon Rouquette (1995, p. 81), « l'objet de la représentation est déterminé par la représentation elle-même. En d'autres termes, on ne peut pas poser l'objet de la représentation d'abord, si ce n'est par un artifice didactique, et caractériser la représentation ensuite: les deux sont de la même venue ». En fonction de ceci, il se pourrait peut-être que nous ne puissions préjuger du respect des critères, mais travailler à les revisiter une fois que l'étude serait complètement réalisée. Ceci permettrait ainsi de faire ressortir les critères les plus utiles et nous conduirait sur la voie d'une définition d'un « bon » objet d'étude de représentations sociales.

RÉFÉRENCES

- ABRIC, J.-C.** (1976). *Jeux, conflits et représentations sociales*, Thèse de Doctorat d'État, Aix-en-Provence, Université de Provence.
- ABRIC, J.-C.** (1984). L'artisan et l'artisanat: analyse du contenu et de la structure d'une représentation sociale. *Bulletin de Psychologie*, 37, 861-875.
- ABRIC, J.-C.** (1994). Pratiques sociales, représentations sociales. In ABRIC, J.-C. (Ed). *Pratiques et Représentations sociales*. Paris: PUF. 217-238.
- ABRIC, J.-C. et GUIMELLI, C.** (1998). Représentations sociales et effets de contexte. *Connexions* 72/2. 23-37.
- ABRIC, J.-C., MORIN, M.** (1987). Social representations and environments : studies on urban and interurban travel. In JODELET, D. et STINGER, P. (ED) : *Towards a social psychology of environments*, Cambridge University Press.
- BATAILLE, M. BLIN, J-F, JACQUET-MIAS J. ET PIASER A.** (1997) : "Représentations sociales, représentations professionnelles, système des activités professionnelles". *L'Année de la recherche en sciences de l'éducation*, p.57-90.
- BONARDI, C., ROUSSIAU, N.** (1999). *Les représentations sociales*. Paris, Dunod.
- BOURDIEU, P.** (1998). *La domination masculine*. Éditions du SEUIL.
- BOUTINET, J.-P.** (1990). *Anthropologie du projet*. Paris, PUF.
- CALLON, M., LATOUR, B.** (1990). *La science telle qu'elle se fait*. Paris : Éditions La Découverte
- DECONCHY, J. P.** (1984). Systèmes de croyances et représentation idéologique. In S Moscovici (Ed). *Psychologie sociale*. Paris, PUF.
- DE ROSA, A.** (1994), "From the theory to metatheory in social representations: the lines of argument of a theoretical-methodological debate", *Social Science Information*, SAGE, London, Thousand Oaks, CA and New Delhi. 33, 2, 273-304.
- DE ROSA, A.S., BOMBI, A.S.** (1999). Se sentir heureux d'être Italiens? La construction de l'identité nationale et supranationale dans les représentations sociales de son pays ou du pays d'autrui chez des enfants et chez des adolescents. In ROUQUETTE, M.-L., et GARNIER, C. (Eds). *La genèse des représentations sociales*. Montréal: Éditions nouvelles. 136-170.
- DESAUTELS, J., LAROCHELLE, M.** (1989). *Qu'est-ce que le savoir scientifique? Points de vue d'adolescents et d'adolescentes*. Québec, Presses de l'Université Laval.
- DESAUTELS, J., LAROCHELLE, M.** (avec la collaboration de PEPIN, Y.) 1994. *Étude de la pertinence et de la viabilité d'une stratégie de formation à l'enseignement des sciences*. Rapport de recherche. Ottawa: Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.
- DESCHAMPS, J-C., GUIMELLI, C.** (2000). Étude des représentations sociales de la sécurité vs de l'insécurité à partir de la production de réponses associatives. *Actes de la*

Cinquième Conférence Internationale sur les Représentations Sociales, Montréal, 29/8-2/9, 108-109.

DOISE, W. (1982). *L'explication en psychologie sociale*. Paris: Presses Universitaires de France.

DOISE, W. (1985). Représentations sociales chez des élèves: effets du statut scolaire et de l'origine sociale. *Revue Suisse de Psychologie Pure et Appliquée*, 44, 67-78.

FRAÏSSE, C. (1999). *La représentation sociale de la médecine naturelle. Étude des liens entre structure de représentation et pratiques sociales*. Thèse de doctorat, Université de Provence, Aix-Marseille I.

FRAYSSE, B. (1998). Représentation socioprofessionnelle. Mise à jour d'un nouveau concept. *Connexions*. Ed. ERES. N° 70.

GARNIER, C. (1999). La genèse des représentations sociales dans une perspective développementale. In ROUQUETTE, M.-L., et GARNIER, C. (Éds). *La genèse des représentations sociales*. Montréal: Éditions nouvelles. 87-113

GARNIER, C., CUCUMEL, C. QUESNEL, M. (1996). How representations of cooperation are created and developed among day care children. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 9,1, 19-48.

GARNIER, C. et al (2000). *Systèmes de représentations sociales d'élèves du secondaire, de leurs parents et de leurs enseignants en science et technologie*. Synthèse de rapport de recherche. Montréal.

GIGLING, M., GUIMELLI, C., PENOCHET, J.-C. (1996). Les représentations sociales de la dépression chez des médecins: entre pratiques et normes. *Papers on social representations*, 5, 1. 27-40.

GUICHARD, J. (1994). Habitus culturel et représentation des professions. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 23, 4, 379-380.

GUIMELLI, C. (1994a). *Présentation de l'ouvrage "Structures et transformations des représentations sociales"*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé. 11-24.

GUIMELLI, C. (1994b). *Structures et transformations des représentations sociales*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

GUIMELLI, C. (1998). Implication, perception de la situation et représentations sociales: étude expérimentale. *Communication au deuxième congrès international de psychologie sociale en langue française*. Turin, septembre 1998.

GUIMELLI, C. JACOBI, D. (1990). Pratiques nouvelles et transformation des représentations sociales. *Revue Internationale de psychologie sociale*, 3, 307-334.

HERITIER, F. (1996). *Masculin/Féminin. La pensée de la différence*. Paris, Éd. Odile Jacob.

HURTIG, M.-C., KAIL, M. et ROUCH, H. (1991). *Sexe et genre. De la hiérarchie entre les sexes*. Centre Régional de Publication de Paris. Éditions du Centre National de la recherche Scientifique.

- HURTIG, M.-C. et PICHEVIN, M.-F.** (1985). La variable sexe en psychologie: donné ou construct? *Cahiers de Psychologie cognitive*. 5 (2), 187-228.
- HUTEAU, M.** (1982). Les mécanismes psychologiques de l'évolution des attitudes et des préférences vis-à-vis des activités professionnelles. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 11, 2, 107-125.
- HUTEAU, M.** (1995). Pour une psychologie de l'orientation. *Actes du colloque « Les projets des jeunes. Une question d'identité »* ADAPT/SNES.
- LAHLOU, S.** (1998). *Penser manger*. Paris, PUF.
- LAGE, E.** (1978). *Les représentations sociales du métier de chercheur dans la jeunesse*. E.H.E.S.S. Rapport scientifique de l'Action Thématique Programmée du CNRS « Recherche sur la recherche ».
- LAGE, E.** (1993). *Lycéens et pratiques scientifiques. Comment les sciences deviennent une passion*. Paris: L'Harmattan.
- LAROCHELLE, M., DESAUTELS, J.** (1992). *Autour de l'idée de science. Itinéraires cognitifs d'étudiants et d'étudiantes*. De Boeck Université. Les presses de l'Université Laval. 243-244.
- LAROCHELLE, M., DESAUTELS, J.** (1999). Construction et cristallisation de la représentation sociale des sciences : quelques repères. In ROUQUETTE, M.-L., et GARNIER, C. (Eds). *La genèse des représentations sociales*. Montréal: Editions nouvelles. 204-223.
- LAROCHELLE, M., DESAUTELS, J., RUEL, F.** (1995). Les sciences à l'école: portrait d'une fiction. *Recherches sociographiques, numéro spécial "Science et société au Québec"* 36 (3), 527-555.
- LEPLAT, J.** (1985). Les représentations fonctionnelles dans le travail. *Psychologie Française*, n°30/3-4. 269-275.
- LORENZI-CIOLDI, F.** (1988). *Individus dominants et groupes dominés. Images masculines et féminines*. Grenoble, PUG.
- LORENZI-CIOLDI, F.** (1991). Pluralité d'ancrages des représentations professionnelles chez des éducateurs en formation et des praticiens. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 4, 3/4. 357-379.
- LORENZI-CIOLDI, F.** (1997). Professions au masculin et au féminin : un moyen terme entre le masculin et le féminin? *Revue internationale de Psychologie Sociale*, 10, 2, 135-152.
- LORENZI-CIOLDI, F., JOYE, D.** (1988). Représentations sociales de catégories socioprofessionnelles: aspects méthodologiques. *Bulletin de psychologie*, XL, 383. 377-390.
- LORENZI-CIOLDI, F. ET MEYER, G.** (1990). Représentations de métiers et positions sociales dans une tâche d'associations libres. *Revue Internationale de Psychologie sociale*, 3, n°1, 8-25.

- MARCHAND, P.** (2000). *Cognition, communication et construction politique des objets. Contribution à une psychosociologie cognitivodiscursive de la vie politique*. Habilitation à Diriger des Recherches, Toulouse Le Mirail.
- MARIOTTI, F., REYNIER, J.** (2000). L'implication, variable explicative clé pour l'étude de la pensée sociale. Ses rapports avec la dynamique des représentations sociales. *Actes du 3^e congrès international de psychologie sociale en langue française*, Valencia, 205-207.
- MARRO, C., VOUILLOT, F.** (1991). Représentation de soi, représentation du scientifique-type et choix d'une orientation scientifique chez des filles et des garçons de seconde. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 20, 3, 303-323.
- MARRO, C.** (1992). *Garçons et filles face à la science. Similarités et divergences quant aux variables intervenant dans le choix d'une orientation scientifique chez les deux sexes*. Thèse de doctorat nouveau régime. Université Paris V.
- MOLINER, P.** (1993). Cinq questions à propos des représentations sociales. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie sociale*, n° 20, 5-14.
- MOLINER, P.** (1994). Les méthodes de repérage et d'identification du noyau des représentations. In GUIMELLI, C. (Ed) *Structures et transformations des représentations sociales*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé. 199-232.
- MOSCOVICI, S.** (1961, 2e éd. 1976). *La psychanalyse, son image, son public*. Paris, PUF.
- MOSCOVICI, S.** (1963). Attitudes and opinions. *Annual Review of Psychology*, 14, 231-260.
- MOSCOVICI, S.** (1984). The phenomenon of social representations. IN R. M. FARR ET S.
- MOSCOVICI, S.** (Eds.). *Social Representations*. Cambridge : University Press & Paris : Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- PEREIRA DE SA, C., DE OLIVEIRA SOUTO, S., MÖLLER, R. C.** (1996). La représentation sociale de la science par des consommateurs et par des non-consommateurs de la vulgarisation scientifique. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, n° 29, 1/96 - Bruxelles, De Boeck. 29-38.
- ROUQUETTE, M.-L.** (1981). Le groupe : présence d'une notion et absence d'un concept. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 1, 129-130.
- ROUQUETTE, M.-L.** (1988). *La psychologie politique*. Paris, PUF.
- ROUQUETTE, M.-L.** (1994b). *Sur la connaissance des masses. Essai de psychologie politique*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- ROUQUETTE, M.-L.** (1995a). Remarques sur le statut ontologique des représentations sociales. *Papers on Social Representations*. 4,1. 79-83.
- ROUQUETTE, M.-L.** (1996). Représentations sociales et idéologies. In DESCHAMPS, J.C., et BEAUVOIS, J.L. (Éds), *La psychologie sociale. 2. Des attitudes aux attributions. Sur la construction de la réalité sociale*. Grenoble, Presses universitaires de Grenoble. 163-173.

ROUQUETTE, M.-L. (1997). *La chasse à l'immigré. Violence, mémoire et représentations*. Liège, Mardaga.

ROUQUETTE, M.-L. (1998a). Sur la construction des mondes politiques. *Bulletin de Psychologie*, 51 (1) /433 - 41-43.

ROUQUETTE, M.-L. (1998b). *La communication sociale*. Paris, Dunod.

ROUQUETTE, M.-L., RATEAU, P. (1998). *Introduction à l'étude des représentations sociales*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

SCHIELE, B., BOUCHER, L. (1989). L'exposition scientifique : une manière de représenter la science. In JODELET, D. (Ed). *Les représentations sociales*. Paris, PUF. 406-424.

STEWART, I. (2000). *Effets de contexte dans l'activation des représentations sociales: schémas de genre et professions*. Thèse de doctorat nouveau régime. Université Paris VIII.

VERGES, P. (1992). L'évocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. *Bulletin de psychologie*, XLV, 405, 203-209.