

Eléments pour une intégration des représentations sociales de l'économie dans l'enseignement

Pierre Vergès

▶ **To cite this version:**

Pierre Vergès. Eléments pour une intégration des représentations sociales de l'économie dans l'enseignement. 1996. halshs-03626650

HAL Id: halshs-03626650
https://shs.hal.science/halshs-03626650

Preprint submitted on 13 Apr 2022

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

Pierre VERGES

LAMES, Université de Provence, CNRS

ELEMENTS POUR UNE INTEGRATION DES REPRESENTATIONS SOCIALES DE L'ECONOMIE DANS L'ENSEIGNEMENT

Nous nous appuyons ici sur les résultats d'une recherche comparative financée par l'Union Européenne et portant sur l'Angleterre, la France, la Pologne et la République Tchèque.

1. QUELQUES RESULTATS SUR LES ELEVES.

1.1. Avec l'age se construit un langage plus abstrait mais aussi plus élaboré.

L'évolution des représentations des jeunes peut s'analyser en termes de **construction de plus en plus abstraite de l'économie**. Un certain nombre d'indicateurs chiffrés montrent que leur vocabulaire est de plus en plus pertinent, c'est-à-dire de plus en plus défini, resserré et non pas aléatoire ou vague. Les définitions que les élèves peuvent donner à des notions économiques (question D) montre aussi une évolution vers une plus grande abstraction.

Pour parler d'abstraction, nous ne devons pas rester à ce seul constat statistique. Il faut montrer que les termes utilisés par les jeunes ne sont pas tout à fait de même nature lorsqu'ils peuvent s'exprimer librement, en particulier à la question A. Il y a transformation du vocabulaire : le terme *acheter* est remplacé par les *achats*, les *dépenses* et même la *consommation*, le *pouvoir* devient un mot plus important à 18 ans alors qu'il est inexistant à 12 ans, et le terme de pouvoir d'achat, même avec un score faible, apparaît petit à petit dans les discours.

On peut aller plus loin en analysant des relations significatives dans les graphes aux questions B et C des élèves, lorsque l'on compare les différents graphes à 12, 15 et 18 ans au sein d'un même pays. Pour les français, on peut constater que certains termes changent de sens. Pour cela nous nous intéressons aux graphes des relations significatives : c'est à dire aux relations dont le pourcentage, dans une sous-population donnée s'éloigne le plus de celui de la relation dans la population totale française (celle où on confond l'ensemble des élèves quel que soit leur âge). Ainsi, la relation significative la plus importante à 12 ans est *commerce international - achat* (Cf.

Graphique n°18). Cette relation va disparaître complètement aux autres âges. Le *commerce international* sera relié de manière significative, à plus de 5 écarts type, par les élèves de 15 ans non plus aux achats mais avec la *production.* Ensuite il sera relié à *l'Etat* par les élèves de sciences économiques et sociales (Cf. Graphique n°20).

Cette diversité des relations qu'il entretient avec les autres mots montre que le sens de commerce international se modifie, se transforme. Il est au début simplement le signe de l'existence de produits étrangers que peut acheter un jeune. Il est ensuite, à l'âge de 15 ans, situé dans l'espace de la compétitivité internationale des entreprises et dans un espace un peu plus large des importations - exportations, par là même il est lié à la *production.* Enfin chez les élèves de 18 ans de sciences économiques et sociales, il s'intègre dans la zone de l'influence de l'Etat. Comme l'Etat est partiellement séparé de l'entreprise on peut penser que le commerce international se retrouve lié à l'Etat par la prise en compte de la balance des paiements plus que par la balance commerciale. Il devient un élément de la sphère monétaire. Il ne fait plus partie du domaine des produits et de la production. Il est intéressant de voir en contrepoint que chez les élèves des bacs professionnels, le *commerce international* est complètement inscrit dans la sphère de l'entreprise puisque ses relations significatives sont avec *investissement, production* et *profit.* Même si ces relations sont un peu plus faibles (de l'ordre de 2 à 3 écarts type, Cf. Graphique n°22) que dans les cas précédents, elles donnent par leur accumulation un sens précis à cette notion.

Un autre terme se trouve aussi investi de signification différente selon les âges, c'est le terme de *banque.* Il est à 12 ans relié au *salaire (*Cf. Graphique n°18), dans un simple rapport de stockage (mise à l'abri), destockage (moyen de paiement) de l'argent du salaire. Il est ensuite, à l'âge de 15 ans, relié d'une part, à *l'épargne* et d'autre part, à *l'investissement (*Cf. Graphique n°19). On va le voir, chez les élèves de 18 ans en SES, associé à la *famille* et très fortement à *l'Etat* dans une vision très financière de l'Etat (Cf. Graphique n°20). Vision qui corrobore celle dont nous avions parlé à propos du commerce international. Dans les classes de gestion il va être associé directement à *l'entreprise* et à la *famille,* montrant ainsi l'aspect intermédiaire du système bancaire (Cf. Graphique n°21). Cet « intermédiaire » ne semble pas aller jusqu'à l'intermédiarité bancaire dans la mesure où la relation *banque - investissement* n'est pas significative. Sa place n'est pas significative dans le cas des bacs professionnels qui focalisent entièrement leurs relations autour de la sphère de l'entreprise, productivité internationale d'une part, entreprise d'autre part.

Cette démarche vers un langage plus abstrait, plus notionnel nous paraît de deux ordres. D'une part, elle est liée à l'acquisition d'un certain nombre de connaissances historiques ou géographiques et par là même de faits économiques et sociaux qui introduisent de nouveaux acteurs sociaux ou de nouvelles manières de voir cette économie à travers une histoire et des faits sociaux. A un second niveau, l'abstraction est plus l'acquisition de connaissances autonomisées de l'économie. Cette dernière forme se trouve essentiellement chez les étudiants des filières SES et STT. C'est ainsi qu'on voit apparaître, dans le graphe des relations significatives à la question B des élèves de SES, un espace monétaire autour de l'Etat. Il s'y constitue aussi une séparation très nette entre la sphère domestique dans laquelle se mêlent Etat et famille, et la sphère de l'entreprise. Chez les élèves des filières STT on trouve la vision d'un cicuit économique qui va de la *famille* à *l'entreprise* en passant par la *banque* et *l'Etat.*

On confirme ces deux formes de représentation par l'analyse des relations significatives à la question C dans les graphiques n°25 et n°26. Là encore la sphère domestique, concentrée autour de la consommation pour les élèves de SES, est relativement peu reliée à la sphère de l'entreprise concentrée autour d'une relation au marché. Alors que chez les élèves de STT ces deux univers sont relativement moins autonomes, le graphe des relations significatives exprime plus un chemin entre les *loisirs* à une extrémité, et l'entreprise, *production, investissement, capital* à l'autre, qu'une véritable opposition entre deux espaces ou une mise en relation forte de ces deux espaces (Cf. Graphique n°27b où nous avons « déplié » le graphe n°27).

La plus grande abstraction de leurs réponses n'est pas redevable à la seule explication par la maturité. Elle est l'expression d'une intégration des apports de connaissances acquises en grande partie dans le milieu scolaire.

1.2. Une économie très marquée par des systèmes de valeurs.

Si cette analyse en terme d'abstraction est bien réelle, il n'en reste pas moins que les représentations sociales de l'économie par ces élèves appellent une autre interprétation. En effet, il nous semble que l'économie est ici associé à d'autres éléments.

A un premier niveau, on a une économie très liée à la pratique quotidienne ; à un second niveau, **l'économie devient une économie qualifiée**, les qualificatifs pouvant être sociaux ou moraux, voire même idéologiques ; à une troisième niveau, ces représentations expriment une vision complètement articulée entre les éléments économiques et les éléments sociaux, la vie par toutes ses qualités l'emporte sur le mécanisme économique.

La qualification de l'économie n'est pas un problème d'âge. Elle est générale, que l'on ait 12 ans ou 18 ans. Ainsi à la question A, qui leur permettait d'exprimer à travers des mots, une vision positive ou négative de l'économie, nous avons remarqué que, dès l'âge de 12 ans, plus de 5 % des réponses pouvaient être classées comme exprimant une vision très négative de l'économie. De la même façon, on va trouver à 18 ans, des expressions comme : *l'argent ne fait pas le bonheur*, chez plus de 13% des élèves de sciences technologiques et tertiaires, ou : *bonheur, fait le bonheur*, chez les élèves de bacs professionnels. On peut aussi observer que le terme de personne *riche* ou de *richesse* va immédiatement connoter les réponses dès l'âge de 12 ans jusqu'à l'âge de 18 ans.

Quand une qualification leur était proposée, par exemple à la question E, ou quand on leur demande le type de prix qu'ils préféreraient, *le prix juste et honnête* et *la qualité des produits* se retrouvent massivement chez les jeunes de 15/16 ans (46 %) et chez les jeunes de 18 ans (41 - 45°%).

Sur la question plus neutre des déterminants de la fixation des prix, les différences ne sont pas très significatives entre 15 et 18 ans sur les items qui font directement référence à une qualification morale ou sociale de ces déterminations. C'est par exemple, *représenter la valeur des choses, acheter ce qu'on désire, prix juste et honnête*, etc.... (Cf. tableaux n°17,18,19)

La question sur le chômage (Question G) a été interprétée par les jeunes à partir d'un point de vue ou d'une idéologie. L'analyse de cette question montre qu'une vision idéologique peut parfaitement s'associer aux connaissances de l'économie.

Mais on doit bien mettre en évidence que cette qualification de l'économie n'est pas simplement une vision idéologique ou un point de vue social où le jeune se placerait pour regarder l'économie, c'est quelque chose de beaucoup plus neutre. Toute représentation sociale a vocation à être qualifiée. Ainsi, le *gaspillage* peut être pour certains élèves associé aux *loisirs*, pour d'autres associé à la *publicité*, et pour d'autres enfin associé à l'acte même de *vente*. Il en est de même du mot *besoin* qui peut exprimer un rapport très qualitatif à travers la modalisation du nécessaire (il est nécessaire d'avoir des revenus, *salaires*), ou qui peut exprimer un constat associé à la *consommation* et aux *prix*. Cela est particulièrement net dans les graphes des élèves de 15 ans et de 18 ans (cf. Graphiques n°24 et n°25).

1.3. Une économie très articulée à la vie, et particulièrement à la vie sociale.

Il y a bien évidemment en premier **le domaine des pratiques quotidiennes** du marché, de la production, de l'échange et voire même des objets auxquels on associe les éléments économiques, leur prix, voire leur qualité. Il y a ensuite le domaine de **la vie relationnelle** que les jeunes ont entre eux et avec leur famille, qui les conduit à inscrire les connaissances acquises dans la scolarité à travers l'histoire, la géographie ou l'enseignement de l'économie et de la gestion, au sein de leur propre existence. Cela peut prendre des formes relativement neutres de connexion entre des notions économiques et des objets ou des éléments de leur vie tels que les voyages, les vacances, la maison, l'automobile, etc.... Mais cette intégration du langage économique au sein de leurs représentations sociales peut aussi se nourrir des différents débats qui sont associés ou qui sont révélés par les discours qui circulent dans la société, débats dans lesquels les qualifications morales ou idéologiques jouent un rôle important.

La vision d'une l'économie constamment associée à la vie en société est particulièrement nette à l'âge de 15 ans où elle s'exprime de la manière, pourrait-on dire la plus pure, puisqu'elle n'est pas encore « contaminée » par les connaissances qu'ils vont acquérir au lycée.

Cette articulation s'exprime le mieux dans le graphe de la question C où l'univers des élèves de 15 ans est complètement organisé autour de la consommation (Cf. Graphique n°24). D'abord dans la construction d'une sphère de la consommation : *consommation, prix, dépense, achat* ; et ensuite dans l'articulation de cette sphère à l'expression du *besoin*. Il est aussi exprimé à la fois dans les relations significatives et dans les relations relativement fortes au-dessus de plus de 30% par les rapports entre *salaire, travail, qualité de la vie* et *loisir*. On voit qu'il y a là une aspiration à articuler univers du travail et univers du bien être. Par contre le travail, la qualité de la vie et la consommation ne sont pas très associés, tout au moins dans les seuils les plus forts, au-delà 25 %, (Cf. graphique n°24) car les jeunes n'ont pas le même degré d'implication vis à vis de ces deux univers.

Ces deux grands lieux de détermination, leurs pratiques, le discours social circulant, sont présents dans l'ensemble des réponses que nous avons analysé, tant à l'âge de 12 ans qu'à des âges plus élevés.

Des enquêtes antérieures faites auprès d'élèves de seconde, c'est-à-dire de 15-16 ans, montraient une très forte centration sur leur vie, leur vie sociale, relationnelle, déjà affective, et faite de loisirs en commun. Elle formait un domaine articulé à l'économie mais où l'économie était plus dépendante du social qu'on ne pouvait l'imaginer a priori. On n'obtenait pas un langage économique autonomisé mais un langage social matiné d'économie.

1.4. A 17 ans l'affirmation des spécificités socioculturelles de chaque pays s'affirment.

Dès que l'on fait intervenir l'articulation entre éléments économiques et éléments sociaux (question C) les spécificités des cultures économiques nationales ressortent. Nous les avons vu s'esquisser à l'âge de 12 ans. A 17 ans elles s'affirment encore plus nettement. Les différences entre les pays d'économie en transition et les pays de l'Europe occidentale sont encore bien présentes. Mais on doit constater que ce qui domine c'est la manière dont chaque pays recompose le rapport entre l'économique et le social. Cette recomposition est plus redevable à l'histoire économique propre à chaque pays.

Les jeunes français continuent de construire un univers économique dichotomique. Et cela même dans les classes de Sciences Economiques et Sociales (figure 60, classes de SES). Mais ces deux sphères changent de nature. Ils organisent d'une part l'univers de la consommation en l'associant complètement à l'espace social des besoins, du bien-être et des loisirs. Les relations les plus significatives (figure 62) se trouvent d'ailleurs entre le terme de consommation et ceux de bien-être, de loisir, de besoin et de revenu lié au travail. Cet espace est assez abstrait puisque les éléments relatifs à l'achat, à la dépense ou à la vente sont très intégrés à la consommation. Comme dans la question A la terminologie est importante. Il y a un déplacement très net des polarités vers la consommation, c'est-à-dire vers un terme abstrait, définie par la science économique.

A coté de ce premier espace existe un deuxième espace lui aussi plus abstrait que précédemment. C'est l'espace de l'entreprise. Il s'organise autour de production - capital - investissement - bénéfice. Il est très significatif de la représentation des jeunes français par rapport aux autres pays car il comporte un nombre important de relations supérieures à 3 écarts type. Cette zone est articulée au crédit et à l'épargne ainsi qu'au travail, au marché et à la vente. L'espace du marché qui était très présent à 12 ans et 15 ans éclate complètement. D'une part les éléments les plus proches de la production, c'est-à-dire marché et vente, sont associés à l'espace de l'entreprise alors que de l'autre côté, les éléments relatifs aux dépenses et aux achats sont associés à la consommation. Les jeunes raisonnent comme si ces deux univers n'avaient pas de rapport direct.

L'Angleterre, elle, poursuit son évolution. A 12 ans les relations significatives se situaient autour de l'achat et des dépenses d'une part, et de l'épargne et des bénéfices d'autre part. A 15 ans elles s'étaient déplacées autour de l'épargne et de la publicité. Ici à 17 ans les relations significatives de l'Angleterre relativement aux autres pays sont essentiellement organisées autour de la publicité. Un peu comme pour la France le marché, les ventes sont associés à l'espace de l'entreprise, aux bénéfices et au sous-ensemble production - demande - publicité. La demande devient un élément de l'espace de l'entreprise acquérant ainsi une certaine abstraction.

C'est bien le contexte des mots qui leur donne sens. En effet il n'est pas possible de faire la même interprétation du mot demande chez les tchèques. En effet chez ces derniers la demande fait partie d'un autre ensemble de relations très significatives. Elle est articulée au marché, à la vente, à l'achat et aux prix dans un espace relativement indépendant de celui de l'entreprise (figure 67). Ce dernier n'est toujours pas construit comme un espace cohésif, il est simplement construit autour des problèmes financiers de l'entreprise : bénéfice, capital, investissement et crédit.

Les jeunes polonais ont toujours un graphe relativement complexe mais qui, comme les français, n'articule pas l'espace de l'entreprise à l'espace de la consommation. Cette relation ne se fait, ici encore, qu'à travers le travail et le revenu. Ils se distinguent des tchèques par leur organisation de la sphère de la consommation. Ils intègrent fortement dans cette sphère les éléments de besoin ou de bien-être comme on peut le voir sur le graphe des relations significatives (figure 66) et sur le graphe au seuil de 20 % (figure 64). Mais les ressemblances avec la France s'arrêtent là car les termes de consommation ou de loisir sont moins présents et peu articulés de manière significative. Il n'y a peut-être pas là une construction aussi abstraite que chez les autres jeunes du même âge mais plus un reflet de la réalité économique du pays.

A 17 ans les jeunes montrent une véritable avancée vers l'abstraction. Elle s'exprime par l'usage d'un certain nombre de termes plus abstraits en France et en Angleterre. Cette avancée est moins nette dans les pays d'Europe centrale où il ne semble pas que l'enseignement économique apporte des éléments permettant d'articuler sphère de l'entreprise, de la production et sphère de la consommation en dehors du seul espace du travail. Il y a une certaine abstraction de la consommation non plus en termes simplement d'achat mais de marché.

La question sur les causes de chômage est intéressante parce qu'elle met en évidence des différences d'appréciation culturelle. Elle met en évidence l'histoire de ces différents pays. Mais cette histoire est réécrite par le canal médiatique. La réalité économique qui est ici représentée, par exemple à travers cette vision négative des entreprises et des salariés, ne correspond pas obligatoirement à la réalité économique puisque la compétitivité internationale des entreprises de la Pologne ou de la République Tchèque est très réelle ; par contre elle correspond au discours qui se tient sur la nécessaire adaptation - reconstruction de l'appareil économique, en particulier industriel. Avec cette question, on quitte la vision structurale que les précédentes questions nous apportaient. Cette vision était celle d'une structure économique ayant certaines possibilités et donnant des clés d'interprétation. Ici on est plus près d'une approche à la fois sociale et économique dans laquelle le discours médiatique entre en force.

2. LA VISION DES PROFESSEURS SUR LES REPRESENTATIONS DES ELEVES.

2.2. La radicalisation des représentations en matière de connaissance économique.

La question D sur les définitions d'un certain nombre de termes économiques a été posée aux professeurs de collège. On peut observer sur le tableau 17 que les professeurs pensent que les représentations des élèves en début de sixième sont très concrètes et qu'elles devraient être en fin de troisième beaucoup plus abstraites que ce que l'on a pu observer auprès des élèves. Ceci est particulièrement vrai chez les professeurs français.

Ainsi, pour la *monnaie*, les professeurs français pensent que 80 % des élèves donneront une définition concrète de la *monnaie* alors que ces derniers ne sont à 11 ans que 51 %. Ils pensent aussi que l'évolution va être radicale puisqu'à 15 ans les élèves devraient donner à 90 % la définition la plus abstraite de la *monnaie* alors que ces derniers ne sont à cet âge que 67 %, et que, au mieux, ils seront 76 % dans les classes spécialisés de SES (à 17 ans).

Il en est de même du *marché*. En début de sixième, les professeurs français pensent que 67 % des élèves vont donner une définition concrète (ils ne sont que 26 %) et qu'en fin de collège tous les élèves (100 %) donneront une définition abstraite alors qu'ils ne seront que 79 %.

Cette vision très radicale de l'évolution des élèves est surtout vraie pour ces deux termes de *monnaie* et de *marché*. Or l'évolution des élèves se fait, sur ces termes, essentiellement entre 11 et 16 ans, c'est-à-dire au collège. Les professeurs accentuent cette évolution car ces deux notions sont l'un des points forts du programme d'enseignement d'histoire - géographie du collège : celui-ci traite de la monnaie, des échanges et du commerce.

Par contre sur les deux termes suivants que sont *l'épargne* et les *prix*, les évolutions sont légèrement plus floues. Les élèves ont le plus souvent donné des définitions intermédiaires à ces termes. Les professeurs français sont un peu hésitants puisqu'ils partagent ces représentations en les considérant pour moitié comme concrètes, et pour moitié comme intermédiaires. Ils pensent comme précédemment que l'évolution sera beaucoup plus forte que celle que l'on pourra constater. Ils anticipent des scores de 75 à 80 % pour la définition abstraite alors que même à 18 ans dans les classes les plus économiques ce niveau ne sera adopté que par 50 % des élèves.

Nous retrouvons un raisonnement relativement comparable à propos des deux termes de *crédit* et de *revenu*. Ces termes doivent être considérés comme moins utilisés par les jeunes des collèges que les termes que nous avons vus précédemment. De plus ils sont moins abordés dans le cadre des programmes d'histoire - géographie, en particulier le terme de *revenu*. Les professeurs, là encore, pensent qu'il y aura une évolution mais une évolution moins forte que précédemment puisque les définitions les plus abstraites sont envisagées autour de 45 à 50 % à la fin du collège alors que nous avions pour les deux premiers termes monnaie et marché des définitions avoisinant les

100 %. Ils sont, sur ces termes, plus proches des représentations des élèves. Ils les surestiment même un peu en sixième alors que précédemment ils avaient tendance à au contraire les mésestimer.

Au vu des résultats sur l'ensemble de ces six premiers termes on peut mettre en évidence un effet des programmes scolaires. L'importance de ces notions à l'intérieur du programme d'histoire - géographie est déterminante des réponses des professeurs français ; soit cette notion est enseignée et ils pensent qu'elle passera dans les représentations des élèves, soit elle est simplement abordée et l'évolution bien que certaine sera relative ; soit elle n'est pas véritablement abordée très directement, elle ne l'est que de façon allusive et à ce moment-là ils ont l'impression qu'il y aura une évolution dans les représentations des élèves qui tient plus à la maturité qu'à l'apprentissage. Aussi elle ne sera pas aussi nette que précédemment.

On peut faire très globalement deux remarques. Les professeurs français envisagent une évolution très importante du vocabulaire entre le début et la fin du cycle scolaire. Mais en même temps les éléments qui devraient être partiellement secondaires à la fin du collège sont repris par les professeurs de lycée comme la représentation des élèves en seconde. Ceci n'est pas dans les graphes de la question B où les graphes du début du lycée sont comparables à ceux de la fin du collège.

Nous pouvons en donner pour exemple le mot *acheter*. On trouve les deux termes *acheter* et *achat* dans les évocations en sixième comme dans la représentation au début de la seconde. Certes le nombre des évocations est pour ces deux termes dans des proportions inverses en seconde et en sixième. En cela elle conforte la constatation que nous avions faite chez les élèves français (Cf. tableau n°1 et n°2) où on pouvait identifier une procédure d'abstraction de l'acte d'acheter en notion d'achat. Il en est de même pour les termes de *riche* et de *richesse*. De la même manière la représentation matérielle de la monnaie (*billet, sous*) est très présente dans l'image que se font les professeurs des élèves de sixième. Elle se retrouvent aussi, mais beaucoup moins fortement bien sûr, en seconde.

Cette évolution terminologique enrichit très fortement les graphiques du circuit économique (question B). Elle nous montre bien que s'il y a toujours des rapports entre *famille* et *achat* dans les graphes, ce ne sont plus ces éléments-là qui sont essentiels. S'il y a présomption d'un rapport très matériel avec la monnaie en sixième, les professeurs le font pratiquement disparaître ensuite et complexifient très fortement le lexique en terminale. De même le lieu où on gagne de l'argent (le *travail*) disparaît progressivement au profit du rapport entre la famille et l'entreprise (le *salaire*, les *revenus*), et l'entreprise prend une place de plus en plus grande dans les représentations de l'économie. Cette complexification et cette autonomisation désirées des représentations économiques des élèves ne sont pas isolées de leur contexte socio-politique. Les autres champs de compréhension de la société ne sont pas absents. Le social des *inégalités*, le politique du *pouvoir* et les valeurs de *liberté* se trouvent associés à l'économique à partir de la seconde.

2.2. Les professeurs de sciences économiques et sociales proposent un modèle keynésien de l'économie.

Nous avons posé aux seuls professeurs de lycée la question E sur les déterminants de la fixation des prix car cette question n'a été posée qu'aux élèves de terminale. Elle nous permet de mettre en évidence que les professeurs sont particulièrement intéressés et sensibilisés aux théories économiques.

En effet, entre l'âge de 15 ans et l'âge de 17 ans, ils vont privilégier une évolution positive de tous les éléments qui leur font assez directement référence. En France comme en République Tchèque on trouve le même phénomène. A la question sur les éléments qui déterminent le prix d'un produit, les professeurs français (tableau n°19) font croître fortement le score de certains items : *dépendre de la concurrence* augmente de 33 points, de 39 à 72 % ; il en est de même des items *être le résultat de l'offre et de la demande* (plus 12 %), *être calculé en fonction des coûts et profits des entreprises* (plus 35 %), *permettre l'équilibre du marché* (plus 20 %), et *être calculé en fonction du prix que les consommateurs sont prêts à payer* (plus 12 %). On retrouve des évolutions moins importantes mais dans le même sens chez les tchèques (tableau n°20) où la *concurrence* augmente de 3 points, le résultat du rapport *offre / demande* de 15 points, le *calcul du consommateur* de plus de 14 points et *l'entreprise qui domine le marché* de plus de 3 points.

3. UNE POSTURE PEDAGOGIQUE ET DES POINTS D'ANCRAGE.

Les connaissances scolaires sont confrontées aux images et modes de raisonnement que les élèves ont avant de rentrer en classe. Cette évidence appelle les professeurs à une démarche pédagogique. Celle-ci vise à remplacer les représentations initiales des élèves par une vraie connaissance. Le plus souvent les enseignants considèrent ces représentations comme un obstacle à l'apprentissage scolaire. Toutes les recherches que nous avons conduites depuis vingt ans montrent que **les représentations sociales de l'économie sont des formes de connaissances** qui ne doivent pas être considérées comme des fausses connaissances. Elles sont construites collectivement au sein de notre société et sont nécessaires pour informer les pratiques de chacun. Elles ne peuvent pas être balayées facilement au profit des connaissances scientifiques car elles ont la légitimité de la pensée et de la mémoire collective d'une société. Tout enseignement, toute démarche pédagogique doit en tenir compte. Si on prend au sérieux les représentations sociales de l'économie des élèves on ne doit pas les envisager comme de simples images.

L'économie est, pour les élèves, organisée autour d'acteurs majeurs (la famille, l'entreprise, le commerce) et de notions (exprimant des réalités) nécessaires à son fonctionnement (le profit, l'investissement, les besoins, le salaire ...).

Il est important de distinguer dans toutes ces notions et dans tous ces acteurs ceux qui sont plus caractéristiques, plus centraux dans l'esprit des élèves et ceux qui sont plus périphériques. Ce caractère organisé, hiérarchisé des représentations de

l'économie permet de donner leur poids aux qualités qui sont associées à ces notions et acteurs.

Enfin il faut tenir compte du fait que les représentations de l'économie s'inscrivent dans tout un ensemble de pratiques plus ou moins quotidiennes, et de récits plus ou moins puisés dans les média ou les discussions. Ces pratiques et discours qui circulent dans la société induisent un rapport presque identitaire au système économique d'un pays. Les représentations ne sont pas qu'une image pouvant se réduire au stéréotype. Elles permettent à chacun de comprendre et de s'intégrer à la vie économique de son pays.

Pour nous les représentations de l'économie, **considérées comme des formes de connaissances pratiques, sont d'abord une structure** dont il faut montrer dans quelle mesure elle est autonome ou non d'autres objets sociaux, ici les valeurs et la politique. Ensuite il est possible, à partir de son identification structurelle, de qualifier l'économie à travers un certain nombre de caractéristiques et un certain nombre de qualités. Les éléments qui sont au centre de cette structure sont habituellement partagés par tous, c'est pour cela que l'on peut parler d'une représentation sociale (collective), partagée d'une façon très large sans que l'on puisse faire apparaître sur ces éléments des sous-groupes minoritaires remettant en cause ces éléments. Cette structure est propre à un pays donné ou à un contexte socio-culturel particulier. Par contre, sur l'ensemble des caractéristiques qualifiant le système économique on peut mettre en évidence des sous-ensembles d'items qui segmentent la population. Suivant les filières d'enseignement, par exemple, on n'obtiendra pas les mêmes réponses.

Une attention plus particulière doit être apportée aux acteurs périphériques des représentations des élèves : la banque, la publicité, la nature du commerce extérieur, les travailleurs. La place de l'état, en particulier dans les pays d'économie en transition, doit être bien identifiée. Il s'agit de montrer que l'abandon d'une planification bureaucratique ne doit pas se traduire par un vide. Le credo libéral source de croissance des marchés ne doit pas faire oublier le rôle redistributeur de l'état et sa place dans l'institutionnalisation des marchés. Les différences les plus fortes entre les professeurs et les élèves français tiennent à la vision keynésienne des professeurs. Le manque de cohérences des réponses sur la formation des prix ou sur le marché est redevable à une vision trop à courte vue des élèves. Il faut donner toute sa place tant à l'état qu'aux entreprises.

La définition d'un ensemble de connaissances acquises ou devant être acquises par les élèves n'est pas suffisante. Il faut lui associer une attitude pédagogique intégrant les représentations économiques des élèves. Ces derniers peuvent faire la démarche de l'économiste en autonomisant les notions de leur contexte social. Ensuite ils doivent pouvoir les réarticuler à leurs stratégies, à leur pensée critique. Il convient d'introduire des méthodes actives. La prégnance des représentations dans l'appréhension de l'économie doit conduire les enseignants à donner une place importante aux démarches actives de découverte. Ces dernières ont besoin d'auxiliaires facilitant l'expression et la prise en compte des représentations. De ce point de vue, il est important de faciliter l'ouverture des établissements scolaires au monde du travail. Il faut aussi mener une recherche en « génie didactique » ayant pour objectif la mise à la disposition d'auxiliaires pédagogiques auprès des enseignants. Les stages de

formation des maîtres sont nécessaires mais pas suffisants. Ici le corps des inspecteurs de l'éducation est essentiel pour faire évoluer les pratiques et diffuser les innovations.

L'acquisition de connaissances autonomisées de l'économie est partiellement dépendante de l'existence de programmes d'enseignement économique. L'influence des enseignements scolaires nous paraît ici évidente. On ne constate pas en milieu adulte des évolutions comparables à celles que nous avons montrées ici. Cependant les différences entre pays, tant dans les degrés d'abstraction que dans la possibilité d'intégrer les connaissances au sein d'un schéma de l'économie, reflètent la place de l'enseignement économique dans chaque système scolaire. Notre étude montre une très nette différenciation en fonction de la formation suivie par les élèves. Aucune autre variable, y compris l'âge et l'origine socio-professionnelle de la famille n'a autant d'impact. Nous avions déjà observer cela dans une étude française en 1990[1].

De 11 à 15 ans l'économie quitte la seule gestion du porte-monnaie pour devenir un des éléments d'une vie sociale omniprésente. Dans ce cas les programmes d'histoire géographie semblent bien adaptés à l'acquisition d'une base factuelle (les faits économiques dans l'histoire et dans l'espace). Il nous apparaît qu'une connaissance de base sur la monnaie est acquise entre 11 et 15 ans. Elle n'est pas exempte d'une trop grande focalisation sur le rôle de la monnaie comme moyen d'échange. En outre elle apparaît associée, plus que d'autres notions économiques, à des valeurs morales. La création monétaire, sa masse, le rôle du système bancaire sont encore à construire.

Si en sixième les jeunes lycéens organisent, comme nous l'avons dit, leurs représentations uniquement autour et à partir de la famille, de son revenu et de sa consommation, il n'en va plus de même en seconde. Une sphère de la production et de l'entreprise apparaît mais coupée de la sphère de la consommation. La connaissance de l'entreprise est une acquisition majeure du début à la fin de la scolarité. Mais on a pu remarquer que cette entreprise prenait la figure d'un artisan d'un commerçant ou à l'inverse d'un moloch industriel. La diversité du monde de l'entreprise, la multiplicité de ses facteurs (capital, travail , technologie ...) doit être abordés.

Ensuite il s'agit de fournir des connaissances en prenant soin de les relier à leur contexte de valeurs, de politique et de vie sociale. L'économie doit, à 17 - 18 ans, faire partie du bagage culturel minimal de tous les scolaires. Pour l'ensemble des élèves à 17 ans, la structuration de base des représentations demeure celle déjà constatée en seconde. La sphère de la consommation et des revenus demeure coupée de celle de la production et de l'entreprise. La seule différence notoire est l'intégration, dans la sphère domestique (consommation et revenus), des éléments de la qualité de la vie qui en étaient encore séparés en seconde.

On doit prendre en compte le fait que les jeunes qui quittent le système scolaire entre 16 et 18 ans ne connaissent l'économie qu'à travers l'enseignement d'autres disciplines.

Mars 1996

---

[1] Enquête pour le ministère de l'éducation nationale sur les classes de terminales, IRPEACS, Lyon, 1990.

EQUIPES AYANT REALISE CETTE ETUDE

En France cette recherche a été réalisée dans le cadre du GIS de « Pédagogie de l'information économique » du CNRS par :

Le LAMES : Laboratoire Méditerranéen de Sociologie (Université de Provence - CNRS (URA 1251)), Aix-en-Provence.
Le CERPE : Centre de Recherche en Pédagogie Economique (Université de la Méditerranée, Faculté des sciences économiques), Aix-en-Provence.
IRPEACS, Laboratoire propre du CNRS, Ecully.

Sous la direction de :
Jean-Marie ALBERTINI (IRPEACS)
Alain LEGARDEZ (CERPE)
Pierre VERGES (LAMES)

Avec la participation de :
Pierrette VERGES (LAMES) : rapport sur les professeurs de collèges.
Jacqueline LOUIS-PALLUEL (LAMES) : rapport sur la formation des jeunes et l'emploi.

Avec la collaboration de :
Claudine CARLUER (IRPEACS)
Yannick KERIGNARD (CERPE)

Avec l'ensemble des professeurs qui ont accepté de nous aider à la passation des questionnaires. Nous leur exprimons tous nos remerciements.

En United Kingdom par la School of Education de l'Université de Manchester

Sous la direction de : Raymond RYBA

En Polska par le Centre for Science Policy and Higher Education de l'Université de Warszawa

Sous la direction de : Ireneusz BIALECKI

Avec la participation de :
Pawel SZTABINSKI
Ewa SWIERZBOWSKA-KOWALIK

En Czech Republic par l'Institute of Education and Psychological Research de l'Université Charles à Praha

Sous la direction de : Jan PRUCHA