



HAL
open science

Mental representations of the economy : a key factor in economic progress

Pierre Vergès, Jean-Marie Albertini, Alain Legardez

► **To cite this version:**

Pierre Vergès, Jean-Marie Albertini, Alain Legardez. Mental representations of the economy : a key factor in economic progress. [Rapport de recherche] Union Européenne; Lames, C.N.R.S, Aix Marseille Université; IRPEACS, C.N.R.S, Aix Marseille Université; CERPE, Université de la Méditerranée. 1995, pp.135. halshs-03639097

HAL Id: halshs-03639097

<https://shs.hal.science/halshs-03639097>

Submitted on 12 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

EUROPEAN UNION

DG XII PROGRAMME « COPERNICUS »

**Mental representations
of the economy :
a key factor in
economic progress**

FRENCH REPORT

Edited by Pierre VERGES

AUTHORS :

Pierre VERGES, LAMES, Université de Provence, CNRS

Jean Marie ALBERTINI, IRPEACS, CNRS

Alain LEGARDEZ, CERPE, Université de la Méditerranée

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 Vergès (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.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	4
1 - LES CARACTERISTIQUES DE L'ECHANTILLON FRANÇAIS	5
2 - LES CARACTERISTIQUES DU QUESTIONNAIRE	6
3 - LES CARACTERISTIQUES DE L'ENSEIGNEMENT ECONOMIQUE ET DES FILIERES DU SYSTEME D'ENSEIGNEMENT	7
4 - LES RAPPORTS ENTRE SYSTEME EDUCATIF ET EMPLOI	12
 CHAPITRE 1 : LA REPRESENTATION DES ELEVES DE 11 - 12 ANS A LA FIN DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE	15
1 - L'ARGENT, FRUIT D'UNE PRATIQUE QUOTIDIENNE, EST LE PREMISSE D'UNE REPRESENTATION DE L'ECONOMIE	16
2 - L'IMPORTANCE DE LA FAMILLE DANS LA REPRESENTATION DES NOTIONS ECONOMIQUES	21
3 - L'EXISTENCE D'UN AUTRE AGENT ECONOMIQUE : L'ENTREPRISE	23
<i>Pour conclure</i>	26
 CHAPITRE 2 : LA REPRESETNTATION DES ELEVES DE 15 - 16 ANS A LA FIN DU COLLEGE.	29
1 - UNE VISION MOINS DEPENDANTE DE LA FAMILLE	29
2 - UNE HIERARCHISATION DES AGENTS ECONOMIQUES	32
3 - EST-CE DEJA UN LANGAGE ECONOMIQUE?	35
<i>Pour conclure</i>	38
 CHAPITRE 3 : LA REPRESENTATION DES ELEVES DE 18ANS EN CLASSE DE TERMINALE	39
1 - UN REEL APPORT DE CONNAISSANCES	39
2 - DES REPRESENTATIONS QUI INTEGRENT DES CONNAISSANCES ACQUISES	53
<i>Pour conclure</i>	68
 CHAPITRE 4 : L'EVOLUTION DES REPRESENTATIONS ECONOMIQUES DES JEUNES FRANÇAIS DE 12 A 18 ANS : UNE INTERPRETATION D'ENSEMBLE	69
1. DES INDICATEURS QUANTITATIFS POUR MONTRER UNE CONSTRUCTION PLUS ABSTRAITE DE L'ECONOMIE DE 12 A 18 ANS	69
2. UN LANGAGE PLUS ABSTRAIT MAIS AUSSI PLUS ELABORE	73

3. LES TROIS NIVEAUX DE L' AUTONOMISATION - ARTICULATION DE L' ECONOMIQUE	
AU SOCIAL.	79
3.1. <i>Une économie ancrée dans leur pratique.</i>	81
3.2. <i>Une économie très marquée par des systèmes de valeurs.</i>	83
3.3. <i>Une économie très articulée à la vie, et particulièrement à la vie sociale.</i>	84
4. UNE VRAI FORME DE CONNAISSANCE.....	85
BIBLIOGRAPHIE	89
LISTE DES TABLEAUX ET GRAPHIQUES	90
ANNEXES	92

INTRODUCTION

L'objectif de ce rapport national est de mettre en évidence à quel moment certaines notions économiques apparaissent dans l'univers mental des élèves, quelles en sont les raisons et quels en sont les déterminants.

Nous posons l'hypothèse que le système scolaire, à côté de la famille et de l'ensemble des médias, participe à la construction de la représentation¹ de l'économie chez les élèves.

Les élèves ont, dès leur plus jeune âge, une représentation du fonctionnement de l'économie ou plus exactement une représentation des pratiques, des conduites qu'ils ont ou qu'ils voient autour d'eux. C'est ainsi que l'acte d'achat est un acte essentiel et même structurant de leur représentation de l'économie dès le plus jeune âge. Il faudra attendre l'apprentissage scolaire pour que l'ensemble des *achats*² devienne une construction plus abstraite : la *consommation*.

Cet exemple n'est là que pour montrer la complexité du problème qui nous est posé. Nous ne devons pas oublier que les représentations sociales s'expriment par des textes et des discours. Il faut tenir compte du caractère essentiellement lexical et argumentatif de cette forme de connaissance.

Aussi nous avons été conduits à construire un questionnaire qui tente de connaître les mots utilisés par les élèves, et comment ces mots sont associés entre eux pour construire une représentation de l'ensemble ou de certaines parties de l'économie.

¹ Nous parlerons le plus souvent de « la » représentation au singulier mais il faut entendre « les » représentations car un groupe d'élèves, même s'ils ont le même âge, est divers. La représentation que nous dégagons est la représentation la plus partagée.

² Nous mettrons en italique, dans ce texte, les mots qui ont été utilisés par les élèves (mots évoqués et mots du questionnaire).

Le rapport général présentera les hypothèses et la manière dont elles ont été traduites par un questionnaire d'une douzaine de questions. Dans ce texte, nous voulons simplement présenter les résultats de l'échantillon français.

1 - LES CARACTERISTIQUES DE L'ECHANTILLON FRANÇAIS

Cet échantillon est composé de trois ensembles : le premier est constitué de 355 élèves de la classe de 6ème, le second de 406 élèves de la classe de seconde, et le troisième est de 607 élèves de classes de terminales.

Ce dernier sous-échantillon a été volontairement divisé lui aussi en trois : un premier sous - ensemble est constitué des élèves de Sciences Economiques et Sociales (SES) désormais appelé section Economique et Social, un second échantillon est constitué des élèves Sciences et Technologie Tertiaire (STT), un dernier échantillon est constitué des élèves qui préparent le baccalauréat professionnel (Pro). Le premier sous-ensemble comprend 280 élèves, le second 227 et le dernier 100³.

Nous avons donc interrogé en tout 1 368 élèves.

L'organisation de ce plan d'échantillonnage a été construit de façon à faire apparaître une évolution liée à l'âge et au parcours scolaire, de la 6ème à la terminale. En terminale nous avons voulu mettre en évidence des différences relatives soit à la nature de l'enseignement économique (comparaison entre les classes de SES et les classes STT), soit à la nature du rapport entre éducation et pratique au sein de l'entreprise, en comparant les classes professionnelles (Pro) où les élèves font des stages en entreprise et les deux autres sections qui, elles, ont un enseignement essentiellement sinon uniquement scolaire.

Cet ensemble de classes se trouve dans la région provençale, d'une part, et dans la région lyonnaise, d'autre part. Il nous est apparu dans toutes les enquêtes précédentes qu'en milieu scolaire la variable de localisation géographique n'était pas une variable pertinente permettant d'expliquer les représentations de l'économie.

³ Nous désignerons par la suite ces trois filières par leur abréviation : SES, STT, Pro (ou BacPro).

Aussi, la concentration de notre échantillon dans deux régions françaises de nature fort différente ne constitue pas un biais significatif. Nous avons plutôt préféré mettre l'accent sur les différences de milieu social. Pour cela nous avons choisi plusieurs villes à l'intérieur de chacune de ces régions ou plusieurs quartiers à l'intérieur des grandes villes comme Marseille ou Lyon. Cet échantillon est suffisamment varié pour être représentatif de l'ensemble du système scolaire et permettre des comparaisons selon la profession des parents.

On trouvera en annexe 6 un récapitulatif des différentes variables sociales que l'on peut envisager pour décrire ces élèves : âge et par là même avance ou retard scolaire, profession des parents, et sexe.

2 - LES CARACTERISTIQUES DU QUESTIONNAIRE.

La nature des représentations sociales ne permet pas de passer tous les questionnaires à tous les âges.

Les quatre premières questions s'intéressent aux éléments clés du développement économique :

- la représentation de l'argent ;
- la représentation du rapport entre la sphère de la consommation et la sphère de la production ;
- la question du rapport entre les différents agents : Etat, entreprise, banque et famille.

S'y rajoute une dernière question sur la perception du caractère plus ou moins concret ou abstrait de sept grandes notions économiques. On trouvera dans un fascicule à part les questionnaires dans les quatre langues.

A cette première batterie de quatre questions qui ont été passées à tous les âges, s'ajoutent des questions sur la formation des prix dès la classe de seconde, et sur la perception du marché et du chômage en classe de terminale.

Enfin un questionnaire qui repère un peu plus le rapport idéologique à la sphère de l'économie n'a été posé qu'en terminale.

Tous ces questionnaires ont été passés auprès des élèves en début d'année, au mois de septembre ou octobre.

On peut dire que les élèves de sixième, n'ayant effectué que l'enseignement du primaire et pratiquement aucun enseignement au collège, sont donc, d'une certaine façon, vierges de toutes connaissances économiques sauf celles apprises dans le cadre de leur famille et par le fait qu'ils ont des conduites économiques quotidiennes d'acheteur.

Les élèves de seconde n'ont pas encore eu véritablement d'enseignement économique. Ils ont appris scolairement l'économie à travers l'histoire et la géographie, telle qu'elle leur a été enseignée dans les collèges.

Les élèves de terminale ont reçu un enseignement économique de deux années, en seconde et première. Il est plus particulièrement conséquent en première. Ils ont donc eu (en section SES et STT) un enseignement de l'économie déjà consistant.

3 - LES CARACTERISTIQUES DE L'ENSEIGNEMENT ECONOMIQUE ET DES FILIERES DU SYSTEME D'ENSEIGNEMENT.

Il est intéressant, en France, d'interroger les élèves aux trois stades suivants : début du collège, début du lycée et classe terminale. En effet ils ponctuent trois phases importantes de notre enseignement. La fin du collège peut correspondre à un départ du système scolaire. Comme on peut le voir sur le graphique n°1, malgré une croissance très forte du taux de scolarisation par âge dans les dix dernières années de 1980 à 1990, il y a encore environ 10 % des jeunes qui quittent le système scolaire à 16 ans et 25 % qui le quittent à 17 ans.

Compte tenu des retards scolaires de ces jeunes, on peut dire qu'en gros ils sont 25 % à quitter le système scolaire avant le lycée.

On en trouvera ensuite environ 20 % qui quitteront le système scolaire à la fin du lycée.

Le descriptif du système scolaire qui est donné dans le graphique 2, montre la place de ces filières dans le système d'enseignement.

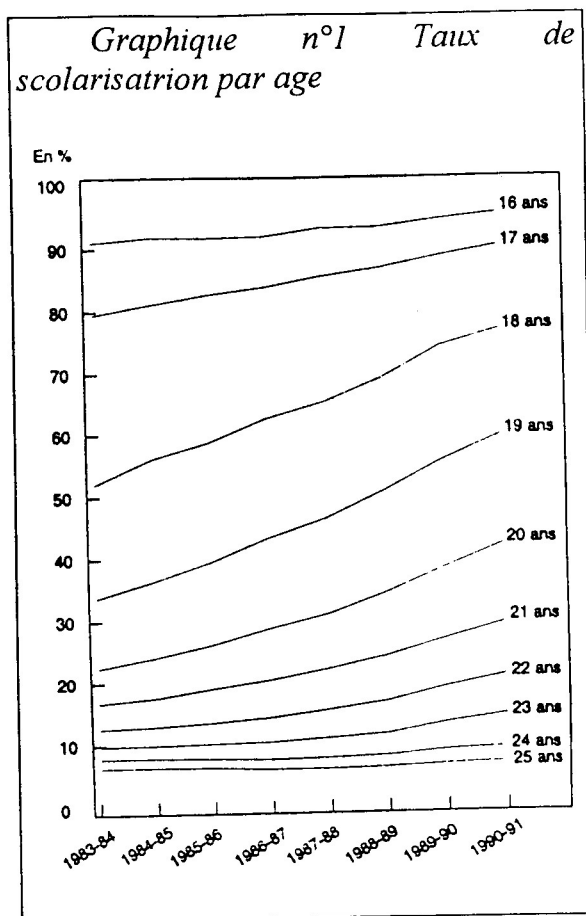
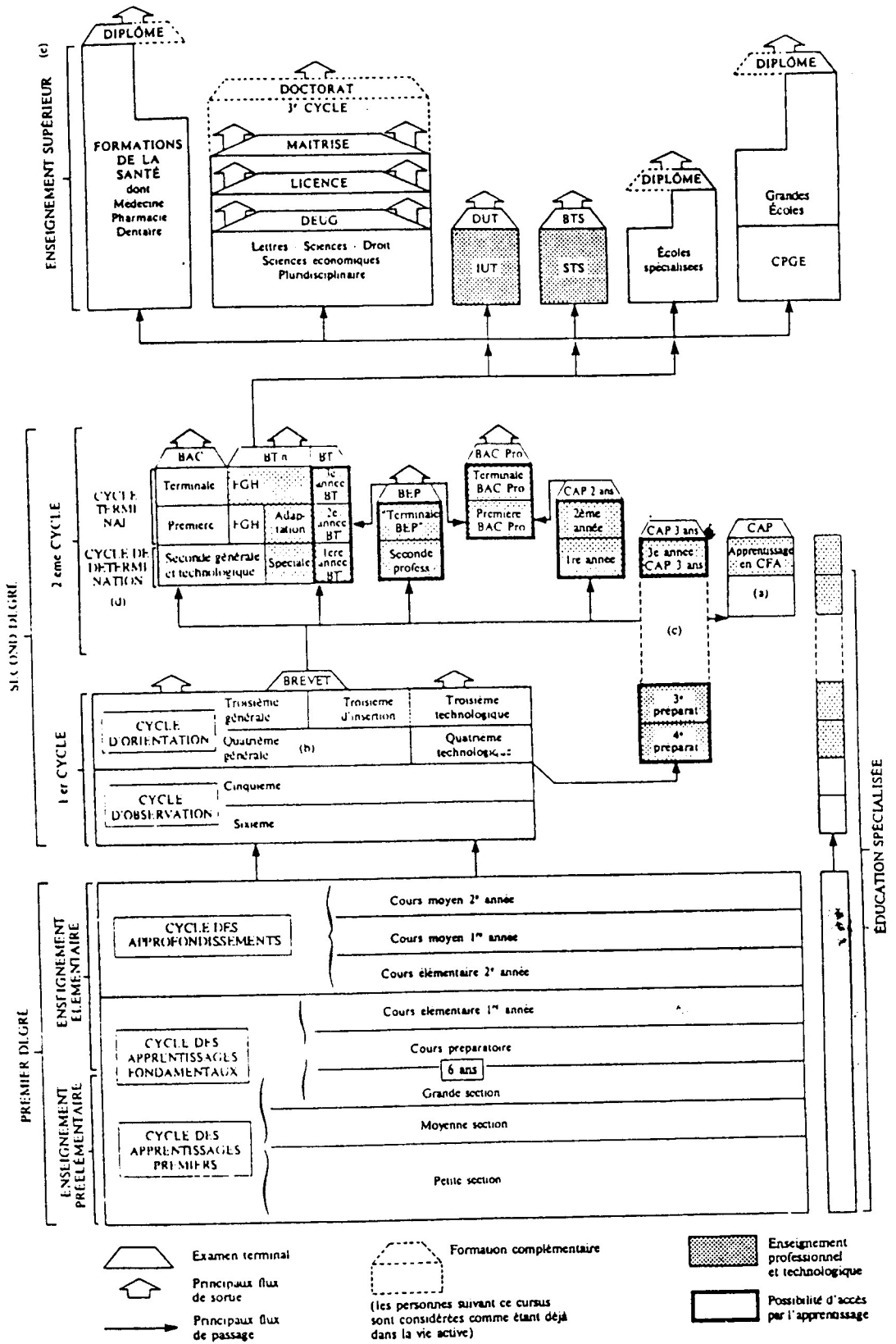


Tableau n°1 - Evolution des taux de scolarisation par âge (en %)

	1983-1984	1986-1987	1989-1990	1990-1991
Garçons				
16 ans	90,8	91,8	94,4	95,4
17 ans	78,9	83,4	88,3	89,8
18 ans	48,1	59,5	72,0	74,1
19 ans	30,3	39,8	52,0	55,7
20 ans	20,7	26,7	35,9	39,2
22 ans	11,9	13,5	18,0	19,9
23 ans	9,5	10,	12,4	13,7
24 ans	8,0	7,6	8,5	8,6
25 ans	6,6	6,1	6,4	6,6
Filles				
16 ans	91,2	92,1	94,6	95,3
17 ans	79,9	84,1	89,0	90,6
18 ans	55,9	65,6	76,5	79,6
19 ans	37,2	46,8	59,0	63,6
20 ans	24,0	30,8	40,6	44,9
22 ans	13,2	15,1	20,1	21,9
23 ans	10,1	10,6	14,0	15,3
24 ans	7,6	7,4	9,2	9,8
25 ans	6,0	5,7	6,6	6,9

Graphique n°2 - Les différentes filières d'enseignement.



- (a) CAP et BEP essentiellement, mais aussi d'autres diplômes
- (b) Mise en place à la rentrée 1993 d'une quatrième aménagée
- (c) En extinction progressive.
- (d) Mise en place de la "renouveau pédagogique des lycées"
- (e) Possibilité d'accès par l'apprentissage pour certaines formations ; accès par l'apprentissage uniquement pour certaines autres.

Il aurait peut-être été intéressant d'interroger les jeunes de terminale en fin d'année et non en début, mais ceci s'avérait totalement impossible du fait de l'importance de leur examen de fin d'année (Baccalauréat). Seul le début de l'année est un moment favorable pour obtenir des réponses correctes et le temps nécessaire à la passation des questionnaires qui dure environ une heure.

Tableau n°2 - Effectifs d'élèves du second degré public et privé depuis 1988 (en milliers)

Année scolaire	Total	Premier cycle du secondaire	2ème cycle général technique	Second cycle professionnel	Enseignement spécial
1988-89	5 510	3 225	1 447	711	127
1989-90	5 516	3 157	1 530	705	124
1990-91	5 526	3 135	1 573	697	121
1991-92	5 552	3 168	1 578	687	119

Source : INSEE

Tableau n°3 - Sorties du système éducatif en 1990 par niveau (en %)

Niveaux	
VI	3,5
V bis	8,5
V	35,5
IV secondaire	9,0
Total secondaire	56,5
IV supérieur	12,3
III	14,6
I et II	16,6
Total supérieur	43,5
Total	100

Source : INSEE.

Nomenclature des niveaux de formation	
Niveau VI : Sorties du premier cycle du second degré (sixième, cinquième, quatrième) et des formations préprofessionnelles en un an (CÉP, CPPN et CPA).	Niveau IV : Sorties des classes terminales du second cycle long (niveau IV secondaire) et abandons des scolarisations post-baccalauréat avant d'atteindre le niveau III (niveau IV supérieur).
Niveau Vbis : Sorties de troisième et des classés du second cycle court avant l'année terminale.	Niveau III : Sorties avec un diplôme de niveau bac + 2 ans (DUT, BTS, instituteurs, Deug, école des formations sanitaires ou sociales, etc.).
Niveau V : Sorties de l'année terminale des cycles courts professionnels et abandons de la scolarité du second cycle long avant la classe terminale.	Niveau II + I : Sorties avec un diplôme de second ou troisième cycle universitaire, ou un diplôme de grande école.

Notre recherche est inscrite dans le contexte du développement économique et de la place de la culture économique au sein des paramètres du développement économique. Ceci nous conduit à construire un document annexe où sont développés les problèmes : de taux de scolarisation par âge, de rapports entre niveaux de scolarisation et temps de chômage des jeunes ou probabilité de chômage par filière et

niveau. On ne présente ici que le tableau n°4a et 4b qui montre la liaison entre fort chômage et faible scolarisation (selon la qualification et l'âge de sortie).

Tableau n°4a - Taux de chômage par sexe et âge au recensement de 1990
(en %)

Age	Hommes	Femmes
15 - 19 ans	17,0	29,9
20 - 24 ans	15,4	26,0
25 - 29 ans	9,6	17,9
Ensemble	8,3	14,7

Source : INSEE.

Tableau n°4b - Taux de chômage par qualification (en %)

qualification	1990	1994
Très qualifiés	5	9
Qualifiés	9,5	14
Non qualifiés	18,5	22

Source : INSEE enquêtes emploi.

Ces constatations souvent énoncées ne sont pas là simplement pour montrer l'intérêt de la scolarisation mais surtout pour mettre en évidence qu'une fraction importante de jeunes, près de 25 %, vont rentrer sur le marché du travail avec une culture économique, un langage économique, des connaissances économiques acquises dans le cadre du collège. Il faut mettre l'accent sur le fait que les mesures que nous allons effectuer en début de seconde concerne, non un stade au sein d'une évolution, mais un point d'orgue pour ces jeunes. Ensuite leurs acquisitions ne seront plus scolaires mais médiatiques et pratiques. Seule la vie leur donnera d'autres points de repère.

Ensuite, une large fraction de la population aura une connaissance économique partiellement liée à un enseignement de tronc commun dans le cadre de la classe de seconde. La pratique des stages en entreprise va apparaître alors déterminante de leurs représentations.

4 - LES RAPPORTS ENTRE SYSTEME EDUCATIF ET EMPLOI.

Dans le cadre de cette interrogation sur les rapports entre culture économique et développement économique, il est intéressant d'analyser les trois tableaux n° 5, 6 et 7 sur les répartitions des recrutements des jeunes à la sortie du système éducatif, répartitions soit sectorielles, soit socioprofessionnelles. Du point de vue sectoriel, on s'aperçoit que près de 73 % des jeunes vont se retrouver immédiatement dans le secteur tertiaire, dont près de 13 % dans le commerce, plus de 40 % dans les services marchands et 20 % dans l'administration.

Tableau n°5 - Répartition socio - professionnelle à la sortie du système éducatif en 1991 - 1992 (en %)

Indépendant	2,0
Cadre	12,4
Technicien, Profession intermédiaire	28,8
Employé administratif	25,4
Employé de commerce et services	10,7
Ouvrier qualifié	8,0
Ouvrier non qualifié	12,7
Ensemble	100

Source : FOURNIE, D., *La place des jeunes dans les recrutements*, Economie et statistique, n° 277-278, 1994, 113.

Tableau n°6 - Répartition sectorielle des recrutements à la sortie du système éducatif en 1989 (en %)

Agriculture	3,6
Industrie	17,3
Bâtiment et T.P.	4,8
Commerce	12,7
Services marchands	40,5
Services non-marchands	20,0
Ensemble	100

Source : AUDIER, F., *Secteurs d'activité économique et emploi des jeunes à la sortie du système éducatif*, Formation-Emploi, n° 31, juillet-août 1990.

Tableau n°7 - Répartition de la population active en France en 1992 (en %)

Agriculture	5,9
Secondaire	29,6
Tertiaire	64,5

Source : INSEE

La prédominance du secteur tertiaire est récente. Les connaissances économiques nécessaires pour comprendre le fonctionnement et la croissance du tertiaire ont été construites dans ce dernier siècle alors que les références historiques ou géographiques que les jeunes ont acquises à la fin de la troisième relèvent plus des siècles précédents. Le recrutement dans l'industrie par exemple ne fait plus que 17 % alors que ce secteur d'activité est omniprésent dans l'enseignement de l'histoire du 19^{ème} siècle.

Il est aussi intéressant de s'apercevoir que le recrutement des professions intermédiaires et des employés représente à peu près 65 % des recrutements. Toute une couche intermédiaire dans la société ne se retrouve ni dans le statut d'ouvrier, ni dans celui de chef d'entreprise ou de professions indépendantes qui ont marqué de leur empreinte la période historique avant la guerre de 1939-45. La connaissance économique devient un paramètre important de l'efficacité de ces cadres intermédiaires dans les entreprises et les administrations où ils travaillent.

L'importance des connaissances, d'une culture et d'un langage économiques pour les jeunes à la sortie du système scolaire paraît désormais évidente. Il convient donc de voir quels sont les éléments de leur langage propre, les connaissances qu'ils possèdent. Il faut surtout comprendre comment ce langage et ces connaissances sont mis en oeuvre à travers un système de représentation de l'économie qui détermine largement la manière dont ils vont être amenés à se conduire. Ils vont définir une stratégie et des comportements pour la recherche d'un emploi, ou définir un parcours d'enseignement supérieur. Ils vont ensuite établir une ligne de conduite face aux contraintes de l'entreprise, relativement aux éléments déterminants de la productivité, aux paramètres de compétitivité internationale, de qualité des produits ou des services. Ils vont enfin avoir des comportements sociaux (de consommateurs, de citoyens, face aux enjeux politiques) qui tiendront compte de leur vision du fonctionnement de l'économie.

Nous faisons ici référence au seul cadre français. Les problèmes qui se posent pour les pays nouvellement associés au développement économique occidental semblent plus de l'ordre de l'appréhension du marché et des rapports entre sphère publique et sphère privée. Ce point là sera plutôt abordé dans le cadre du rapport général.

Plutôt que de présenter ce travail par questions, il nous a paru plus intéressant de le présenter par âge, de façon à faire apparaître pour chaque âge la cohérence des représentations qui peut s'exprimer à travers les réponses aux différentes questions.

CHAPITRE 1 :
LA REPRESENTATION DES ELEVES DE 11 - 12 ANS
A LA FIN DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE.

La première question que nous avons présentée aux élèves, était une question d'évocation : « Quels mots ou expressions vous viennent à l'esprit quand vous pensez au mot argent ? ». Une consigne supplémentaire leur était donnée : « Veuillez donner au moins quatre réponses ».

Cette question est posée en premier pour éviter tout effet de contagion par les listes de mots que nous leur proposons ensuite. La feuille de réponse, sur laquelle ils inscrivaient ces évocations, permettait de connaître le rang des différents mots qu'ils ont utilisés (Cf. Annexe 1).

A cette question, les 355 élèves de la classe de 6ème ont répondu par 2 732 évocations, soit une moyenne de 7,7 mots par élève. Dans ces 2 732 évocations beaucoup de mots ont été donnés par plusieurs élèves. Il y en a seulement 612 différents. Le rapport entre 2 732 et 612 est de 4,46 c'est-à-dire qu'un mot apparaît en moyenne chez 4,46 élèves. Ce rapport moyen est, en France, le plus fort, il sera plus faible dans les classes de seconde et de terminale. Ceci montre que les réponses des élèves de sixième sont plus concentrées, moins foisonnantes qu'à un âge plus élevé. Ceci ne veut pas dire que les élèves de sixième n'évoquent pas beaucoup de mots. En moyenne ils évoquent de 7 à 8 mots par élève sur les 10 lignes qui leur étaient proposées et sur les 4 minimum qui leur étaient demandés.

Il y a donc un nombre de réponses très conséquent, mais ces réponses sont concentrées sur un certain nombre de mots ; par exemple le mot *acheter* est donné par

124 élèves, c'est-à-dire par 35 % des élèves, le mot *banque* sera donné par 23 % ainsi que le mot *riche*.

1 - L'ARGENT, FRUIT D'UNE PRATIQUE QUOTIDIENNE, EST LE PREMISSE D'UNE REPRESENTATION DE L'ECONOMIE

Nous avons l'habitude de traiter ces questionnaires de manière lexicographique (Vergès, P., 1992), c'est-à-dire en isolant chaque mot et en comptabilisant le nombre de fois où celui-ci apparaît. Nous ne regroupons pas, à ce stade de l'analyse, les mots en catégories. De même nous ne les réduisons pas à leur racine par exemple : *achat* et *acheter* seront deux mots différents. Cela nous permettra, par exemple, de voir que *acheter* est donné par 35 % des élèves à 12 ans et *achat* par 9 % des élèves, alors que plusieurs années plus tard, en seconde, les proportions seront inverses : *achat* sera donné par 25 % des élèves et *acheter* par seulement 12 %. Cet exemple est typique d'une centration de la représentation à partir d'une conduite économique classique à l'âge de 12 ans, et d'une abstraction un peu plus grande à travers le substantif à l'âge de 15 ans.

Donc nous conservons tous les mots ; mais en analyser 612 en même temps n'est pas humainement possible. Il convient de réduire l'information aux mots les plus fréquents.

On observe qu'en sixième, 39 mots sont apparus chez au moins 15 élèves, c'est-à-dire chez 4,5 % des élèves. Ces 39 mots représentent 48 % du total des évocations, soit 1 321 sur les 2 732 évocations au totale. Ainsi nous traitons près de 50 % de l'information donnée par les élèves en étudiant seulement ces 39 mots.

Cette première approche est déjà très significative. Mais il convient de structurer ces 39 mots de façon statistique. Nous distinguons, d'une part, les mots vraiment très fréquents c'est-à-dire

donnés par plus de 10 % des élèves (par plus de 35 élèves) et les mots un tout petit peu moins fréquents donnés par au moins 15 élèves (de 15 à 35 élèves) soit 4,5% des élèves.

Il convient aussi de tenir compte d'une seconde information, celle du rang auquel est apparu le mot : est-il apparu immédiatement dans les premiers rangs ? ou beaucoup plus tardivement en 6ème, 7ème ou 8ème position ? Nous résumons la distribution des

Tableau n°8 - Le mot « argent » - Elèves de sixième (11-12 ans)

(en pourcentage du nombre total d'élèves : 355 élèves)

	Rang moyen < 3,5	Rang moyen >= 3,5
Fréquences supérieures ou égales à 10%	Acheter 35	
	Payer 14	Impôts 12
	Achat 9	
	Billets 17	Avoir 11
	Pièces 12	Etre 11
	Sous 17	Faire 10
		Pour 13
	Banque 23	
	Riche 23	Pauvre 10
	Travail 12	Maison 12
Fréquences comprises entre 4,5% et 10%	Habit 9	Salaire 9
	Habiller 4,5	Gagner (sa vie) 7
	Vêtement 4,5	Travailler 5
	Nourriture 9	Voiture 7
	Manger 6	Voyage 5
	Bijoux 8	
	Choses 5	Donner 7
	Dépense 6	
	Dépenser 5	
	Monnaie 8	Chèque 6
	Richesse	
	Les économies 5	
	Economie 6	
	Pas 6	
	Vie 8	
Vivre 4,5		

Dans les trois cases du bas ou à droite du tableau nous avons calé sur la gauche les mots qui reprennent un thème abordé dans la case en haut et à gauche (ex : achat ; dépense) et décalé vers la droite les mots qui expriment une nouvelle dimension de la représentation sociale (ex : choses).

rangs de chaque mot par le rang moyen et nous distinguons les mots qui sont apparus avec un rang moyen inférieur à 3,5 (ce nombre est celui du rang moyen de l'ensemble des évocations) c'est-à-dire les mots qui sont apparus dans les tous premiers rangs, des mots ayant un rang moyen supérieur ou égal à 3,5 c'est-à-dire des mots qui sont apparus plutôt dans les derniers rangs.

Nous établissons ainsi un tableau à quatre cases dans lequel la case d'en haut à gauche représente les mots à la fois les plus fréquents et les mots apparus dans les premiers rangs (Cf. tableau n°8). Les 9 mots qui se trouvent dans cette position se regroupent en trois ensembles :

- le premier renvoyant à l'acte d'achat quotidien de ces élèves avec le mot *acheter* 35 %, *achat* 9 %, *payer* 14 %. On voit ici que c'est le verbe, l'action qui est mis en avant plus que le concept. Cela ne sera plus vrai trois ou quatre ans plus tard en seconde. On voit bien que d'une pratique quotidienne on passera avec l'âge à une certaine abstraction ;
- le second élément est la matérialité même de l'argent. *Billet* apparaît chez 17 % des élèves, *pièces* chez 12 %, *sous* chez 17 %. Cette concentration sur la matérialité de l'argent disparaîtra complètement aux âges supérieurs ;
- à côté de cela, on retrouve trois éléments montrant une certaine connaissance des acteurs de l'économie : *banque* 23 %, *riche* 23 % et *travail* 12 %.

Ainsi, dès l'âge de 12 ans, est en place non seulement une représentation matérielle de l'argent mais aussi une représentation des acteurs qui donne un visage à des mécanismes économiques importants : le lieu où va se transformer l'argent c'est-à-dire la banque, le lieu où il se gagne c'est-à-dire le travail, le lieu du conflit ou du bien être social c'est à dire la richesse.

L'appréciation qualitative *riche* montre bien une certaine position ou plus exactement le fait que l'argent est inscrit dans l'ordre des valeurs ou de la différenciation sociale. Mais il est exprimé de façon très neutre. On ne peut pas dire qu'il exprime une vision de l'argent comme facteur de différenciation sociale. Il exprime plus l'existence de différents états : il y a des « riches », le terme de *pauvre* viendra en contrepoint dans la case de droite.

Le concept argent est dès l'âge de 12 ans assez diversifié. Il renvoie au moins à cinq dimensions : dimension familiale, dimension du travail, dimension de la banque, dimension de la matérialité et enfin une dimension plus qualitative de valorisation de l'argent.

Dans quelle mesure ces dimensions vont se retrouver ou être complétées par les 30 autres mots fréquents ? Il est intéressant de remarquer d'abord qu'à l'intérieur des mots très fréquents mais apparus en second, on va trouver un ensemble de termes qui n'ont pas véritablement de correspondant dans la case en haut à gauche du tableau n°8. C'est le mot *impôt* qui va nous parler d'une certaine façon d'un autre acteur, l'Etat : c'est un ensemble de verbes (*avoir, être, faire*) et d'une certaine façon un quasi verbe, le mot *pour* : c'est-à-dire la possibilité d'utiliser l'argent pour quelque chose. Seul dans cette case en haut à droite, le mot *pauvre* renvoie comme nous l'avons dit à riche en le contrastant négativement.

Ainsi s'établit dans la représentation mentale de l'argent chez ces jeunes une hiérarchie entre les éléments qui parlent de la matérialité ou des actes quotidiens où ces jeunes sont impliqués (les achats) et le fait que l'argent a un certain pouvoir exprimé, non en termes de pouvoir socio-économique, mais à travers des verbes centrés autour de la possibilité pour chacun de faire, d'avoir, donc autour d'une action possible de l'argent. Ces éléments ne sont pas premiers dans leur représentation, mais ils y sont très présents. Ensuite, on va s'apercevoir qu'une très grande partie des mots moins fréquents (entre 4,5 et 10 %) sont une sorte de déclinaison des mots les plus fréquents. Les termes qui vont se trouver dans les cases en bas du tableau n° 8 sont essentiellement des termes qui peuvent être rattachés aux dimensions dont nous venons de parler.

Dans les mots qui apparaissent en premier (les deux cases de gauche), on a en haut *achat, acheter, payer*, et on va trouver en-dessous *dépense, dépenser*. Ils sont apparus moins souvent mais renvoient à peu près aux mêmes idées avec des termes différents. On voit bien que la seule réduction aux racines des termes *achat, acheter* n'aurait pas permis de faire la correspondance avec *dépense* et *dépenser*. C'est seulement en restant au niveau des termes qu'on peut faire une analyse un peu approfondie.

De la même façon, on va trouver en haut *riche*, en bas *richesse*, en haut *banque*, en bas *monnaie*. *Monnaie* peut être considéré comme une expression un peu plus abstraite même si c'est souvent de la monnaie courante dont il est question car ce terme exprime plus que la simple matérialité en termes de *pièces*, *billets*, *sous*, tel qu'elle est exprimée dans la case haute.

La dimension du travail va se retrouver elle dans la case en bas à droite, c'est-à-dire avec des mots exprimés en dernier et moins fréquents : *travailler*, *gagner* c'est-à-dire *gagner sa vie*, et *salaire*.

Les neuf mots principaux qui expriment les premières cinq dimensions de la représentation sociale de l'argent, se retrouvent dans les trois autres cases. Mais il existe dans ces dernières un nouvel ensemble de termes : l'ensemble des choses que l'on peut acheter grâce à l'argent. On a *maison* en haut et à droite puis : *hâbits*, *habiller*, *vêtements*, *nourriture*, *manger*, *choses*, *voiture*, *voyage*. Le terme *bijou* est aussi un objet mais en même temps il peut être mis en rapport avec les termes de *riche* et *richesse*.

A cette nouvelle dimension se rajoute le terme des *économies* au sens de l'épargne, et surtout un mot qui nous apporte du nouveau : le terme *pas*, l'expression de la négation d'un objet, d'une action. Avec ce terme *pas* c'est un ensemble négatif qui voit le jour. Il est le représentant d'un ensemble d'autres termes qui ont des fréquences d'apparition relativement faibles (moins de 4,5%). On peut en effet constituer une catégorie de termes ayant une connotation plutôt négative avec : *chômage*, *misère*, *avarice*, *pauvre*, *pauvreté*, *problèmes*, *sans-abri*, *sous les ponts*, etc. qui représentent approximativement 5 % des termes évoqués, ce qui n'est pas négligeable. A cette catégorie peut être rapporté en contre point le terme *donner*, qui se trouve dans la case des termes moins fréquents et cités dans les derniers rangs. On peut d'une certaine façon associer cette idée de valeur à l'ensemble des termes de *richesse* et *riche* puis *pauvre* et enfin *donner*, qui se trouvent dans des cases différentes, mais expriment une certaine position valorisant négativement ou positivement le rapport à l'argent.

Donc la représentation de ces jeunes de 12 ans se structure essentiellement autour de l'acte d'achat et de la matérialité de la monnaie. Ils ont aussi une connaissance un peu plus large de l'économie d'abord en parlant du travail puis de la banque, de la monnaie. Ils ont ensuite une perception de l'Etat par l'intermédiaire du mot *impôt*. Tous ces termes sont redéclinés par tout un ensemble d'autres mots moins fréquents ou apparus secondairement. Il y a donc cinq dimensions essentielles, les autres dimensions apparaissant, elles, plus seconde : l'ensemble des objets qu'il est possible de s'acheter avec l'argent ; la valorisation négative de l'argent ; les actions permises par l'argent. Ce qui est premier à cet âge c'est l'acte plus que les objets eux-mêmes. Nous verrons plus loin que les objets peuvent cependant être très utiles pour remplacer des notions trop abstraites : le jouet fabriqué à l'étranger peut tenir lieu de « commerce international ».

Il est à remarquer que, par là même, le caractère très concret, très quotidien de ces éléments est le fruit d'une pratique domestique plus que le produit de l'existence de connaissances construites autour de notions économiques. Mais il est aussi important de noter que dès cet âge, c'est-à-dire la sortie du primaire, il y a déjà une structuration réelle de l'économie qui se vérifiera dans les questions suivantes. Le travail n'est pas absent, l'économie générale à travers la banque et partiellement l'Etat non plus, de même que les valeurs mises en jeu ou en cause par l'économie.

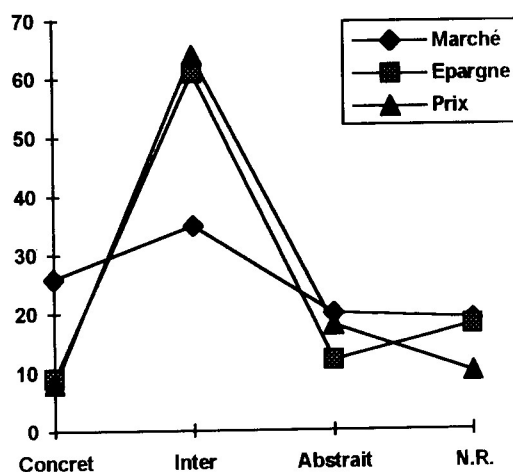
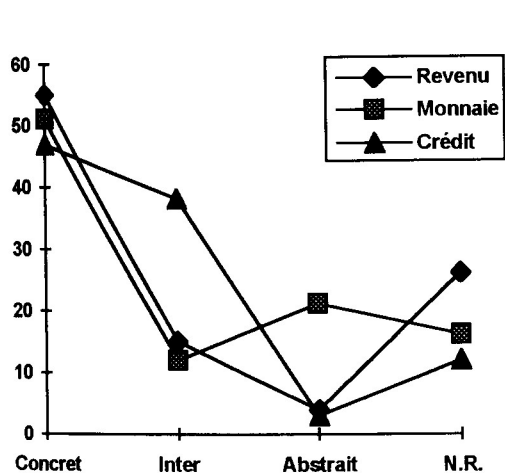
2 - L'IMPORTANCE DE LA FAMILLE DANS LA REPRESENTATION DES NOTIONS ECONOMIQUES.

Sur cette base de départ, il est intéressant de voir comment les jeunes de 11-12 ans appréhendent de manière plutôt concrète ou plutôt abstraite un certain nombre de termes qui renvoient à cet espace quotidien. Nous avons posé une question (Question D) qui demandait de choisir, pour sept termes, une définition parmi les trois proposées. Ces trois définitions se situent sur une échelle : du plus concret au plus abstrait. Dans cette question plusieurs termes sont en rapport avec le domaine domestique : ce sont les termes de *revenu*, de *monnaie*, de *crédit*, de *épargne* et enfin de *prêt*. On s'aperçoit qu'en conformité avec ce qui vient d'être dit, les termes de

revenu et de *monnaie* sont exprimés de manière très concrète par les élèves de 12 ans. Sur les trois définitions qui leur étaient proposées, la définition la plus concrète du *revenu* et de la *monnaie* a été choisie par plus de 50 % des élèves. Il en est de même de la définition du *crédit*.

Tableau 9 : Elèves de 11-12 ans
Question D Niveaux cognitif d'abstraction

	Concret	Inter	Abstrait	Non Rep.
Revenu	55	15	4	26
Monnaie	51	12	21	16
Crédit	47	38	3	12
Marché	26	35	20	19
Epargne	9	61	12	18
Prix	8	64	18	10
Investissement	32	17	14	37



Par contre cette congruence ne se retrouve pas pour les termes *d'épargne* et de *prix*. Le *prix* n'apparaît absolument pas dans les évocations faites à la première question et *l'épargne* apparaît certes dans les premiers rangs mais de manière peu fréquente (sous la forme des *économies*). Or ces termes sont, ici, considérés par les élèves de manière pas véritablement abstraite, mais cependant un peu plus abstraite que les précédents. *L'épargne* et les *prix* sont considérés (on avait construit un classement à trois niveaux : concret, intermédiaire, abstrait) de manière intermédiaire par plus de 60 % des élèves.

Quand on compare les résultats français aux résultats des autres pays, on s'aperçoit que sur le *revenu* et la *monnaie*, les résultats français sont très comparables aux résultats anglais ou tchèque, les élèves de ces pays accentuent un peu plus soit le

revenu, soit la *monnaie* à un niveau très concret. Seuls les polonais sembleraient avoir une vision fondamentalement différente. Sur le *crédit*, par contre, la France est la seule à avoir une définition fortement concrète (47 %) alors que les anglais ont une définition déjà plus intermédiaire ou plus abstraite, ainsi que les polonais. *L'épargne* est aussi, comme les *prix*, considérée de manière intermédiaire par l'ensemble des autres pays. Seuls les tchèques se distinguent en considérant les *prix* de manière un tout petit peu plus abstraite. Nous reviendrons sur ce point pour l'expliquer.

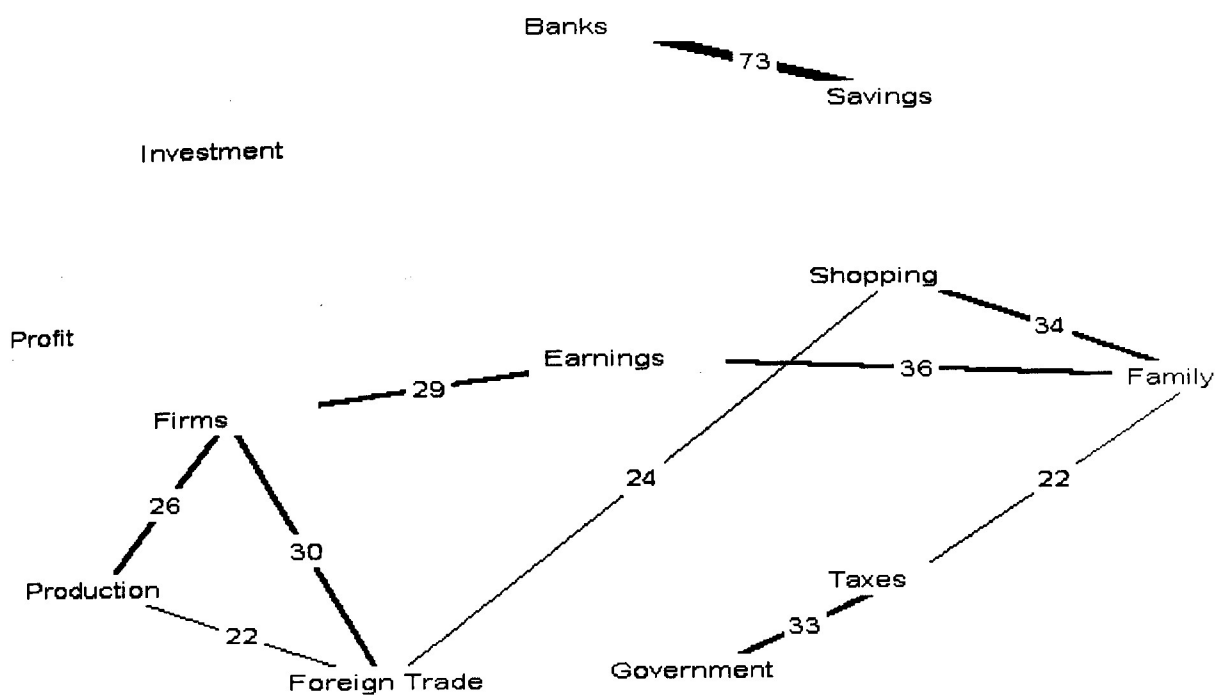
Notons simplement ici une large convergence entre les pays sur cette division en deux des éléments que l'on peut rapporter à la famille. Il y a d'une part un rapport très concret à l'espace familial associé à des définitions très concrètes du *revenu* et de la *monnaie*, et d'autre part un rapport plus distant pour exprimer les rapports financiers (*l'épargne*) ou le rapport au marché : les *prix* ne sont pas dans l'univers immédiat et le marché n'est pas spécifiquement énoncé (à la question A) mais simplement les *dépenses* et *achats*.

3 - L'EXISTENCE D'UN AUTRE AGENT ECONOMIQUE : L'ENTREPRISE.

La deuxième question (question B) qui demande aux élèves de construire une sorte de schéma de l'économie, est intéressante parce qu'elle confirme d'abord l'intuition que nous exprimions à propos des résultats de la question de l'évocation autour de cette centration sur la famille. L'importance de la famille est ici présente. Elle est associée fortement à trois thèmes : *salaires*, *achats* et *impôts*. Le triangle le plus souvent dessiné par les élèves est celui de *famille - achats - salaires*.

Par cette question, les élèves nous apportent aussi deux informations complémentaires sur les agents économiques. Non seulement la famille est bien présente mais l'économie est également envisagée sous la forme d'un autre triangle, celui du rapport entre *entreprise*, *commerce international* et *production*. Ces relations sont aussi relativement fortes (plus de 22%). On notera une particularité française : le *commerce international* n'est pas seulement relié à l'entreprise mais aussi mis en rapport avec les *achats* (achats de la famille).

Graphique n°3 - France question B 12 ans (au seuil de 16%)⁴



Enfin un troisième groupe de relations montre l'isolement de la *banque* et de l'*épargne*. L'*épargne* est de manière un peu paradoxale très faiblement associée à la *famille* (autour de 10%).

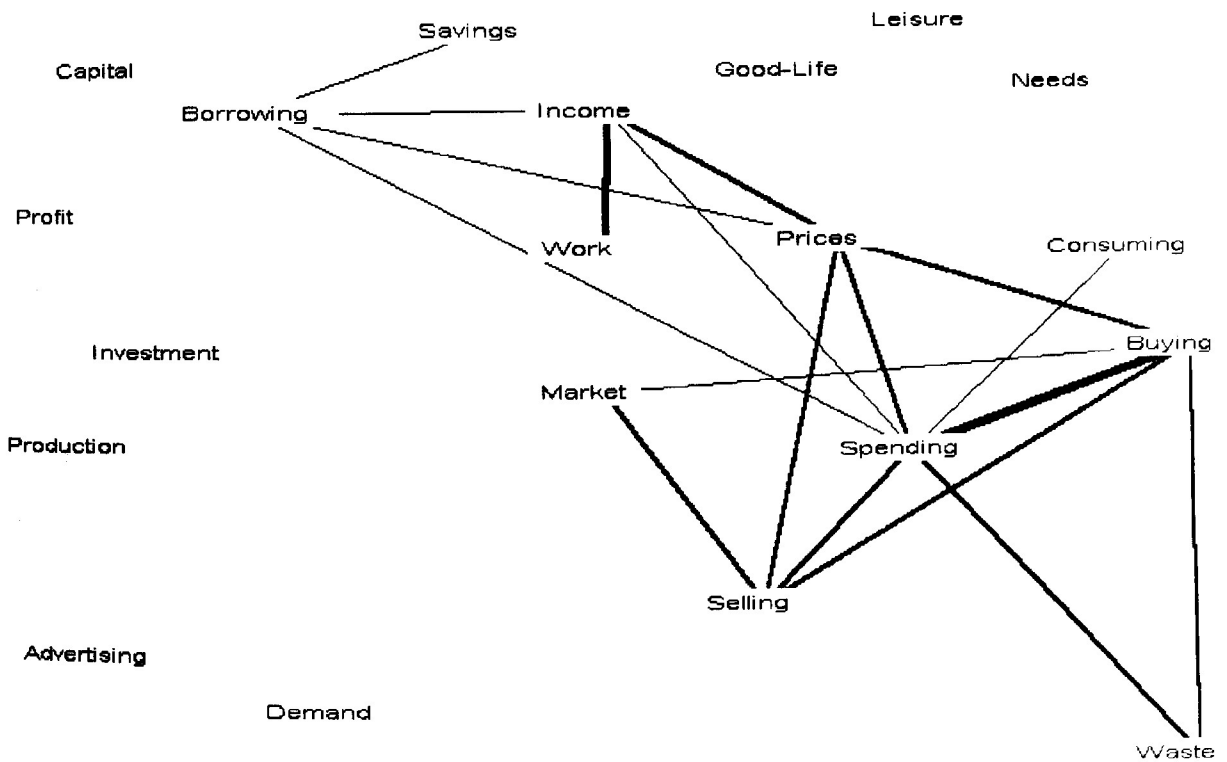
Si on descend à des seuils inférieurs au seuil de signification⁵, c'est-à-dire en tenant compte des relations apparues seulement chez plus de 10 % des élèves (Cf. Annexe 2), on remarque que la *famille* devient le véritable centre d'une toile d'araignée qui comporte non seulement les triangles *famille - achat - salaire* et *famille - impôt - salaire* mais aussi des relations à l'*investissement* et aux *profits* dans leur rapport à la fois à l'*épargne* et à la *famille*. Il y a en quelque sorte deux complexes : celui organisé autour de la famille et celui qui tourne autour de l'entreprise. L'isolement de la banque ne disparaît qu'à des seuils relativement faibles. Le complexe *banque - épargne* est alors articulé à l'*investissement* et au *salaire*.

⁴ On peut consulter, en fin de ce rapport, la page de traduction des termes anglais et français.

⁵ Le seuil de signification de 16%, ici choisi, peut être considéré comme significatif (à 0.01) relativement à l'hypothèse d'une équiprobabilité des relations.

Il apparaît ainsi une image un peu particulière de l'économie. Elle repose bien sur deux agents principaux, famille et entreprise. L'Etat et la banque apparaissent comme relativement secondaires. Seule une minorité des élèves réintègre ces deux agents. Cette minorité nous semble cependant représentative de la petite entreprise familiale, artisanale, agricole, commerçante qui est très présente en France et qui influence les représentations des jeunes dont les parents font partie de ces professions. Elle leur donne une image plus entrepreneuriale de la famille qu'une image purement centrée sur les rapports de consommation.

Graphique n°4 - France question C 12 ans (au seuil de 20%)



Dans la troisième question (question C) nous essayons de comprendre comment les élèves mettent en rapport la sphère du travail avec la sphère de la consommation (Cf. Graphique n°4). Nous nous apercevons que la disjonction partielle que nous avons repérée au niveau de la seconde question est ici explicitement exprimée. En effet, nous trouvons d'une part un très fort regroupement autour de *prix - dépenses - achats - vente*, thèmes qui sont au coeur de leurs représentations. D'autre part, nous trouvons à côté d'une très forte relation *salairé - travail*, un autre ensemble de

relations en étoile autour du *salair*e. Le triangle *travail - salair*e - *dépense* tel que nous avons pu le voir dans le graphe précédent (graphique n°3 qui montrait un triangle *famille - achats - salair*e), n'est pas ici un élément saillant de la représentation. La caractéristique structurale essentielle de cette représentation est le fait que *salair*e est au centre d'une étoile alors que l'autre zone de regroupement fort de notre graphe, c'est-à-dire *achats - dépenses - prix - vente - marché* est, elle, véritablement articulé sous forme d'un réseau dense de relations.

On remarquera que les termes les plus abstraits tels que *marché*, *besoin*, *consommation* sont associés mais pas véritablement intégrés dans ce schéma. Ils sont un peu marginaux. Il en est de même des termes de *publicité* et de *production* qui ne prennent pas leur place dans la mesure où l'entreprise n'est pas véritablement décrite par les élèves. Ils n'ont représenté l'entreprise que dans le rapport familial *travail - salair*e d'une part et *publicité - production* (à un seuil de 16%) sans les articuler. On retrouve cependant le petit groupe exprimant la petite entreprise familiale autour d'un triangle *salair*e - *travail* - *bénéfice*. *L'épargne*, comme nous l'avons vu dans la première question, n'est pas un terme important car il n'entre en relation qu'avec le *crédit*.

Pour conclure

On peut trouver une relative cohérence entre toutes ces réponses aux quatre questions que nous avons posées aux élèves de 12 ans. D'une part la famille est le point de référence de leur univers, et par là même les composantes *salair*e et *dépense*. Tous ces éléments sont vus de manière très concrètes, et s'articulent au reste de l'économie à travers les relations les plus évidentes, les plus visibles. Il y a cependant un sous-groupe certainement minoritaire qui a une certaine connaissance de l'entreprise familiale et donc complète cette vision de la famille par une vision de l'entreprise mais ceci n'est pas général.

Si on analyse les relations très significativement différentes dans la population des 12 ans par rapport aux autres populations enquêtées, c'est-à-dire par rapport aux jeunes de 12 ans dans les autres pays, on s'aperçoit qu'il y a deux relations très fortement significatives qui montrent une certaine déformation dans leur représentation

du rapport entre l'entreprise et le reste de l'économie. Ces deux relations sont d'une part *investissement* et *impôts* qui se trouvent à plus de 7 écart-type de ce qu'elle devrait être (Cf. Annexe 3 pour la définition de cet écart centré réduit de la comparaison d'une relation dans un pays à l'ensemble des autres pays), cette relation est exprimée par près de 10 % des élèves alors que sur l'ensemble de tous les élèves de 11-12 ans cette relation n'est que de l'ordre de 3 %, et d'autre part, celle du rapport entre *Etat* et *production* qui se trouve à 2 écart-type : 12 % contre 5 %. D'autres relations montrent des visions partielles de l'économie : *famille - profit* est elle aussi à plus 5 écart-type (10 % contre 4 %), *banque - impôts* est elle aussi à plus de 7 écart-type (9 % contre 3 %), la relation *achats - commerce international* (24 % contre 14 %) est aussi pertinente comme nous le verrons plus loin.

Il est intéressant de remarquer que ces différentes relations qui apparaissent un peu atypiques touchent aux rapports que la famille peut entretenir avec l'entreprise et aux rapports que cette entreprise peut entretenir avec l'Etat. Le rapport *impôts - investissement* ou *Etat - production* est triple chez les jeunes français par rapport à l'ensemble des jeunes des autres pays, c'est là quelque chose d'assez surprenant.

L'entreprise n'est que partiellement présente ; ses éléments sont mal connus ; on peut confirmer ce diagnostic par leurs réponses à la quatrième question (question D) puisque les définitions de *l'investissement* qui leur étaient proposées ont vu un taux de non-réponses extrêmement important. Les jeunes ont refusé de choisir entre les trois propositions (plus du 1/3 des élèves : 37 %) en disant qu'ils ne savaient pas, qu'ils ne connaissaient pas ces termes. Les autres ont répondu de façon tout-à-fait concrète (près des 2/3 des élèves). C'est surtout le chiffre des refus de répondre qui nous paraît significatif.

Une analyse plus fine de la question D (termes auxquels il fallait donner une définition) montre que les éléments de leur pratique (*revenus, monnaie*) sont très concrets, alors que les éléments plus éloignés de celle-ci sont un tout petit peu plus abstraits (*l'épargne, le marché et les prix*). On peut parler de la construction d'une représentation sociale un peu plus économique, acquise certainement à travers l'enseignement. Mais elle est bien isolée, sans vrai rapport avec leurs pratiques quotidiennes.

Les représentations sociales des élèves à 11-12 ans sont déjà assez organisées et pertinentes pour leurs pratiques. En effet si l'économie familiale structure fortement les représentations des élèves de 11 et 12 ans, il n'en reste pas moins que l'on trouve chez eux des éléments qui leur font déjà penser à la nécessité d'intégrer dans le fonctionnement de l'économie ce qui se passe dans les entreprises ou ce qui se passe du côté de la banque. Ils n'ont pas vraiment les moyens pour le faire, sauf peut-être quelques éléments qui leur ont été proposés à travers une approche plus abstraite. Mais celle-ci ne peut être que très réduite puisque ce questionnaire a été passé en début d'année de 6ème, donc sur la base du seul enseignement primaire. Certains éléments de leur représentation peuvent faire penser à l'acquisition d'une culture économique parallèlement dans la famille. Il est possible aussi que des pratiques moins quotidiennes (les rapports aux banques, à la caisse d'épargne) leur fassent définir ces termes ou les relations de cet agent, la banque, avec l'ensemble du système bancaire de manière un tout petit peu plus abstraite et en même temps plus aléatoire. Certaines interprétations sont surprenantes, tels que les rapports entre la banque et les impôts, ou les rapports entre l'Etat et la production. Il est enfin certain que l'Etat est encore très loin de leurs préoccupations, il n'est perceptible que chez certains élèves.

C'est sur cette base d'une connaissance très familiale et très partiellement culturelle que va se construire l'évolution de leur représentation. Nous allons voir qu'entre les élèves de 6ème, de 11-12 ans, et les élèves du début de la seconde, 15-16 ans, les représentations vont changer sur la base de l'acquisition d'un bagage culturel non négligeable. Il faudra alors s'interroger sur le rôle que jouent les professeurs d'histoire - géographie dans cette acquisition.

CHAPITRE 2 :

LA REPRESENTATION DES ELEVES DE 15 - 16 ANS A LA FIN DU COLLEGE.

Comment vont évoluer les représentations des élèves durant leur passage au collège ? Tel est maintenant notre question. En premier lieu ont-ils une vision plus « économique » de l'argent ? On observe que les 406 élèves de seconde ayant répondu à la question A (« Quels mots ou expressions vous viennent à l'esprit quand vous pensez au mot argent ? ») ont donné 3102 mots et que dans ces 3102 évocations on trouve 727 mots différents. Cela fait en moyenne 7,6 évocations par personne, moyenne peu différente de celle des élèves de sixième (7,7).

Nous étudierons les mots les plus fréquents, ceux qui sont apparus chez plus de 5% des élèves. On trouve 28 mots qui ont cette propriété. Ils représentent moins de 4% des mots, mais ces 28 mots concernent 1 267 évocations, soit 40% des évocations.

1 - UNE VISION MOINS DEPENDANTE DE LA FAMILLE.

A la sortie du système scolaire du collège, les élèves de 15 ans ont une représentation beaucoup moins dépendante de la famille et de l'acte d'achat stricto sensu. En effet, on voit apparaître dans leurs évocations une forte croissance des termes *travail* et *salaires*; ceux-ci passent de 12% en 6ème à 30% à 15 ans pour le mot *travail* et pour le mot *salair*e de 9% à 12 ans à 18% à 15 ans. Ce bloc *travail - salair*e est maintenant premier.

Vient ensuite le groupe *achat - acheter - dépense* plus équilibré qu'il ne l'était à 12 ans où il était très organisé autour du verbe *acheter* ". Ici les pourcentages sont assez comparables. Plus exactement les termes *d'achat* et de *dépense*, un peu plus abstraits, sont premiers (20% et 17%). L'acte *d'acheter* est en nette régression à 12%.

Tableau n°10 - Le mot « argent » - Elèves de seconde (15 - 16 ans)
 (en pourcentage du nombre total d'élèves : 406 élèves)

	Rang moyen < 3,8	Rang moyen >= 3,8
Fréquences supérieures ou égales à 10%	Travail	30
	Salaire	18
	Achat	20
	Dépense	17
	Acheter	12
	Vie	10
	L'économie	17
	Monnaie	10
	Richesse	17
	Les économies	10
Fréquences comprises entre 5% et 10%	Gagner (sa vie)	7
	Consommation	6
	Vivre	6
	Riche	8
	Luxe	5
	Economiser	5
	Bonheur	7
	Revenu	8
	Dépenser	8
	Billet	9
Besoins	9	
Investissement	6	
Pouvoir	9	
Pour	7	
Pas	5	

Ensuite, il est intéressant de voir que les jeunes ancrent l'économie dans leur existence à travers le mot *vie*. Il est bien sûr associé plusieurs fois à *gagner sa vie*, mais il est aussi l'expression de la place que l'argent prend dans leur existence sociale.

Un ensemble de termes plus abstraits apparaît dans la case en haut et à gauche du tableau n°10 (mots les plus fréquents et cités en premier) : *l'économie* (17 %) et la *monnaie* (10%), montrant qu'il y a eu acquisition d'un certain nombre de concepts

durant le collège. Cette acquisition se vérifie dans les réponses à la question D où la *monnaie* reçoit une définition abstraite et non plus concrète comme en sixième, où le *crédit* reçoit une définition intermédiaire et le *marché* une définition abstraite.

On peut voir aussi que le mot *riche* est remplacé par *richesse*, évolution entrant dans le cadre de cette plus grande abstraction des réponses. Enfin apparaît dans cette case le terme des *économies* c'est-à-dire d'un certain rapport à l'épargne qui apparaît très précocement chez les jeunes.

La case des mots les plus fréquents mais cités en dernier est intéressante parce qu'elle montre des acteurs secondaires : la *banque* et l'Etat (toujours à travers le mot *impôt*). Pour la banque, d'une certaine façon, l'évolution entre la sixième et la seconde traduit une évolution que l'on a déjà constatée chez les adultes dans de précédentes enquêtes : la banque est un acteur secondaire et non pas principal. La relation *argent - banque*, en sixième, renvoie d'ailleurs plus au fait que l'on va prendre l'argent à la banque plutôt que de considérer la banque comme un acteur du fonctionnement monétaire dans l'économie. En effet la banque est bien isolée dans les graphes des questions B et C en sixième (Cf. graphiques n°3 et 4). Il y a ici mise en place de deux acteurs secondaires : banque et Etat. On verra plus tard si ces acteurs prennent une place plus importante en terminale.

L'analyse des mots qui ont une importance parce que cités en premier (les deux cases de gauche), montre que les mots moins fréquents renvoient souvent à des mots fréquents : *riche* et *luxe* pour *richesse*, *gagner sa vie* pour *travail* et *salaire*, *vie* pour *vivre*, le verbe *économiser* pour les *économies*, *consommation* pour *achat - dépense*. Mais on voit aussi apparaître dans les premiers rangs le terme *bonheur*.

Les actes de l'achat se retrouvent en bas et à droite avec le mot *dépenser*, de même pour *salaire* et *revenu*. Mais l'intérêt des termes vraiment secondaires (la case des mots moins fréquents et cités en dernier) est de nous montrer un début d'apprentissage de la fonction économique de l'argent. On y voit en particulier le terme *investissement* qui est tout à fait intéressant parce qu'on va s'apercevoir qu'à 15 ans il y a toute une centration sur l'investissement. Ce mot est pris à cet âge là de façon très abstraite à la question D (des définitions) alors qu'il le sera moins à 18 ans.

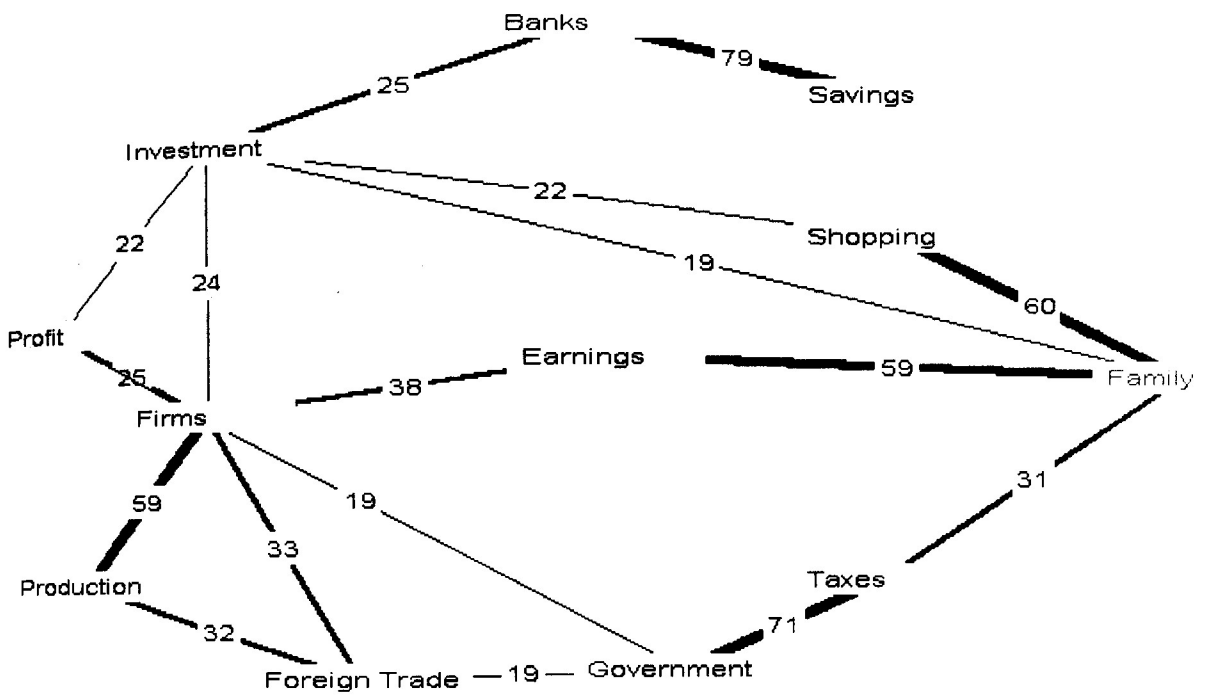
Il apparaît dans les graphes de la question B (Cf. graphique n°5) en relation avec achat et famille. Ces relations sont très significativement différentes de celles des jeunes des autres pays. De la même façon *l'investissement* apparaît dans la question C (Cf. question n°6) comme le centre d'un ensemble de relations importantes : mises en rapport avec *l'épargne* mais aussi avec le *crédit*, le *capital*, les *profits*. Il semble que l'on ait affaire à, d'une part, l'image d'un investissement familial conséquent dans des biens plus ou moins durables et, d'autre part, à un début de construction d'une notion d'investissement associé à l'entreprise.

Le rapport de valorisation à l'argent prend ici plusieurs formes : celle du *bonheur* dont nous venons de parler, celle plus neutre du *pouvoir* (dans un espace largement politique et social). Il est aussi inscrit dans les termes de *riche* et *richesse* et d'une certaine façon dans la négation de certains éléments à travers le mot *pas*.

2 - UNE HIERARCHISATION DES AGENTS ECONOMIQUES

On vient de voir qu'à l'âge de 15 ans l'argent a pour base les éléments qui existaient déjà dès l'âge de 12 ans. Mais ici ils se complètent et complexifient pour construire une représentation un peu plus abstraite. Ceci est confirmé par le graphe de la question B (Cf. graphique n°5) qui met en relation les différents agents économiques. *L'entreprise* d'un côté et la *famille* de l'autre sont au centre d'étoiles fortes : *famille - achat*, *famille - revenu*, *famille - impôt*, *entreprise - profit*, *entreprise - production*, *entreprise - commerce international*, *entreprise - investissement*. La banque et l'Etat sont eux plus secondaires : leurs rapports à *l'épargne* d'un côté, et aux *impôts* de l'autre, sont toujours très privilégiés. On observe un début de mise en relation de ces quatre agents par les relations *banque - investissement* et *Etat - entreprise*, avec cependant un bémol : le rapport de la banque aux investissements est plus faible chez les jeunes Français que dans les autres pays.

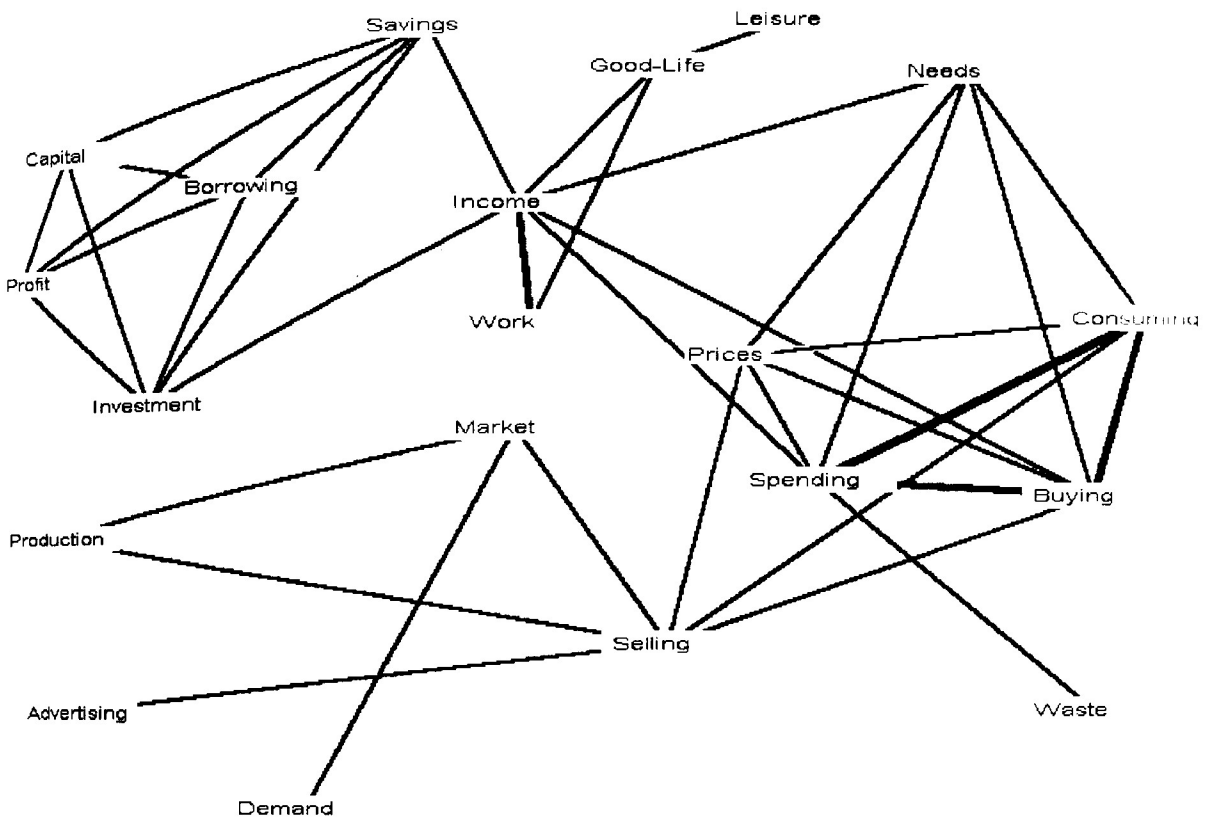
Graphique n° 5 - Question B 15 ans (au seuil de 16%)



La caractéristique principale de leur représentation de l'économie, telle que nous la livre la question C (Cf. graphique n°6), est encore une séparation très nette entre la sphère de la consommation et la sphère de l'entreprise. La consommation est inscrite dans l'économie familiale parce qu'elle n'est pas directement associée à la production, au marché. On voit que *ventes, achats, besoin, consommation* forment un quadrilatère fort, et que ce quadrilatère est relié au *revenu*. Cette zone est une zone de spécificité très forte par rapport aux autres pays. Les relations s'écartent presque toutes de 8 ou 9 écart-type par rapport à ce qui est exprimé dans les autres pays.

De l'autre côté, *l'épargne, le capital, les investissements, les bénéfices* et le *crédit* forment une zone de l'entreprise ; *l'épargne* n'est plus seulement familiale mais fait partie du fonctionnement de l'entreprise. Ceci est conforté par la place du couple *épargne - investissement* à la question B (16%). Les points de contact entre l'univers domestique et l'entreprise sont au nombre de trois : la *vente* et le *marché* sont un pont entre la *production* et les *achats* ; *l'épargne* fait implicitement partie des deux domaines ; le *revenu* en fait explicitement partie dans les graphes de cette question C et plus encore avec le *travail* à des seuils inférieurs à celui de 25 % (Cf. graphique n°6, Cf. Annexe 4 pour les autres seuils).

Graphique n° 6 - Question C 15 ans (au seuil de 25%)



On notera ici que la procédure d'apprentissage du langage économique qui a déjà une certaine réalité à travers l'intégration dans le schéma des termes de *consommation* ou d'*investissement* n'est pas complète. En effet le terme de *demande* reste encore bien isolé dans le graphe même si, d'une certaine façon, ce terme commence à avoir une certaine importance pour ces jeunes puisque le poids de la relation entre *demande* et *besoin* est très significatif par rapport aux poids donnés par les autres pays.

Nous avons vu par la question A que la banque devenait à cet âge un acteur secondaire. On le vérifie ici puisque dans les graphes de la question B dessinés à des seuils relativement élevés : c'est-à-dire quand on retient les arêtes données par au moins 25 % des élèves (Cf. graphiques en annexe 3), la *banque* associée à l'*épargne* et à l'*investissement* est bien isolée du contexte *entreprise* et *famille*. Il faut descendre à des seuils largement inférieurs pour que, à travers l'*investissement*, la *banque* soit reliée à la *famille*. On voit que ce terme d'*investissement* est un terme un peu charnière. Il est utilisé sous deux sens différents d'un côté vers la *famille* (équipements ménagers, logement ...), et de l'autre vers l'*entreprise*.

Entre la sixième et la seconde on trouve une autre évolution très intéressante : le *commerce international* est relié à d'autres éléments de l'économie. En sixième ce rapport est surtout établi directement avec les achats. Il traduit la perception de l'importance des marchandises étrangères dans les *achats* quotidiens des jeunes. Par contre à 15 ans, ce *commerce international* se relie de manière significativement plus forte chez les jeunes français à *l'entreprise* et à *la production*. Il est partiellement relié à *l'Etat* mais de manière non significative. Enfin et surtout il n'est plus directement relié aux *achats*.

Un nouvel acteur de l'économie apparaît : le commerce international. Il ne prend pas place au niveau des acteurs principaux que sont la famille et l'entreprise, ou des acteurs secondaires que sont la banque et le gouvernement, mais il devient, dans l'esprit des jeunes, un acteur et non une marchandise achetée. Il y a encore cependant à 15 ans une vision assez concrète de ce commerce international puisque quand on pose aux jeunes la question sur les éléments qui interviennent dans la fixation des prix, le commerce international est cité par 31 % des élèves alors que l'on verra plus tard qu'à l'âge de 18 ans ce chiffre tombe à 22 %.

3 - EST-CE DEJA UN LANGAGE ECONOMIQUE?

Dans le graphe de la question C (Cf. graphique n°6) le *prix* est fortement relié aux *dépenses* et à la *consommation* (47 % des élèves ont donné la première relation et 41 % la seconde). Le *prix* est ensuite relié à plus de 25 % aux *besoins*. Il est intéressant de remarquer que les jeunes français établissent, plus significativement que dans les autres pays, la relation *prix - consommation*, *prix - besoin*, donnant aux prix une dénotation assez notionnelle.

Il est alors intéressant de se poser la question de ce qui leur apparaît déterminer la fixation des prix. Pour cela nous avons construit la question E qui demande aux jeunes de choisir les principaux déterminants de la formation des prix. Les réponses confirment l'existence de deux manières d'envisager l'économie. D'une part, elle est un peu abstraite avec les termes de *concurrence*, de *résultat du rapport entre l'offre et la demande*, de calcul en fonction des *coûts et profits des entreprises*, de *pouvoir*

d'achat. D'autre part, elle est plus proche de leur comportement d'achat : *qualité des produits, calcul de ce que le consommateur est prêt à payer.*

Tableau n°11 - 15 ans : Question E : la formation des prix.

	15 - 16 ans
16 - Qualité des Produits	54
7 - Calc. Consommateur prêt à payer	35
15 - Pouvoir d'achat	32
1 - Résultat Offre / Demande	41
9 - Concurrence	64
4 - Calculé sur Coût et Profit Entreprise	37

On voit inversement que le *choix du consommateur*, ou le fait que les prix *représentent la valeur des choses*, ou l'aspect plus moral d'un *prix juste et honnête*, n'intervient que faiblement dans leur représentation (choix entre 17 et 25 %, Cf. tableau n°12). Les jeunes ne se portent pas vers une valorisation de l'économie en termes de morale ou de choix possible individuel mais beaucoup plus vers une vision très structurée, très neutre du fonctionnement de l'économie autour du marché et autour de l'entreprise (Cf. tableau n° 12). Certains items apparaissent très marginaux (de 1 à 4% dans le tableau n°12 à droite)

Tableau n°12 - 15 ans : Question E : la formation des prix.

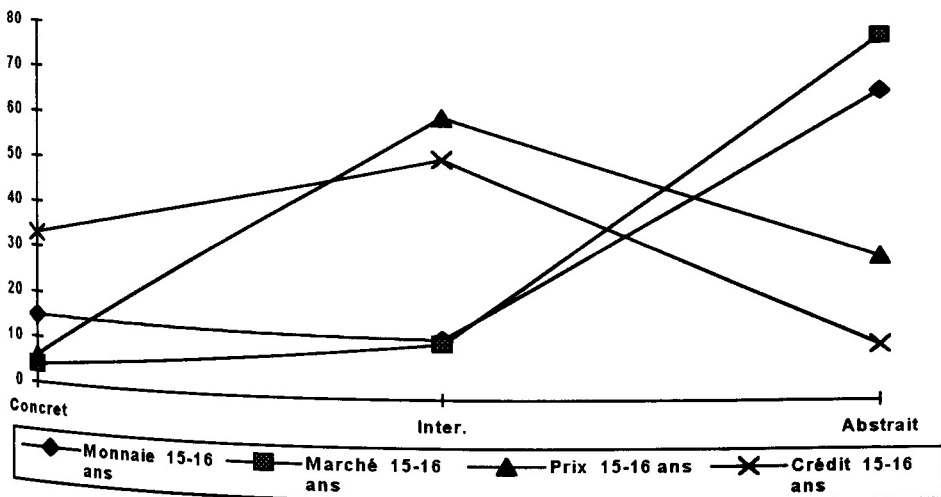
	15 - 16 ans
6 - Prix Juste et Honnête	25
20 - Représenter la valeur des Choses	19
19 - Acheter ce qu'il désirent	16
11 - Choix du Consommateur	17
8 - Décision du Gouvernement	19
3 - Négociation Commerçant / Producteur	25
12 - Rapport de force Vendeur / Acheteur	14
18 - Permettre Equilibre du marché	21
14 - Commerce International	31
2 - Entreprises qui domine le marché	22

	15 ans
13 - Trouver des combines	1
17 - Revendications syndicales	1
10 - Pouvoir Organisation Consommateurs	3
5 - déterminé par une mafia	4

Ce langage économique se constitue au collège. En effet les différences que l'on peut constater sur les réponses à la question D (des définitions de termes économiques) entre la sixième et la seconde sont très conséquentes. En premier lieu on constate une très forte diminution des non-réponses. En second lieu on peut voir que les mots qui changent de représentation dans les graphes des questions B et C reçoivent des définitions plus abstraites. La *monnaie*, le *marché* et *l'investissement* (partiellement) sont abstraits. Le *crédit* n'est plus concret. Au vu des résultats de la question E on aurait dû voir les prix atteindre aussi ce niveau abstrait, cela n'est vrai qu'en partie. Cette évolution n'est pas complète puisque *l'épargne* et les *revenus* ne progressent pas.

Tableau n° 13 - Evolution entre 12 ans et 15 ans : Question D

	Concret	Inter	Abstrait	NR
Monnaie 11-12 ans	51	12	21	16
Monnaie 15-16 ans	15	13	67	5
Marché 11-12 ans	26	35	20	19
Marché 15-16 ans	4	12	79	5
Epargne 11-12 ans	9	61	12	18
Epargne 15-16 ans	15	58	19	8
Prix 11-12 ans	8	64	18	10
Prix 15-16 ans	6	61	31	2
Crédit 11-12 ans	47	38	3	12
Crédit 15-16 ans	33	52	12	3
Revenu 11-12 ans	55	15	4	26
Revenu 15-16 ans	54	20	16	11
Investissement 11-12 ans	32	17	14	37
Investissement 15-16 ans	26	18	37	19



Pour conclure.

La centration sur l'économie familiale que nous avons pu mettre en évidence à l'âge de 12 ans est ici bien moins forte. Elle existe certes mais **les coupures que l'on peut établir entre la famille et l'entreprise ne sont pas complètes, un certain nombre d'éléments mettent en rapport ces deux univers.** Ils sont en rapport de manière très pratique à travers les dépenses, et parallèlement la production. Ils sont aussi en rapport de manière beaucoup plus abstraite à travers une vision déjà partiellement construite autour de termes économiques. **Ces jeunes à 15 ans ont acquis un langage économique permettant de parler de ces deux acteurs de manière construite.**

CHAPITRE 3 :

LA REPRESENTATION DES ELEVES DE 18ANS EN CLASSE DE TERMINALE.

Il n'est pas possible de prendre les jeunes de terminale comme un seul bloc ayant une seule représentation. On va s'apercevoir que si celle-ci reflète partiellement leur âge, relativement aux 15 ans ou aux 11-12 ans, leur représentation de l'économie est quand même très fortement marquée par l'apport de connaissances. Selon les formes de connaissances acquises, plus générales, plus techniques ou plus pratiques, on n'obtient pas exactement le même type de résultats. Aussi nous diviserons les élèves de terminale en trois sous-groupes :

- un enseignement général d'économie (SES),
- un enseignement économique plus orienté vers la gestion (STT),
- un enseignement pré-professionnel sans spécification économique particulière (Bac Pro).

Ceci va nous permettre de mettre en évidence l'apprentissage spécifique des connaissances économiques à travers l'enseignement général économique et social, ou à travers un enseignement plus technique de gestion, ou à travers l'absence partielle d'enseignement de l'économie. Cette absence est remplacée cependant par une pratique de l'entreprise inscrivant les représentations des jeunes dans un contexte, d'une certaine façon, plus personnel, plus proche des réalités de l'entreprise.

1 - UN REEL APPORT DE CONNAISSANCES.

Les définitions données aux items *monnaie* et *marché* de la question D indiquent une progression très nette : du caractère concret de la *monnaie* et des *marchés* chez les jeunes de 11 ans on passe à une représentation beaucoup plus abstraite à l'âge de 15 ans, dès la fin du collège, et encore plus abstraite pour les 18 ans. Mais on remarque immédiatement que les élèves de classe économique et sociale (SES) ont des scores supérieurs à ceux des classes techniques (STT) et surtout professionnelles (Bac Pro). Ainsi la représentation du *marché* est abstraite chez 91 % des élèves des classes

économiques et sociales alors qu'elle ne l'est que chez 64 % des élèves de la filière professionnelle (Cf. tableau n° 14).

Tableau N°14 - Evolution de 12 à 18 ans Question D.

	Concret	Inter	Abstrait	NR
Monnaie 11-12 ans	51	12	21	16
Monnaie 15-16 ans	15	13	67	5
Monnaie 18 ans	15	10	72	3
SES	11	10	76	3
STT	15	12	71	2
Bac Pro	23	9	62	6
Marché 11-12 ans	26	35	20	19
Marché 15-16 ans	4	12	79	5
Marché 18 ans	3	10	85	2
SES	1	6	91	
STT	1	10	89	0
Bac Pro	10	22	64	4

Trois autres concepts marquent une évolution n'allant pas jusqu'au niveau le plus abstrait : *l'épargne*, les *prix* et le *crédit*. L'évolution porte surtout sur la diminution régulière des non réponses de l'âge de 11 ans à l'âge de 18 ans (Cf. tableau n° 15).

Tableau N°15 - Evolution de 12 à 18 ans Question D.

	Concret	Inter	Abstrait	NR
Epargne 11-12 ans	9	61	<u>12</u>	18
Epargne 15-16 ans	15	58	19	8
Epargne 18 ans	11	51	33	5
SES	7	42	47	4
STT	9	57	29	5
Bac Pro	22	61	<u>11</u>	6
Prix 11-12 ans	8	64	18	10
Prix 15-16 ans	6	61	31	2
Prix 18 ans	4	56	37	3
SES	2	44	50	4
STT	6	61	32	1
Bac Pro	3	74	21	2
Crédit 11-12 ans	47	38	3	12
Crédit 15-16 ans	33	52	12	3
Crédit 18 ans	33	41	24	1
SES	17	47	34	2
STT	42	36	20	2
Bac Pro	50	38	11	6

On remarque là encore un effet de l'enseignement d'économie générale. A propos de *l'épargne*, seuls les SES atteignent un score de 47 % pour la définition la plus abstraite, alors que les élèves de gestion ne sont que 29 % à donner cette définition et les Bac Pro seulement 11 %. Le même phénomène se retrouve à propos des prix et partiellement à propos du crédit.

Pour le *revenu*, l'évolution ne s'est pas produite entre le début et la fin du collège mais entre le collège et la classe de terminale (Cf. tableau n° 16). Là encore, si cette évolution est très nette, (4 %, 16 %, 30 %) on constate cependant que les classes économiques et sociales ont une représentation plus abstraite (36 % pour 16 %).

Tableau N°16 - Evolution de 12 à 18 ans Question D.

	Concret	Inter	Abstrait	NR
Revenu 11-12 ans	55	15	4	26
Revenu 15-16 ans	54	20	16	<i>11</i>
Revenu 18 ans	<i>36</i>	26	30	8
SES	32	24	36	4
STT	33	30	31	5
Bac Pro	51	24	<i>16</i>	9
Investissement 11-12 ans	32	17	14	37
Investissement 15-16 ans	26	18	37	19
Investissement 18 ans	30	40	22	8
SES	28	44	23	5
STT	32	41	19	8
Bac Pro	29	22	64	4

Il n'y a que pour *l'investissement* où le phénomène est fondamentalement différent. Nous avons vu précédemment qu'à l'âge de 15 ans l'investissement avait une représentation déjà très abstraite, celle-ci disparaît à l'âge de 18 ans sauf, exception près notable chez les élèves des classes professionnelles où certainement la pratique d'une vie en entreprise leur a permis de comprendre la place des investissements. Cette évolution n'est paradoxale que si on pense que le mot investissement a le même sens à ces différents âges. Or comme nous l'avons vu il n'en est rien. A 11 ans il ne représente rien, à la fin du collège la représentation de l'investissement est double, à la fois familiale et de l'ordre de l'entreprise ; ici cette représentation est beaucoup plus centrée sur l'entreprise comme nous le verrons avec l'analyse des graphes des

questions B, et surtout C (Cf. graphiques n° 9 et 12). Le rapport pratique à l'entreprise devient essentiel.

Il est évident que sur une question qui demandait de choisir des définitions plus ou moins concrètes ou abstraites l'impact de l'enseignement est bien présent. Il apparaît encore à la question E (sur les déterminants de la formation des prix) où l'appréhension sociale et pratique du quotidien peut être une autre source de connaissance. L'effet scolaire se mesure par les importantes différences de scores entre filières à 18 ans alors que globalement les scores des 15 ans et des 18 ans sont assez comparables. L'importance relative des deux lieux d'apprentissage, l'école et la vie, se mesure par la croissance à l'âge de 18 ans du premier groupe d'items qui rassemble les items les plus économiques, et une décroissance du second groupe d'items qui rassemble les items un peu périphériques qui expriment des rapports économiques et sociaux.

Tableau n°17 - Question E Le type de prix préférés (15 et 18 ans)

	STT	SES	Bac Pro	15-16 ans
6 - Prix juste et honnête	33	41	45	46
19 - Acheter ce qu'ils désirent	18	21	25	24
11 - Choix du consommateur	7	10	9	9
16 - Qualité des produits	48	41	34	48
7 - Prix que les consommateurs sont prêt à payer	18	11	11	12
9 - Concurrence	13	10	7	8
1 - Résultat Offre / Demande	10	7	5	5
15 - Pouvoir d'achat	14	14	14	9

L'interprétation en termes de différences des lieux d'acquisition du langage économique est essentielle pour analyser les réponses à cette question. Mais avant de se focaliser sur les acquisitions scolaires il est intéressant de faire ressortir que les notions économiques sont intimement liées à une vision de la société. Nous avons pour cela posé subsidiairement une question sur leur préférence quant à la détermination des prix. La morale l'emporte très nettement dans le groupe des classes professionnelles, ou plus exactement, à la fois la morale et l'attention aux personnes. Les scores sont systématiquement les plus importants relativement aux deux autres

filières d'enseignement, sur les items suivants : *le prix juste et honnête, acheter ce que l'on désire, et le choix du consommateur*. On voit une progression très nette sur ces trois items de la gauche vers la droite du tableau n°17 : de la filière d'enseignement de gestion à la filière professionnelle en passant par les sciences économiques et sociales.

La hiérarchie est inverse (des Bac Pro vers les élèves de gestion) sur tous les items qui sont beaucoup plus centrés sur ce que l'on pourrait appeler une économie de la consommation : *la qualité des produits, le prix que les consommateurs sont prêts à payer, la concurrence, le résultat de la loi offre et demande*. On voit là ressortir d'une part, pour un groupe défavorisé dans la société, la référence à une certaine justice sociale, et de l'autre, pour un groupe très centré sur un apprentissage de la gestion et du commerce, une forte centration sur le commerce.

Si maintenant nous nous plaçons dans un cadre un peu plus neutre : celui des causes de la formation des prix, on note encore des différences sensibles entre ces trois filières. Ces différences reposent partiellement sur les éléments qui leur ont permis (ci-dessus) d'établir leurs préférences. C'est ainsi que les élèves de gestion mettent l'accent fortement sur une le point de vue du commercial à travers les items *qualité des produits, résultat de l'offre et de la demande, pouvoir d'achat, calcul du prix que le consommateur est prêt à payer*.

Les élèves de sciences économiques et sociales se focalisent plutôt sur une description des trois composantes du marché avec les termes *pouvoir d'achat, résultat de la loi de l'offre et de la demande, concurrence* et calcul des *coûts et profits de l'entreprise*. Les élèves des classes Bac Pro ont une vision moins économique, accentuant beaucoup moins ce premier groupe d'items. Le seul item sur lequel ils centrent une attention (très technique) est la *qualité des produits*. Ce premier groupe d'items est le groupe le plus choisi par les élèves puisque il est dans l'ensemble choisi par plus de 30 % des élèves.

Tableau n°18 - Question E sur la fixation des Prix (15 et 18 ans)

	STT	SES	Bac Pro	15-16 ans
16 - Qualité des Produits	58	47	62	54
7 - Calc. Consommateur prêt à payer	39	21	25	35
15 - Pouvoir d'achat	41	38	25	32
1 - Résultat Offre / Demande	64	65	30	41
9 - Concurrence	69	81	60	64
4 - Calculé sur Coût et Profit Entreprise	47	52	40	37

On trouve ensuite un deuxième bloc d'items qui réfèrent à un champ que nous qualifions d'économique et social (Cf. tableau n°19). Il est systématiquement accentué par les élèves de la filière professionnelle. C'est ainsi qu'ils mettent l'accent sur la morale et sur les personnes. Ils accentuent fortement par rapport aux deux autres filières le *prix juste et honnête* (33 % contre 9 % dans les classes économiques et sociales), *représenter la valeur des choses* qui s'ajoute à cet aspect moral, puis l'attention aux personnes, *acheter ce qu'ils désirent*, *choix du consommateur*, *décision du gouvernement*.

Dans ce second groupe on trouve un ensemble d'items, plus centré sur l'idée de marché : *négociation*, *rapport de force entre vendeur et acheteur*, *équilibre de marché*. Leurs scores sont relativement peu différents entre les trois filières montrant en cela un certain accord général. Cet accord doit être nuancé : les STT mettent un peu plus l'accent que les autres sur ces aspects commerciaux du marché négociation commerçant - producteur, rapports de force vendeur - acheteur, permettre l'équilibre du marché.

Enfin, un troisième sous-groupe d'items est très fortement mis en valeur par les classes d'enseignements économiques et sociaux. Ce sont des items plus économiques : le commerce international, l'entreprise qui domine le marché.

Tableau n°19 - Question E sur la fixation des Prix (15 et 18 ans)

	Pro	STT	SES
6 - Prix Juste et Honnête	33	17	9
20 - Représenter la valeur des Choses	25	16	21
19 - Acheter ce qu'il désirent	24	10	4
11 - Choix du Consommateur	26	8	15
8 - Décision Gouvernement	24	13	21
3 - Négociation Commerçant / Producteur	19	19	14
12 - Rapport de force Vendeur / Acheteur	12	20	14
18 - Permettre Equilibre du marché	18	15	12
14 - Commerce International	25	9	34
2 - Entreprises qui domine le marché	25	26	36

	SES	STT	Pro
13 - Trouver des combines	1	3	1
17 - Revendication syndicale	1	0	2
10 - Pouvoir Organisation Consommateurs	3	4	2
5 - déterminé par une « mafia »	4	5	6

Si nous poursuivons l'analyse de la formation des prix à travers la question suivante (question F, Cf. tableau n°20), question posée à propos du marché, nous voyons que le marché, pour les jeunes de 18 ans a quatre aspects.

Le premier exprime l'idée d'un marché - institution sociale. Ce premier bloc comprend essentiellement le fait que *la vie économique crée de l'ordre* plutôt que du *désordre*, et qu'ensuite il *fonde l'ordre social*, il est *moral* et il est *bon*. Les scores de ces trois derniers items sont plutôt positifs mais moins fortement que le score l'item sur l'ordre économique puisque les jeunes dans l'ensemble accentuent beaucoup plus la réponse centrale, intermédiaire entre l'accord et le non accord.

Tableau n°20 - Question F sur le marché (18 ans)

On indique par le terme de « **Positive** » la vision plutôt positive du marché : choix de la phrase de gauche par les codes 1 et 2 (Ordre, Morale, Juste ...). On indique par le terme de « **Négative** » la vision plutôt négative du marché : choix de la phrase de droite par les codes 4 et 5. On ne donne pas ici le nombre de Non Réponses (très réduit).

	Positive	3	Négative
3 - Vie éco Ordre / Désordre	48	32	20
SES	55	31	14
STT	48	30	22
PreProf	33	36	31
5 - Ordre social Fondé / Détruit	37	39	24
SES	34	43	23
STT	39	36	25
PreProf	36	36	28
9 - Moral / Immoral	33	46	21
SES	33	48	19
STT	35	43	22
PreProf	27	46	27
10 - Bon / Mauvais	33	50	17
SES	37	52	12
STT	32	45	23
PreProf	26	55	19

Les colonnes « Positive » et « Négative » doivent être référés à la probabilité théorique de 40%, La colonne intermédiaire « 3 » doit être référés à la probabilité théorique de 20%.

Le second aspect exprime une réticence vis-à-vis du marché (Cf. tableau n°21). Ici le choix penche plutôt vers l'item négatif tout en donnant encore une très forte accentuation sur la réponse centrale. Le marché est plutôt *injuste*, il est plutôt *source de gaspillage*, il *détruit* plutôt *les relations sociales*.

Le troisième aspect accentue très nettement les conséquences négatives du marché : *inégalités, sans scrupule, n'évite pas la bureaucratie*.

Tableau n°21 - Question F sur le marché (18 ans)

On indique par le terme de « **Positive** » la vision plutôt positive du marché : choix de la phrase de gauche par les codes 1 et 2 (Ordre, Morale, Juste ...). On indique par le terme de « **Négative** » la vision plutôt négative du marché : choix de la phrase de droite par les codes 4 et 5. On ne donne pas ici le nombre de Non Réponses (très réduit).

	Positive	3	Négative
11 - Juste / Injuste	20	46	34
SES	19	50	31
STT	21	46	33
PreProf	22	40	38
2 - Gaspillage Evite / Source de	21	38	41
SES	23	43	34
STT	19	30	50
PreProf	24	42	34
6 - Relations Renforcées / Détériorées	31	31	38
SES	23	30	47
STT	36	30	34
PreProf	36	34	30
1 - Chances égales / Inégalités	13	31	56
SES	11	29	60
STT	12	34	54
PreProf	14	32	54
8 - Gens Honnêtes / Sans scrupules	16	28	56
SES	11	31	59
STT	19	28	53
PreProf	26	24	50
4 - Bureaucratie Evite / n'évite pas	18	30	52
SES	20	29	51
STT	16	34	51
PreProf	22	23	55

Enfin, un dernier groupe de réponses est encore beaucoup plus nettement négatif puisque ou négatif dépasse nettement les 50 % et même les 60 % : le marché *impose* à l'acteur ses décisions, c'est un *lieu de concurrence sauvage* et de *compétition* (Cf. tableau n°22).

Enfin, un dernier item est un peu particulier parce qu'il met en évidence qu'entre l'accord et le non accord, deux sous-groupes se distinguent très nettement : ceux qui pensent que le marché introduit un *contact direct*, et inversement ceux qui pensent le marché est plus *impersonnel*.

Tableau n°22 - Question F sur le marché (18 ans)

On indique par le terme de « **Positive** » la vision plutôt positive du marché : choix de la phrase de gauche par les codes 1 et 2 (Ordre, Morale, Juste ...). On indique par le terme de « **Négative** » la vision plutôt négative du marché : choix de la phrase de droite par les codes 4 et 5. On ne donne pas ici le nombre de Non Réponses (très réduit).

	Positive	3	Négative
7 - Ce qu'il veut / Imposé	15	18	67
SES	14	19	67
STT	17	15	68
PreProf	19	21	60
12 - Régulation / Concurrence Sauvage	26	21	53
SES	28	22	50
STT	24	20	56
PreProf	23	21	56
13 - Coopération / Compétition	13	15	72
SES	1	14	75
STT	11	16	72
PreProf	19	15	66
14 - Contact Direct / Impersonnel	46	24	30
SES	40	22	38
STT	49	24	26
PreProf	49	29	23

A l'âge de 18 ans, il semble que l'on ait une vision très structurée et partiellement neutre du marché. Celui-ci s'impose comme un ordre économique, social et, par là même, a des aspects partiellement valorisants : *moral* et *bon*. Mais dans le même temps il y a une perception très nette des effets du marché et ces effets apparaissent négatifs : d'une part socialement (*l'injustice, source de gaspillage, détérioration des relations sociales, inégalités et bureaucratie, concurrence sauvage*) et d'autre part humainement (*gens sans scrupules*).

Cette vision duale n'est pas complètement partagée par l'ensemble des jeunes de 18 ans. L'idée d'un marché créant un ordre économique est une représentation très fortement présente chez les élèves du cycle général et au contraire beaucoup plus faiblement présente, le désordre est même presque majoritaire, chez les jeunes du cycle professionnel.

Le marché est au coeur de la théorie économique, de la conception du système économique occidental. Aussi les élèves de SES vont accentuer le premier aspect, exprimant en cela une vision en termes de connaissances économiques du marché. Mais cette connaissance paraît quand même fortement connoté en terme de valeurs puisque ce sont les mêmes élèves qui accentuent les effets négatifs dont nous avons parlé : *inégalités, gens sans scrupules, compétition et impersonnel*. A l'inverse, on voit que les élèves de classes professionnelles expriment d'une certaine façon une vision idéologique de ce marché. Leur vision très morale de l'économie leur fait un peu plus que pour les autres ne pas mettre en doute l'honnêteté de ceux qui participent au marché et les caractéristiques structurelles valorisantes du marché : ordre, moralité, justice.

Les élèves des classes de gestion mettent l'accent beaucoup plus sur le caractère compétitif du marché. Il est *compétitif*, il est une *concurrence sauvage* tout en *s'imposant à tous*, et d'une certaine façon cette compétition est *source de gaspillage*. Accessoirement ils le valorisent négativement (*mauvais*).

On voit bien comment sur la base d'une même trame, il y a, d'une part, une représentation fortement structurelle qui s'appuie sur ce que dit la science économique du marché ; à l'opposé, il y a une représentation plus marquée par une pratique idéologique de ce marché qui met l'accent sur ses effets beaucoup plus que sur sa structure ; et enfin, il y a une dernière forme de connaissance qui met l'accent sur l'aspect commercial de ce marché.

Ainsi les trois filières de formation expriment trois dimensions du marché, trois points de vue relatifs au marché, tout en étant pratiquement tous très proches du score moyen des jeunes de 18 ans. Les différences que nous avons mises en évidence sont plus des différences d'accentuation que des différences qui exprimeraient un rapport fondamentalement différent au marché.

Avec cette question nous avons quitté la partie du questionnaire qui permet de faire apparaître les représentations sociales comme une vision structurée de l'économie, autour des rapports entre consommation et production, autour de l'argent, autour de la formation des prix. A travers la vision du marché nous faisons plutôt

référence soit à un moment historique précis (ce n'est pas le cas en France, mais ce sera le cas dans les pays d'Europe centrale), soit à une perception en terme de points de vue partiellement idéologiques. Le marché est à la fois un objet de connaissances et un objet investi par une vision de la société.

Cette intervention d'un point de vue dans la construction des représentations sociales va apparaître encore plus fortement avec la question suivante (question G, Cf tableau n°23) qui demande aux élèves les principales causes du chômage et qui leur demande ensuite les items qui n'en sont pas causes. Cette question renvoie à la fois à des éléments très économiques et à des éléments plus politiques : les politiques économiques gouvernementales, les logiques économiques de l'entreprise. C'est sur cette question que nous obtenons les plus grosses différences avec les autres pays enquêtés. Les visions peuvent être très différentes suivant les situations socio-économiques des pays ou selon les différents groupes sociaux d'appartenance. Nous vérifions cela à travers les trois filières d'enseignement. Ceci pourrait être mieux vérifié par l'analyse des professions des parents ou d'autres variables sociologiques.

Ce qui ressort très nettement de l'analyse des causes ou des non causes du chômage, c'est le *progrès technique*. On retrouve là les résultats d'enquêtes antérieures en milieu adulte (Grize et al., 1985). En second vient *la concurrence étrangère*. On doit ici noter que la concurrence étrangère est mise en avant plus que les bas salaires de certains pays ou que le protectionnisme des autres pays. On a là une perception globale d'une compétitivité internationale qui s'associe à un progrès technique pour créer un nouvel univers économique.

Ces deux causes sont les plus fortes, elles sont données par plus de 50 % (54 et 56 %) des élèves. Et ces causes sont totalement partagées par les trois filières d'enseignement auxquelles nous faisons référence. Il n'y a pratiquement pas de différence de pourcentage significative entre ces trois filières sur ces deux items.

Ensuite, il est intéressant de remarquer que nous avons deux causes se situant autour de 40 % : *l'inefficacité des interventions du gouvernement*, *les coûts salariaux élevés*. Ces items par contre font apparaître des différences significatives entre les filières d'enseignement. Les classes professionnelles mettent l'accent sur *l'inefficacité*

du gouvernement alors que les classes de gestion mettent l'accent sur les *coûts salariaux élevés*, et le *manque de qualification des salariés*. Il y a peut-être chez eux une vision négative de l'industrie alors qu'ils se destinent à des secteurs plus tertiaires.

Tableau n°23 - Question G sur les causes du chômage (18 ans)

	Causes				Non causes			
	total	SES	STT	Pro	total	SES	STT	Pro
3 - Progrès technique	66	66	68	65	11	12	9	15
6 - Concurrence étrangère	54	55	54	53	10	10	9	15
12 - Inefficacité des Interventions du Gouvernement	40	39	39	46	8	7	8	12
13 - Coûts salariaux élevés	41	39	47	30	13	12	12	17
8 - Manque de qualification des salariés	34	25	43	35	22	26	15	25
17 - Bas salaires dans certains pays	34	34	33	34	16	14	16	19
18 - Insuffisance de la consommation	31	42	27	18	14	11	13	20

Enfin, il est intéressant de voir que les élèves des classes économiques et sociales de l'enseignement général vont plutôt mettre l'accent sur un dernier point : *l'insuffisance de la consommation*. On peut voir ici la trace d'un apprentissage scolaire proche de la théorie Keynésienne.

Cette différence dans l'analyse du chômage se poursuit sur les items qui ont été choisis comme étant partiellement les causes du chômage (Cf. tableau n°24), mais en même temps comme ne l'étant pas. (25 % des élèves pour chaque opinion). Dans les classes SES, c'est l'apprentissage de l'économie ou de la socio-économie qui, à travers *l'évolution démographique et l'insuffisance de consommation* dans le bloc précédent, leur fait parler du chômage. Alors que dans les classes professionnelles on sent l'intervention très forte des médias à travers la perception des politiques gouvernementales et l'image de l'inflation. Par contre, on peut voir dans leurs réponses une perception plus liée à leur pratique de l'économie car ils accentuent partiellement comme cause du chômage *l'inefficacité des entreprises* ou *le manque d'investissement*.

Tableau n°24 - Question G sur les causes du chômage (18 ans)

	Causes				Non causes			
	total	SES	STT	Pro	total	SES	STT	Pro
10 - Inflation	25	19	28	34	18	18	16	22
4 - Evolution démographique	24	28	20	22	27	32	21	31
5 - Manque de mobilité des salariés	18	23	18	8	30	31	27	34
20 - Blocages administratifs	17	14	17	22	35	35	38	29
7 - Trop longue durée du travail	13	16	8	18	43	42	43	47
11 - Puissance des syndicats	4	4	3	4	46	53	42	42
16 - Mauvaise qualité des produits	3	3	1	7	49	52	47	54

Un dernier groupe d'items est considéré comme n'étant pas des causes du chômage : le manque de mobilité des salariés, les blocages administratifs, la très longue durée du travail, la puissance des syndicats et le manque de qualité des produits (Cf. tableau n°24). Tous ces éléments sont rejetés assez fortement (30 à 50 % des élèves les rejettent). Les classes professionnelles rejettent fortement tous les éléments qui rejettent la responsabilité du chômage sur les salariés. Les élèves des classes économiques et sociales mettent aussi l'accent sur le caractère social de l'entreprise en refusant de considérer que la puissance des syndicats est une cause du chômage.

Tableau n°25 - Question G sur les causes du chômage (18 ans)

	Causes				Non causes			
	total	SES	STT	Pro	total	SES	STT	Pro
19 - Inefficacité des entreprises	20	15	21	30	18	21	16	19
15 - Insuffisance de protection des produits nationaux	13	15	12	12	17	18	17	14
9 - Protectionnisme des autres pays	8	11	7	5	19	14	25	16
1 - Manque d'investissement	16	18	11	21	22	19	26	21
2 - Taux d'intérêt élevés	12	15	10	10	21	18	27	15
14 - Faible agressivité commerciale des entreprises	7	7	4	11	25	29	23	19

Enfin, certains items apparaissent comme aucunement caractéristiques du chômage (Cf. tableau n°25). L'ensemble de ces éléments porte sur les rapports entre pays : le *protectionnisme* de son pays et des autres pays, l'entreprise, son *inefficacité*,

sa faible agressivité, son manque d'investissement, et le seul élément monétaire bancaire, financier que nous avons introduit dans le questionnaire (*les taux d'intérêts élevés*).

La représentation du chômage repose sur deux éléments très forts. Ils sont relatifs à une perception socio-technique (progrès technique, concurrence étrangère). Ensuite l'accent est mis sur une dimension socio-économique qui privilégie le facteur Travail. On peut remarquer ici l'absence de caractéristiques strictement économiques de l'entreprise. Les éléments de son fonctionnement n'apparaissent pas comme une cause de chômage. L'image d'une entreprise potentiellement créatrice d'emploi se pose en contrepoint d'un état de la société : chômage et crise sont synonymes comme nous le verrons dans le graphe de la question C (Cf. graphique n°10). Cet ensemble met en évidence que le chômage est véritablement perçu comme un problème de société.

2 - DES REPRESENTATIONS QUI INTEGRENT DES CONNAISSANCES ACQUISES.

Les élèves à 18 ans ont une vision beaucoup plus complexe de l'économie que leur collègues plus jeunes. Cette vision leur est essentiellement donnée par un apport de connaissances. Nous venons de le voir sur des questions qui touchent plus à des notions économiques (prix, marché, chômage) qu'à des objets plus sociaux. Cela peut paraître évident. Ce qui l'est moins c'est le fait que cette acquisition va s'inscrire dans leurs représentations sociales. On voit par exemple qu'en réponse à la question d'évocation (question A) les élèves de SES et des filières de gestion, parlent de la banque et même de la *monnaie*, à la fois fréquemment et dans les premiers rangs.

Ensuite les items du *travail* et des *salaires* se retrouvent comme à 15 ans mais s'y ajoute le thème de *l'épargne* et dans les filières sociales économiques et sociales on va voir apparaître des termes beaucoup plus abstraits : la *consommation*, *l'économie*, *l'investissement*. La *richesse* et le *pouvoir* donnent une coloration un peu politique à cette vision très économique.

Ces éléments sont aussi fortement présents dans la filière de gestion. Ces élèves ajoutent, eux, une coloration sociale dans cette case des premiers rangs et des mots les

plus fréquemment apparus avec l'idée de *bonheur* et l'idée de *vie*. Ils partagent ces deux thèmes avec les classes professionnelles.

Les classes professionnelles, elles, n'ont pas acquis de la même façon leur connaissance économique comme nous l'avons déjà dit. Cela s'établit ici très nettement puisque les éléments les plus fréquemment apparus se réduisent d'une part, au *travail - salaire*, d'autre part, à la *richesse - pouvoir*, et enfin à la *vie*, au *bonheur* et à la *voiture*. Il n'y a là pas véritablement de thème abstrait comme on a pu le voir dans les deux autres filières. En outre pour ces élèves la *banque* est quasiment absente, elle n'est même pas fréquente comme en sixième ou en seconde. La *banque* et la *monnaie* se trouvent dans la case en bas et à gauche : à la fois de manière peu fréquentes et citées en dernier rang.

Tableau 26 - Comparaison par age et par filière de certains mots évocant l'argent (question A)

	12 ans	15 ans	18 PreProf	18 STT	18 SES
Vie	8	10	16	16	8
Bonheur	2	7	16	11	7
Fait pas le Bonheur	0	7	7	13	4
Fait le bonheur	0	1	1	1	1
Achat	9	20	14	22	11
Acheter	35	12	6	5	4
Dépense	6	17	7	12	11
Dépenser	5	8	2	5	1
Banque	23	25	6	24	30
Pouvoir	4	9	13	8	16
Consommation	0	6	0	5	16
Pouvoir d'achat	0	3	2	3	8
Richesse	6	17	19	21	19

Le tableau n°26 et les graphes qui l'accompagnent permettent de mettre en évidence cette centration vers le social (la *vie*, le *bonheur*) plus que vers l'économique (la *banque*, la *consommation*). Il n'est pas question, ici de privilégier l'un de ces discours. En effet les trois filières ont des évocations aussi nombreuses et aussi diversifiées : 6,9 mots par élèves de SES ; 7,2 pour les STT et 6,8 pour les Pre-

diversifiées : 6,9 mots par élèves de SES ; 7,2 pour les STT et 6,8 pour les Pre-professionnels. Les mots fréquents représentent dans chaque filière 47% du total des évocations.

Graphique n°7, Comparaison par age et par filière de certains mots évocant l'argent (question A)

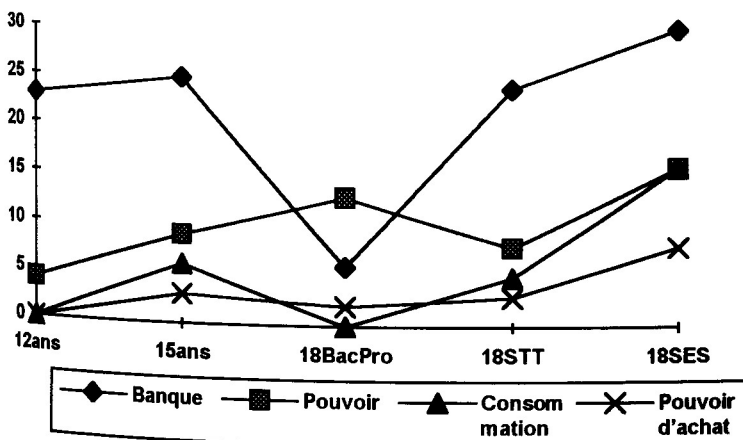
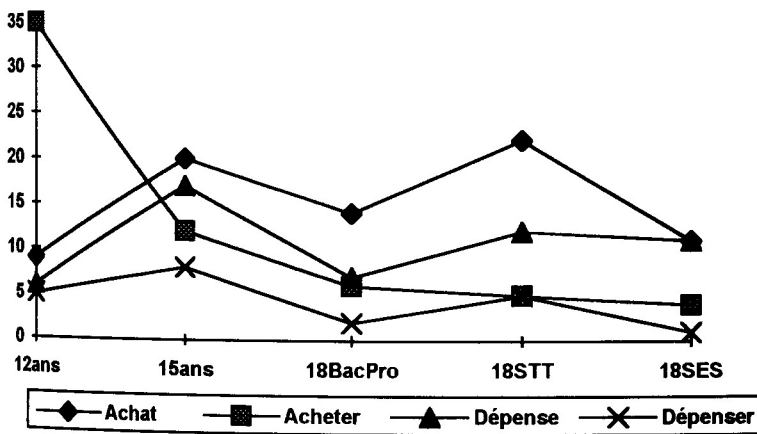
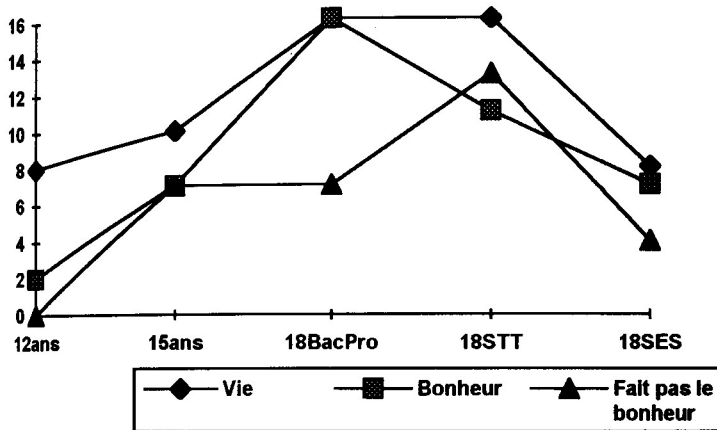


Tableau n° 27 - Le mot « argent » - Elèves de terminale SES (18 ans)
(en pourcentage du nombre total d'élèves : 285 élèves)

	Rang moyen < 3,7	Rang moyen >= 3,7
Fréquences supérieures ou égales à 10%	Banque 30	Bourse 11
	Monnaie 25	
	Travail 19	
	Salaire 18	
	Epargne 19	
	Consommation 16	Echange 11
	L'économie 15	
	Investissement 13	
	Achat 11	
	Dépense 11	
	Richesse 19	
Pouvoir 13		
Fréquences comprises entre 4,5% et 10%	Crédit 5	Billet 7
		Dollar 4,5
	Revenu 9	Bonheur 7
	Pouvoir d'achat 8	Inégalité 7
		Corruption 5
	Capitalisme 5	
	Profit 6	Bénéfice 5
	Vie 8	Loisir 4,5
	Besoin 5	Moyen de (échange, paiement) 7

Tableau n° 28 - Le mot « argent » - Elèves de terminale STT (18 ans)

(en pourcentage du nombre total d'élèves : 224 élèves)

	Rang moyen < 3,7	Rang moyen >= 3,7	
Fréquences supérieures ou égales à 10%	Banque	53	
	Monnaie	19	
	Billet	13	
	Travail	25	Salaire 15
	Epargne	13	
	L'économie	18	
	Achat	22	
	Dépense	12	
	Richesse	21	
	Vie	16	Vivre 10
Besoin	11		
Bonheur	11		
Ne fait pas le bonheur	13		
Fréquences comprises entre 4,5% et 10%	Travailler	4,5	
	Revenu	7	Investissement 7
	Gagner (sa vie)	6	Pouvoir 8
	Dépenser	5	Acheter 5
	Consommation	4,5	
	Riche	7	
	Plaisir	5	Loisir 4,5
	Pour	4,5	Moyen de... 4,5
			Pas 4,5
			Problème 5

Tableau n° 29 - Le mot « argent » -Elèves de terminale Professionnelle
(18 ans Bac Pro) (en pourcentage du nombre total d'élèves : 98 élèves)

	Rang moyen < 3,4	Rang moyen >= 3,4		
Fréquences supérieures ou égales à 10%	Travail	40		
	Salaire	15		
	Richesse	19	Achat	14
	Pouvoir	13	Investissement	10
	Vie	16		
	Bonheur	16		
	Voiture	18	Vacances	13
Fréquences comprises entre 5% et 10%	Riche	9		
	Vivre	9	Maison	9
	Ne fait pas le bonheur	7		
	Réussite	5		
	Voyage	9	Loisir	8
	Belle vie	7		
	Plaisir	5		
	Acheter	6	Dépense	7
	Besoin	5	Budget	5
	Faire	5	Les économies	6
	L'économie	5	Banque	6
			Monnaie	8
		Pauvreté	7	
		Problème	5	
		Etre	5	

L'abstraction de l'économie dans la filière sciences économiques et sociales est telle que l'évaluation qualitative de l'économie, le *bonheur* ou le fait que *l'argent ne fait pas le bonheur*, les *inégalités*, la *corruption*, se trouvent repoussés complètement en périphérie de la représentation. Seul le terme, qui est un terme beaucoup plus neutre, de *richesse* apparaît dans les mots très fréquents. De la même façon il est intéressant de voir la neutralisation de l'idéologie dans les fréquences relativement faibles des termes de *profit* et de *capitalisme* qui sont cependant cités comme ceux de *pouvoir* et de *richesse* dans les premiers rangs.

Il est aussi intéressant de voir que le rapport entre la consommation et le revenu se traduit par des citations dans les premiers rangs à travers les termes de *pouvoir d'achat*, de *besoin*, alors que le mot *vie* (expression plus sociale) est beaucoup moins fréquent que dans les deux autres filières.

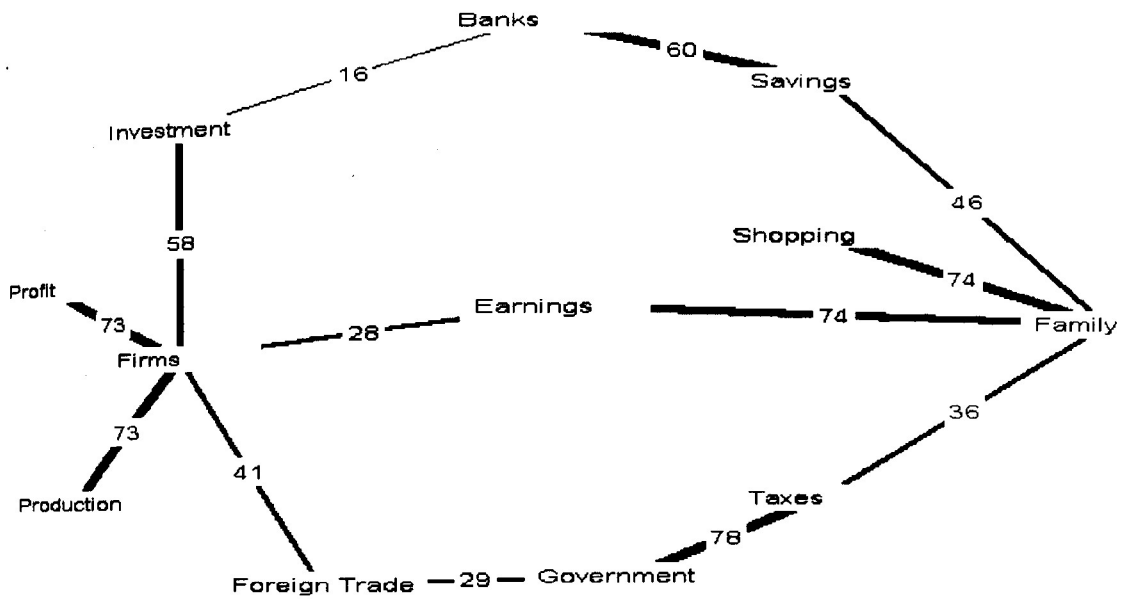
Un dernier point est à remarquer dans les classes professionnelles : l'économie domestique à travers *achat*, *acheter*, *vacances*, *voyage*, se trouve dans les cas anti-diagonale c'est-à-dire dans la première périphérie de la représentation. C'est aussi dans ces cases que se retrouvent les premiers éléments abstraits, on y parle de *l'investissement* et de *l'économie*. Pour ces élèves l'argent est d'abord social : *travail*, *vie* et *bonheur*. Il est ensuite possibilité d'achat et vie économique plus générale

Cette première question sur l'évocation de l'argent met surtout en évidence une première centration immédiate et relativement liée soit à une pratique, soit à l'évidence du phénomène qui est le *travail*, *gagner sa vie*. C'est un thème auquel les adultes feront eux aussi référence (Cf. Article faisant référence à une enquête précédente auprès d'adultes : Vergès, P., 1992).

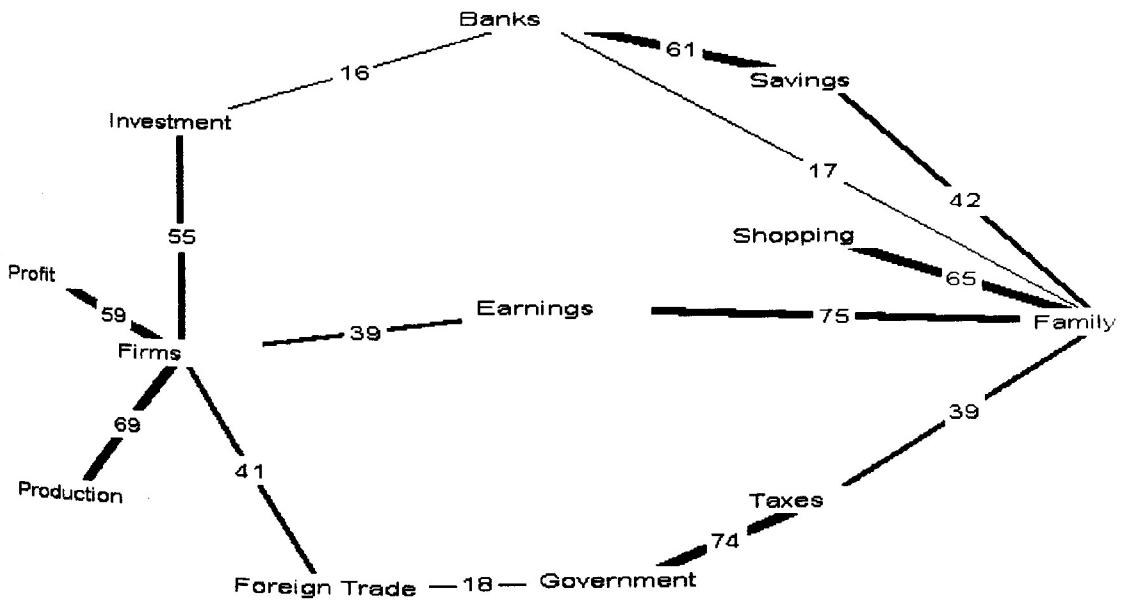
Tout semble s'organiser autour de la famille plus que de l'entreprise même si apparaissent un certain nombre de concepts tels que l'investissement. Mais lorsqu'on propose aux élèves ces termes plus abstraits ou des agents économiques (dans la question B) : *l'entreprise*, la *production*, la *banque*, la *famille*, le *gouvernement*, on voit qu'ils construisent des schémas où ces éléments forment un cycle : le circuit économique classique avec cependant quelques points particuliers intéressants. Avec

cette question ils établissent des relations entre la sphère de la famille et la sphère de l'entreprise.

Graphique n°8 - Question B 18 ans : filière SES (au seuil de 16%)

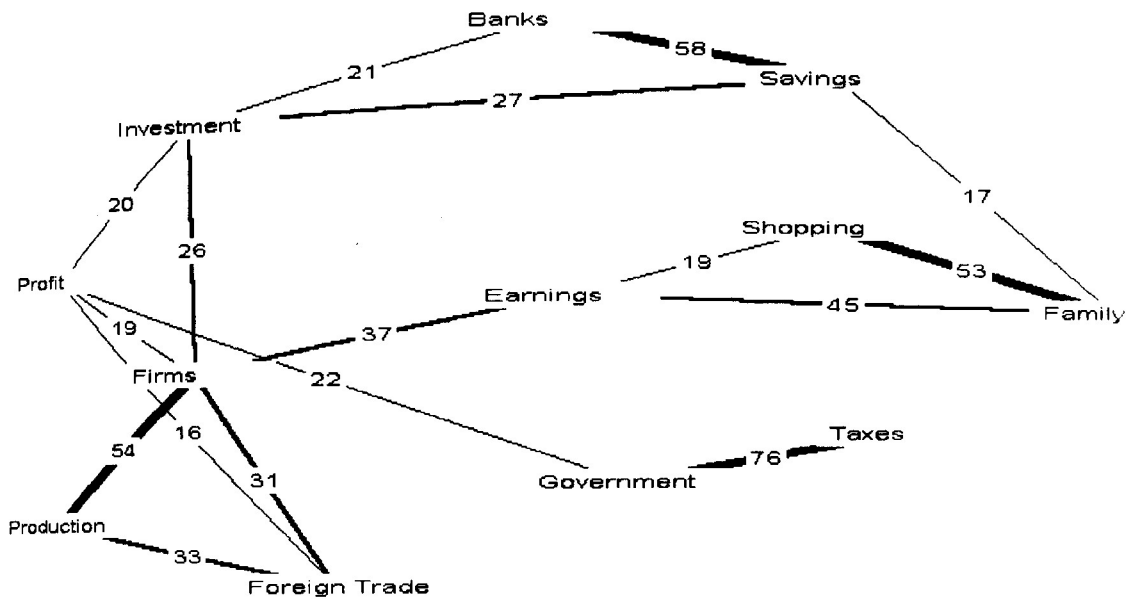


Graphique n°9 - Question B 18 ans : filière STT (au seuil de 16%)



Graphique n10 - Question B 18 ans : filière Professionnelle (au seuil de

16%)



Les élèves des classes professionnelles se distinguent très nettement des autres filières (Cf. graphique n°10). D'abord il faut remarquer que globalement les deux acteurs que sont la *famille* et *l'entreprise* concentrent un maximum les relations avec les autres éléments. D'un autre côté et secondairement, le *gouvernement* et la *banque* sont très fortement liés à un autre élément : les *impôts* pour le *gouvernement* et *l'épargne* pour la *banque*. Les relations qui vont s'établir entre ces quatre agents se réalisent à un seuil plus faible, de l'ordre de 20 %, de la *banque* avec *l'investissement*, et du *gouvernement* avec les *profits*.

Il est intéressant ici de noter que les *achats* ne jouent plus du tout le même rôle que chez les jeunes de 15 ans et surtout de 12 ans. Ils sont strictement reliés à la famille.

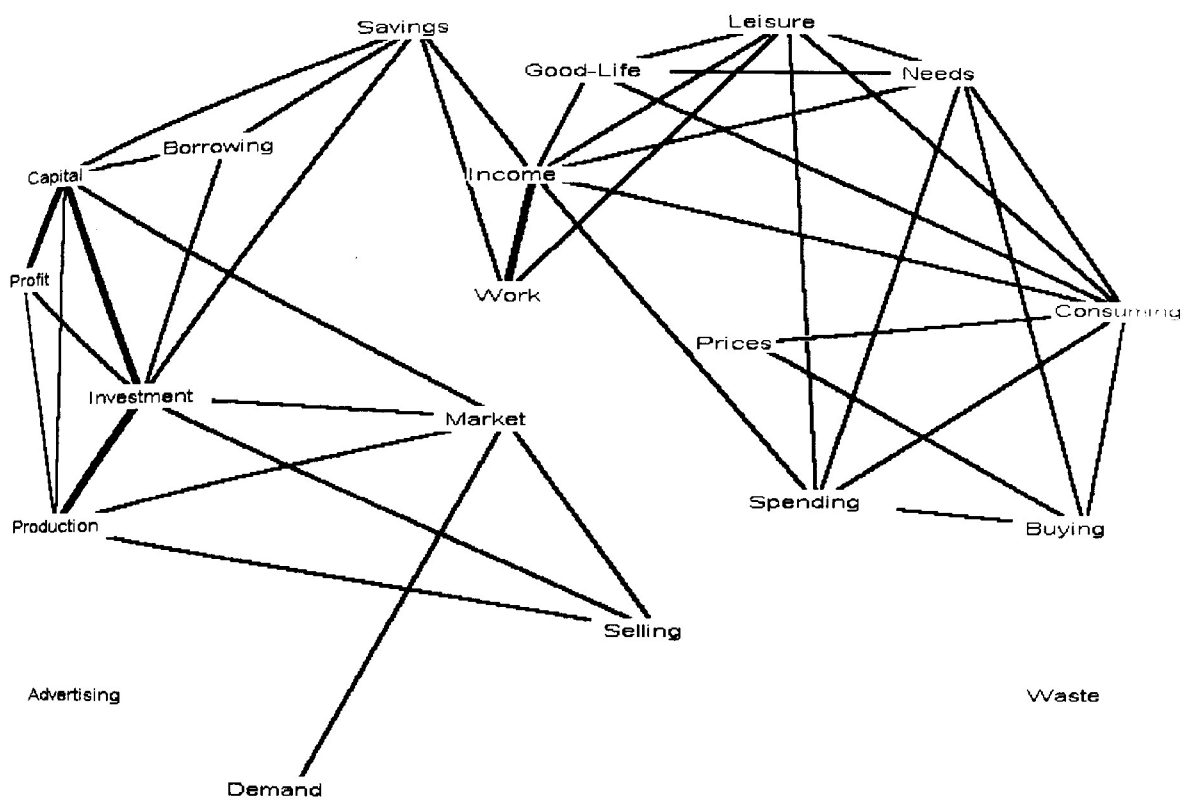
Les relations significativement les plus importantes (Cf. graphes en annexe 3) dans cette filière professionnelles par rapport aux autres jeunes de 18 ans est tout à fait intéressante : *production* - *commerce international*, *profit* - *Etat*, *investissement* - *épargne*. Il nous semble qu'on voit là l'impact d'un rapport assez direct avec une image que l'entrepreneur a imprimé auprès des jeunes. L'Etat intervient directement sur les profits : pour l'entrepreneur ils dépendent d'un certain nombre d'impôts ou de

charges sociales déterminés par l'Etat. De la même façon, dans les petites et moyennes entreprises l'auto-investissement est exprimé en terme d'épargne familiale. Ces relations sont non seulement significative (elles s'éloignent à plus de 5 ou 6 écart-type par rapport à la représentation moyenne de tous les jeunes de 18 ans), mais aussi importante : le rapport *investissement - épargne* est donné par 27 % des élèves, le rapport *profit - gouvernement* par 22 % et le rapport *production - commerce international* par 33 %.

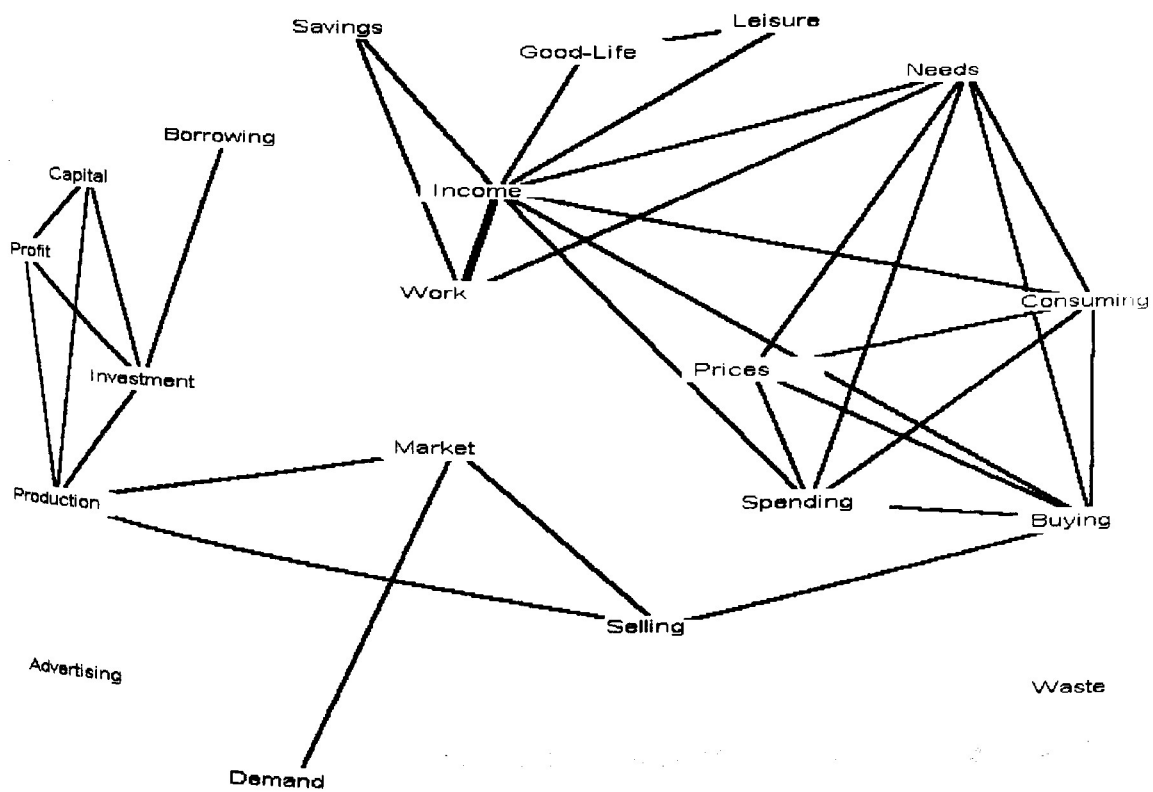
Par contre les relations les plus significatives des deux autres filières sont moins originales. On a l'expression de deux étoiles autour de *famille* et *d'entreprise*, reprenant en gros le schéma global initial, général. La seule originalité est peut-être dans la liaison très forte qu'établissent les élèves de gestion (STT) entre la *famille* et la *banque*. Cette relation n'est certainement pas à mettre au compte de l'enseignement mais des rapports quelquefois difficiles que peuvent avoir avec la banque (crédit et découvert) des familles de milieu un peu moins favorisé. En effet ni dans la question A, ni dans les autres questions on ne voit véritablement la banque associée à l'entreprise : *l'investissement* et la *banque* ne sont mis en relation que par 16 % des élèves et le terme de *banque*, s'il apparaît très fortement et en premier dans la question A n'est pas associé ni au terme de *bourse*, ni à d'autres termes qui auraient pu dénoter une activité de la banque dans le domaine économique en dehors de l'économie familiale.

La division entre l'espace domestique et l'espace de l'entreprise est encore totalement évidente dans l'analyse que nous pouvons faire des graphes de la question C (Cf. graphiques n°11 - 12 - 13). Il est évident car seuls les *revenus* et le *travail* établissent avec *l'épargne* un rapport entre la sphère de l'entreprise et la sphère de l'économie domestique. Le *marché* et la banque (*crédit*) ne sont qu'un élément secondaire dans ce rapport. Ils apparaissent un peu plus chez les élèves du Bac Pro. Ils sont presque complètement absents dans les graphes produits par les élèves du cycle de sciences économiques et sociales (SES).

Graphique n°11 - question C élèves de la filière SES (au seuil de 30%)

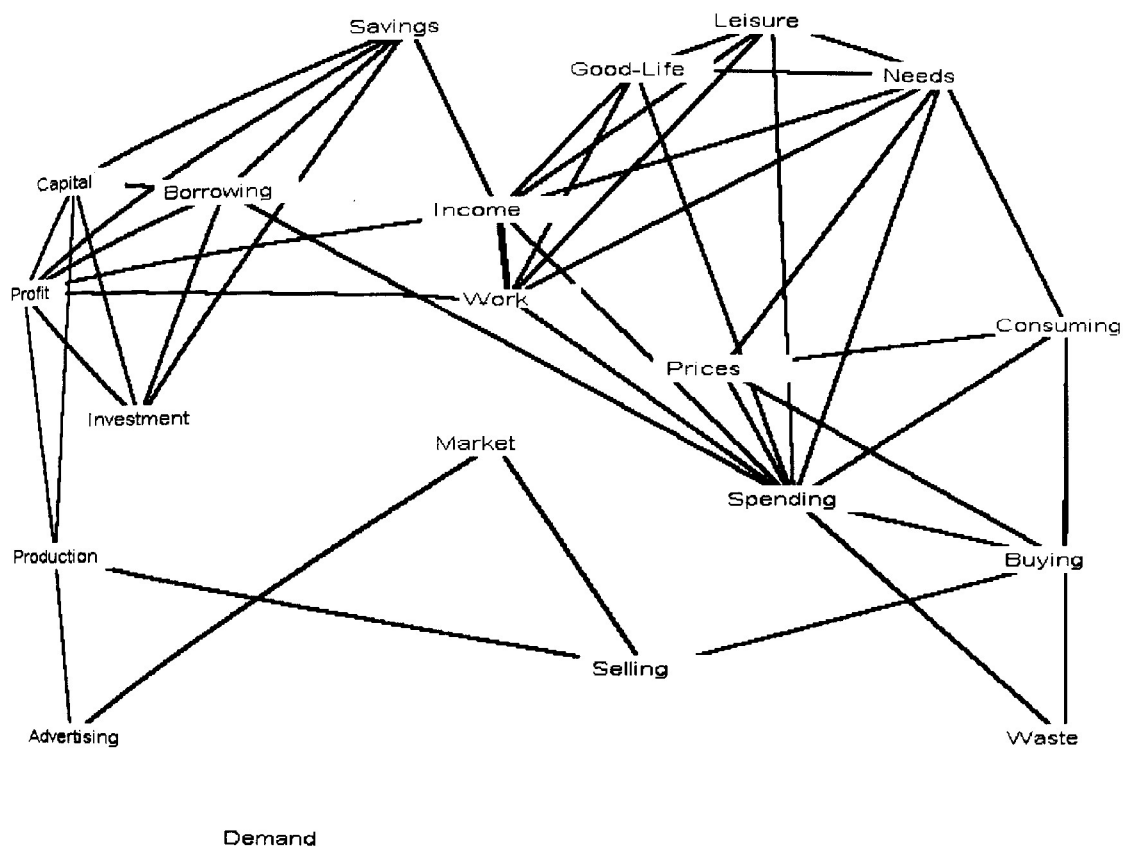


Graphique n°12 - question C élèves de la filière STT (au seuil de 30%)



Graphique n°13 - question C élèves de la filière professionnelle (au seuil de

30%)



Ce que ces graphes révèlent c'est une très grande cohérence interne de ces deux espaces que sont l'économie domestique et l'entreprise et, dans le même temps, une séparation nette de ces deux sphères. Cette cohérence est très spécifique aux français.

L'économie domestique est conceptualisée par le terme de *consommation*. En effet, il est relié très fortement avec un certain nombre d'autres termes de l'espace domestique : *besoins, achat, salaire, épargne, loisirs, qualité de la vie*, etc..... Les élèves du cycle professionnel mettent beaucoup moins l'accent sur ce terme abstrait de *consommation*. Ils reportent le centre de cette économie domestique sur le terme de *dépense*.

Cette centration sur la *consommation* est intéressante à deux niveaux. D'une part, elle montre une approche plus abstraite de l'économie, puisque la *consommation* de l'espace domestique ne se fait pas uniquement autour des *achats* et des *dépenses*. Elle est associée à des notions économiques, *besoin, revenu, salaire*, et dans le cas des

élèves de gestion, au *marché* et à la *demande*. D'autre part, c'est sur ce terme de *consommation* que va reposer l'essentiel des relations significatives par rapport aux autres pays. Il est intéressant de voir là aussi que le mot *prix* est un mot qui n'est pas véritablement associé au *marché* mais plutôt à la *consommation*, à *l'achat* et chez les élèves de gestion aux *besoins*.

Le second pôle de l'économie domestique est le pôle des *revenus*. Il est beaucoup plus accentué dans les classes professionnelles où le revenu des parents est moins élevé que dans les autres filières. On voit que cette économie domestique est chez eux beaucoup plus proche du quotidien d'une économie de la famille alors qu'il est à l'opposé, dans la filière sciences économiques et sociales, beaucoup plus proche d'une analyse économique dans laquelle les différents termes de *revenu*, de *consommation* ou de *dépense* ou de *besoin* sont très articulés et jouent des rôles relativement comparables. Il y a là pour les élèves des filières sciences économiques et sociales et partiellement pour ceux de gestion un essai de neutralisation de l'économie familiale en économie domestique.

La zone de l'entreprise est très fortement associée au marché. Les relations entre *investissement - entreprise - production* d'une part, *production - marché - vente* d'autre part, forment l'essentiel des relations que l'on peut trouver dans les graphes. Mais là encore il est intéressant de remarquer que les français se distinguent des autres pays. Il y a dans toute cette zone une absence de relations très significatives. On trouve simplement dans la filière économique et sociale les rapports entre *capital* et *épargne*, *capital* et *travail*, *production* et *investissement* ; dans la filière de gestion (STT) un rapport entre *production* et *capital* ; et aucune relation véritablement significative dans la filière professionnelle.

Cette faiblesse des relations montrent que cet espace des entreprises et du marché n'est pas envisagé de manière très économique. Au contraire on voit apparaître des relations très sociales comme *publicité - gaspillage* chez les jeunes de sciences économiques et sociales.

L'entreprise est envisagée de manière dynamique puisque toutes les relations essentielles au fonctionnement de l'entreprise se trouvent inscrites dans les graphes au

seuil de 30 % (Cf. graphiques 11 à 13). On a en haut les rapports entre *profit - capital - investissement - crédit - épargne*, en bas les rapports entre *investissement - profit - capital - production - marché*, et enfin on a à droite les rapports entre *production - marché - vente* et partiellement la *publicité* chez les élèves du cycle professionnel. Mais cette vision est une vision très largement financière (*capital - profit - investissement - production*). Nous ne faisons que corroborer ici les analyses des questions E, F et G où l'angle de vue social était associé aux connaissances économiques, et nous anticipons sur les résultats de la question H qui font apparaître une opposition idéologique entre une vision sociale (pour certain) et une vision libérale de l'économie (pour d'autres).

La question H est surtout intéressante par la comparaison entre les différents pays puisqu'elle essaye de faire ressortir les rapports socio-politiques qu'entretient chaque pays avec l'économie. Par contre il n'y a pas de différence, en France, entre les trois filières scolaires. Le classement hiérarchique des items de la question H est en gros le même (Cf. tableau n°30); il y a seulement une accentuation des items relatifs à l'éducation et à l'intervention de l'Etat chez les jeunes du cycle général économique et social.

Tableau n° 30 - Question H : Résultats comparatif sur la moyenne des notes (de 1 à 5)

	SES	STT	Pre Prof
e - Aides Sociales Problème	1,88	1,79	1,67
d - Non Juste part Richesse	2,13	2,23	2,05
f - Salariés / Chefs entreprise	2,22	2,27	2,26
a - Redistribution Revenu	2,5	2,26	2,32
n - Injuste Impôt Education	3,13	2,48	2,42
q - Travailler dur à l'école	2,42	2,62	2,47
b - Gens comptent sur Etat	2,41	2,59	2,78
i - Non Intervention Etat	3,36	3,37	3,08
r - Ens-Sup = Vie + intéressante	2,66	3,07	3,15
l - Meilleure Educ - Plus argent	3,05	3,58	3,18
g - Entreprise Privé Sup Public	3,25	3,45	3,23
j - Limitation Droit de grève	3,38	3,52	3,27
p Ecole bonne Renommée=Inv.	3,17	3,63	3,32
o - Education coûte cher	3,75	3,28	3,41
h - Non Syndicats	4,01	4,21	3,88

Il ressort très globalement de cette question H une vision très sociale (solidariste) de l'économie. En effet, les trois premiers items sur lequel l'accord est le plus grand, font référence aux aides sociales qui ne sont pas toujours affectées à ceux qui en ont le plus besoin, et parallèlement à une répartition des richesses peu équitable se traduisant dans l'entreprise par des difficultés entre chefs d'entreprise et salariés qui n'ont pas les mêmes intérêts.

Les items suivants sont associés au gouvernement. Il devrait intervenir dans la redistribution des revenus, on compte trop sur lui. On voit ici se redoubler les principaux résultats de la question A et de la question B où l'Etat et l'entreprise sont les deux acteurs principaux de l'économie et où leur rapport passe par la redistribution des revenus. Cette vision est particulièrement exprimée par les élèves de la filière STT.

Tableau n°31 - Question H : Résultats globaux 18 ans

	Accord	2	3	4	Non Accord	NsP
e - Aides Sociales Problème	51	26	6	8	4	2
a - Redistribution Revenu	20	39	16	11	5	4
b - Gens comptent sur Etat	19	35	13	14	9	5
f - Salariés / Chefs entreprise	25	37	12	11	5	6
d - Non Juste part Richesse	25	33	16	7	2	12

On a ensuite un second groupe d'items sur lequel les élèves expriment un désaccord partiel (le total des accord (1+2) est inférieur au total des désaccords (4+5)). Dans ce second groupe d'items on trouve essentiellement l'idéologie libérale : l'Etat ne devrait pas être véritablement interventionniste, les entreprises privées sont supérieures aux entreprises publiques.

Tableau n°32 - Question H : Résultats globaux 18 ans

	Accord	2	3	4	Non Accord	NSP
g - Entreprise Privé Sup Public	7	12	25	15	18	18
i - Non Intervention Etat	7	16	23	23	17	10
j - Limitation Droit de grève	7	22	15	14	30	6
h - Non Syndicats	6	8	9	19	48	5

Un dernier groupe d'items vient conforter ce rejet partiel de l'idéologie libérale quand elle remet en cause les droits des travailleurs : limitation du droit de grève, refus des syndicats pour protéger la condition des travailleurs. Cette vision est particulièrement exprimée par les classes de SES. Ici se reflète de façon négative ce qui était dit de façon positive avec les premiers items. Il est intéressant cependant de voir que c'est sur ces derniers items que l'on voit apparaître, plus ou moins accentué selon les trois filières, l'existence de deux sous-populations opposées : celle majoritaire qui est en désaccord avec une vision libérale de l'économie, et inversement un groupe conséquent de jeunes, qui est partiellement en accord avec cette vision.

Pour conclure

Il ressort de l'analyse que l'on peut faire des élèves français qu'il y a bien petit à petit construction d'une vision économique autominée mais d'une vision dans laquelle certains acteurs sont encore très peu présents et où les deux lieux de détermination que sont les situations familiales, socio-économiques d'une part, et le type de connaissance économique transmise par l'enseignement d'autre part, peuvent l'une et l'autre déterminer les représentations selon l'importance qu'elles ont auprès de chacun des élèves. Ceci se remarque très nettement dans l'analyse des différences que nous avons pu mettre en évidence entre les différents filières d'enseignement. Ces filières sont à la fois l'objet de formes différentes de l'enseignement économique et le reflet d'une hiérarchisation dans le système scolaire, par là même le reflet d'une différenciation très nette des origines familiales.

CHAPITRE 4 : L'EVOLUTION DES REPRESENTATIONS ECONOMIQUES DES JEUNES FRANÇAIS DE 12 A 18 ANS : UNE INTERPRETATION D'ENSEMBLE.

1. DES INDICATEURS QUANTITATIFS POUR MONTRER UNE CONSTRUCTION PLUS ABSTRAITE DE L'ECONOMIE DE 12 A 18 ANS.

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.

Chaque questionnaire a son indicateur quantitatif : c'est, par exemple, l'importance des mots fréquents dans les tableaux relatifs à la question A. Ils expriment plus d'informations chez les élèves de 18 ans qu'ils n'en expriment chez ceux de 15 ou de 12 ans. Les occurrences qu'ils représentent sont de l'ordre de 40 % pour les élèves de 12 ans et de 15 ans ; il passe à 47 % à 18 ans. De la même façon, on peut montrer que les relations les plus fréquentes, tracées par les élèves à la question B, sont nettement plus nombreuses chez les élèves de 15 ans et 18 ans que chez ceux de 12 ans.

Dans le graphique n°13 on peut voir que la courbe des dix premières relations des élèves de 18 ans des sections économiques et sociales est très nettement au-dessus de celles des autres filières à 18 ans, qui sont elles-mêmes au-dessus de celles des élèves de 15 ans et de celles des élèves de 12 ans. La première relation chez les élèves de 12 ans est donnée par 55 % des élèves, la seconde par 53 % et on tombe très rapidement à 45, 42 et 33 % dès la cinquième relation. Alors que chez les élèves de 15 ans, on trouve 74 %, puis 63, 53, 51, 48, et encore 47 % à la sixième relation. Il en est de même pour les élèves de 18 ans des sections économiques et sociales, et aussi

Figure 13 - Les 10 premières relations Question B

Verticalement : Fréquence en % ; Horizontalement : rang des relations (de 1 à 10)

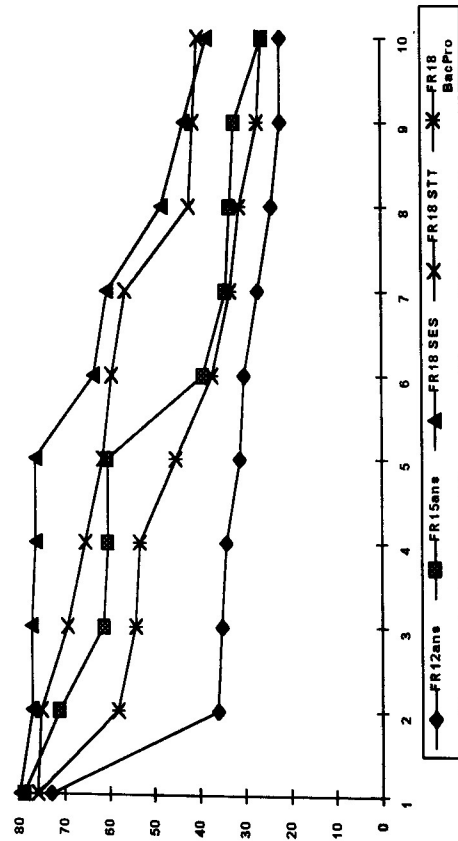


Figure 14 - Distribution cumulée des arêtes de la question B

Verticalement : Fréquence cumulée de la valeur des relations ;
 Horizontalement : Fréquence cumulée du nombre de relations.

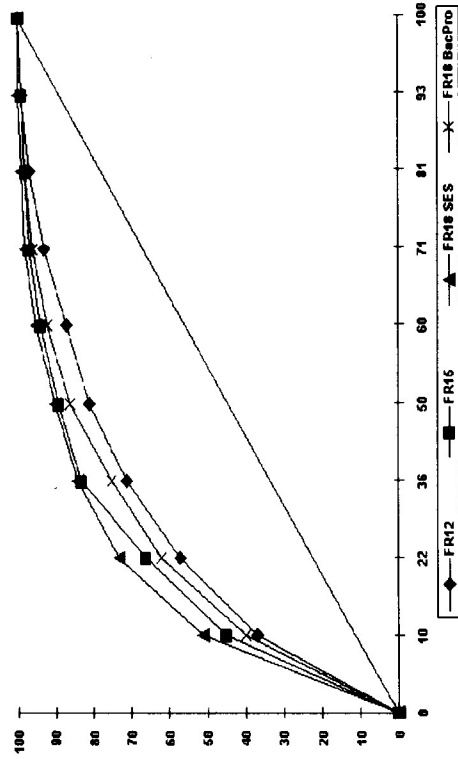
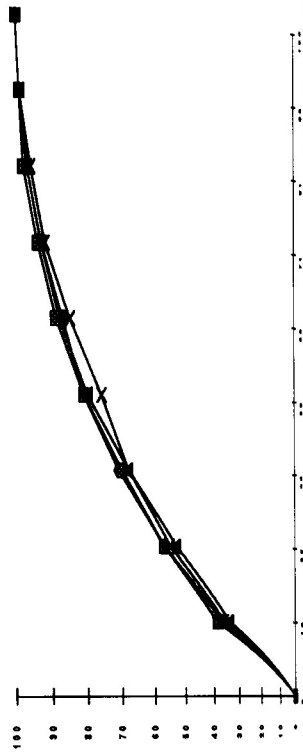


Figure 15 - Distribution cumulée des arêtes de la question B à 12 ans dans les différents pays

Verticalement : Fréquence cumulée de la valeur des relations ;
 Horizontalement : Fréquence cumulée du nombre de relations.



mais de façon un peu plus faible pour les élèves de sciences techniques, technologiques et tertiaires, et pour les bacs professionnels.

Cette différence entre les élèves est confortée par la courbe cumulée de toutes les relations à la question B où l'on voit exactement le même ordre : la courbe des élèves de 18 ans SES est nettement au-dessus de celle des 15 ans et des 12 ans (Cf. graphique n°14). Cette courbe exprime très globalement le fait que les premières relations sont données par plus d'élèves, à 18 ans) que dans les classes des élèves plus jeunes. Il y a concentration des élèves sur certaines relations plus typiques et une distribution moins aléatoire des différentes relations.

Cette différence est bien réelle puisque, quand on compare les réponses des élèves au même âge, par exemple à 12 ans, entre les différents pays (Cf. Graphique n°15), leurs courbes sont pratiquement identiques, alors que quand on compare, entre les âges dans chaque pays, on obtient des courbes très nettement différentes.

Il faut cependant moduler ces remarques. Les différences ne sont pas très importantes et elles portent particulièrement sur les premières relations. Dans la mesure où nous traitons de manière statistique ces populations, le caractère plus aléatoire des réponses dans les moyennes ou faibles fréquences est normal. Aussi les courbes cumulées qui prennent en compte l'ensemble de la distribution, se ressemblent plus que les courbes restreintes aux seules 10 premières relations.

Ces remarques sur la distribution des fréquences à la question B peuvent être prolongées par des observations pratiquement identiques à la question C. Les co-apparitions les plus fortes chez les élèves de 12 ans sont de l'ordre de 55 % et tombent à 33 % dès la cinquième relation, alors qu'à 15 ans ou à 18 ans elles sont de plus de 70 % pour être encore de l'ordre de 47, 48 % à la sixième, voire septième, huitième relation (Cf. Graphique n°16).

On observera cependant que les courbes sont plus proches de la droite d'équiprobabilité dans le graphique de la question C (n°16) que dans celui de la question B (n°14). Les deux indices de Gini qui mesure la concentration des relations sont fort différents. Ceci est dû au mode de questionnement. Le caractère aléatoire des cooccurrences calculées sur les regroupements effectués sur une liste de 20 mots est

Figure 16 - Distribution cumulée des arêtes de la question C

Verticalement : Fréquence cumulée de la valeur des relations ;
 Horizontalement : Fréquence cumulée du nombre de relations.

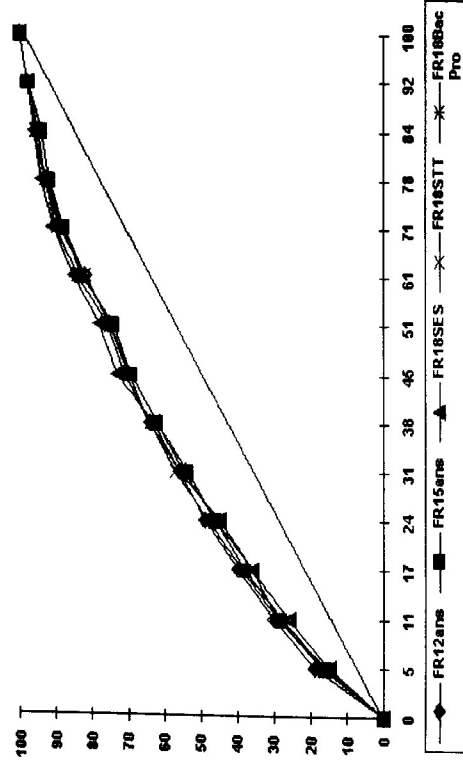


Figure 13bis - Les 10 premières relations de la question B

Verticalement : Fréquence en % ; Horizontalement : rang des relations (de 1 à 10)

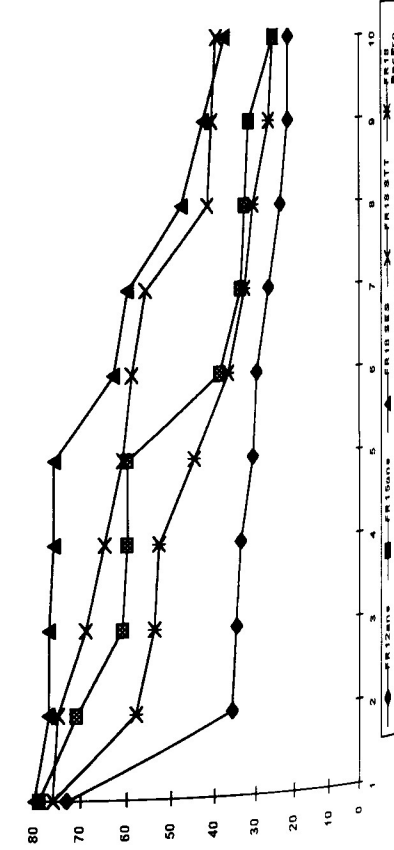


Figure 17bis - Les 10 premières relations de la question C

Verticalement : Fréquence en % ; Horizontalement : rang des relations (de 1 à 10)

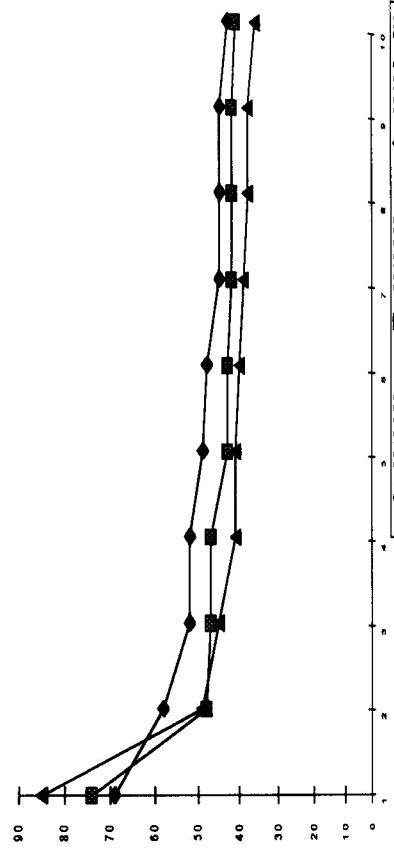
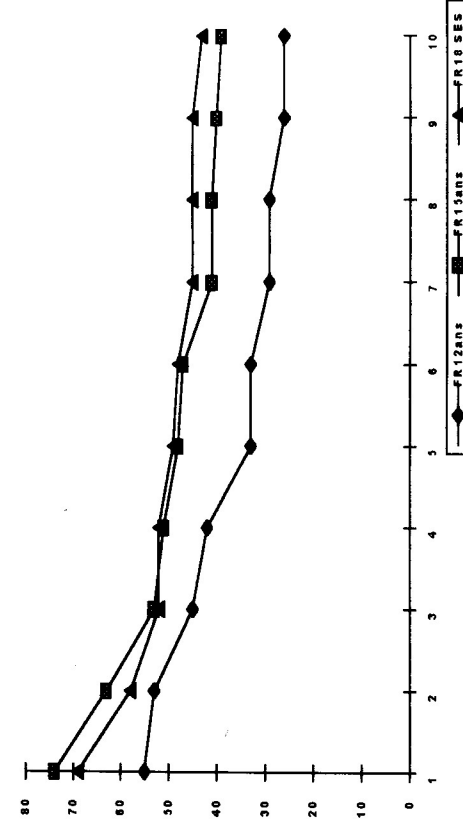


Figure 17 - Les 10 premières relations de la question C

Verticalement : Fréquence en % ; Horizontalement : rang des relations (de 1 à 10)



2. UN LANGAGE PLUS ABSTRAIT MAIS AUSSI PLUS ELABORE.

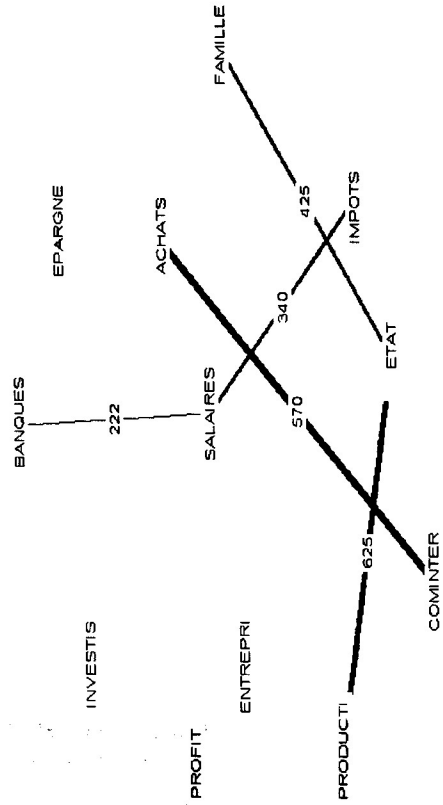
Pour parler d'abstraction, nous ne devons pas rester à ce seul constat statistique. Il faut montrer que les termes utilisés par les jeunes ne sont pas tout à fait de même nature lorsqu'ils peuvent s'exprimer librement, en particulier à la question A. Nous avons déjà montré que de l'âge de 12 ans à l'âge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

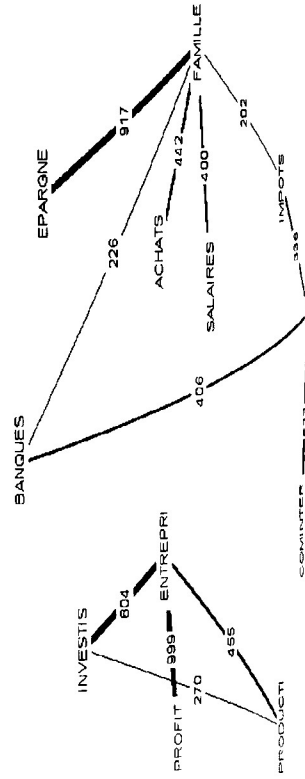
plus grand que celui des relations effectuées entre 12 mots. Cela se traduit aussi dans le caractère plus aléatoire de la distribution des 10 premières relations de la question C (n°17) relativement à celles de la question B (n°13).

Ces remarques associées à celles que nous avons déjà faites sur le caractère plus abstrait des définitions données à la question D va bien dans le sens d'une évolution liée à la maturité des jeunes. Elle se traduit par une plus grande abstraction. La plus grande concentration de leurs réponses n'est pas redevable à cette seule explication par la maturité. Elle est l'expression d'une intégration des apports de connaissances acquises en grande partie dans le milieu scolaire. Nous pouvons le vérifier en observant que les courbes des 10 premières relations sont assez différentes dans les questions B et dans les questions C pour les jeunes des trois filières à 18 ans (Cf. graphiques n°17b et n°13bis).

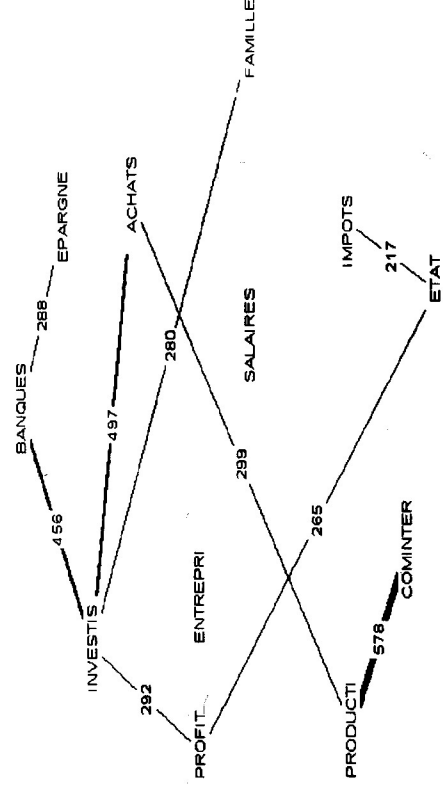
Graphe 18 - Question B - Elèves de 12 ans - Relations significatives
(au seuil de 0.01 à 2 écarts-type) relativement aux autres élèves français



Graphe 20 - Question B - Elèves de 18 ans SES - Relations significatives
(au seuil de 0.01 à 2 écarts-type) relativement aux autres élèves français



Graphe 19 - Question B - Elèves de 15 ans - Relations significatives
(au seuil de 0.01 à 2 écarts-type) relativement aux autres élèves français

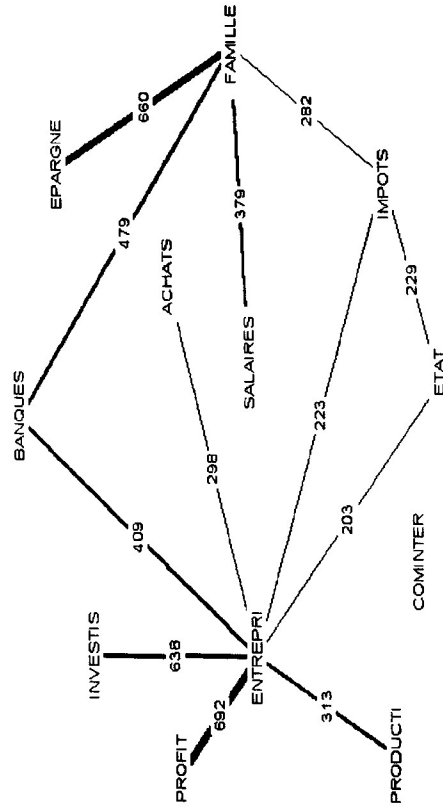


75

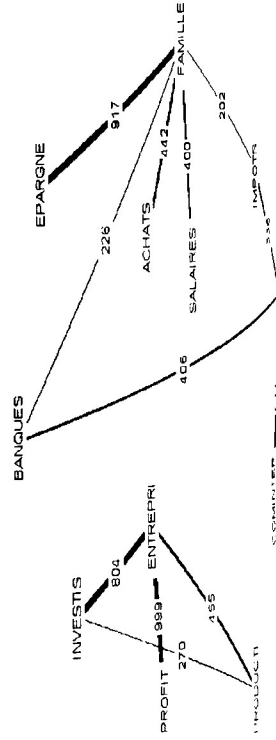
significative la plus importante à 12 ans est *commerce international - achat* (Cf. Graphique n°18). Cette relation va disparaître complètement aux autres âges. Le *commerce international* sera relié de manière significative, à plus de 5 écarts type, par les élèves de 15 ans non plus aux achats mais 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 avons 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

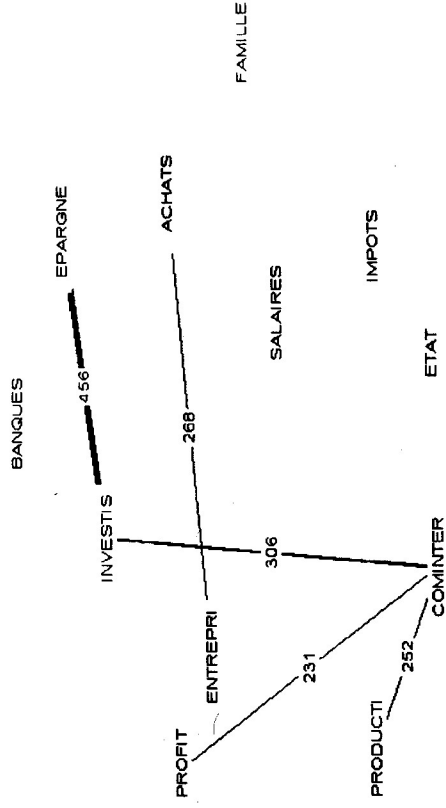
Graphe 21 - Question B - Elèves de 18 ans STT - Relations significatives
(au seuil de 0.01 à 2 écarts-type) relativement aux autres élèves français



Graphe 20 bis - Question B - Elèves de 18 ans SES - Relations significatives
(au seuil de 0.01 à 2 écarts-type) relativement aux autres élèves français



Graphe 22 - Question B - 18 ans Bac Pro - Relations significatives
(au seuil de 0.01 à 2 écarts-type) relativement aux autres élèves français



77

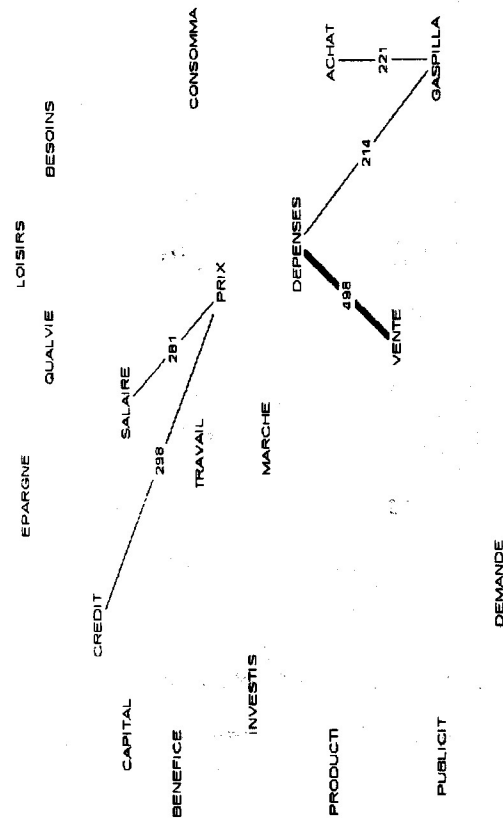
jusqu'à l'intermédiarité bancaire dans la mesure où la relation *banque - investissement* n'est pas significative. Sa place n'est pas significative dans le cas des bacs professionnels qui focalisent entièrement leurs relations autour de la sphère de l'entreprise, productivité internationale d'une part, entreprise d'autre part.

Nous avons noté dans les chapitres précédents qu'un certain nombre de relations un peu surprenantes, soit à 12 ans, soit à 15 ans. Elles sont ici exprimées (dans les graphiques N°18 et 19) par des relations significatives fortes : la place de l'investissement qui se situe dans les deux espaces de la famille et de l'entreprise pour les 15 ans ; la relations *Etat - production* pour les élèves de 12 ans. Ces relations disparaissent à 18 ans avec l'évolution de leur langage vers une autonomisation du champ économique.

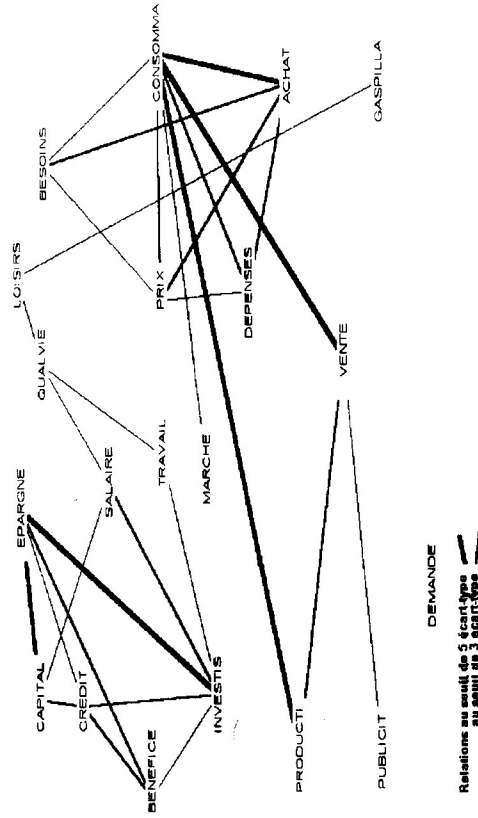
Cette démarche vers un langage plus abstrait, plus notionnel nous paraît de deux ordres. D'une part, elle est liée à l'acquisition d'un certain nombre de connaissances historiques ou géographiques et par là même de faits économiques et sociaux qui introduisent de nouveaux acteurs sociaux ou de nouvelles 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 circuit 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,

Graph 23 - Question C - Elèves de 12 ans - Relations significatives (au seuil de 0.01 à 2 écarts-type) relativement aux autres élèves français



Graph 24 - Question C - Elèves de 15 ans - Relations significatives (au seuil de 0.01 à 2 écarts-type) relativement aux autres élèves français



DEMANDE

Relations au seuil de 5 écarts-type
au seuil de 3 écarts-type

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).

3. LES TROIS NIVEAUX DE L'AUTONOMISATION - ARTICULATION DE L'ECONOMIQUE AU SOCIAL.

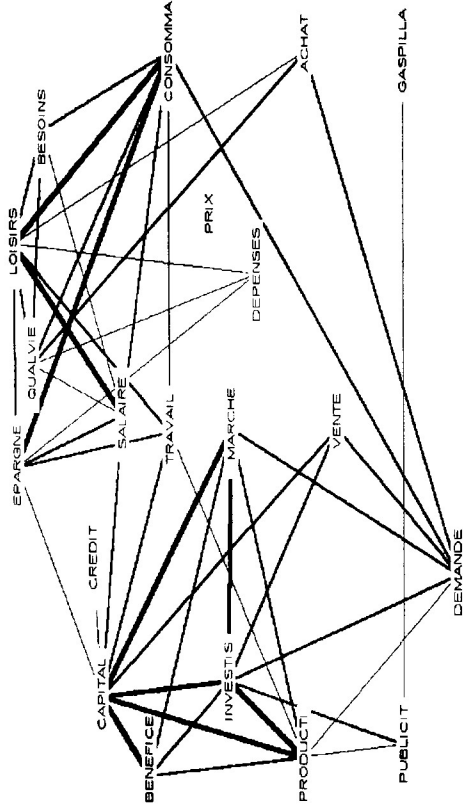
Si cette analyse en terme d'abstraction est bien réelle, il n'en reste pas moins que les représentations sociales de l'économie par ces élèves appellent une autre interprétation. En effet, il nous semble que l'économie est ici vue à travers plusieurs niveaux.

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.

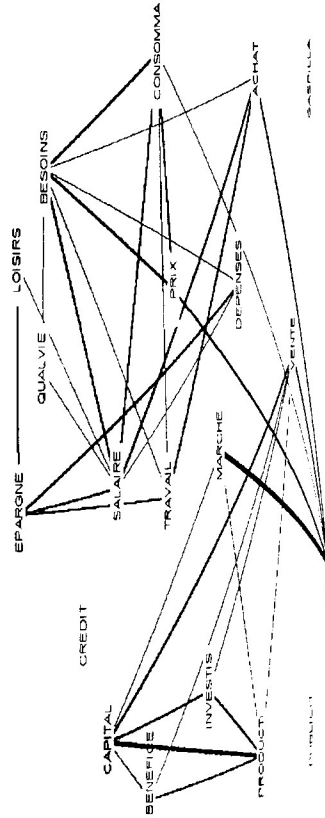
Ces trois types de représentations mettent bien en évidence les différents lieux où s'acquièrent les connaissances économiques et plus particulièrement ces formes particulières de connaissances que sont les représentations sociales de l'économie.

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,

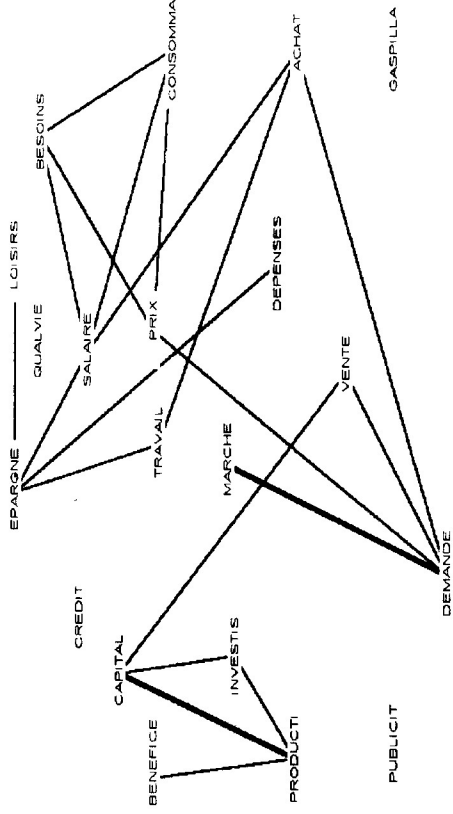
Graphe 25 - Question C - Elèves de 18 ans SES - Relations significatives (au seuil de 0.01 à 2 écarts-type) relativement aux autres élèves français



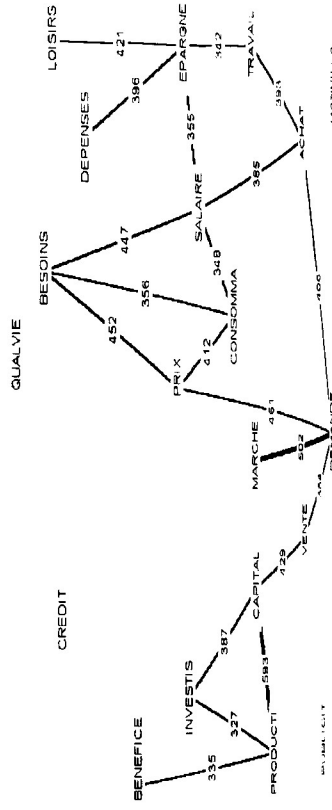
Graphe 26 - Question C - Elèves de 18 ans STT - Relations significatives (au seuil de 0.01 à 2 écarts-type) relativement aux autres élèves français



Graphe 27 - Question C - Elèves 18 ans STT - Relations significatives (au seuil de 0.001 à 3 écarts-type) relativement aux autres élèves français



Graphe 27b - Question C - 18 ans STT - Relations significatives (au seuil de 0.001 à 3 écarts-type) relativement aux autres élèves français



débats dans lesquels les qualifications morales ou idéologiques jouent un rôle important.

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.

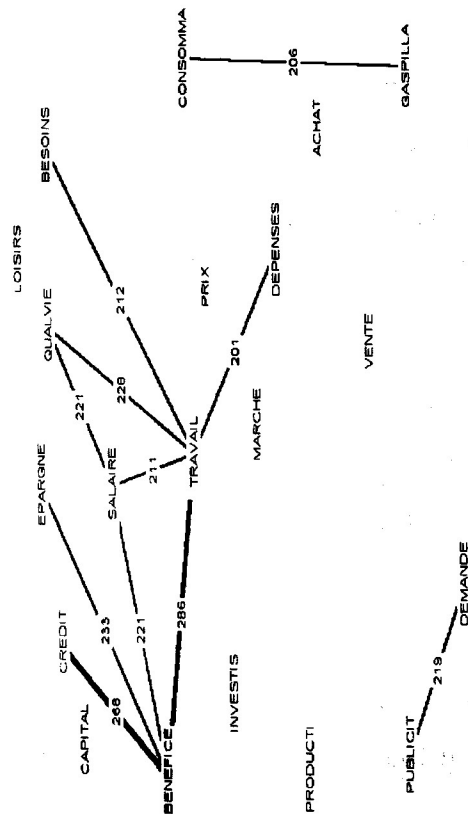
3.1. Une économie ancrée dans leur pratique.

L'ancrage de leurs représentations de l'économie dans la pratique est particulièrement nette à l'âge de 12 ans. Nous avons montré dans la question A l'importance des actes concrets de l'achat et la part relativement faible d'abstraction des évocations ou des définitions à cet âge. L'ensemble de leur pratique est organisée autour des pratiques économiques de la famille. C'est ainsi qu'à la question B, la famille ne sera reliée à l'entreprise qu'à travers les salaires, et cette relation ne sera d'ailleurs pas significative, elle est très moyenne. A la question C, l'univers de la famille qui va des achats au crédit en passant par les revenus, les prix, le travail, les dépenses et le marché, est cohérent mais complètement solitaire. Il représente l'essentiel de ce qu'exprime le graphe de la question C, même à des seuils faibles comme celui de 16 % (Cf. Graphe en annexe 4). L'univers de l'entreprise est totalement absent : les mots profit, production, investissement, capital sont complètement isolés, sans relations. La seule intervention des médias est celle d'un rapport entre vente et production par l'intermédiaire de la publicité.

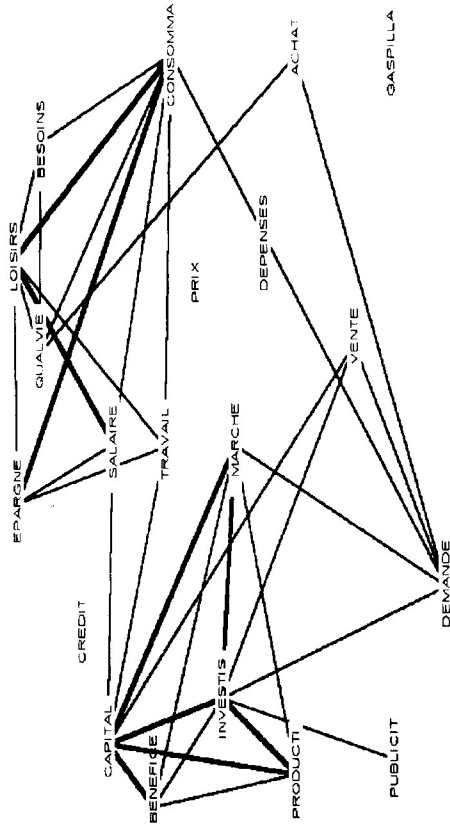
Le graphe significatif de ces élèves de 12 ans pour la question C est d'ailleurs très intéressant (Cf. graphique n°23). Il n'exprime qu'un rapport familial du type *dépense - vente* d'une part, avec une connotation morale de *gaspillage*, et d'un autre côté, les deux autres relations significatives sont *crédit - prix*, *prix - salaire*. Le crédit est ici véritablement un crédit à la consommation.

Cette construction de l'économie à partir d'une pratique se vérifie aussi chez les élèves de 18 ans qui ont une expérience réelle de l'entreprise, c'est-à-dire ceux de la filière bacs professionnels. Leur graphes significatif à la question C (Cf. graphique n°28) est bien organisé autour de l'élément central du fonctionnement d'une petite entreprise individuelle : le *bénéfice*. Celui-ci est associé à *crédit*, à *épargne*, à *salaire*,

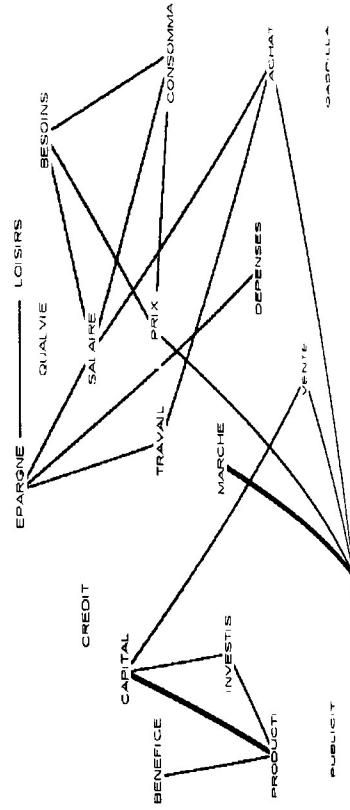
Graphe 28 - Question C - Elèves 18 ans Bac Pro - Relations significatives (au seuil de 0.01 à 2 écarts-type) relativement aux autres élèves français



Graphe 29 - Question C - Elèves 18 ans SES - Relations significatives (au seuil de 0.001 à 3 écarts-type) relativement aux autres élèves français



Graphe 27a - Question C - 18 ans STT - Relations significatives (au seuil de 0.001 à 3 écarts-type) relativement aux autres élèves français



à travail, etc. Chez eux, la sphère familiale n'est pas spécialement développée comme un univers de l'achat mais comme une articulation entre trois espaces de pratiques (Cf. Graphique n°30) : en premier la vie sociale avec *loisirs*, *besoins*, *bien-être* ; en second on trouve les *revenus* et le *travail*, et en troisième les *dépenses* et les *prix*. Cet univers reste très pratique car il n'est pas significativement associé à la consommation comme on peut le voir pour les SES et les STT (Cf. graphiques n°29 et 27bis). Il est quand même un peu plus abstrait qu'à 12 ans puisque le terme central n'est pas le terme d'achat mais celui de *dépense* et que la *consommation*, est marginale mais bien présente comme nous pouvons le voir au graphique n°13bis (graphe de la fréquence des relations exprimé en pourcentage).

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

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. La dernière question H leur permettait d'exprimer une vision libérale ou solidariste de l'économie. L'analyse de ces deux questions montre qu'une vision idéologique pouvait 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 de 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).

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

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-

de là 25 %, (Cf. graphique n°24) car les jeunes n'ont pas le même degré d'implication vis à vis de ces deux univers.

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.

4. UNE VRAI FORME DE CONNAISSANCE.

La forme que nous avons donné à notre questionnaire nous permet de faire apparaître ce qui relève de l'acquisition de connaissances dans le domaine scolaire, et ce qui relève parallèlement d'une évolution de leur maturité. C'est ainsi que le graphe de la question B est relativement désarticulé à l'âge de 12 ans (Cf. Graphique n°3), qu'il devient un véritable circuit de l'économie à l'âge de 15 ans (Cf. Graphique n°5), et qu'il peut exprimer une vision très construite de l'entreprise à 18 ans, en particulier pour les bacs professionnels (Cf. Graphiques n°10 et n°9 pour les STT).

La question C permet de compléter cette appréhension en termes d'abstraction, mais elle y ajoute la possibilité d'articuler, aux éléments économiques, des éléments plus sociaux. En cela, elle complète de manière un peu plus formalisée les réponses à la question A où l'ensemble des mots énoncés montre bien les focalisations fort différentes qui renvoient à des lieux d'apprentissage de l'économie : à partir d'une pratique, par une acquisition de connaissances factuelles, historiques ou géographiques, et surtout par l'acquisition de connaissances plus spécifiquement économiques.

Les dernières questions : la question D (sur les définitions) qui étaient posées à tous les élèves, puis la question E sur la formation des prix qui n'a été posée qu'aux élèves de seconde et de terminale, et enfin les questions F à H sur le marché, le chômage et les visions politiques de l'économie, nous permettent d'associer à

l'économie un certain nombre de qualificatifs, ou au contraire de savoir dans quelle mesure ces qualificatifs sont neutralisés par un discours de connaissances.

Donc, l'analyse de l'ensemble de notre questionnaire nous permet de répondre à une double interrogation.

- Premièrement, elle nous permet de dire dans quelle mesure les représentations économiques des jeunes peuvent être considérées non seulement comme une forme de connaissance spécifique mais aussi comme intégrant des connaissances économiques au point de pouvoir permettre à ces élèves l'expression d'un langage économique partiellement autonomisé.

- Dans un second temps, elle nous permet aussi de distinguer les lieux d'apprentissage de l'économie, peut être de manière incomplète, mais elle permet au moins de trouver les traces de cette distinction : c'est-à-dire la pratique, la famille, les médias, et le milieu scolaire. On a vu combien la famille était importante à l'âge de 12 et de 15 ans. On a vu comment les médias prenaient le relais à l'âge de 15 ans et surtout de 18 ans. On a vu comment la pratique pouvait prendre des formes différentes : celle d'une pratique du consommateur où l'économie est exclusivement vue à travers des actes d'achat (à 12 ans), celle d'une pratique beaucoup plus sophistiquée des élèves de 18 ans des bacs professionnels, pour lesquels la pratique repose sur le cotoiement de l'entreprise et sur un rapport quotidien au travail associé aux loisirs et à la consommation pour former un univers socio-économique. Quant aux connaissances scolaires, elles nous sont apparues bien réelles et, dans beaucoup de cas, relativement bien intégrées aux représentations des élèves. Certes l'investissement est une notion qui reste bien ambiguë, partiellement mal interprétée, tout au moins si on se place sous un angle du formateur à l'économie. Mais on a vu aussi que la monnaie, le marché étaient le lieu d'un apprentissage dès l'âge de 15 ans, que l'épargne, les prix ou le crédit étaient l'objet d'un apprentissage un peu plus différencié suivant les filières de formation.

Nous avons été conduit à constater que dès l'âge de 15 ans, il y avait apparition, en quelque sorte, d'un langage économique chez les jeunes et qu'à 18 ans, ce langage économique se complexifiait de manière différente selon les filières de formation.

Nous pouvons enfin revenir sur un point essentiel de cette recherche : les représentations économiques des jeunes sont une vraie forme de connaissance à travers laquelle ils interprètent la réalité.

- Nous avons montré dans cette recherche comment la réalité économique modelait leurs représentations à travers ce qu'en disait la société, le milieu scolaire et le milieu environnant de ces jeunes.

- Mais il faut immédiatement retourner ces déterminations en montrant que les représentations leur permettent de construire des grilles d'interprétation de la réalité et de conduire des pratiques particulières.

Les différences de représentations que nous avons pu constater selon les filières nous font avancer deux conclusions :

- il y a une possible différence d'interprétation de la réalité associée à des filières de formation ou à des professions envisagées qui demandent plus ou moins l'acquisition d'un langage économique.

- Au-delà de cette interprétation professionnelle, il existe des différences de vision de la société, plus exactement diverses possibilités d'interpréter la réalité socio-économique. Elles vont certainement intervenir dans des pratiques. Ces visions vont rendre ces dernières plus ou moins possibles.

On peut en donner quelques exemples. Si on organise l'entreprise seulement autour des bénéfiques, ou si au contraire on l'organise autour du marché, nous aboutissons à deux stratégies opérationnelles fort différentes. De la même manière, voir le chômage comme la conséquence d'une inefficacité de l'Etat, ou inversement d'une inefficacité des entreprises, ou plus globalement d'une insuffisance de la consommation, ne conduit pas du tout aux mêmes possibilités d'interpréter la réalité. Il ne s'agit pas de dire que l'une ou l'autre vision est meilleure au regard de la compréhension du fonctionnement de l'économie ou à celui du ou des discours des économistes. En effet certains peuvent mettre l'accent sur l'univers du commerce et d'autres sur un univers plus abstrait parce qu'ils leur sont proposés dans des types différents d'enseignements économiques.

Il faut simplement constater que ces grilles d'interprétation vont conduire ces jeunes à adopter des pratiques différentes dans l'interprétation des politiques

économiques, dans la recherche d'emploi, dans l'arbitrage entre consommation et épargne, et dans la gestion du budget familial. Elles vont les amener à faire des choix entre différents modes d'exercice de la profession : salariat, fonctionnariat, entreprise à son compte, profession libérale, etc.

La construction d'une forme de connaissance qui leur permet de construire leur propre modèle de fonctionnement de l'économie, est tout à fait centrale dans leur possibilité d'interpréter et de se conduire dans la réalité économique. Elle doit être comprise par les formateurs ou les informateurs.

BIBLIOGRAPHIE

- ALBERTINI, J.M., LAMBERT, D.C.,(eds). 1974, **L'initiation économique des adultes**, Collection des ATP Sciences Humaines, n°4, Paris, ed. du C.N.R.S..
- ALBERTINI, J.M., LACOUT, A., VERGES, P., 1977, Les français ne sont pas des analphabètes de l'économie, **Cahiers français**, n°179, janvier 13-22.
- ALBERTINI, J.M., 1985, **Les jeunes, l'économie et la consommation**, Bruxelles, Ed.Labor, collection Education 2000.
- GRIZE, J.B., VERGES, P., SILEM, A.,(eds), 1987, **Salariés face aux nouvelles technologies**, Paris, ed. du CNRS, Paris ..
- KERIGNARD, Y., NAUCELLE, P., VERGES, P., 1979, Enseigner l'économie en classe de sixième, une pratique pédagogique pour l'enseignement de l'économie dans le premier cycle, **Education permanente**, n°48, avril 1979, 55-72.
- PERRET, P.M., VERGES, P., BENGUIGUI, N., LACOUT, A., 1977, **Mise au point, réalisation et contrôle d'un programme d'initiation économique en milieu adulte**, collection des ATP Sciences Humaines, n°11, Paris, ed. du C.N.R.S.
- VERGES, P., 1984, Une possible méthodologie pour l'approche des représentations économiques, **Communication-Information**, vol. VI, n°2-3, 375-396, Université de Laval, Québec.
- VERGES, P., 1987, A social cognitive approach to economic representation, **Current Issues in European Social Psychology**, vol 2, W.DOISE, S.MOSCOVICI (eds), Cambridge University Press, 271-304.
- VERGES, P., 1989, Représentations sociales de l'économie, une forme de connaissance, **Les représentations sociales**, D.JODELET (ed), Paris, P.U.F., 387-405.
- VERGES, P., 1991, Spoleczne pojmowanie ekonomii jako forma wiedzy, **Przegląd Psychologiczny**, t XXXIV, nr 1, 25-43.
- VERGES, P., 1994, Approche du noyau central : propriétés quantitatives et structurales, **Structures et transformations des représentations sociales**, GUIMELLI, Ch., (ed), Lausanne, Delachaux et Niestlé, 233-253
- VERGES, P., TYSKA, T., VERGES, Pierrette, 1994, Representations of economics by french and polish students, **Cognitive Representation of economics**, TYSKA, T. (ed), Wydawnictwo Instituttu Psychologii PAN, Warszawa, 24-41.

BIBLIOGRAPHIE

- ALBERTINI, J.M., LAMBERT, D.C.,(eds). 1974, **L'initiation économique des adultes**, Collection des ATP Sciences Humaines, n°4, Paris, ed. du C.N.R.S..
- ALBERTINI, J.M., LACOUT, A., VERGES, P., 1977, Les français ne sont pas des analphabètes de l'économie, **Cahiers français**, n°179, janvier 13-22.
- ALBERTINI, J.M., 1985, **Les jeunes, l'économie et la consommation**, Bruxelles, Ed.Labor, collection Education 2000.
- GRIZE, J.B., VERGES, P., SILEM, A.,(eds), 1987, **Salariés face aux nouvelles technologies**, Paris, ed. du CNRS, Paris ..
- KERIGNARD, Y., NAUCELLE, P., VERGES, P., 1979, Enseigner l'économie en classe de sixième, une pratique pédagogique pour l'enseignement de l'économie dans le premier cycle, **Education permanente**, n°48, avril 1979, 55-72.
- PERRET, P.M., VERGES, P., BENGUIGUI, N., LACOUT, A., 1977, **Mise au point, réalisation et contrôle d'un programme d'initiation économique en milieu adulte**, collection des ATP Sciences Humaines, n°11, Paris, ed. du C.N.R.S.
- VERGES, P., 1984, Une possible méthodologie pour l'approche des représentations économiques, **Communication-Information**, vol. VI, n°2-3, 375-396, Université de Laval, Québec.
- VERGES, P., 1987, A social cognitive approach to economic representation, **Current Issues in European Social Psychology**, vol 2, W.DOISE, S.MOSCOVICI (eds), Cambridge University Press, 271-304.
- VERGES, P., 1989, Représentations sociales de l'économie, une forme de connaissance, **Les représentations sociales**, D.JODELET (ed), Paris, P.U.F., 387-405.
- VERGES, P., 1991, Spoleczne pojmowanie ekonomii jako forma wiedzy, **Przegląd Psychologiczny**, t XXXIV, nr 1, 25-43.
- VERGES, P., 1994, Approche du noyau central : propriétés quantitatives et structurales, **Structures et transformations des représentations sociales**, GUIMELLI, Ch., (ed), Lausanne, Delachaux et Niestlé, 233-253
- VERGES, P., TYSKA, T., VERGES, Pierrette, 1994, Representations of economics by french and polish students, **Cognitive Representation of economics**, TYSKA, T. (ed), Wydawnictwo Instituttu Psychologii PAN, Warszawa, 24-41.

LISTE DES TABLEAUX ET GRAPHIQUES

Tableau 1	Evolution des taux de scolarisation par âge	8
Tableau 2	Effectifs d'élèves du second degré public et privé depuis 1988	10
Tableau 3	Sorties du système éducatif en 1990 par niveau	10
Tableau 4	Taux de chômage par sexe et âge au recensement de 1990	11
Tableau 5	Répartition socio-professionnelle à la sortie du système éducatif en 1991-1992	12
Tableau 6	Répartition sectorielle des recrutements à la sortie du système éducatif en 1989	12
Tableau 7	Répartition de la population active en France en 1987	12
Tableau 8	Le mot « argent » - Elèves de sixième	12
Tableau 9	Elèves de 11-12 ans - Question D	17
Tableau 10	Le mot « argent » - Elèves de seconde	22
Tableau 11	15 ans - Question E : la formation des prix	30
Tableau 12	15 ans - Question E : la formation des prix	36
Tableau 13	Evolution entre 12 et 15 ans - Question D	36
Tableau 14	Evolution de 12 à 18 ans - Question D	37
Tableau 15	Evolution de 12 à 18 ans - Question D	40
Tableau 16	Evolution de 12 à 18 ans - Question D	40
Tableau 17	Le type de prix préféré (15 et 18 ans) - Question E	41
Tableau 18	Question E sur la fixation des prix (15 et 18 ans)	42
Tableau 19	Question E sur la fixation des prix (15 et 18 ans)	44
Tableau 20	Question F sur le marché (18 ans)	45
Tableau 21	Question F sur le marché (18 ans)	46
Tableau 22	Question F sur le marché (18 ans)	47
Tableau 23	Question G sur les causes du chômage (18 ans)	48
Tableau 24	Question G sur les causes du chômage (18 ans)	51
Tableau 25	Question G sur les causes du chômage (18 ans)	52
Tableau 26	Comparaison par âge et par filière de mots évoquant l'argent (Question A)	52
Tableau 27	Le mot « argent » - Elèves de terminale SES	54
Tableau 28	Le mot « argent » - Elèves de terminale STT	56
Tableau 29	Le mot « argent » - Elèves de terminale professionnelle (Bac Pro)	57
Tableau 30	Question H : résultats comparatifs sur la moyenne des notes (de 1 à 5)	58
Tableau 31	Question F : résultats globaux (18 ans)	66
Tableau 32	Question F : résultats globaux (18 ans)	67
		67

Graphique 1	Taux de scolarisation par âge	8
Graphique 2	Les différentes filières d'enseignement	9
Graphique 3	France - Question B - 12 ans (au seuil de 16 %)	24
Graphique 4	France - Question C - 12 ans (au seuil de 20 %)	25
Graphique 5	Question B - 15 ans (au seuil de 16 %)	33
Graphique 6	Question C - 15 ans (au seuil de 25 %)	34
Graphique 7	Comparaison par âge et par filière de certains mots évoquant l'argent - Question A	55
Graphique 8	Question B - 18 ans SES (au seuil de 16 %)	60
Graphique 9	Question B - 18 ans STT (au seuil de 16 %)	60
Graphique 10	Question B - 18 ans : filière Professionnelle (au seuil de 16 %)	61
Graphique 11	Question C - Elèves de la filière SES (au seuil de 30 %)	63
Graphique 12	Question C - Elèves de la filière STT (au seuil de 30 %)	63
Graphique 13	Question C - Elèves de la filière Professionnelle (au seuil de 30 %)	64
Figure 13	Les 10 premières relations Question B	70
Figure 13bis	Les 10 premières relations de la question B	72
Figure 14	Distribution cumulée des arêtes de la question B	70
Figure 15	Distribution cumulée des arêtes de la question B à 12 ans dans les différents pays	70
Figure 16	Distribution cumulée des arêtes de la question C	72
Figure 17	Les 10 premières relations de la question C	72
Figure 17bis	Les 10 premières relations de la question C	72
Graphe 18	Question B - Elèves de 12 ans - Relations significatives	74
Graphe 19	Question B - Elèves de 15 ans - Relations significatives	74
Graphe 20	Question B - Elèves de 18 ans SES - Relations significatives	74
Graphe 20bis	Question B - Elèves de 18 ans SES - Relations significatives	76
Graphe 21	Question B - Elèves de 18 ans STT - Relations significatives	76
Graphe 22	Question B - Elèves de 18 ans Bac Pro - Relations significatives	76
Graphe 23	Question C - Elèves de 12 ans - Relations significatives	78
Graphe 24	Question C - Elèves de 15 ans - Relations significatives	78
Graphe 25	Question C - Elèves de 18 ans SES - Relations significatives	80
Graphe 26	Question C - Elèves de 18 ans STT - Relations significatives	80
Graphe 27	Question C - Elèves de 18 ans STT - Relations significatives	80
Graphe 27a	Question C - Elèves de 18 ans STT - Relations significatives	82
Graphe 27b	Question C - Elèves de 18 ans STT - Relations significatives	80
Graphe 28	Question C - Elèves de 18 ans Bac Pro - Relations significatives	82
Graphe 29	Question C - Elèves de 18 ans SES - Relations significatives	82

ANNEXES

- Annexe 1 : Questionnaire français*
- Annexe 2 : graphes question B*
- Annexe 3 : graphes significatifs des jeunes français à la question B*
- Annexe 4 : graphes question C*
- Annexe 5 : graphes significatifs des jeunes français à la question C*
- Annexe 6 : les caractéristiques de la population*

G.I.S. de pédagogie de l'information économique

*Laboratoire Méditerranéen
de Sociologie
Laboratoire de l'Université de
Provence associé au CNRS*

*Centre de Recherche en
Pédagogie de l'Économie
Faculté de Sciences économiques
Université Aix-Marseille II*

Questionnaire

« les jeunes et la vie économique »

Nous effectuons une recherche sur la manière dont les jeunes envisagent la vie économique de notre pays et leur vie économique quotidienne. Cette recherche s'effectue aussi dans d'autres pays d'Europe.

Par les médias, l'école, les conversations et votre expérience de tous les jours vous entendez parler d'économie.

Nous avons besoin de votre point de vue, c'est pourquoi nous vous demandons de répondre le plus spontanément possible.

Dans les questions qui vont suivre, certains mots peuvent vous paraître un peu abstraits mais il ne s'agit pas de questions de connaissances. Nous vous demandons votre avis. Ce questionnaire anonyme n'est en aucun cas une évaluation scolaire.

Nous vous remercions de votre collaboration

Veuillez répondre question après question sans revenir en arrière.

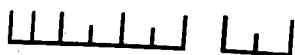
Question A

A1) Quels mots ou expressions vous viennent à l'esprit quand vous pensez au mot « Argent »

Veillez donner au moins 4 réponses.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

A2) Dans cette liste veuillez souligner les 2 réponses qui vous paraissent les plus importantes.

Question C

Ici on vous demande de faire des groupes avec les mots de la liste ci dessous.

Liste :

- | | | |
|-----------------|----------------------|-------------------|
| 01 Prix | 08 Dépenses | 15 Epargne |
| 02 Travail | 09 Publicité | 16 Loisirs |
| 03 Consommation | 10 Gaspillage | 17 Production |
| 04 Salaire | 11 Bénéfice | 18 Vente |
| 05 Capital | 12 Qualité de la vie | 19 Investissement |
| 06 Besoins | 13 Marché | 20 Achat |
| 07 Crédit | 14 Demande | |

a) Barrez les mots que vous ne comprenez pas.

b) Faites des **groupes de mots qui vont ensemble** :

1) Faites au moins deux groupes.

2) Mettez 2 à 6 mots par groupe.

Un même mot peut être utilisé plusieurs fois.

c) Donnez à chacun des groupes **un titre** ou **la raison** de votre regroupement.

Pour répondre veuillez utiliser la page suivante.

Premier groupe

Numéro Mots

☐
☐
☐
☐
☐
☐

Titre :

.....

Deuxième groupe

Numéro mots

☐
☐
☐
☐
☐
☐

Titre :

.....

Troisième groupe

Numéro Mots

☐
☐
☐
☐
☐
☐

Titre :

.....

Quatrième groupe

Numéro Mots

☐
☐
☐
☐
☐
☐

Titre :

.....

Question D

Choisissez l'expression, qui, pour vous, **définit le mieux chaque mot encadré.**

Toutes les expressions sont acceptables mais vous devez en choisir une et une seule.

Entourez le chiffre correspondant à l'expression choisie.

L'Épargne

- 1 La part non consommée du revenu
- 2 L'argent que l'on a gardé pour dépenser plus tard
- 3 L'argent dans la tire-lire
4. Aucune des trois

Le Crédit

- 1 Un prêt d'argent
- 2 Un pouvoir d'achat anticipé
- 3 Un achat payé en plusieurs fois
4. Aucune des trois

Le Prix

- 1 Ce qui est écrit sur les étiquettes
- 2 La somme à payer
- 3 La mesure de la valeur des marchandises
4. Aucune des trois

Le Revenu

- 1 Source de financement des dépenses familiales
- 2 La rémunération d'un facteur de production
- 3 Salaire, Bénéfice, Intérêt ...
4. Aucune des trois

Le Marché

- 1 Le lieu où se retrouvent des acheteurs et des vendeurs
- 2 La rencontre de l'offre et de la demande
- 3 Le lieu de vente des fruits et légumes
4. Aucune des trois

L'Investissement

- 1 Les moyens nécessaires au maintien ou au développement de la production
- 2 Une utilisation des capacités de financement
- 3 Dépense pour acheter des machines et bâtiments
4. Aucune des trois

La Monnaie

- 1 Ce qui permet d'acheter
- 2 Billets, Pièces ...
- 3 Moyens de paiements, mesure des valeurs ...
4. Aucune des trois



Question E

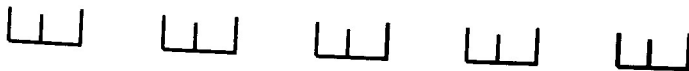
On dit que nous vivons dans une **économie de marché** où les prix sont libres

Veillez lire attentivement les propositions suivantes.

Le **prix d'un produit** peut être déterminé de diverses manières. Il peut :

- 01- être le résultat de l'offre et de la demande.
- 02- être déterminé par les entreprises qui dominent le marché.
- 03- être le résultat d'une négociation entre les commerçants et les producteurs.
- 04- être calculé en fonction des coûts et profits des entreprises.
- 05- être déterminé par une « mafia ».
- 06- être un prix « juste et honnête ».
- 07- être calculé en fonction du prix que les consommateurs sont prêts à payer.
- 08- dépendre d'une décision du gouvernement.
- 09- dépendre de la concurrence.
- 10- dépendre du pouvoir des organisations de consommateurs.
- 11- dépendre du choix des consommateurs.
- 12- dépendre du rapport de force entre vendeurs et acheteurs.
- 13- dépendre de la possibilité de trouver des combines.
- 14- dépendre du commerce international.
- 15- dépendre du pouvoir d'achat.
- 16- dépendre de la qualité du produit.
- 17- dépendre des revendications syndicales.
- 18- permettre l'équilibre de l'économie.
- 19- permettre à tous d'acheter ce qu'ils désirent.
- 20- permettre de représenter la valeur des choses.

E1) Quelles sont à votre avis les **5 phrases** qui décrivent le mieux **comment se fixe le prix** d'un produit vendu : (écrivez ici leurs numéros)



E2) Quand vous achetez un produit quelle est :

a) la situation que vous préférez prioritairement :

b) la situation que vous préférez secondairement :

E3) Quel est à votre avis **le produit** dont le prix se rapproche le plus de ces deux situations

a) prioritairement

b) secondairement

Question F

On peut caractériser l'économie de marché par plusieurs expressions.

Nous vous demandons, ici, de vous situer pour chaque couple d'expressions sur une échelle (graduée en 5 points) entre deux opinions opposées.

En voici un exemple : Les mathématiques selon vous c'est :

c'est facile 1 2 3 4 5 c'est difficile

Vous pouvez penser que les mathématiques sont plutôt :

1. faciles, 2. assez faciles, 3. moyennement faciles, 4. assez difficiles, 5. difficiles

Si vous jugez personnellement qu'elles sont assez faciles entourez le 2 :

Veuillez donner votre avis pour chaque couple d'expression concernant le **marché**

Le MARCHÉ :

1 donne des chances égales à tous	1	2	3	4	5	crée des inégalités
2 évite le gaspillage	1	2	3	4	5	est source de gaspillage
3 crée l'ordre dans la vie économique	1	2	3	4	5	crée le désordre dans la vie économique
4 évite la bureaucratie	1	2	3	4	5	n'évite pas la bureaucratie
5 est le fondement de l'ordre social	1	2	3	4	5	détruit l'ordre social
6 renforce les relations entre les individus	1	2	3	4	5	détérioré les relations entre les individus
7 permet à chacun de faire ce qu'il veut	1	2	3	4	5	est le moyen pour certains d'imposer leur loi aux autres
8 favorise les gens honnêtes	1	2	3	4	5	favorise les gens sans scrupules
9 moral	1	2	3	4	5	immoral
10 bon	1	2	3	4	5	mauvais
11 juste	1	2	3	4	5	injuste
12 régulation de l'économie	1	2	3	4	5	concurrence sauvage
13 coopération	1	2	3	4	5	compétition
14 contact direct entre vendeurs et acheteurs	1	2	3	4	5	mécanisme impersonnel

Question G

Les causes du chômage peuvent être diverses. Nous vous demandons d'en choisir les cinq principales dans la liste suivante :

- 01- Le manque d'investissement
- 02- Les taux d'interêt élevés
- 03- Le progrès technique
- 04- L'évolution démographique
- 05- Le manque de mobilité des salariés
- 06- La concurrence étrangère
- 07- La trop longue durée du travail
- 08- Le manque de qualification des salariés
- 09- Le protectionnisme des autres pays
- 10- L'inflation
- 11- La puissance des syndicats
- 12- L'inefficacité des interventions gouvernementales
- 13- Les coûts salariaux élevés
- 14- La faible agressivité commerciale des entreprises
- 15- L'insuffisante protection des produits nationaux
- 16- La mauvaise qualité des produits
- 17- Les bas salaires dans certains pays
- 18- L'insuffisance de la consommation
- 19- L'inefficacité des entreprises
- 20- Les blocages administratifs

G1) Quelles sont à votre avis les **5 causes les plus importantes du chômage** ?
Inscrivez les de la plus importante (à gauche) à la moins importante (à droite).

1 2 3 4 5

G2) Quelles sont à votre avis les **5 propositions qui ne sont pas des causes du chômage** ?

1 2 3 4 5



Question H

Pour chacune des phrases suivantes nous vous demandons de donner votre avis.

a) *Le gouvernement devrait redistribuer les revenus au profit des moins favorisés.*

1	2	3	4	5	6
Totalement d'accord	En partie d'accord	ni d'accord ni pas d'accord	En partie pas d'accord	Totalement pas d'accord	Je ne sais pas

b) *Trop de gens comptent sur le gouvernement pour assurer leur bien être.*

1	2	3	4	5	6
Totalement d'accord	En partie d'accord	ni d'accord ni pas d'accord	En partie pas d'accord	Totalement pas d'accord	Je ne sais pas

d) *Le plus grand nombre n'obtient pas une juste part de la richesse de la nation.*

1	2	3	4	5	6
Totalement d'accord	En partie d'accord	ni d'accord ni pas d'accord	En partie pas d'accord	Totalement pas d'accord	Je ne sais pas

e) *Les aides sociales ne vont pas toujours à ceux qui en ont le plus besoin.*

1	2	3	4	5	6
Totalement d'accord	En partie d'accord	ni d'accord ni pas d'accord	En partie pas d'accord	Totalement pas d'accord	Je ne sais pas

f) *Une vraie coopération dans les entreprises est difficile parce que chefs d'entreprises et salariés n'ont pas les mêmes intérêts.*

1	2	3	4	5	6
Totalement d'accord	En partie d'accord	ni d'accord ni pas d'accord	En partie pas d'accord	Totalement pas d'accord	Je ne sais pas

g) *Les entreprises privées sont plus aptes que les entreprises publiques à résoudre les problèmes économiques de la France*

1	2	3	4	5	6
Totalement d'accord	En partie d'accord	ni d'accord ni pas d'accord	En partie pas d'accord	Totalement pas d'accord	Je ne sais pas

h) *Il n'est pas nécessaire d'avoir des syndicats pour protéger les conditions de travail et les salaires des travailleurs.*

1	2	3	4	5	6
Totalement d'accord	En partie d'accord	ni d'accord ni pas d'accord	En partie pas d'accord	Totalement pas d'accord	Je ne sais pas

i) *Moins le gouvernement intervient sur l'économie, mieux c'est.*

1	2	3	4	5	6
Totalement d'accord	En partie d'accord	ni d'accord ni pas d'accord	En partie pas d'accord	Totalement pas d'accord	Je ne sais pas

j) *Le droit de grève devrait être limité dans les services publics nécessaires à la vie du pays.*

1	2	3	4	5	6
Totalement d'accord	En partie d'accord	ni d'accord ni pas d'accord	En partie pas d'accord	Totalement pas d'accord	Je ne sais pas

l) *La meilleure éducation permet de gagner le plus d'argent*

1	2	3	4	5	6
Totalement d'accord	En partie d'accord	ni d'accord ni pas d'accord	En partie pas d'accord	Totalement pas d'accord	Je ne sais pas

n) *Il paraît injuste que tout le monde paye un impôt pour l'éducation quand seulement certains fréquentent l'enseignement supérieur (université, grandes écoles).*

1	2	3	4	5	6
Totalement d'accord	En partie d'accord	ni d'accord ni pas d'accord	En partie pas d'accord	Totalement pas d'accord	Je ne sais pas

o) *L'éducation et la formation coûtent cher et n'apportent que de faibles avantages.*

1	2	3	4	5	6
Totalement d'accord	En partie d'accord	ni d'accord ni pas d'accord	En partie pas d'accord	Totalement pas d'accord	Je ne sais pas

p) *Fréquenter une école de bonne renommée est le meilleur investissement pour l'avenir.*

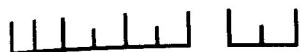
1	2	3	4	5	6
Totalement d'accord	En partie d'accord	ni d'accord ni pas d'accord	En partie pas d'accord	Totalement pas d'accord	Je ne sais pas

q) *On doit travailler dur à l'école pour gagner davantage dans la vie.*

1	2	3	4	5	6
Totalement d'accord	En partie d'accord	ni d'accord ni pas d'accord	En partie pas d'accord	Totalement pas d'accord	Je ne sais pas

r) *En moyenne les diplômés de l'enseignement supérieur ont une vie plus intéressante et plus riche que ceux qui ont arrêté les études avant.*

1	2	3	4	5	6
Totalement d'accord	En partie d'accord	ni d'accord ni pas d'accord	En partie pas d'accord	Totalement pas d'accord	Je ne sais pas



ELEVES DE 11-12 ANS

Question I

Quelle est votre année de naissance

Quel est votre sexe

masculin féminin

Quelle est **la profession de vos parents** :

Votre Père Votre Mère

- | | | | |
|--------------------------|--------------------------|---|--|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 1 | Agriculteur exploitant |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 2 | Artisan, Commerçant, Chef d'entreprise |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 3 | Cadre supérieur, Profession libérale ou intellectuelle, Professeur |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 4 | Instituteur, Cadre du travail social, de la santé, de l'administration |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 5 | Technicien, Contremaître |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 6 | Employé du commerce, de l'industrie, de l'administration |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 7 | Ouvrier |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 8 | Sans emploi (retraite, sans activité) |

Si votre père est chômeur, cochez la case qui correspond à son dernier travail.

Si vous ne voyez pas quelle case cocher, veuillez indiquer la profession de votre père :

.....

Si votre mère est chômeur, cochez la case qui correspond à son dernier travail.

Si vous ne voyez pas quelle case cocher, veuillez indiquer la profession de votre mère :

.....

Votre Père a fait des études

- ₁ jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire (16 ans actuellement)
- ₂ jusqu'au Bac
- ₃ après le Bac dans l'enseignement supérieur

Votre Mère a fait des études

- ₁ jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire (16 ans actuellement)
- ₂ jusqu'au Bac
- ₃ après le Bac dans l'enseignement supérieur



Question I

Quelle est votre année de naissance

Quel est votre sexe

masculin

féminin

Quelle est la profession de vos parents :

Votre Père Votre Mère

- | | | | |
|--------------------------|--------------------------|---|--|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 1 | Agriculteur exploitant |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 2 | Artisan, Commerçant, Chef d'entreprise |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 3 | Cadre supérieur, Profession libérale ou intellectuelle, Professeur |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 4 | Instituteur, Cadre du travail social, de la santé, de l'administration |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 5 | Technicien, Contremaître |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 6 | Employé du commerce, de l'industrie, de l'administration |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | . | Ouvrier |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 8 | Sans emploi (retraite, sans activité) |

Si votre père est chômeur, cochez la case qui correspond à son dernier travail.

Si vous ne voyez pas quelle case cocher, veuillez indiquer la profession de votre père :

.....
Si votre mère est chômeur, cochez la case qui correspond à son dernier travail.

Si vous ne voyez pas quelle case cocher, veuillez indiquer la profession de votre mère :

.....

Votre Père a fait des études

- ₁ jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire (16 ans actuellement)
- ₂ jusqu'au Bac
- ₃ après le Bac dans l'enseignement supérieur

Votre Mère a fait des études

- ₁ jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire (16 ans actuellement)
- ₂ jusqu'au Bac
- ₃ après le Bac dans l'enseignement supérieur

Avez-vous un enseignement d'Economie cette année ?

₁ Oui ₂ Non

Si non avez-vous déjà étudié de l'économie dans votre scolarité.

₁ Oui ₂ Non

ELEVES DE 17-18 ANS

Question IQuelle est votre année de naissance Quel est votre sexe masculin ₁ féminin ₂

Quelle est la profession de vos parents :

Votre Père Votre Mère

- | | |
|---------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₁ Agriculteur exploitant |
| <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₂ Artisan, Commerçant, Chef d'entreprise |
| <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₃ Cadre supérieur, Profession libérale ou intellectuelle, Professeur |
| <input type="checkbox"/> ₄ | <input type="checkbox"/> ₄ Instituteur, Cadre du travail social, de la santé, de l'administration |
| <input type="checkbox"/> ₅ | <input type="checkbox"/> ₅ Technicien, Contremaître |
| <input type="checkbox"/> ₆ | <input type="checkbox"/> ₆ Employé du commerce, de l'industrie, de l'administration |
| <input type="checkbox"/> ₇ | <input type="checkbox"/> ₇ Ouvrier |
| <input type="checkbox"/> ₈ | <input type="checkbox"/> ₈ Sans emploi (retraite, sans activité) |

Si votre père est chômeur, cochez la case qui correspond à son dernier travail.

Si vous ne voyez pas quelle case cocher, veuillez indiquer la profession de votre père :

Si votre mère est chômeur, cochez la case qui correspond à son dernier travail.

Si vous ne voyez pas quelle case cocher, veuillez indiquer la profession de votre mère :

Votre Père a fait des études

- ₁ jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire (16 ans actuellement)
- ₂ jusqu'au Bac
- ₃ après le Bac dans l'enseignement supérieur

Votre Mère a fait des études

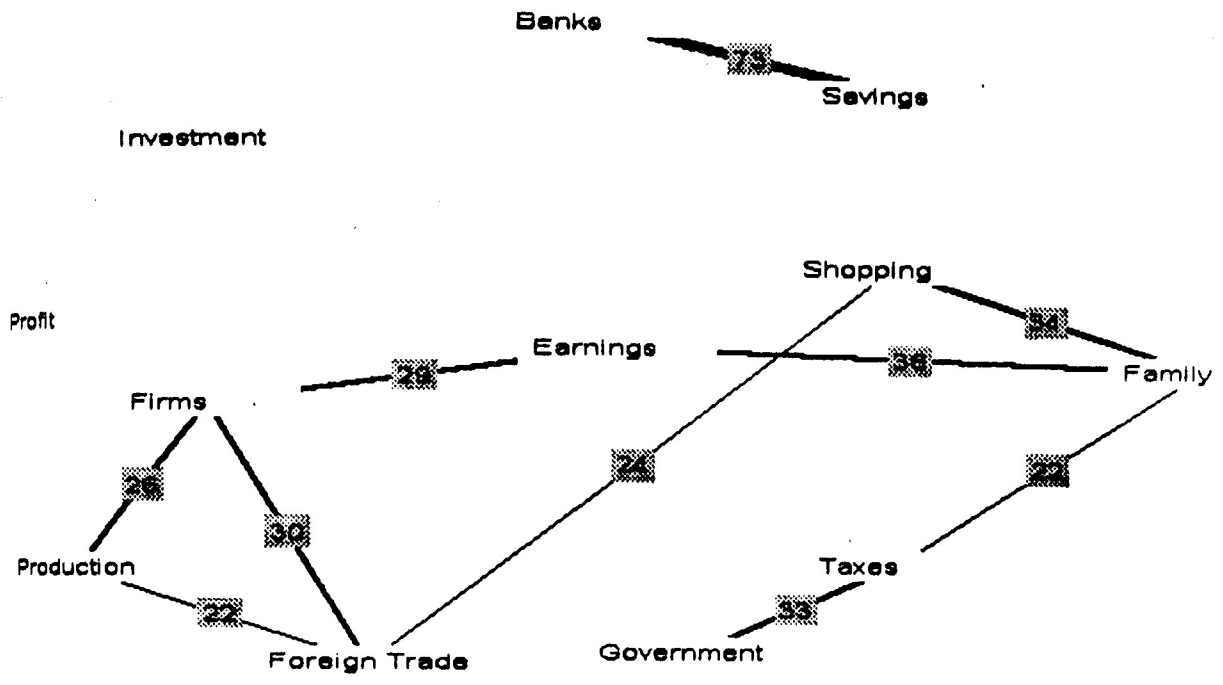
- ₁ jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire (16 ans actuellement)
- ₂ jusqu'au Bac
- ₃ après le Bac dans l'enseignement supérieur

Si vous êtes en terminale quelle est votre section

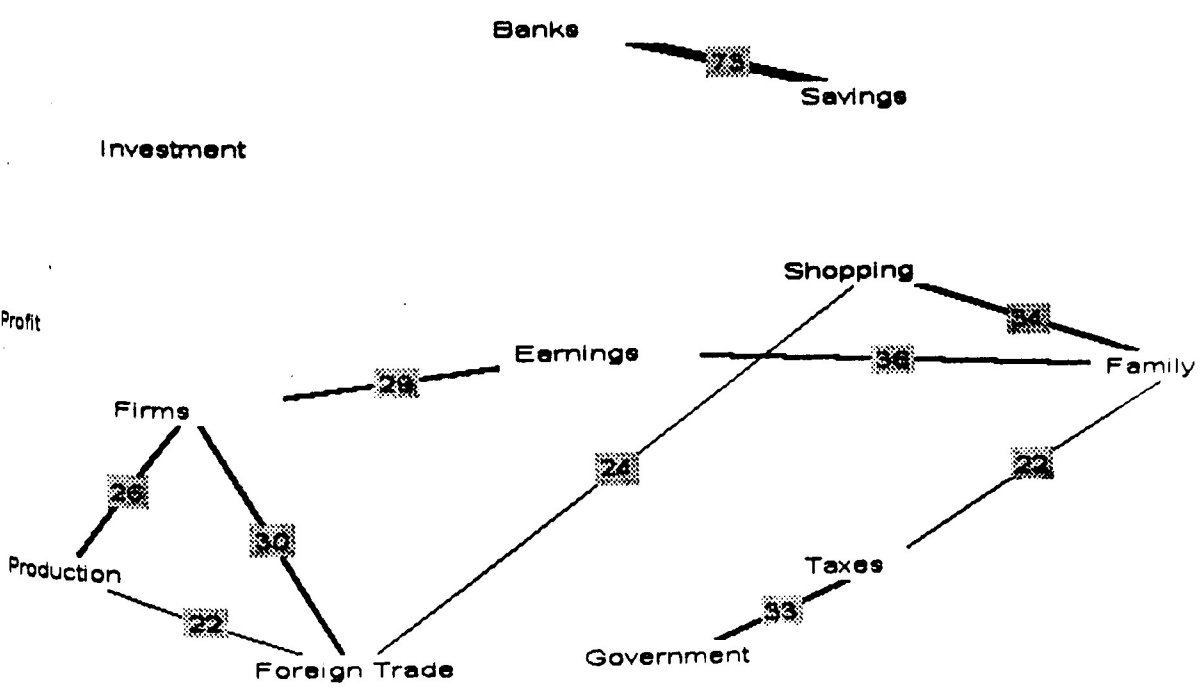
Les cours d'économie occupent-ils une place importante dans l'enseignement que vous avez suivi depuis la seconde (cours d'économie générale, de gestion, de comptabilité, de marketing d'économie sociale)?

- ₁ Oui ₂ Non

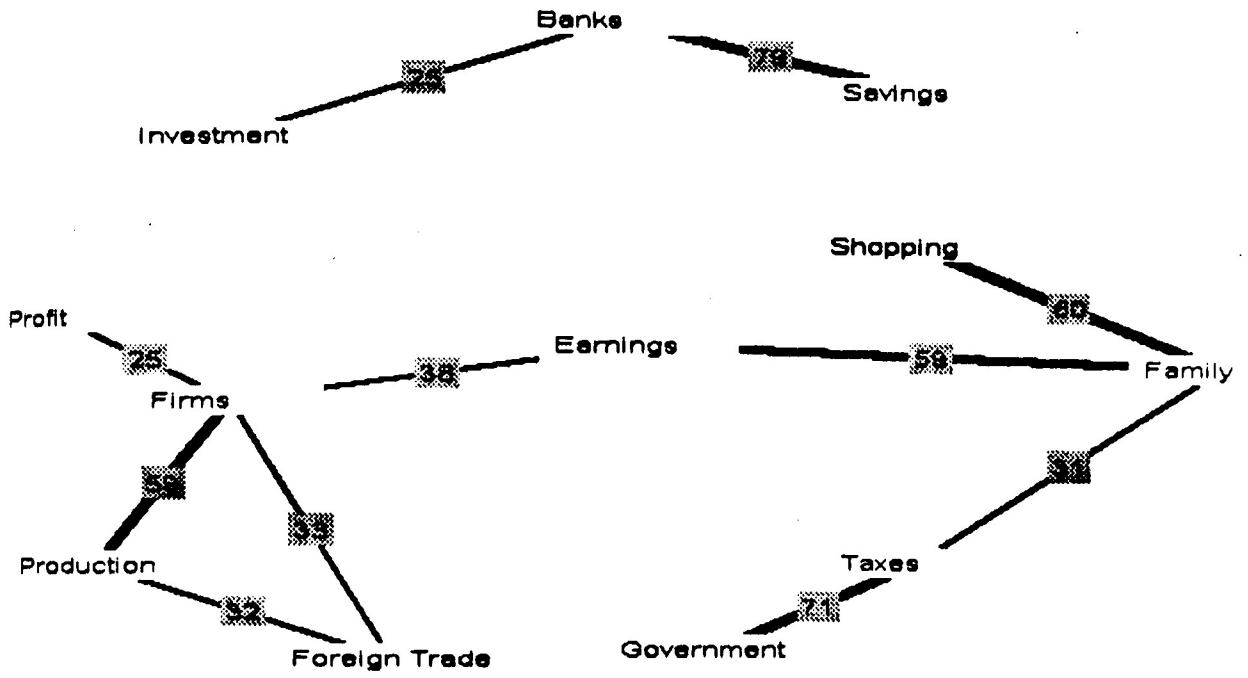
.12- QB [seuil: 16=16%]



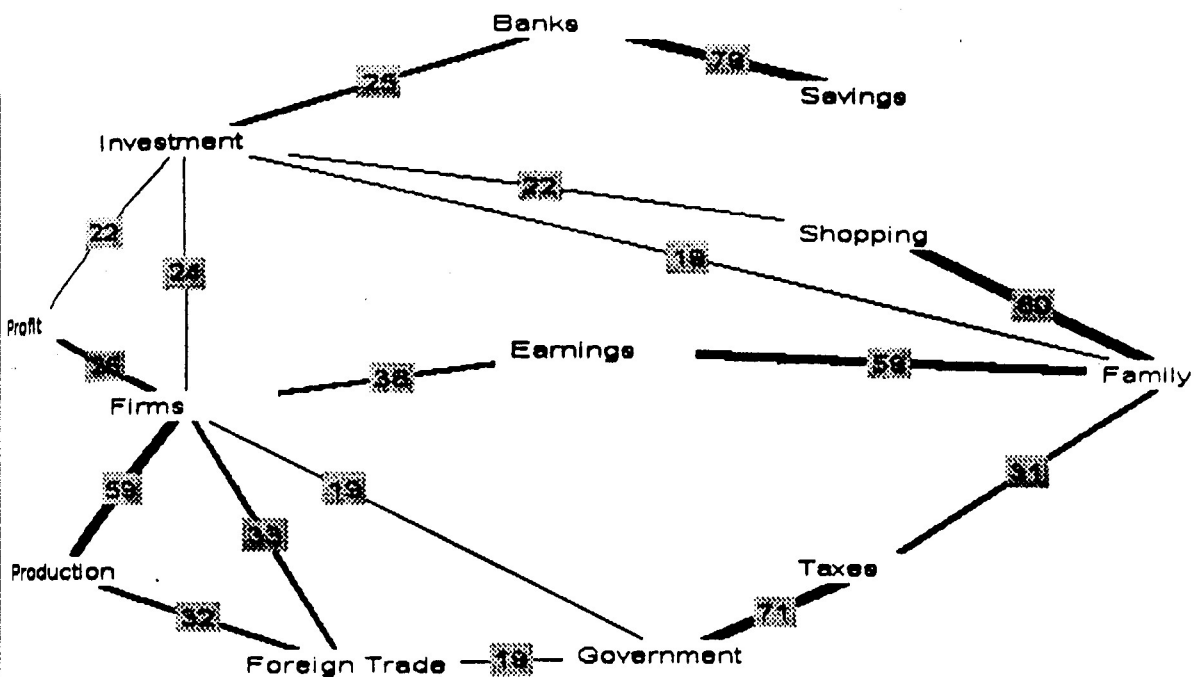
.12- QB [seuil: 20=20%]



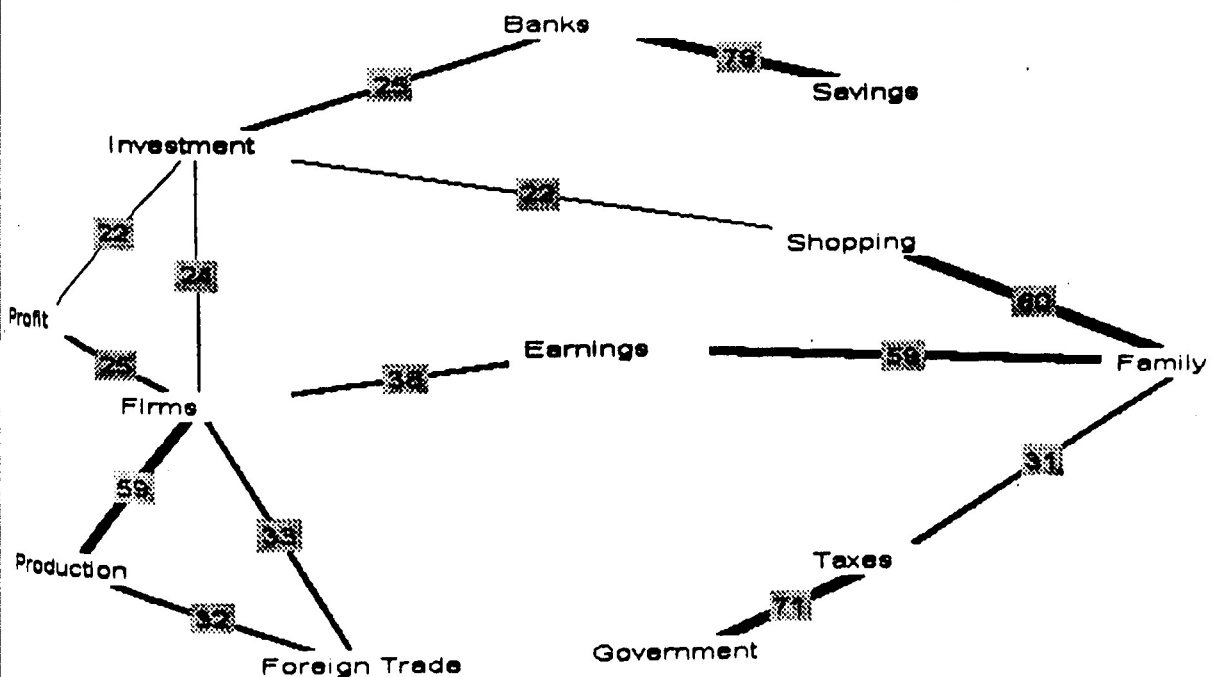
.15- QB [seull:25=25%]



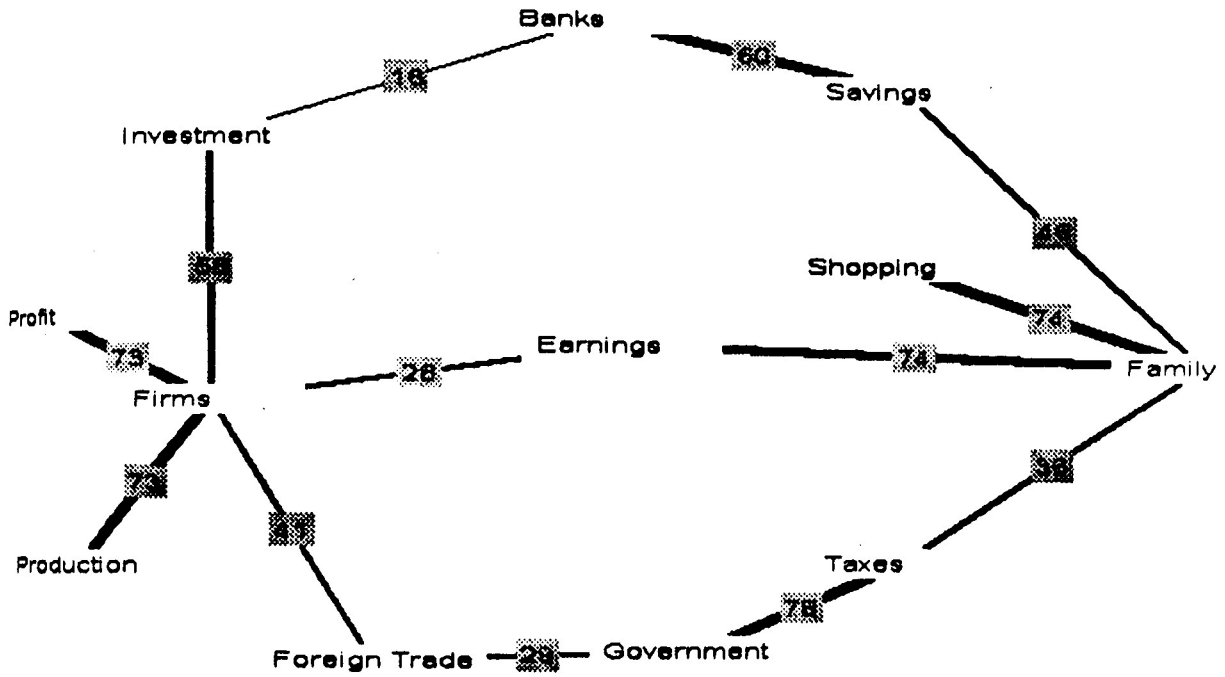
.15- QB [seuil: 16=16%]



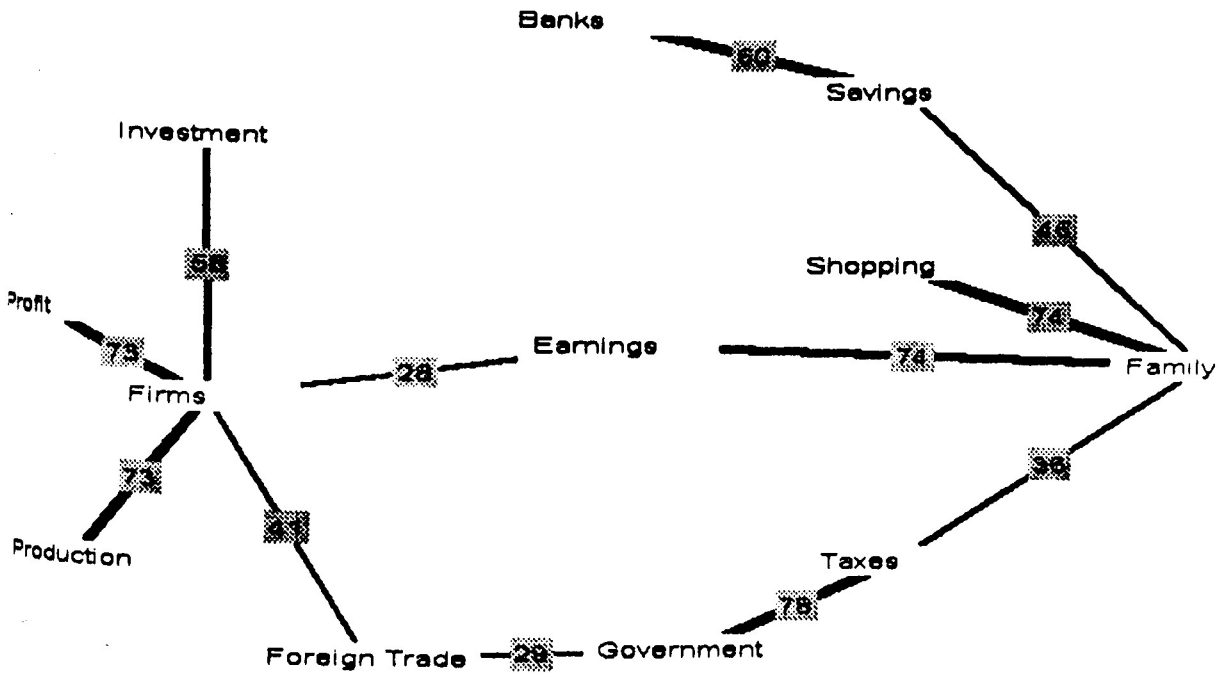
.15- QB [seuil: 20=20%]



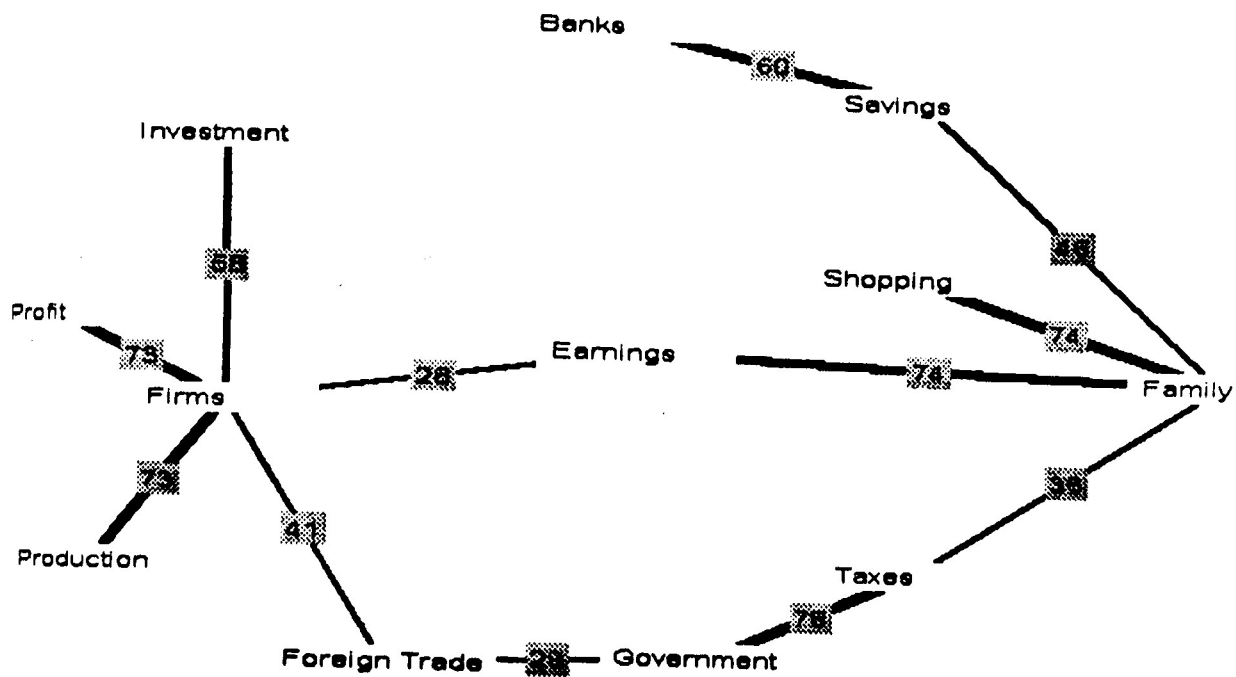
.18SES- QB [seuil:16=16%]

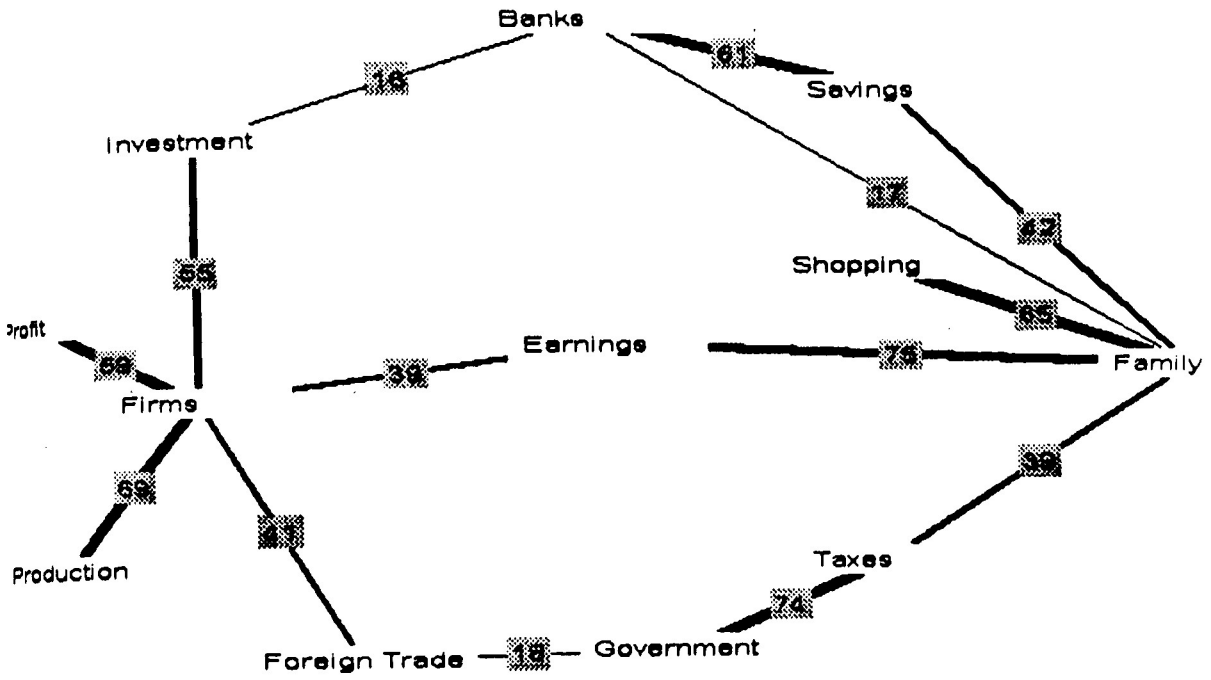


.18SES- QB [seuil:20=20%]

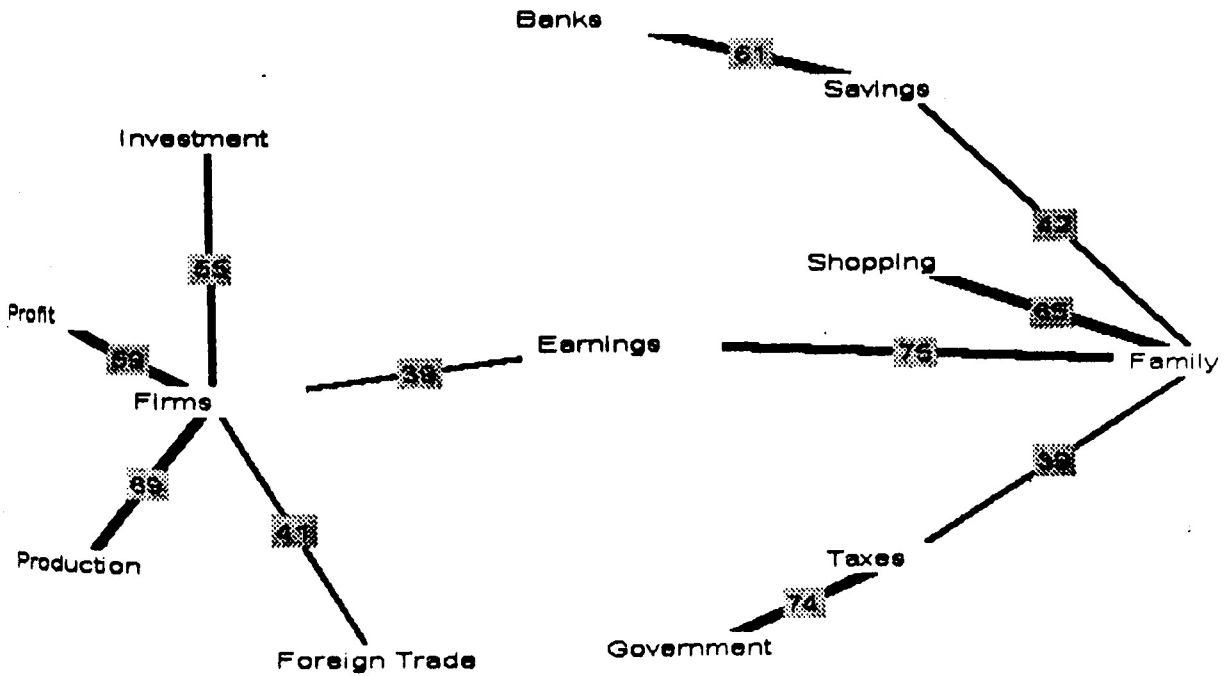


.18SES- QB [seull:25=25%

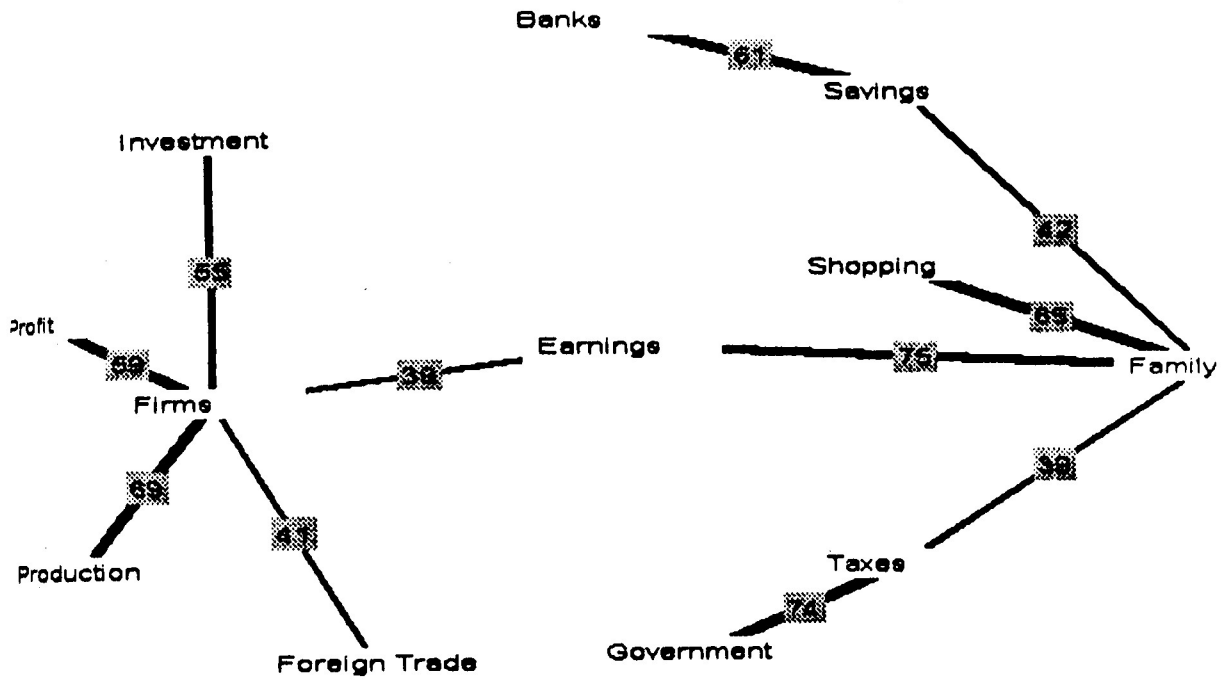




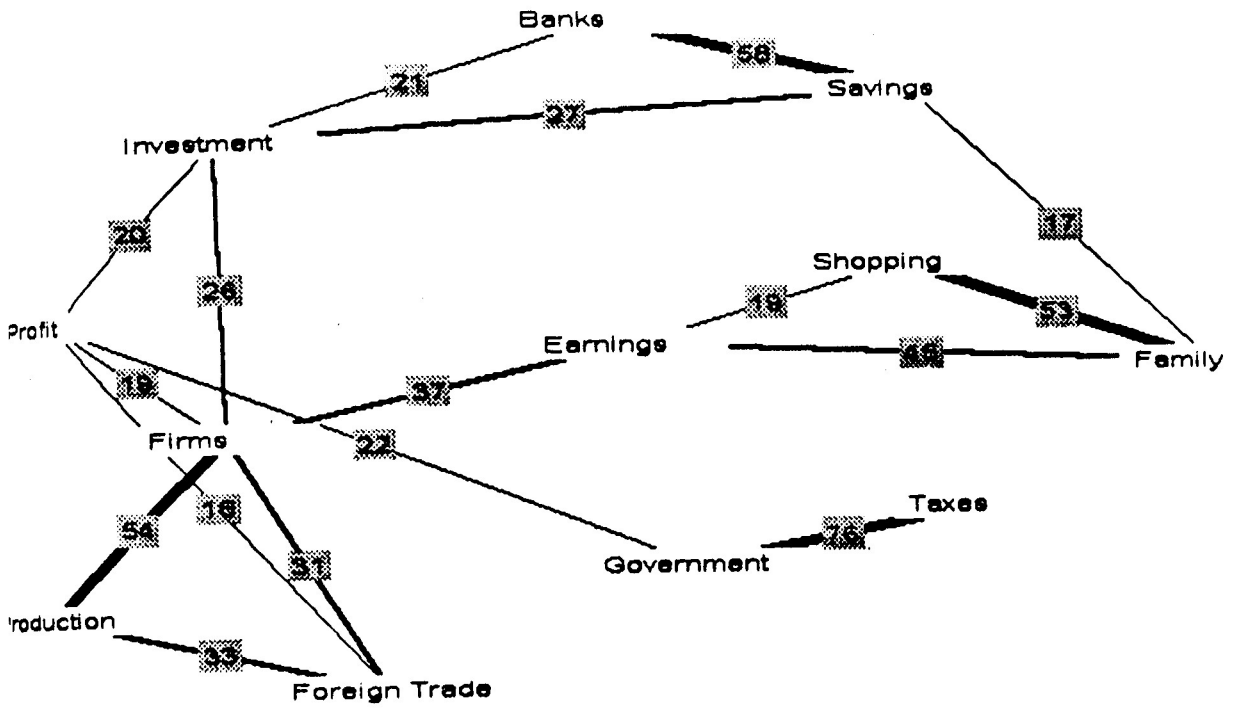
-18STT- QB [seuil:20=20%]



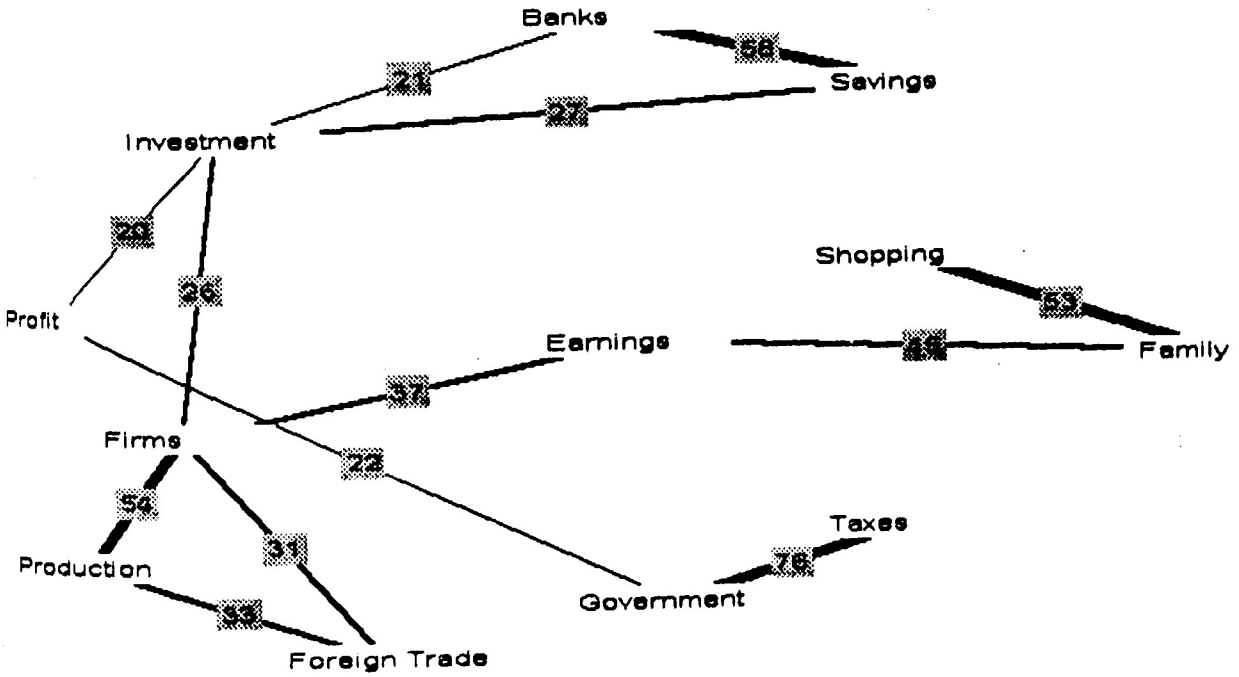
.18STT- QB [seuil:25-25%]



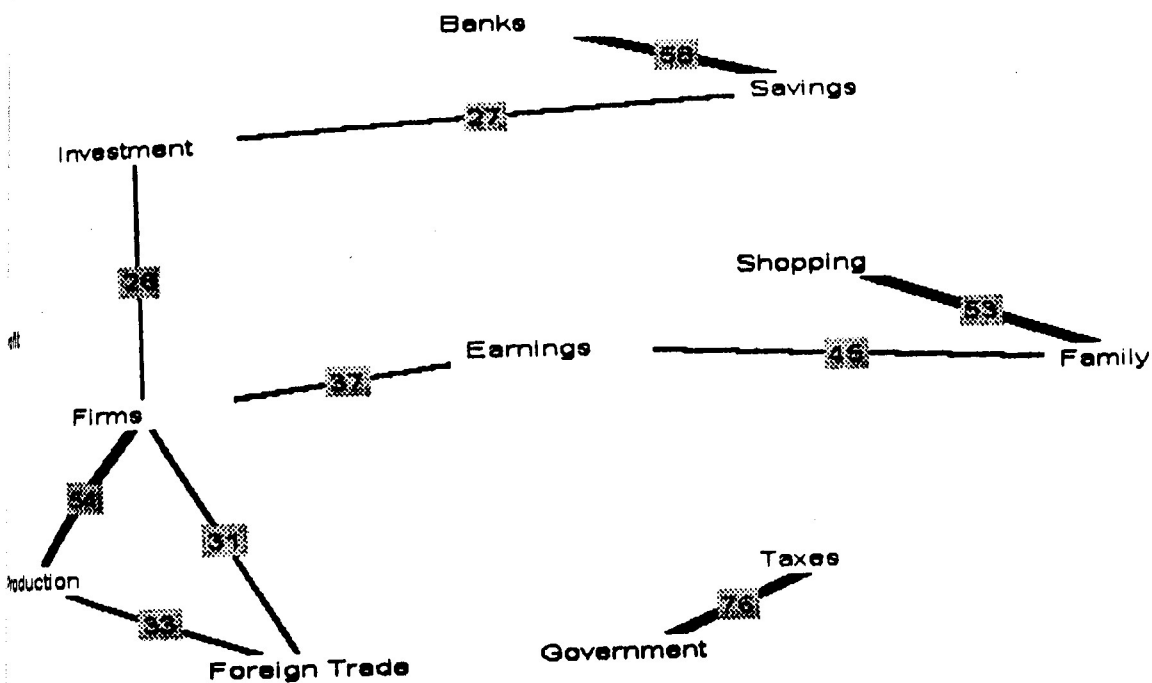
.16PreProf- QB [seull:16=16%]



.16PreProf- QB [seull:20=20%]



preProf- QB (seuil:25=25%)



BANQUES

182

EPARGNE

INVESTIS

ACHATS

FAMILLE

SALAIRES

262

590

ENTREPRI

164

PRODUCTI

237

878

COMINTER

IMPOTS T

ETAT

BANQUES

201

EPARGNE

INVESTIS

793

490

ACHATS

FAMILLE

SALAIRES

700

800

ENTREPRI

664

PRODUCTI

385

441

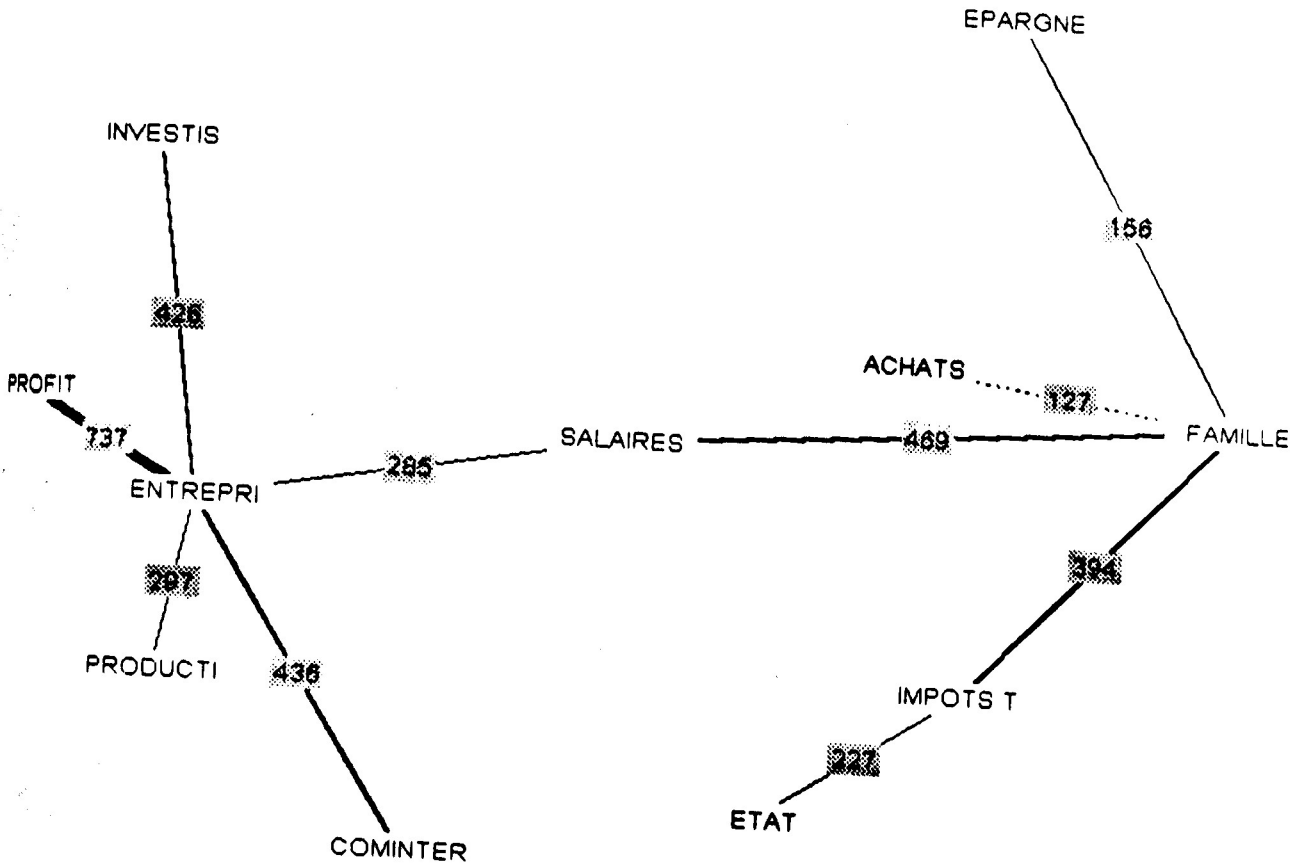
COMINTER

IMPOTS T

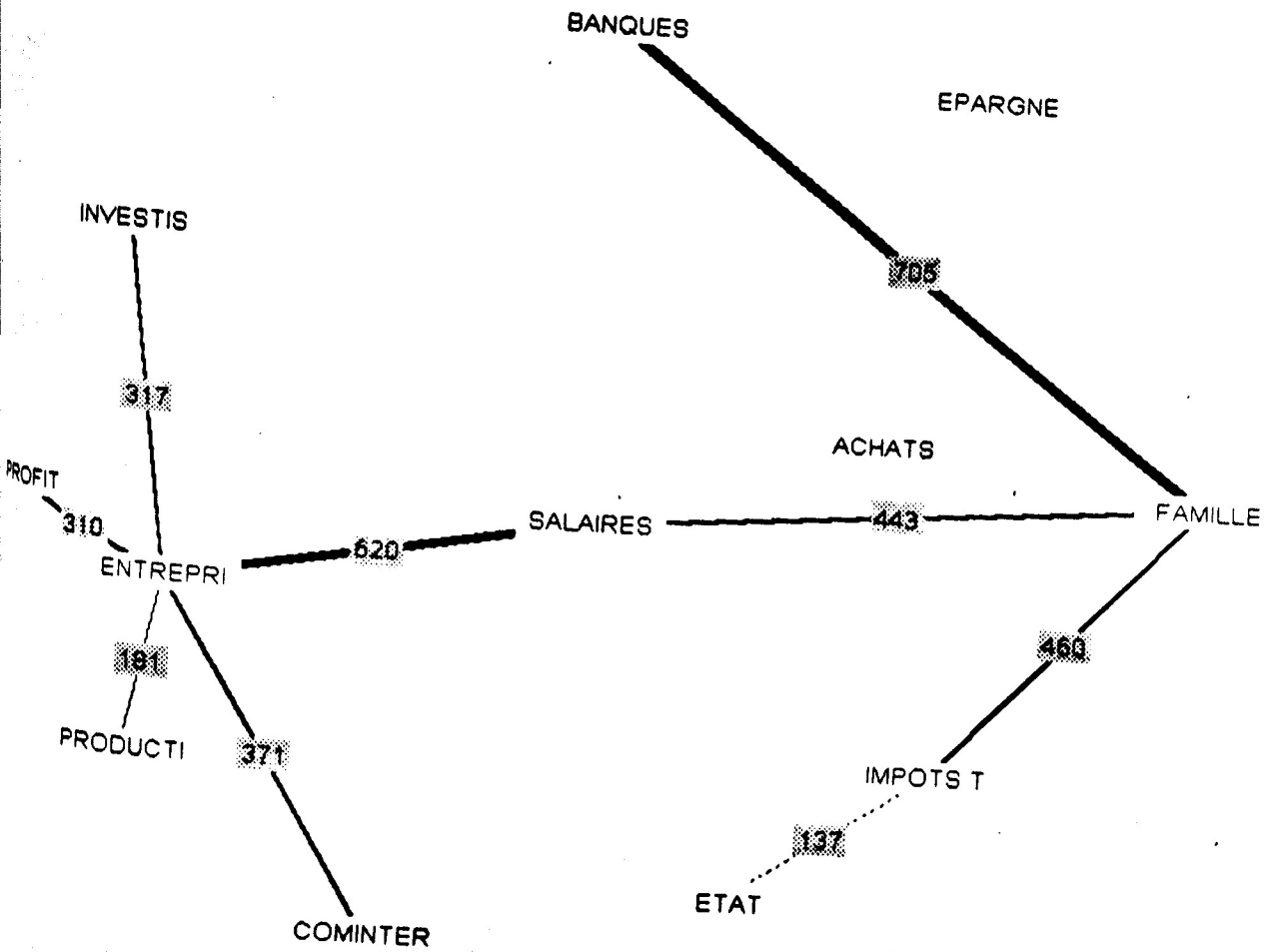
ETAT

282

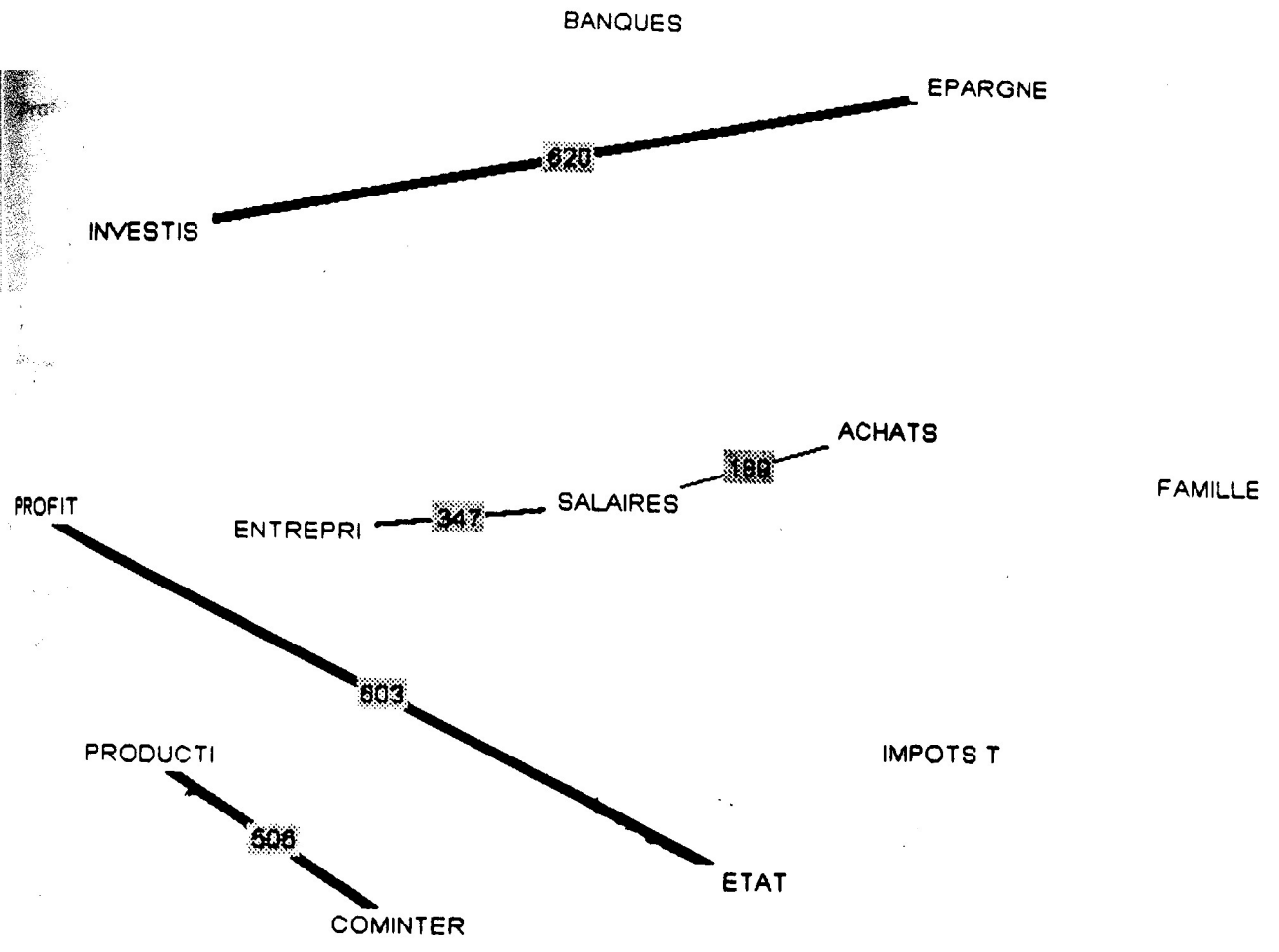
410



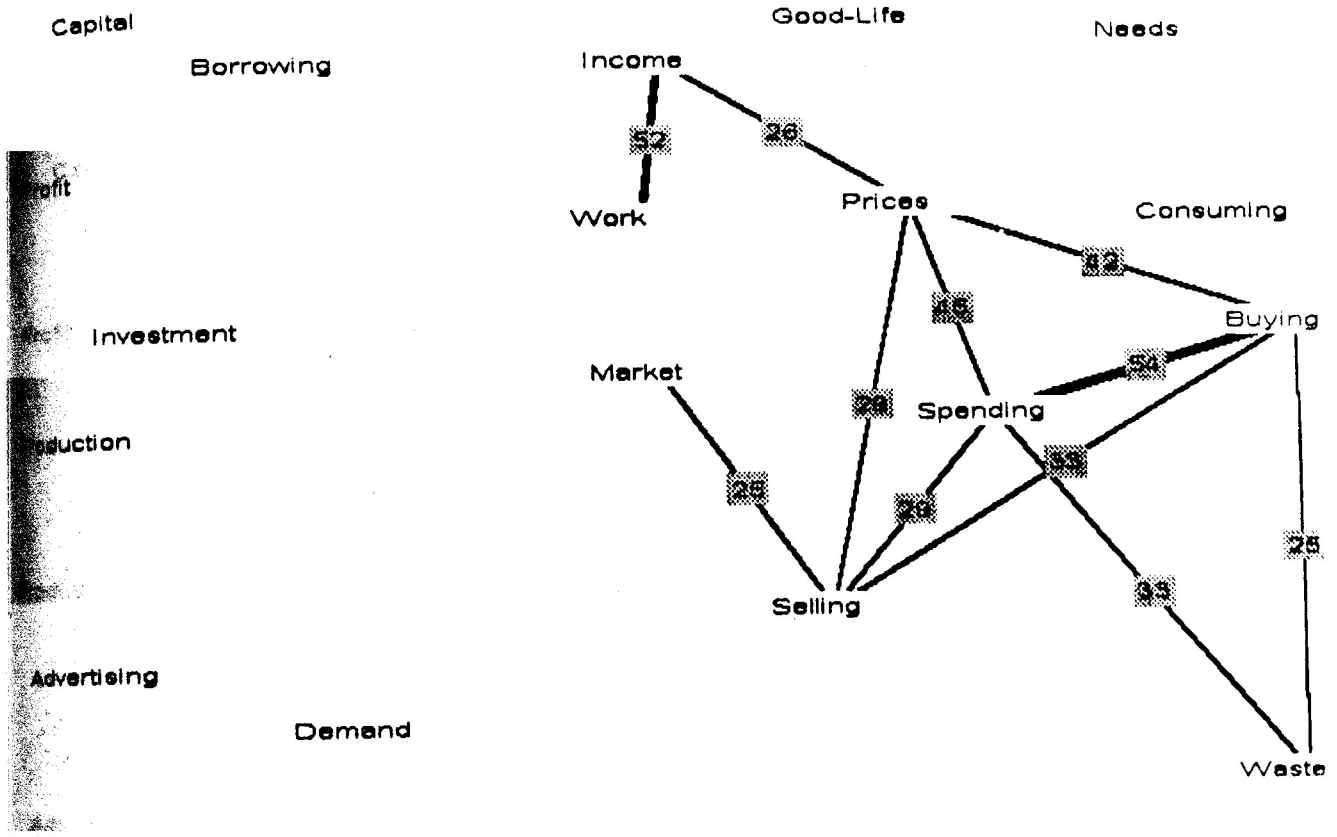
PR18STT QB Signif/Tous



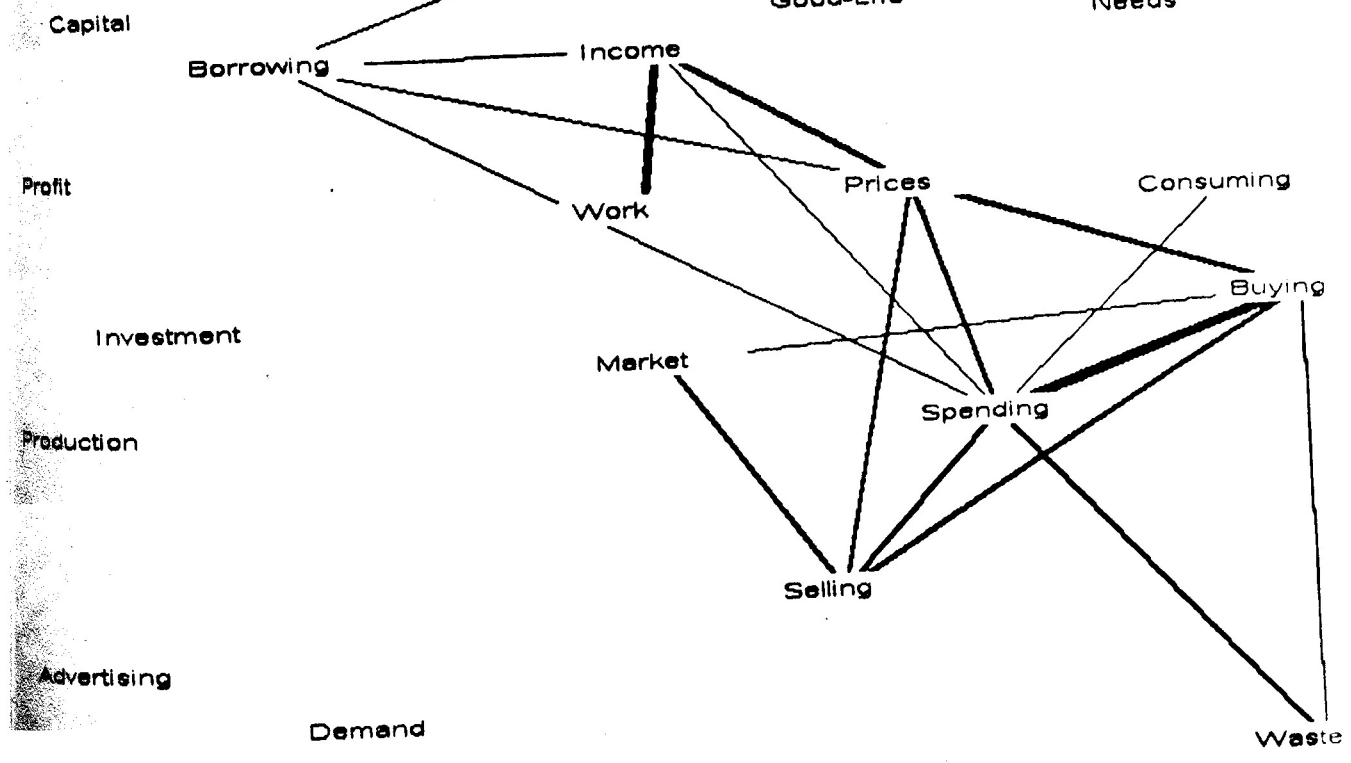
18PrePro QB Signif/Tous



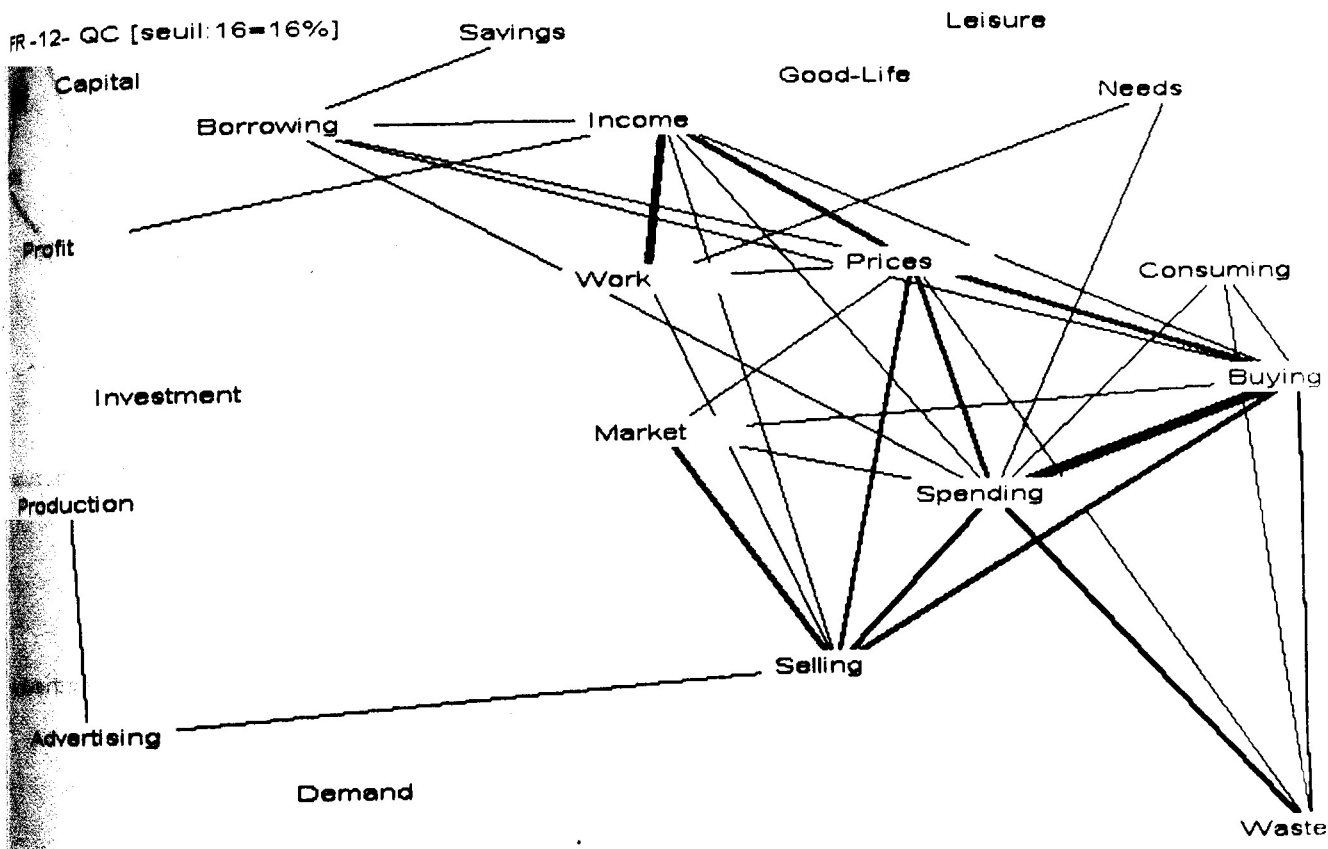
FR-12- QC [seuil:25=25%]



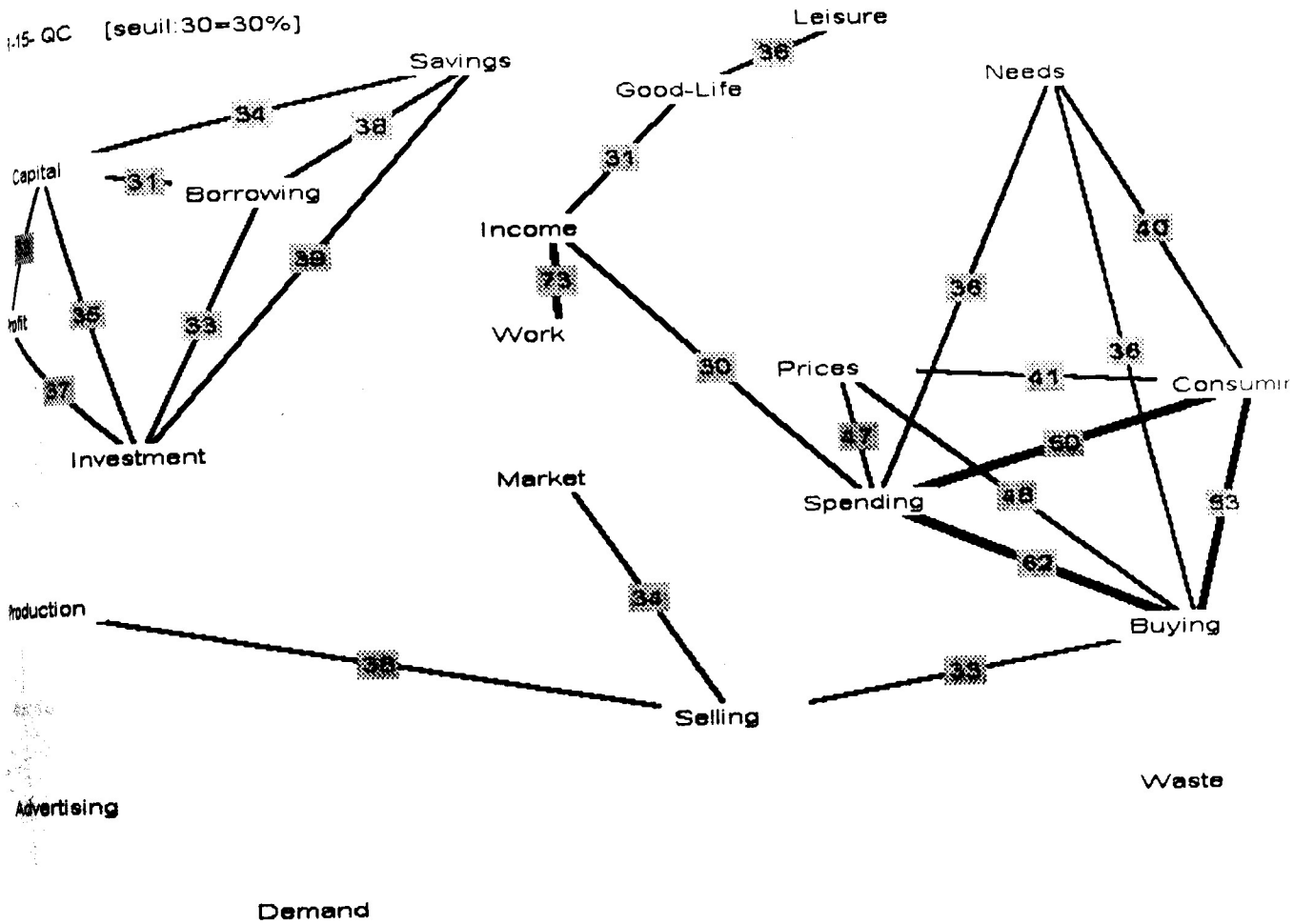
FR-12- QC [seuil:20=20%]



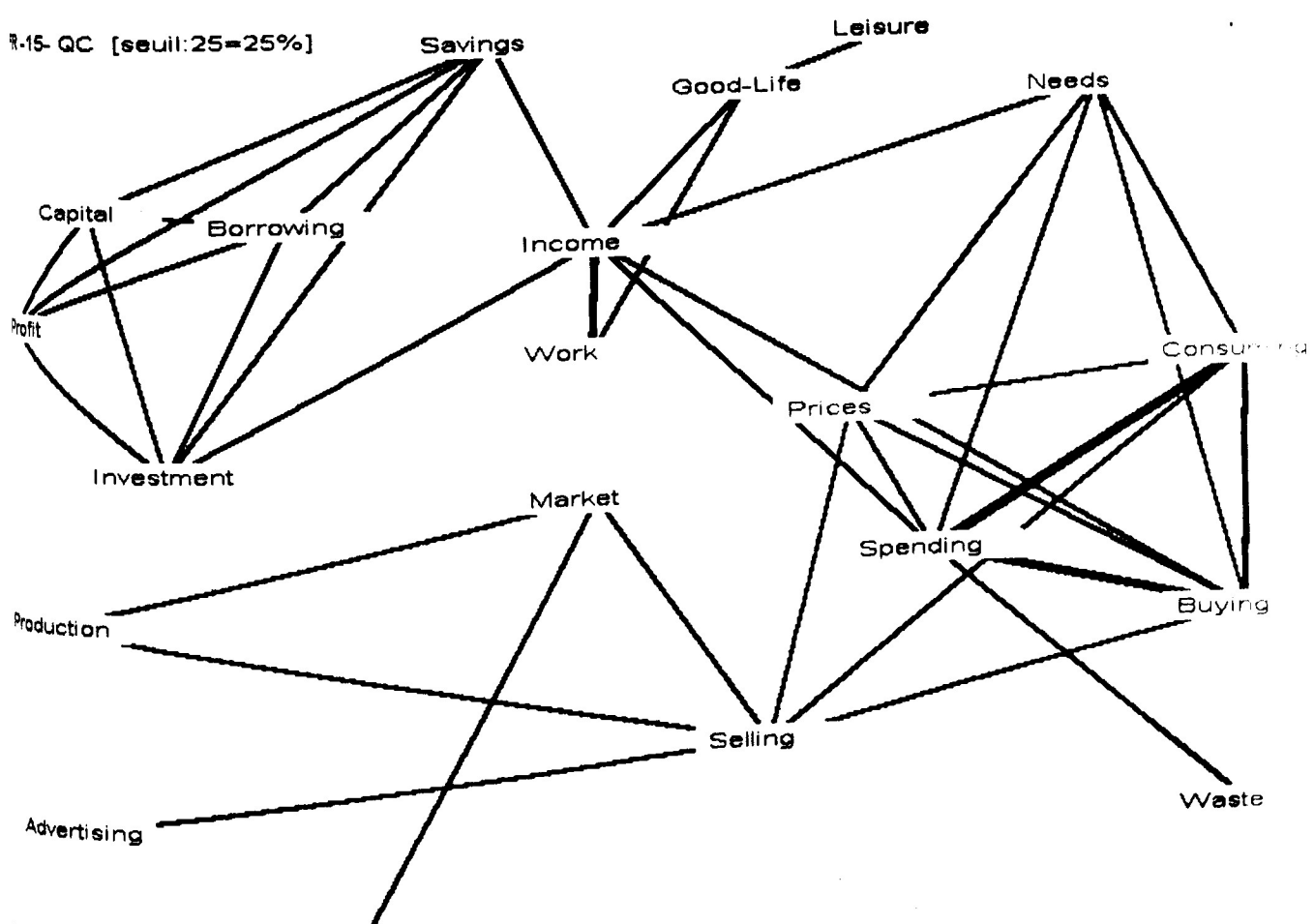
FR-12- QC [seuil: 16=16%]

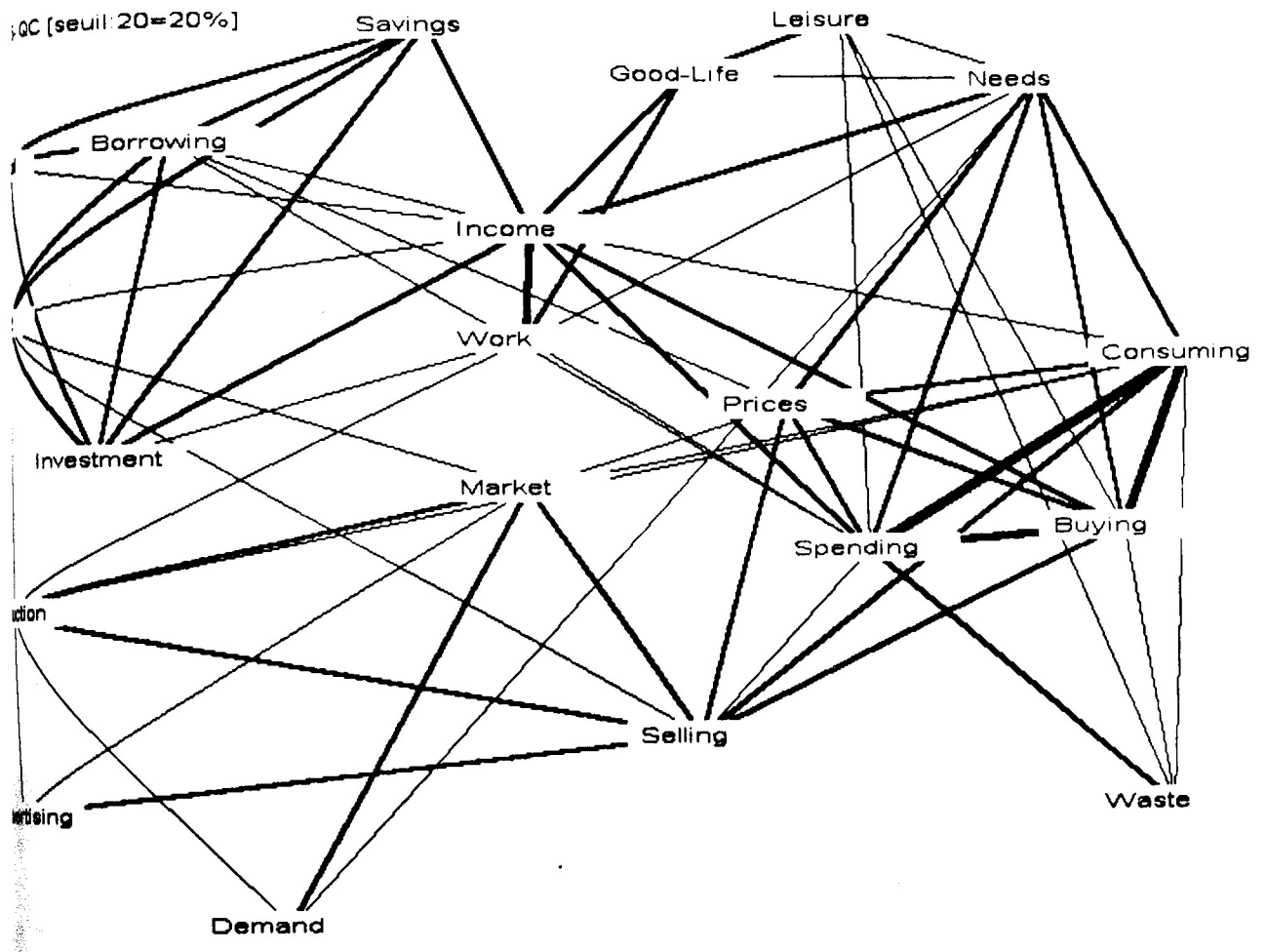


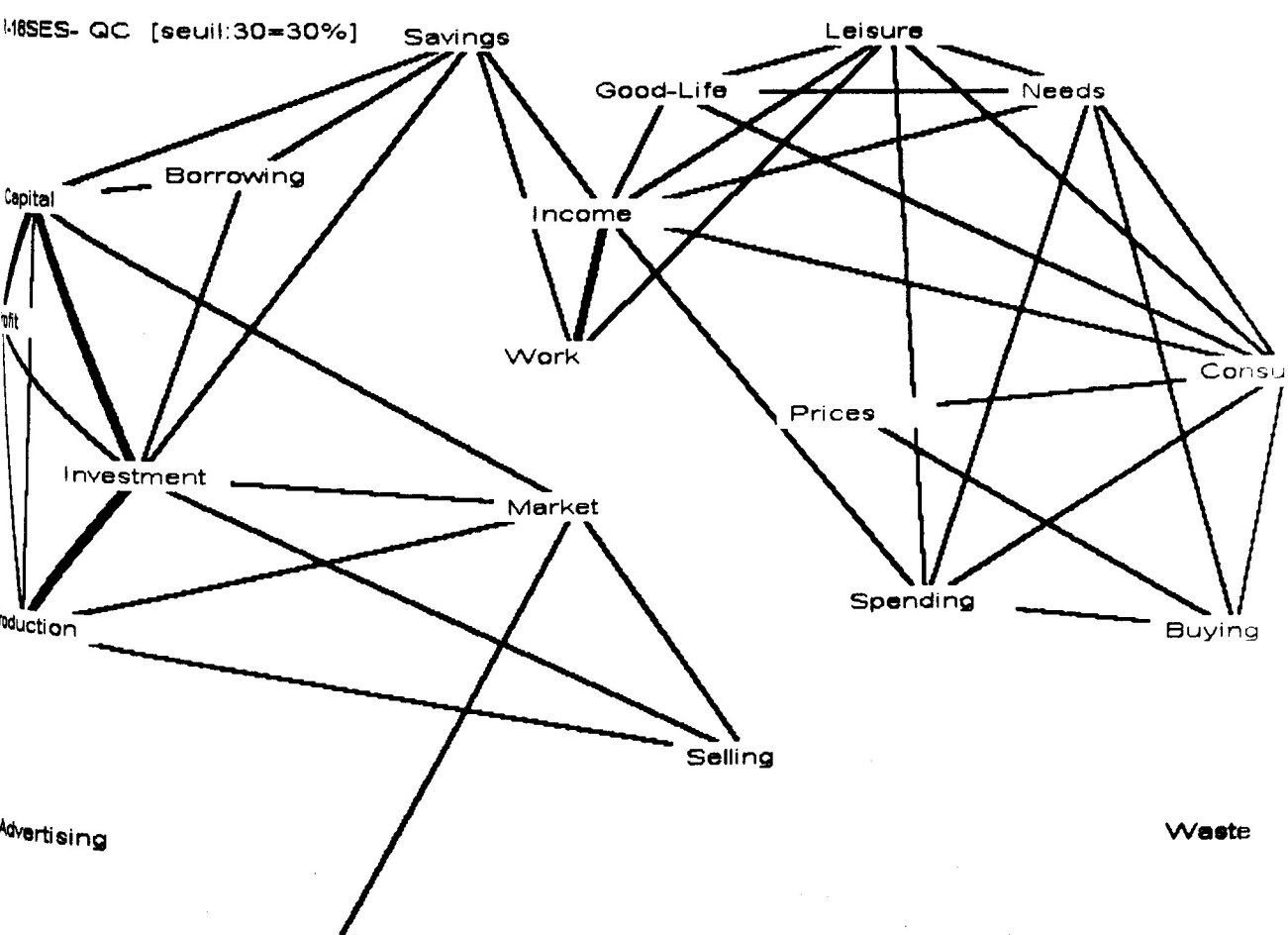
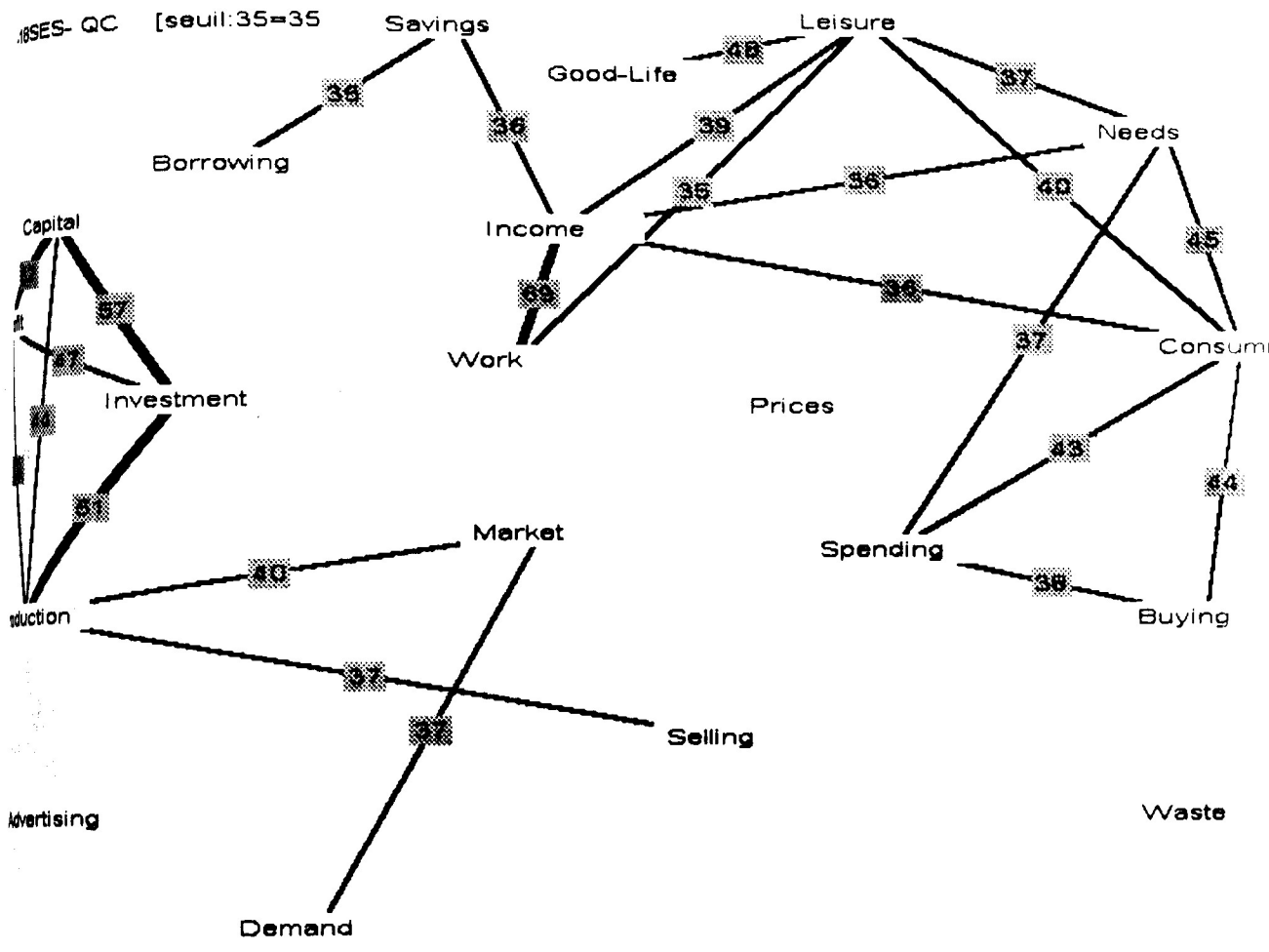
R-15- QC [seuil:30=30%]



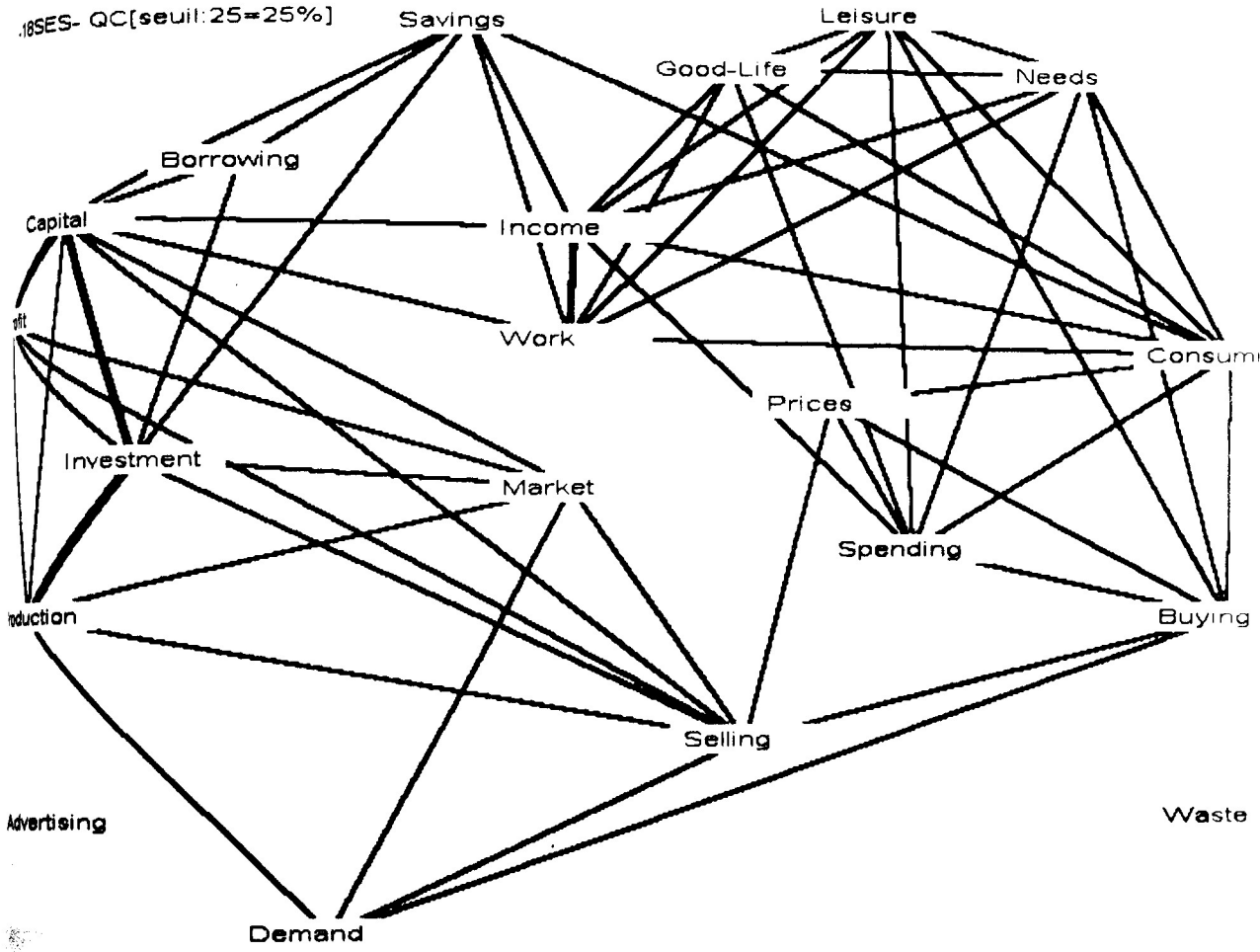
R-15- QC [seuil:25=25%]



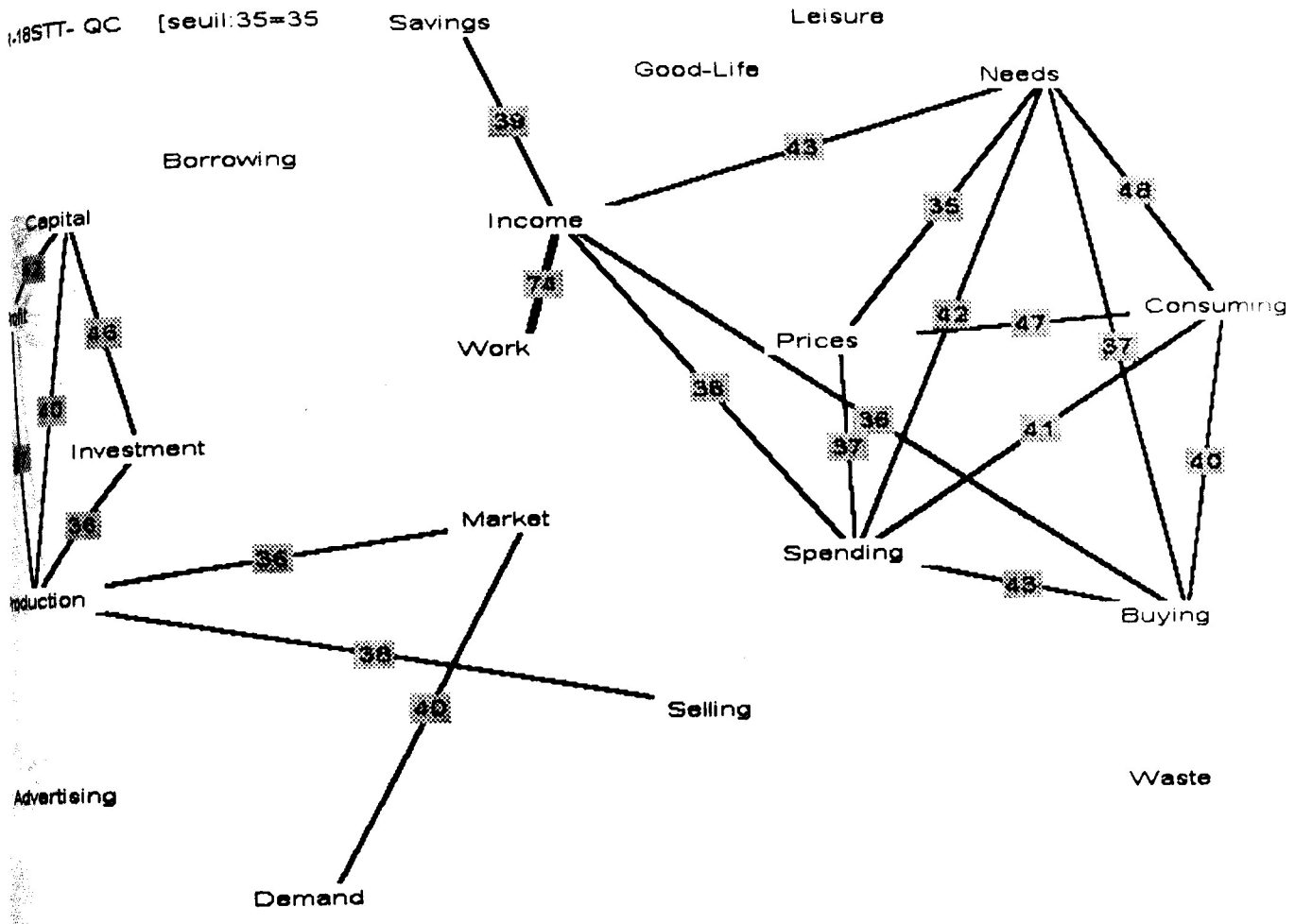




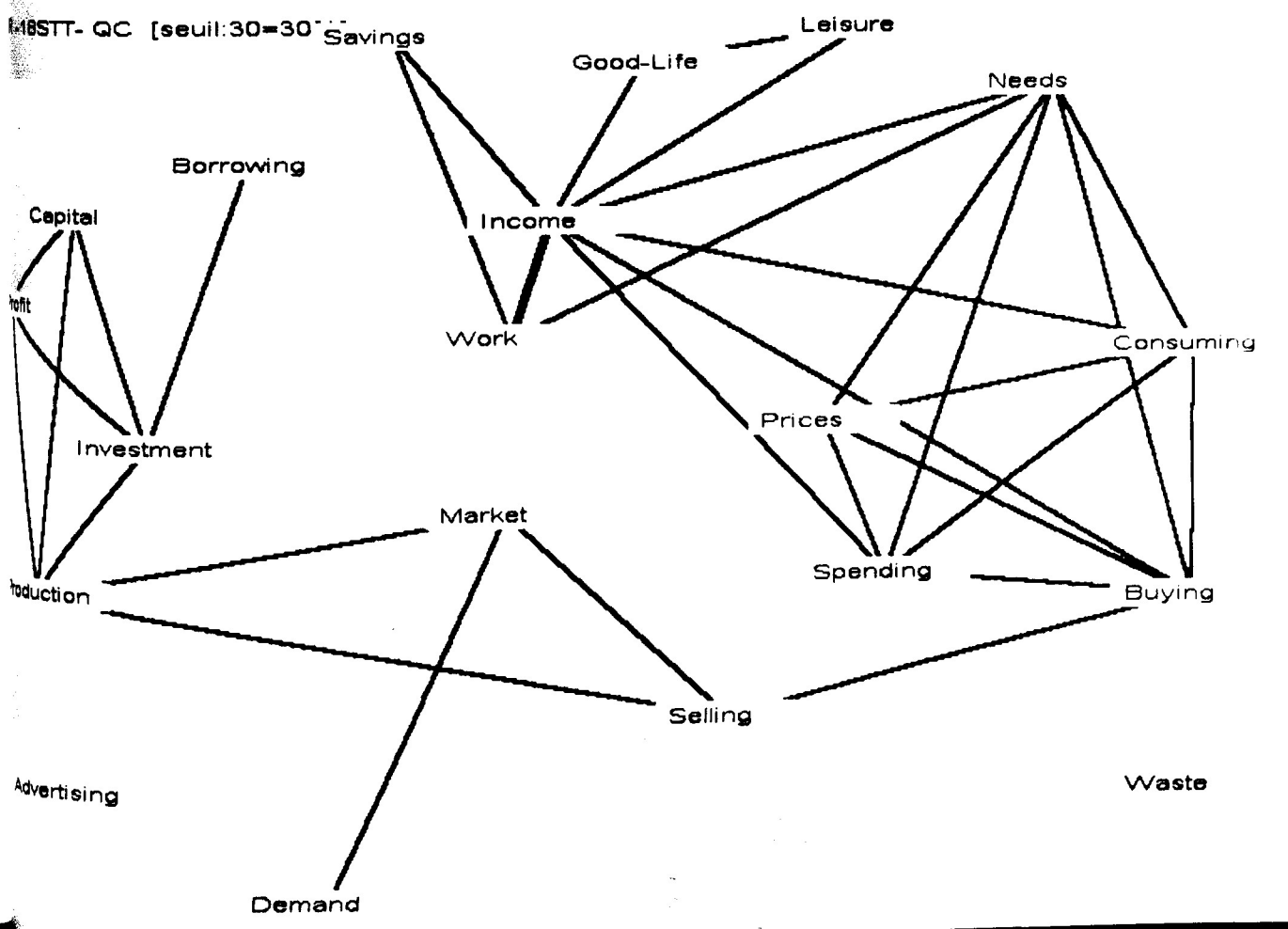
SES- QC[seuil:25=25%]



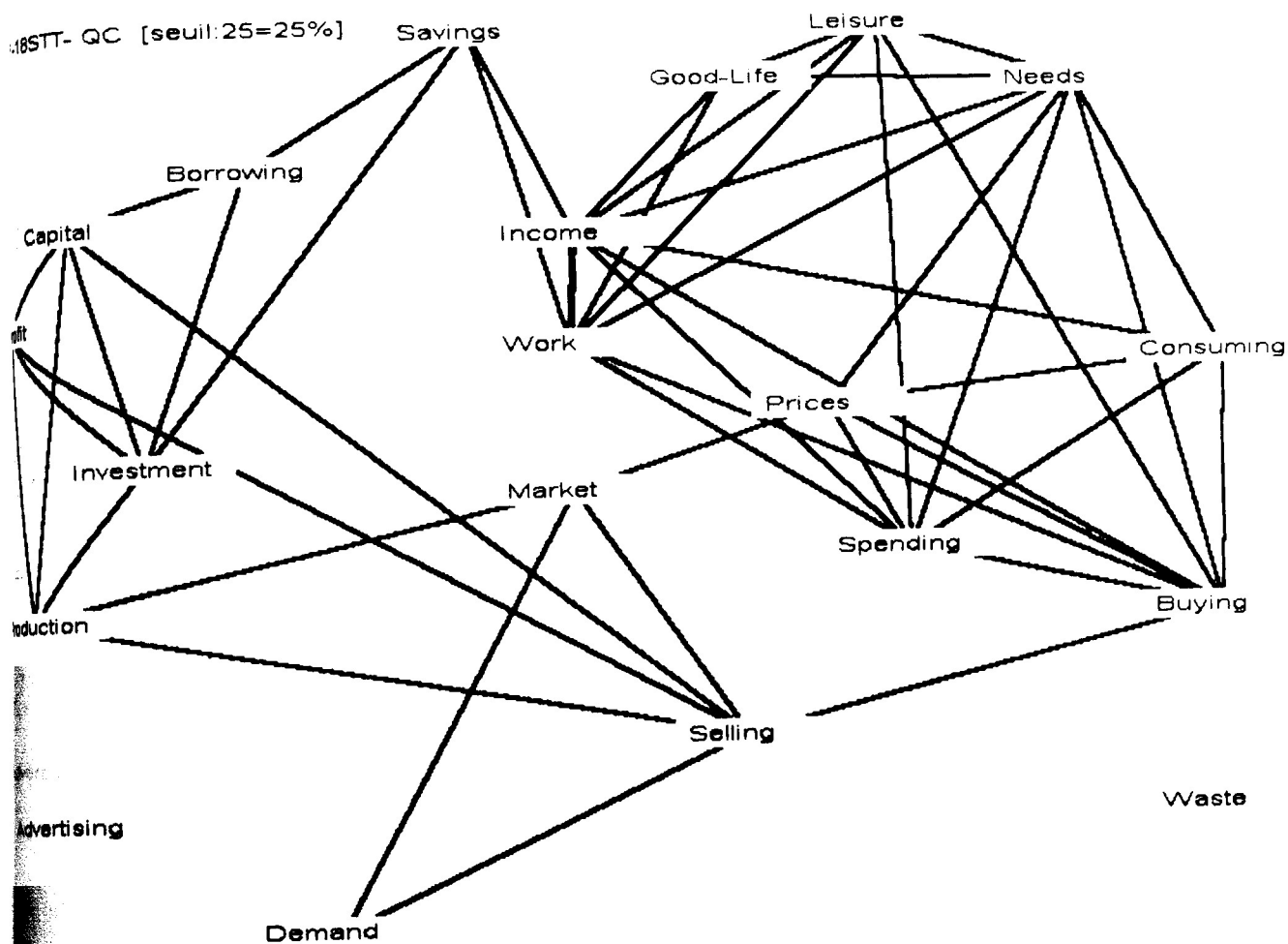
1.185TT- QC [seuil:35=35



1.185TT- QC [seuil:30=30

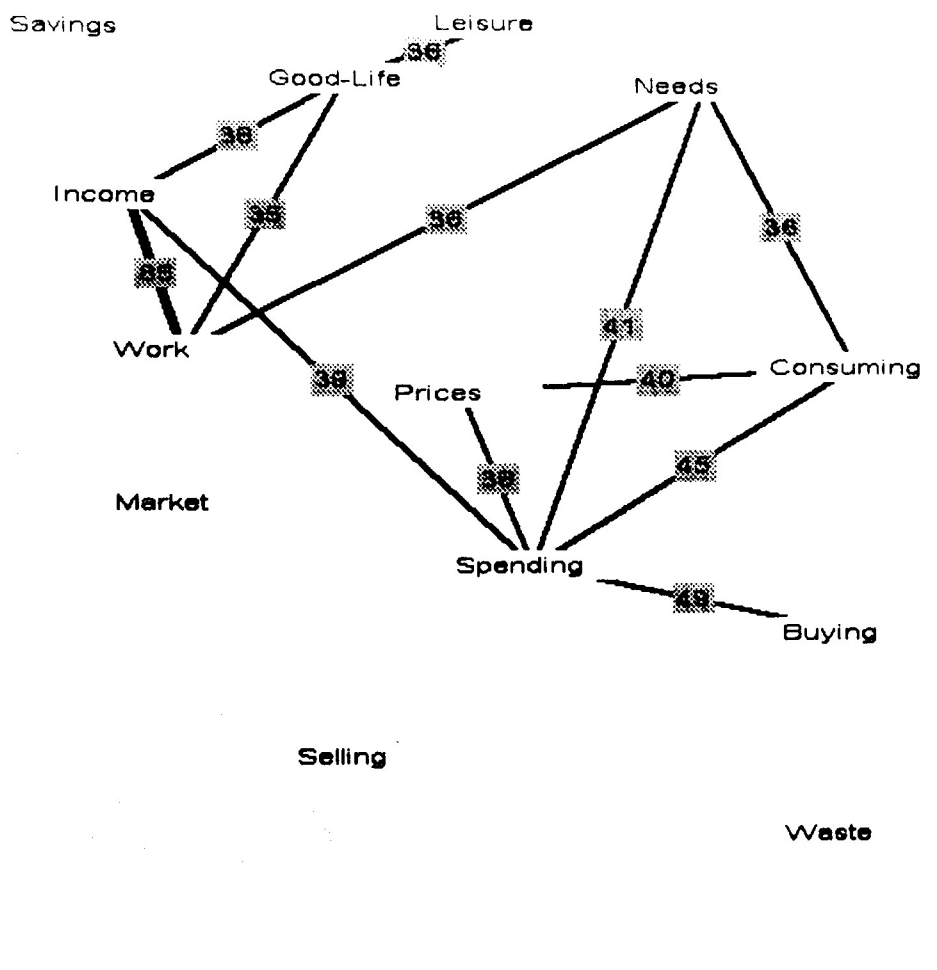


185TT- QC [seuil:25=25%]



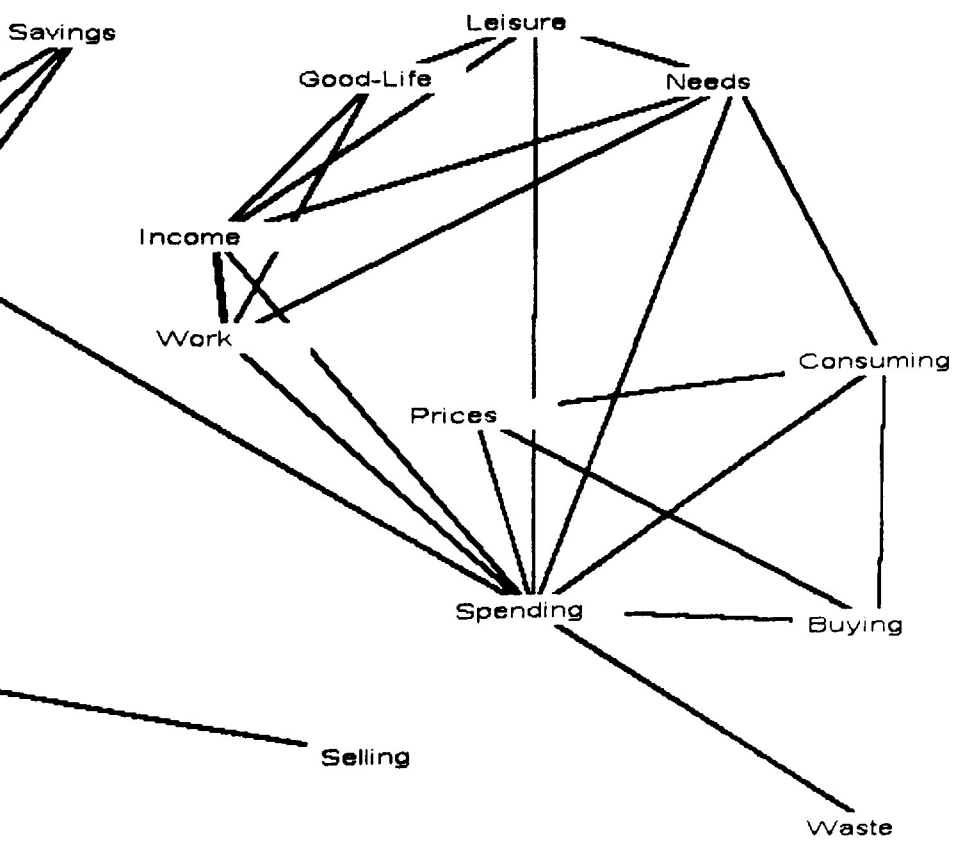
18PREProf- [seuil:35=35

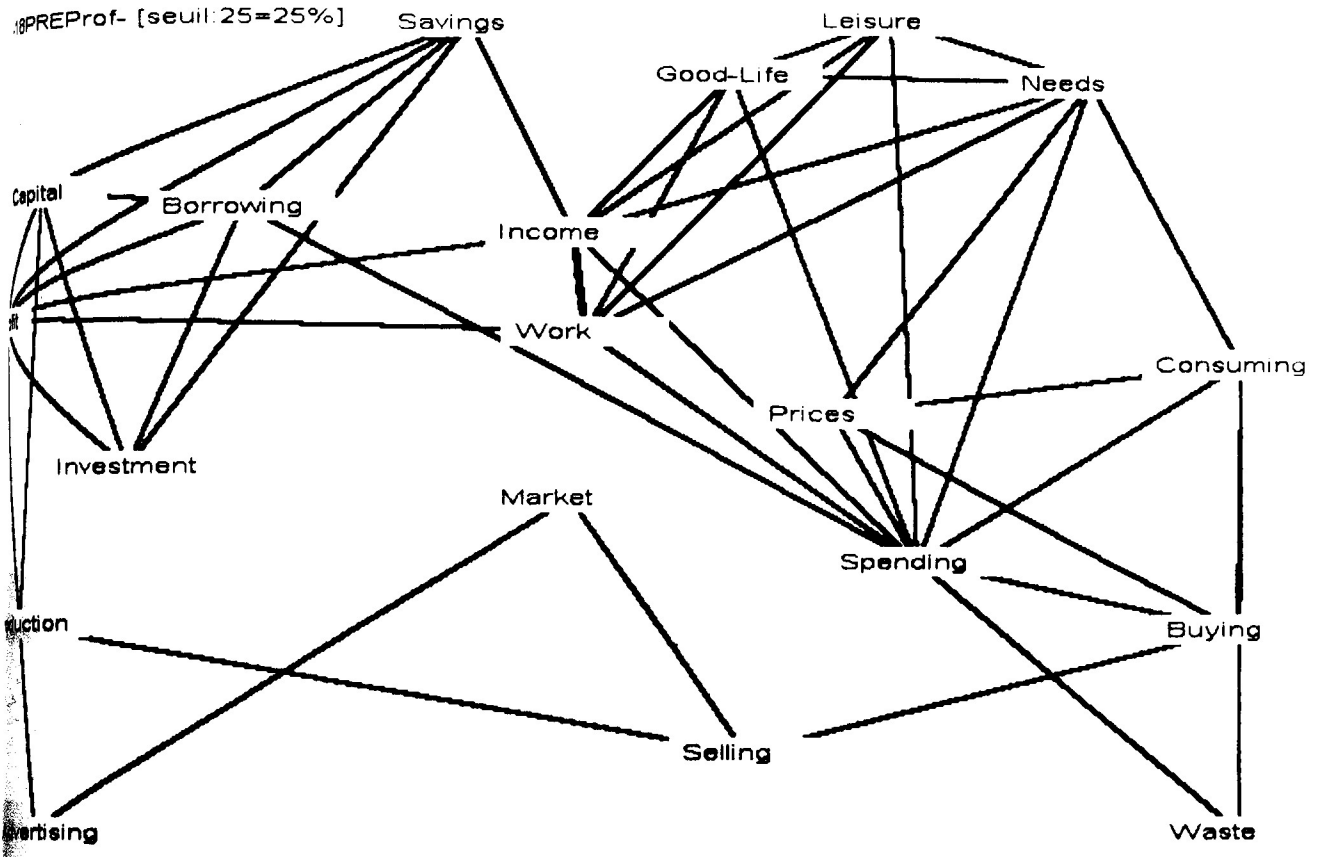
Capital
Borrowing
Investment
Selling
Demand



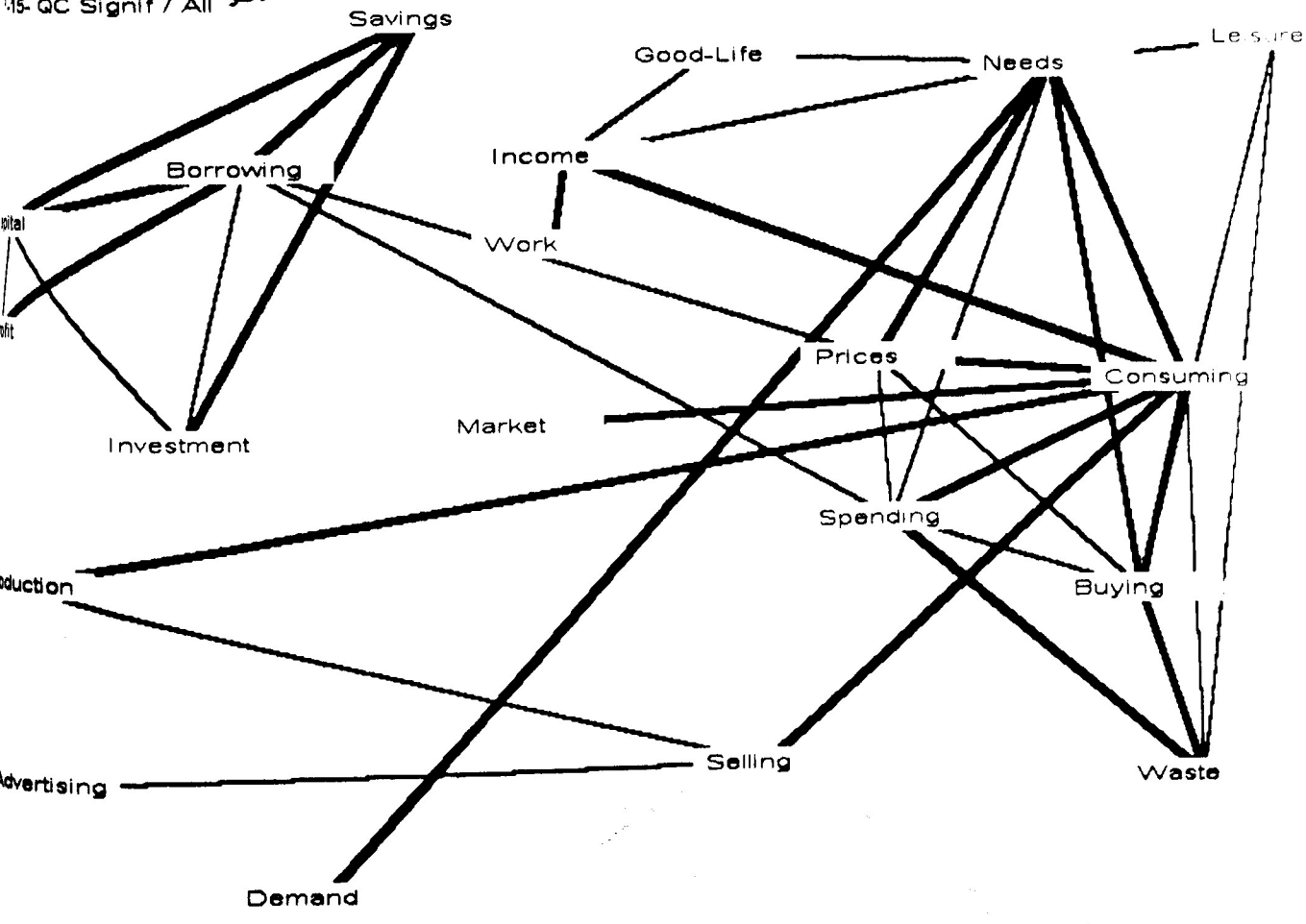
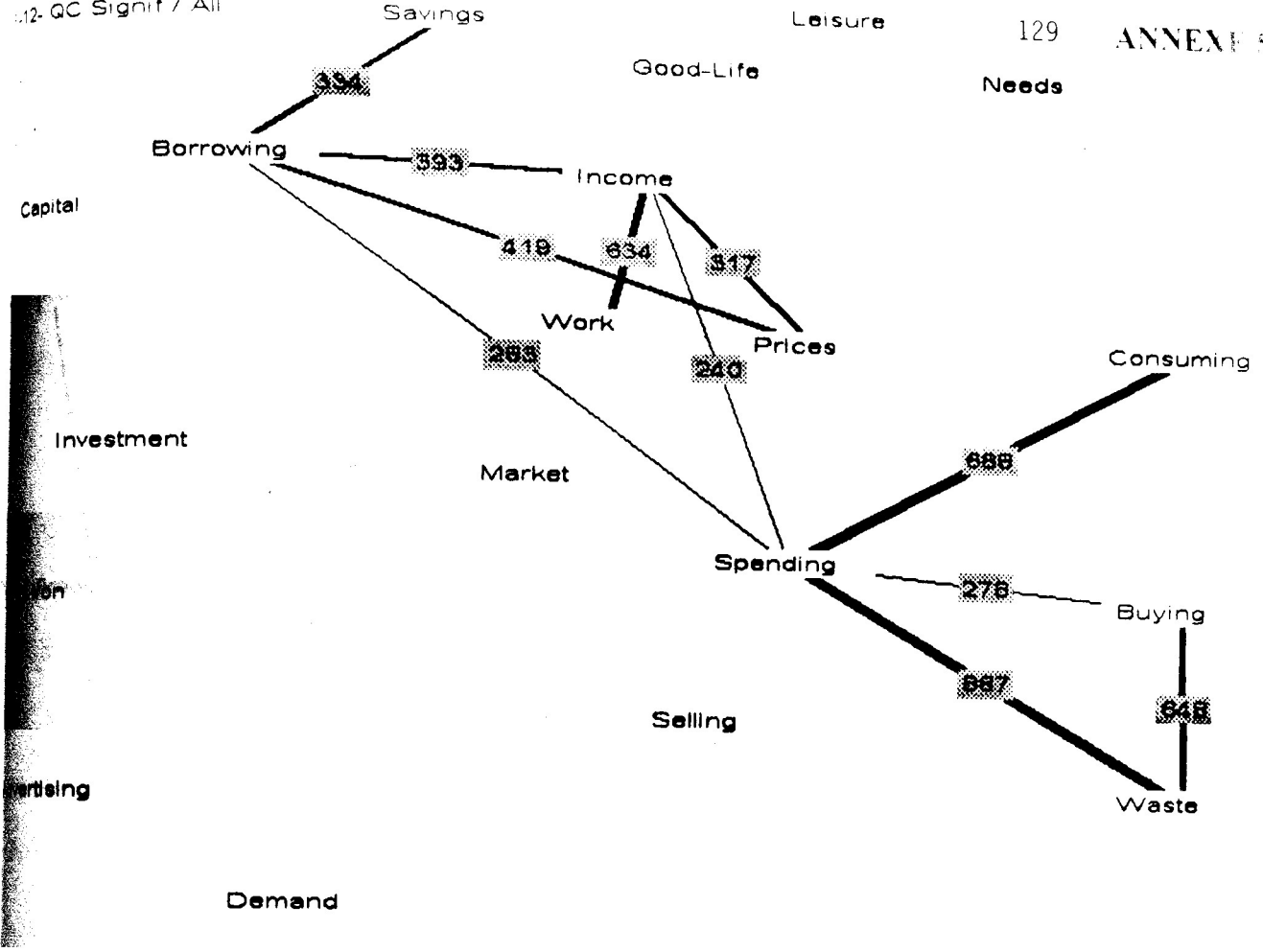
18PREProf- [seuil:30=30%

Capital
Borrowing
Investment
Selling
Demand

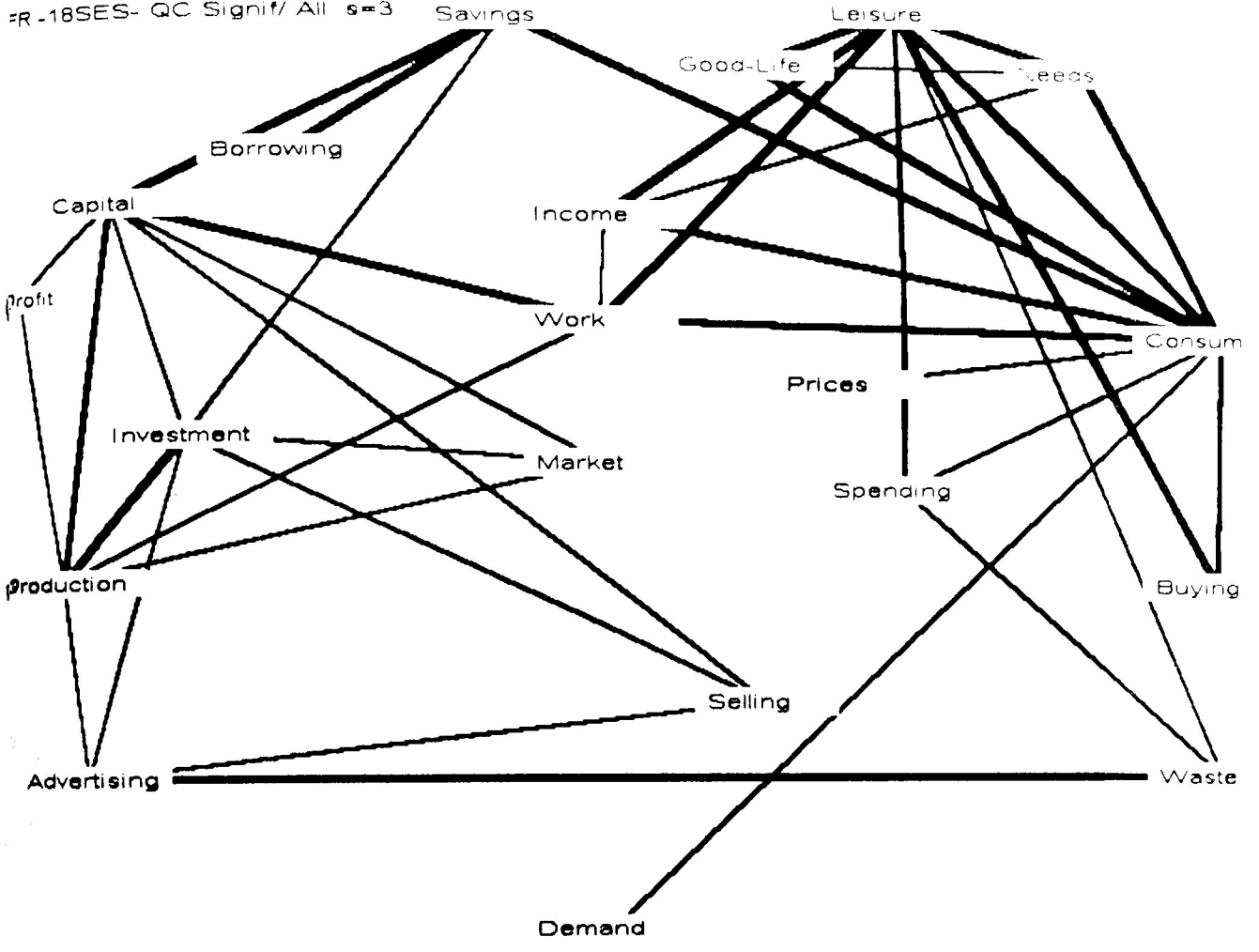




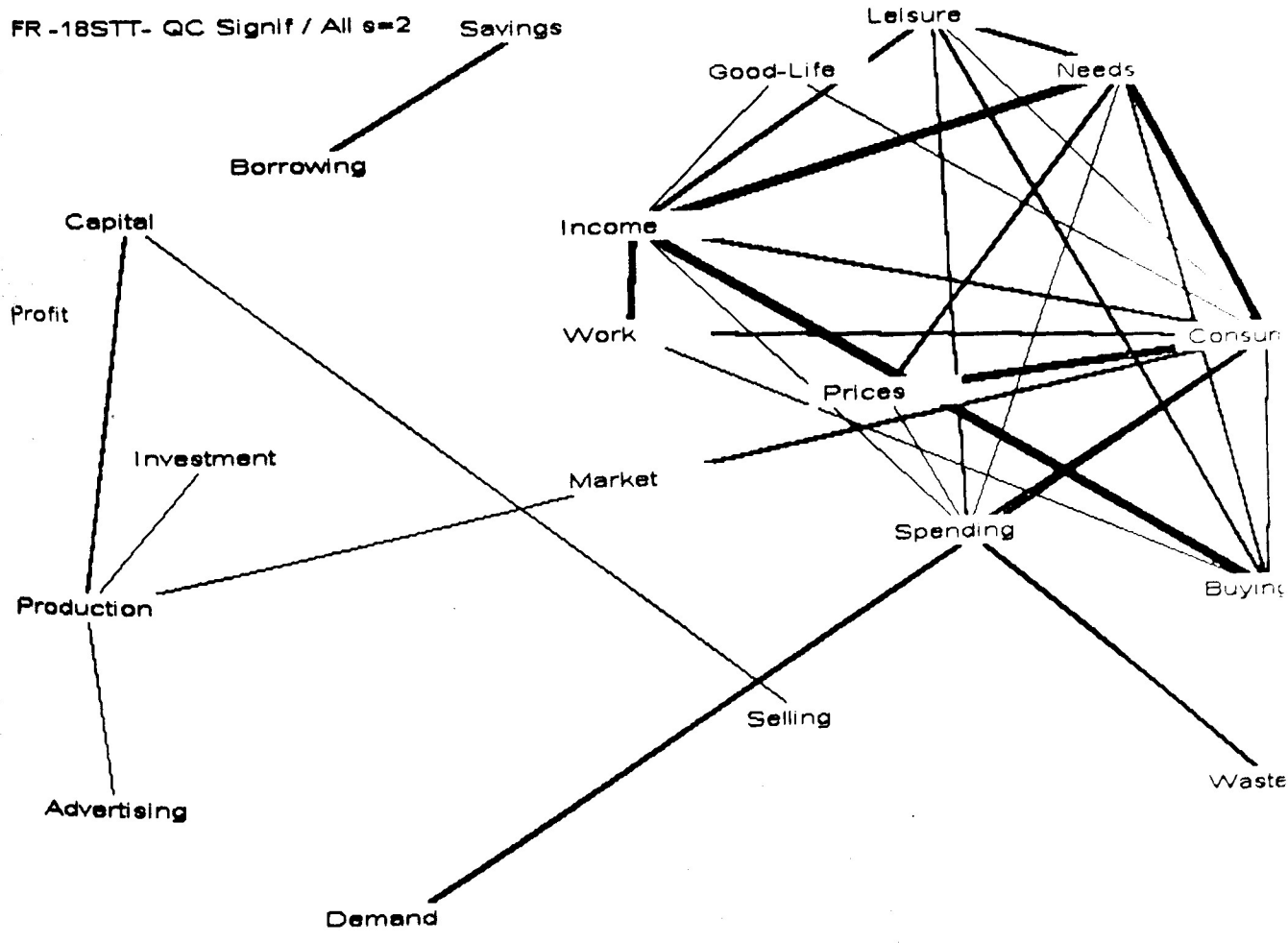
Demand



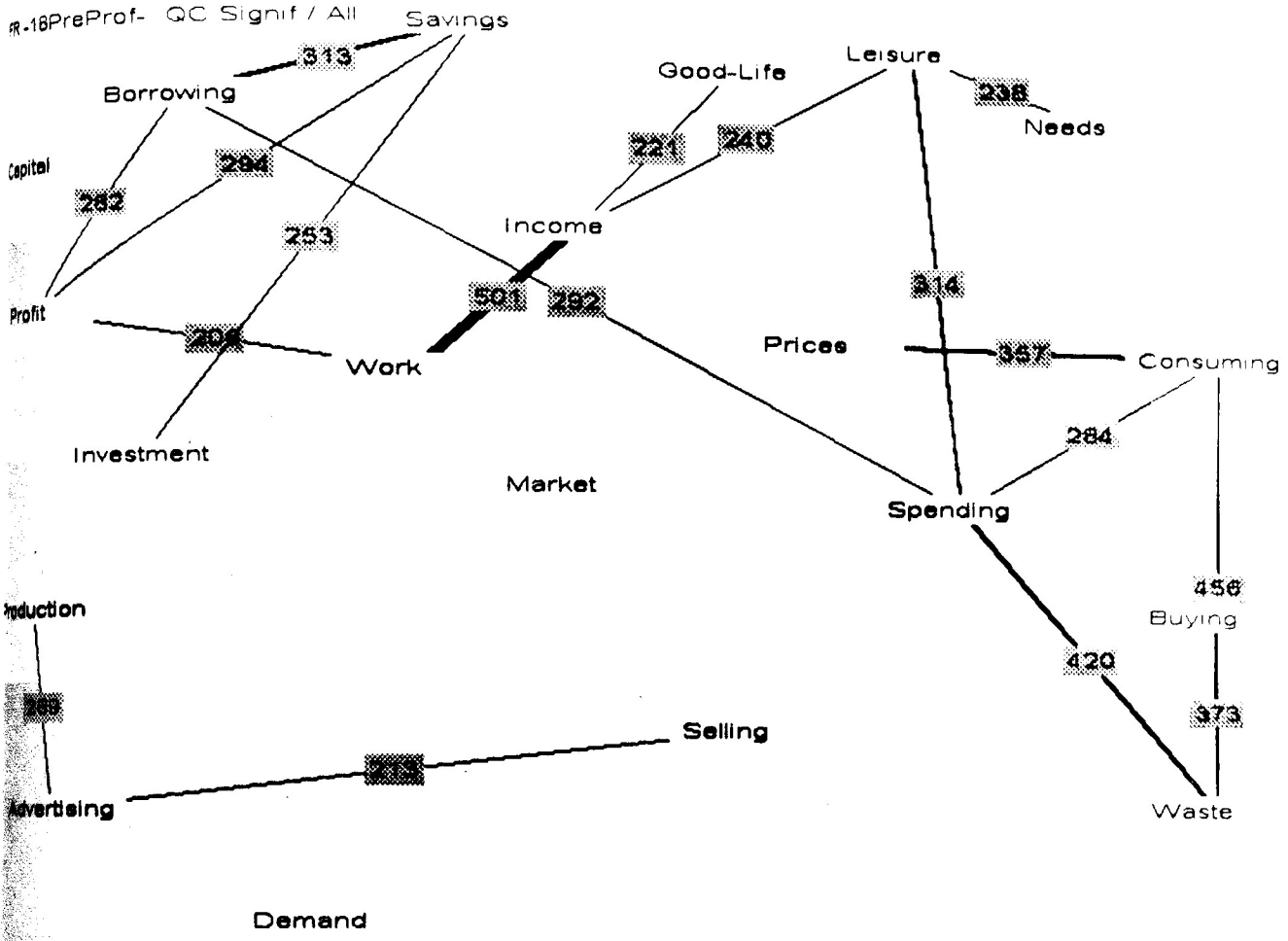
FR-18SES- QC Signif/ All s=3



FR-18STT- QC Signif / All s=2



PR-16PreProf- QC Signif / All



ANNEXE 6 : LES CARACTERISTIQUES DE LA POPULATION

SEXE

	Masculin	Féminin
Sixième	45	55
Seconde	34	65
Terminale	40	60
SES	39	61
STT	33	67
BacPro	57	41

AGE

	Sixième	Seconde	SES	STT	Bac-Pro
10 ans	3				
11 ans	59				
12 ans	21				
13 ans	9				
14 ans		4			
15 ans		59			
16 ans		27			
17 ans		7	41	13	5
18 ans		1	35	36	7
19 ans			17	33	24
20 ans			4	15	28
21 ans et plus				5	25

PROFESSION DU PERE

	Agric.	A.s.c.	Cadres	Interm.	Techni.	Empl.	Ouvrier	Sans
Sixième	3	26	7	6	11	19	24	3
Seconde	6	14	26	9	12	15	13	5
SES	5	16	30	8	8	15	14	5
STT	4	15	12	3	13	12	34	6
BacPro	1	13	12	4	11	14	33	13

Catégorisation de l'INSEE.

PROFESSION DE LA MERE

	Agric.	A.s.c.	Cadres	Interm.	Techni.	Empl.	Ouvrier	Sans
Sixième	1	8	4	15	1	34	6	30
Seconde	4	8	12	17	2	26	4	27
SES	2	3	11	18	0	30	6	29
STT	3	8	4	11	1	16	17	40
BacPro	1	5	6	9	0	22	5	52

ETUDES DES PARENTS

Père	Scolarité obligatoire	Bac	Enseig. Supérieur
Sixième	52	24	24
Seconde	52	18	30
SES	52	19	29
STT	75	15	10
BacPro	76	10	15
Mère			
Sixième	49	29	22
Seconde	49	22	29
SES	56	21	23
STT	72	20	8
BacPro	71	14	14

QUESTION B**FRANCAIS**

Investissement
Famille
Production
Epargne
Entreprise
Profit
Impôts Taxes
Achats
Etat
Salaires
Banques
Commerce International

ANGLAIS

Investment
Family
Production
Savings
Firms
Profit
Taxes
Shopping
Government
Earnings
Banks
Foreign trade

QUESTION C**FRANCAIS**

Prix
Travail
Consommation
Salaire
Capital
Besoins
Crédit
Dépenses
Publicité
Gaspillage
Bénéfice
Qualité de la vie
Marché
Demande
Epargne
Loisirs
Production
Vente
Investissement
Achat

ANGLAIS

Prices
Work
Consuming
Income
Capital
Needs
Borrowing
Spending
Advertising
Waste
Profit
The good life
Market
Demand
Savings
Leisure
Production
Selling
Investment
Buying