

Recherche comparative sur les représentations économiques des élèves en Europe centrale et occidentale

Jean-Marie Albertini, Alain Legardez, Pierre Vergès

▶ **To cite this version:**

Jean-Marie Albertini, Alain Legardez, Pierre Vergès. Recherche comparative sur les représentations économiques des élèves en Europe centrale et occidentale. 1996. halshs-03642524

HAL Id: halshs-03642524
https://shs.hal.science/halshs-03642524

Preprint submitted on 21 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

RECHERCHE COMPARATIVE
SUR LES REPRESENTATIONS ECONOMIQUES DES ELEVES
EN EUROPE CENTRALE ET OCCIDENTALE

L'acquisition d'une culture économique apparaît à beaucoup et dans tous les pays comme un élément décisif du développement économique. Cette culture est jugée tout particulièrement importante dans les pays d'Europe centrale où l'organisation de l'économie vient de connaître un bouleversement qui transforme radicalement le rôle de la monnaie, du marché, de l'entreprise et des administrations. Dans ces économies les anciens points de repère, les comportements et les outils de gestion deviennent brutalement caducs alors que l'acquisition de nouveaux comportements demande du temps. Il peut en résulter des dysfonctionnements économiques paralysants. L'école est ici une institution essentielle de diffusion et de transmission d'un savoir de base.

Ce savoir économique n'est pas autonome. Il est articulé à l'ensemble des connaissances sociales. En particulier l'Europe est confrontée à une tension majeure entre la vision d'une économie mondialisée, standardisée et des identités culturelles fortement ancrées dans l'histoire de chaque pays. **Le concept de « représentation sociale » permet d'analyser ce conflit**. En effet chaque personne gère ce conflit en se construisant une schématisation mentale où les notions et phénomènes économiques voisinent avec les valeurs culturelles. Les recherches dans le domaine des représentations sociales nous fournissent les outils nécessaires à l'exploration de cette schématisation à la fois cognitive et sociale. Elles montrent que chacun a une interprétation des faits économiques qui influencent directement ses comportements. **Ces représentations sont une forme de connaissance** qui n'est pas dénuée d'efficacité dans la vie quotidienne et qui, en tout cas, conditionne les apprentissages.

Ces représentations existent dès l'école primaire. Malgré leur jeunesse et leur faible expérience de la vie économique les élèves de sixième (âge de 11 ans) nous étonnent par la pertinence de leurs représentations de l'économie. L'économie telle qu'il la voit est parfaitement cohérente avec leur point d'observation et leur pratique. Elle est organisée autour de la consommation et des revenus de la famille. La sphère de la production et de l'entreprise n'est pas très présente, si ce n'est par la nécessité du travail pour pouvoir gagner de l'argent. Il est bien évident que si l'on veut réaliser l'initiation économique des jeunes de sixième à partir d'un point d'observation différent, cela soulèvera bien des difficultés.

Dans les pays aux économies en transition de l'Europe du Centre et de l'Est, une démarche pédagogique dans l'enseignement de l'économie est a priori plus complexe qu'en Europe occidentale. De nouveaux agents émergent et de nouvelles entités économiques, tels le marché et le chômage, changent d'importance et de rôle.

Aussi nous avons voulu éclairer des recommandations en matière de contenu et de pédagogie par une étude comparative entre la Pologne, la république Tchèque, l'Angleterre et la France[1]. **Notre étude s'intéresse à l'évolution des représentations liées à la scolarité de 11 à 18 ans et aux implications pédagogiques liées à l'existence de ces représentations.** Elle a porté sur environ 4 500 élèves auxquels il faut ajouter environ 500 élèves ayant passé les questionnaires de la pré-enquête. Nous avons intégré leurs résultats lorsque les questionnaires n'avaient pas subi de changement entre la phase de test et celle de l'enquête. Les échantillons se répartissent ainsi.

Nombre élèves par âges et par pays.

Niveaux	France	United Kingdom	Polska	Czech
sixième	355	383	310	318
seconde	406	396	257	301
terminale	607	233	536	398

Nos principaux résultats portent sur l'évolution du lexique, la complexification du schéma de l'économie, l'appréhension de l'économie de marché.

1. UN LEXIQUE ECONOMIQUE EN EVOLUTION

On observe une forte transformation du lexique économique utilisé entre les plus jeunes et les plus âgés. Il y a en fait deux types d'évolution : celle entre la première année d'école secondaire (11-12 ans) et la fin du collège en France ou de cycles d'enseignements dans les autres pays (15 ans), et celle entre 15 et 17 ans. Pour cela nous avons employé un questionnaire d'évocation : il demandait aux élèves « les mots ou expressions qui vous viennent à l'esprit quand vous pensez au mot **« Argent » ».**

La première évolution tient au fait que la vision très familiale de l'économique à l'âge de 11 ans est fortement reconstruite à l'âge de 15 ans. Il y a d'une part une approche plus sociale, on y parle de la *vie*[2] et de *vivre* grâce à l'argent. Il y a d'autre part une approche un peu plus économique, les jeunes évoquent le *travail*, et un tout petit peu l'entreprise. A 15 ans ils abandonnent une description très matérielle de l'argent (*billet, sous* et *fric*)au profit d'une approche un peu plus abstraite (on se référera ici aux tableaux 1 à 3 des principaux mots évoquées à chaque âge).

Entre 15 ans et 17 ans le lexique des termes utilisés par les jeunes de manière spontanée devient à la fois plus abstrait et donne une plus grande place à tout ce qui relève de la sphère de l'entreprise. Les mots de *salaire*, *travail*, et d'*investissement* se trouvent en augmentation très forte dans les quatre pays. Pour certains pays il faut

[1] Cette étude a été financé par l'Union Européenne dans le cadre du programme COPERNICUS de coopération entre l'U.E. et les pays d'Europe centrale et orientale. On touvera en annexe les partenaires de cette recherche.

[2] On met en italique les mots ici évoqués par les éléves et plus loin ceux apportés par notre questionnaire.

même parler d'une apparition de ces termes. Il y a aussi une description plus abstraite, plus relationnelle de l'économie. Ceci se retrouvera dans les réponses à d'autres questions qui indiqueront une approche plus abstraite du *marché*. Celui-ci n'est plus simplement le lieu de l'acte *d'acheter* (privilégié à l'âge de 11 ans), il devient une véritable entité susceptible d'une analyse économique.

Nous avons dit qu'à l'âge de 15 ans l'économie était associé à la vie sociale. Cette caractéristique se développe entre 15 ans et 17 ans. Seule l'Angleterre fait exception. Par contre cette vie sociale est particulièrement développée en France où on voit apparaître les termes de *bonheur* et le terme un peu plus abstrait de *besoin*. Elle est plus exprimé en termes de valeur en Pologne ou en République Tchèque (*Srodek, Hodnota*).

L'évolution d'un caractère moins concret vers un caractère un peu plus abstrait de ces éléments de base que sont l'espace de l'achat et la matérialité de la monnaie se fait donc de manière partiellement différente suivant les pays. L'explication tient à l'accent mis sur l'acquisition des connaissances (en France) dans le domaine de la monnaie ou à la réalité d'une mutation des pratiques de consommation des jeunes. Celles-ci peuvent être différentes selon la nature du pouvoir économique laissé aux jeunes.

On peut cependant constater très globalement une grande similarité entre nos quatre pays. Elle montre qu'il existe une base commune de la compréhension de l'économie que l'on peut appeler une « **économie monétaire** » : c'est-à-dire la perception du rôle central de la monnaie dans le fonctionnement de l'économie. Il y a là un socle commun à l'ensemble des pays. Il concerne le système bancaire, le domaine de la consommation ou du marché, le domaine des relations de l'entreprise avec les familles ou les banques. Il donne la possibilité de conceptualiser de manière abstraite (par un lexique plus spécialisé, plus économique) l'ensemble de ces domaines et en même temps de leur associer des éléments sociaux autour de la *vie* du *bonheur* ou des éléments plus qualitatifs comme la *richesse* et le *pouvoir*.

2. UNE COMPLEXIFICATION DU SCHEMA DE L'ECONOMIE.

Une deuxième question (question B) demande aux élèves de construire une sorte de schéma de l'économie. Elle nous permet de confirmer et de compléter les résultats relatifs au lexique que nous venons d'obtenir par l'analyse de la question d'évocation.

Dès l'âge de 11 ans on peut montrer que les élèves sont en mesure de construire un schéma de l'économie. Ceci n'est pas tout à fait vrai pour la France où le schéma que l'on a pu construire ignore largement le secteur bancaire. Celui-ci est isolé de *l'entreprise* (*profits* et *investissements*) et de la *famille*.

Par contre le circuit anglais est très complet, il relie la *famille* à *l'entreprise* à travers le *gouvernement*, les *salaires* et la *banque*. Les tchèques et les polonais ont des circuits beaucoup plus concrets où l'entreprise est organisée de façon très serrée : le mot *entreprise* est relié à *profit*, *investissement*, *production* et *commerce international*. Cet ensemble est fortement organisé en réseaux. Les jeunes des pays d'Europe centrale

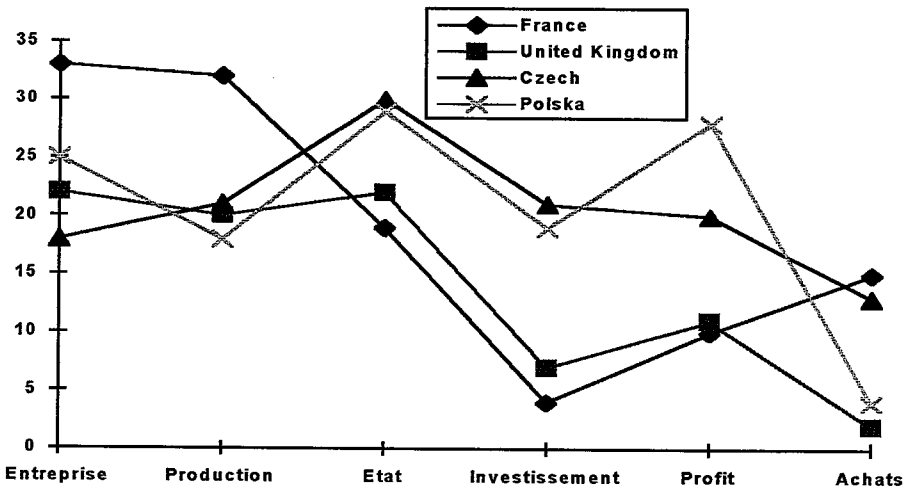
sont donc dès l'âge de 12 ans très portés vers l'entreprise alors qu'ils traitent la famille comme les autres pays : elle est le centre d'une étoile dont les branches seraient les *impôts*, les *revenus*, les *achats* et *l'épargne*.

A l'âge de 15 ans on voit évoluer les graphes de façon assez nette. Dans les deux pays occidentaux, Angleterre et France (figures 1 et 2), le circuit de l'économie se complexifie et l'entreprise n'est plus uniquement productive. D'un côté elle reste articulée à la *production* et au *commerce international* avec pour référence la compétitivité internationale. De l'autre elle est inscrite dans un espace financier associant *entreprise, profit, investissement* et fortement reliée à la *banque*. Cet aspect plus complexe de la zone de l'entreprise ne se retrouve pas dans la zone de la famille. Celle-ci prend toujours la forme d'une étoile autour du mot famille, comme à 12 ans.

Les différences entre les quatre pays sont particulièrement nettes en ce qui concerne le *commerce international*. Les relations de ce mot avec les autres termes n'ont pas la même importance selon les pays. Ce commerce est affaire de compétitivité pour le français (*entreprise, production*). Il plutôt le lieu de l'investissement étranger (*investissement, profit*) pour les deux pays d'Europe centrale.

Question B, 15 ans, les relations avec le commerce international.

	Entrepri ses	Produc- tion	Etat	Investis- sement	Profit	Achats	Impôt	Epar- gne	Banque	Famille	Salaires
France	**33**	**32**	19	4	10	15	2	0	4	0	0
United King.	22	20	22	7	11	2	7	0	5	1	1
Czech	18	21	**30**	**21**	**20**	13	2	0	9	0	3
Polska	25	18	**29**	**19**	**28**	4	8	1	1	0	7



A l'âge de 17 ans l'acquisition des connaissances produit un net effet d'homogénéisation dans la mesure où les différents graphes vont se ressembler beaucoup plus fortement.

Il est logique que cette question donne un tel résultat dans la mesure où les termes qui sont proposés aux élèves sont des termes économiques, et où ce qui est demandé est d'une certaine façon la construction d'un circuit de l'économie nationale. L'apprentissage de notions économiques est ici essentiel pour effacer les différences entre les pays. Il y a alors acquisition à peu près générale des différentes notions.

Si sur un schéma d'ensemble construit à partir des acquisitions de connaissances il y a bien accord entre les pays, on remarque cependant que l'accentuation de la banque en Angleterre, celle de la production dans les pays d'Europe centrale, et celle associant la famille et aux achats dans un espace de la consommation en Europe occidentale, sont bien réelles et distinguent ces pays de manière peut-être un peu paradoxale. En effet on pouvait s'attendre à ce que la consommation soit plus présente dans les pays d'Europe centrale puisqu'elle est l'élément le plus nouveau, le plus immédiatement médiatique de leur espace économique. Or c'est la production qui se trouve ici mise en avant. Cette inversion peut s'expliquer de deux manières. Soit les jeunes ont déjà intégrés les nécessités de la compétitivité internationale pour la survie de ces économies. Soit ils réactualisent l'idée que la production reste un élément essentiel dans ces pays (élément central dans l'idéologique de la période précédente). Il y aurait à la fois une sorte d'hystérésis des représentations antérieures et une reconnaissance de la valeur des entreprises pendant la période de transition. La société de consommation est par contre bien présente par ses pratiques et par sa médiatisation dans les sociétés occidentales. La production est alors associée à l'entreprise mais pas à la consommation. L'espace de la représentation des jeunes est ici dichotomique.

Cette différence de regard porté plus sur la production ou plus sur la consommation a été analysée en détail dans une question envisageant les rapports entre consommation et production. Question où nous avons fait intervenir des éléments économiques et des éléments sociaux (question C). Les spécificités des cultures économiques nationales ressortent alors très clairement. En effet la recomposition de l'économique et du social que devaient effectuer les élèves, en classant à leur guise les termes d'une liste, est très redevable à l'histoire économique propre à chaque pays. Les particularités nationales s'esquissent dès l'âge de 12 ans. Elles s'affirment encore plus nettement à 17 ans.

A 17 ans les jeunes français construisent un univers économique dichotomique. Et cela même dans les classes de Sciences Economiques et Sociales (figure 5). Ils organisent d'un coté l'univers de la *consommation* en l'associant complètement à l'espace social des *besoins*, du *bien-être* et des *loisirs*. Les relations les plus significatives[3] (figure 7) se trouvent d'ailleurs entre ces termes. Cet espace est assez abstrait car il y a une polarisation très nette autour de la consommation, c'est-à-dire autour d'un terme abstrait, définie par la science économique.

D'un autre côté ils construisent un deuxième espace lui aussi abstrait : celui de l'entreprise. Il s'organise autour de *production - capital - investissement - bénéfice*. Il est très significatif de la représentation des jeunes français par rapport aux autres pays car il comporte un nombre important de relations très significatives. D'une part les éléments les plus proches de la production, c'est-à-dire *marché* et *vente*, sont associés à l'espace de l'entreprise alors que de l'autre côté, les éléments relatifs aux *dépenses* et aux *achats* sont associés à la *consommation*. Les jeunes raisonnent comme si ces deux univers n'avaient pas de rapport direct.

---

[3] Nous avons identifier par une procédure statistique les relations qui sont significativement différentes dans un pays relativement aux autres pays. Chaque relation est située par rapport à la moyenne génrale de cette realtion dans tous les pays par un z-score (valeur centrée réduite). On peut alors construire des graphes où ne sont représentées que les relations ayant une différence significative.

L'Angleterre se caractérise par une évolution intéressante de 12 à 17 ans. A 12 ans les relations significatives se situent autour de *l'achat* et des *dépenses* d'une part, et de *l'épargne* et des *bénéfices* d'autre part. A 15 ans elles se déplacent autour de *l'épargne* et de la *publicité*. Ici à 17 ans les relations significatives de l'Angleterre relativement aux autres pays sont essentiellement organisées autour de la *publicité*. Le sous-ensemble *production - demande - publicité* est bien spécifique.

Les tchèques ne donnent pas la même interprétation du mot *demande*. En effet chez ces derniers la *demande* fait partie d'un autre ensemble de relations très significatives. Elle est articulée au marché, à la vente, à l'achat et aux prix dans un espace relativement indépendant de celui de l'entreprise (figure 9). Il y a bien construction d'un espace du marché mais celui-ci n'est pas très articulé à l'espace de l'entreprise. En effet ce dernier n'est pas organisé autour de la production mais autour des problèmes financiers de l'entreprise : *bénéfice, capital, investissement* et *crédit*.

Les jeunes polonais ont un graphe relativement plus complexe mais qui, comme les français, n'articule pas l'espace de l'entreprise à l'espace de la consommation. Cette relation ne se fait, ici encore, qu'à travers le *travail* et le *revenu*. Ils se distinguent des tchèques par leur association du marché et de l'entreprise par leur organisation de la sphère de la consommation. Ils intègrent fortement dans cette sphère les éléments de *besoin* ou de *bien-être* comme on peut le voir sur les graphes (figure 10 et 12). Mais les ressemblances avec la France s'arrêtent là car les termes de *consommation* ou de *loisir* sont moins présents et peu associés de manière significative. On a peut-être là une construction relativement peu abstraite mais qui reflète bien la réalité économique du pays.

A 17 ans les jeunes s'expriment de manière plus abstraite à travers l'usage d'un certain nombre de termes plus notionnels particulièrement en France et en Angleterre. Cette avancée est moins nette dans les pays d'Europe centrale où il ne semble pas que l'enseignement économique apporte des éléments permettant d'articuler sphère de l'entreprise, de la production et sphère de la consommation en dehors du seul espace du travail. Il y a cependant chez eux une certaine abstraction de la consommation exprimée non plus simplement en termes d'achat mais de marché. Nous confirmons ici la précédente analyse du lexique.

3. LA REPRESENTATION DU MARCHE : LE POIDS DES REALITES ECONOMIQUES ET SOCIO-CULTURELLES

Pour comprendre leur représentation du marché économique nous avons posé deux questions, la première s'intéresse à la manière dont le prix se fixe (question E), la seconde sur les caractéristiques du marché (question F).

La première question a été posée aux jeunes de 15 ans et de 17 ans. On demande aux élèves de choisir dans une liste de 20 items les cinq qui caractérisent le mieux la manière dont se détermine le prix d'un produit. Elle nous permet de mettre en évidence que la fixation des prix relève, pour les élèves, de trois univers. Il y a d'abord un

univers concurrentiel. Celui-ci est commun à l'ensemble des pays. Il y a ensuite un second groupe d'items qui peut être caractérisé par l'idée de marché. Il y a enfin un troisième ensemble d'items relatif à l'importance de l'acheteur.

Les scores du premier groupe d'items montrent que le fait d'évoquer, comme premier principe, la théorie économique pour expliquer la formation des prix a deux conséquences : une acquisition de notions entre 15 et 17 ans et une grande homogénéité entre pays. On peut en effet remarquer que, sur ces différents items, les scores des différents pays sont parallèles : la Pologne, la France et l'Angleterre ont des résultats relativement semblables même si les tchèques et les polonais ont des résultats généralement supérieurs aux français et aux anglais.

Sur les deux autres groupes d'items nous pouvons établir une opposition entre les deux pays occidentaux et les deux pays de l'Europe centrale. Les premiers sont plus attentifs à l'acheteur et les seconds mettent plus l'accent sur le marché.

Cette opposition se retrouve dans notre seconde question. Elle consiste à faire situer le *marché* sur une échelle opposant deux termes antinomiques (ex : *coopération - compétition* ou *bon - mauvais*). Nous établissons par pays un ordre sur les items en fonction de la note moyenne que l'on peut calculer à partir des réponses[4] des élèves. Si on compare le classement de ces items entre la France et l'Angleterre d'un côté, les tchèques et les polonais de l'autre, on peut constater dans la figure 13 que les classements des deux pays d'Europe centrale d'une part, et les classements des deux pays d'Europe occidentale d'autre part, ont des désaccords de classement relativement limités dans des zones particulières. Le coefficient de corrélation (de Kendall) calculé entre ces deux ordres est particulièrement fort pour le rapport France - Angleterre (0.95). Par contre il est beaucoup plus faible pour le rapport République Tchèque - Pologne (0,75) car certains indicateurs introduisent une grande différence de rangement sur le fond d'un classement relativement proche (*régulateur* versus *gaspillage*, *ordre social* et *relation*). Par contre, si on compare la France aux deux pays d'Europe centrale ou l'Angleterre à ces deux mêmes pays (figures 14), les classements sont très nettement différents. Un certain nombre d'items gagnent plus de cinq ou six rangs en passant de la France à la République Tchèque ou de la France à la Pologne et cela encore plus nettement entre l'Angleterre et ces deux pays.

Ainsi le marché est pour la France et l'Angleterre plutôt une institution ordonnatrice tant sociale qu'économique, un lieu de rencontre entre les personnes, et cet ensemble est valorisé de façon très positive. Mais cette vision positive du marché est associée à la perception d'une institution qui favorise plus la compétition que la coopération et qui est le moyen pour certains d'imposer leur loi aux autres plutôt que de permettre à chacun de faire ce qu'il veut. Ainsi ce marché que l'on avait qualifié positivement, est en même temps perçu comme très compétitif et produisant de la différenciation sociale.

Les deux pays des économies en transition ont une vision beaucoup plus positive du marché que les pays d'Europe occidentale. On y trouve beaucoup plus d'items dont la moyenne est inférieure à 3 ; c'est-à-dire dont le choix de la phrase positive est plus

[4] ces moyennes sont calculées en tenant compte de la fréquence de l'apparition des réponses 1, 2, 3, 4, 5, et en les pondérant par ces valeurs 1, 2, 3, 4, 5.

important que celui de la phrase négative. La vision tchèque est une vision donnant une grande place à la situation de *contact direct entre vendeurs et acheteurs*. Cet item apparaît en premier. Les conséquences s'expriment par des valeurs en terme de *bon*, de *morale* et un peu plus loin de *juste*. Elles sont aussi traduites en termes sociaux (*donnent des chances égales à tous*) à l'inverse de la vision des pays d'Europe centrale où le marché est plutôt source *d'inégalités*.

Le schéma occidental est un peu dual. Il affirme la place nécessaire du marché dans le fonctionnement de l'économie et en même temps la vision concrète des conséquences négatives de ce marché. Si le marché ne peut pas être remis en cause car il est au fondement même du système alors ses conséquences sont vues de manière plus marginale que centrale. Cette distinction très nette entre une vision positive de la structure du marché en France et en Angleterre et une vision très négative des conséquences de ce marché tant sociales que sur les personnes, n'est pas aussi nette pour les jeunes tchèques et polonais puisqu'on ne trouve pas dans leurs items positifs une véritable vision structurale du marché. Ceux-ci sont un mélange d'éléments à la fois de valeurs et de relations sociales. Ils expriment plutôt une réalité pratique du marché plus qu'une réalité abstraite.

Les différences que nous pouvons voir entre les tchèques et les polonais tiennent alors à ce rapport très pratique entre ce qu'était le marché précédemment et ce qu'il est maintenant. Chaque situation est particulière. Ainsi, il est moins gaspillage et destruction en Pologne qu'en République Tchèque. Mais ce n'est pas pour ça qu'il est plus juste ou qu'il permet au client d'acheter ce qu'il veut. Le caractère plus spontané et plus effervescent de la situation économique polonaise ressort par rapport au résultat des jeunes tchèques qui mettent plus l'accent sur l'ordre, sur la régulation que sur la concurrence sauvage.

4. LES REPRESENTATIONS DU CHOMAGE, UNE VISION PLUS MARQUEE PAR LE DISCOURS DES MEDIAS.

La question G aborde les causes du chômage. Celles-ci sont proposées aux élèves sous la forme d'une liste d'une vingtaine d'items. Nous leur demandions d'en choisir cinq et de choisir aussi les cinq propositions qui n'étaient pas causes du chômage.

Les principales causes du chômage sont *le progrès technique, la concurrence étrangère* et *l'insuffisance de consommation.* Ce premier bloc est plus massivement cité en France et en Angleterre que dans les pays d'Europe centrale. On se trouve ici devant l'une des grandes matrices d'interprétation du chômage dans l'univers occidental : le progrès technique. Sur cet item les différences sont très fortes entre les 66 % des jeunes Français et les 40 % de Polonais il existe une différence de 26 points. On doit aussi ajouter que 28 % des Polonais ne considèrent pas que le progrès technique soit une cause de chômage.

Ainsi le rapport à l'évolution technologique actuelle est assez fondamentalement différent dans nos deux sous-ensembles de pays. Il en est de même pour la *concurrence étrangère* où l'écart entre la Pologne et l'Angleterre est de près de 30 %

(33 % d'un côté et 60 % de l'autre). *L'insuffisance de la consommation* voit aussi un écart comparable, 10 % pour la Pologne et 36 % pour l'Angleterre.

Nous sommes ici dans deux univers de représentations économiques relativement différents. Dans l'un, l'histoire du progrès technologique continu de ces trente dernières années est référé à l'histoire du rapport entre progrès technique et chômage au XIXe siècle. Ces périodes ne sont pas comparables en Pologne. Il y est plus fait référence au retard technologique vis à vis de l'occident. La technique est donc perçue beaucoup plus positivement. De même l'inscription de l'économie à la fois dans le système mondial et dans la perspective keynésienne du rôle de la consommation est bien évidente dans les pays d'Europe occidentale mais l'est nettement moins dans les pays d'Europe centrale.

Cette question sur les causes de chômage est intéressante parce qu'elle met en évidence des différences d'appréciation culturelle. Elle met en évidence l'histoire de ces différents pays. Mais cette histoire est réécrite par le canal médiatique. La réalité économique qui est ici représentée, par exemple à travers une vision négative des entreprises et des salariés, ne correspond pas obligatoirement à la réalité économique puisque la compétitivité internationale des entreprises de la Pologne ou de la République Tchèque est très réelle. Par contre elle correspond au discours qui se tient sur la nécessaire adaptation - reconstruction de l'appareil économique, en particulier industriel.

Avec cette question, on quitte la vision structurale que les précédentes questions nous apportaient. Cette vision était celle d'une structure économique ayant certaines possibilités et donnant des clés d'interprétation. Ici on est plus près d'une approche à la fois sociale et économique dans laquelle le discours médiatique entre en force.

5. L'INTERET D'UNE APPROCHE PAR LES REPRESENTATIONS SOCIALES.

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

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 d'en trouver les traces : c'est-à-dire la pratique, la famille, les média, et le milieu scolaire. On montre combien la famille est importante à l'âge de 12 et de 15 ans. On montre comment les média prennent le relais à l'âge de 15 ans et surtout de 17 ans. On montre comment la pratique peut 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 17 ans. Quant aux connaissances scolaires, elles nous sont apparues bien réelles et, dans beaucoup de cas, relativement bien intégrées aux représentations des élèves.

Nous avons été conduits 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 17 ans, ce langage économique se complexifiait de manière différente selon les pays.

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. Aussi elle est partiellement dépendante de l'existence de programmes d'enseignement économique.

Les représentations sociales dépendent de l'état du développement économique. En Europe centrale les réalités d'hier sont bien présentes dans les représentations des élèves. L'entreprise est encore au centre du fonctionnement de l'économie mais cette image productiviste est plus une réminiscence d'anciennes représentations (où l'entreprise était sous la dépendance de l'état) que l'émergence d'une nouvelle représentation fondée sur « l'esprit d'entreprendre », sur la créativité et la compétitivité. La banque plus qu'ailleurs est encore absente. La place des représentations liées au vécu de la situation économique antérieure introduit une inversion intéressante. Les jeunes de 12 ans semblent plus en prise avec les nouvelles donnes économiques que ceux de 17 ans.

Pour les élèves de ces pays le schéma circulaire d'une économie nationale n'est pas de l'ordre de l'évidence. L'existence de deux circulations monétaires dans l'organisation économique ancienne et la place des choix de l'état dans la production des entreprises n'ont certainement pas facilité la prise en compte des relations entre les entreprises et les consommateurs.

La transition économique est surtout présente par une valorisation accentuée du marché et par une plus grande attention au commerce international. Mais celui-ci ne

permet pas encore de construire une consommation, un consommateur avec son cortège publicitaire. La représentation du marché, et de la formation des prix est incertaine face à l'évolution très rapide de son rôle et de la multiplicité de ses formes. Ces notions drainent un ensemble de notions concurrentes : juste prix, vérité des prix, prix fondés sur les coûts de production, loi de l'offre et de la demande, prix de monopole, prix imposés par les pouvoirs publics. C'est moins les mécanismes du marché lui-même que leur intégration aux décisions de l'entreprise et à la régulation d'ensemble de l'économie qui doit être enseignée.

L'influence des enseignements scolaires nous paraît évidente. On ne constate pas en milieu adulte des évolutions comparables à celles que nous avons montrées ici. Cependant les différences entre pays, tant dans les degrés d'abstraction que dans la possibilité d'intégrer les connaissances au sein d'un schéma de l'économie, reflètent la place de l'enseignement économique dans chaque système scolaire. Notre étude montre une très nette différenciation en fonction de la formation suivie par les élèves. Aucune autre variable, y compris l'âge et l'origine socio-professionnelle de la famille n'a autant d'impact. Nous avions déjà observer cela dans une étude française en 1990[5].

Pierre VERGES
Laboratoire Méditerranéen de Sociologie
Université de Provence - CNRS

Mars 1996

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

Tableau n°1 : Question A : « d'évocation » : 11-12 ans

France		United Kingdom		Polska		Czech	
Banque	23	Bank	33	Bank	17	Banka	23
Riche	23	Rich	27	Bogactwo (richesse)	33	Bohatsvi (richesse)	32
Pauvre	10						
Acheter	35	Spend	18				
Achat	9	Spending	20	Zakupy	29	Nakup	31
Payer	14	Shopping	10				
				Wydatek (grosse dépense)	10		
Billet	17	Notes	12			Bankovky	10
Pièces	12	Coins	11			Mince	10
Sous	17	Dosh	15				
		Cash	18				
		Cheques	9				
		Pocket money	12			Penize ('la monnaie')	13
		Pound	11				
		Saving	15	Oszczednosci	23	Uspory	11
		Save	10				
Travail	12			Praca	12	Prace	16
				Zarobek	11		
				Investycje	10	Investice	10
				Zysk (profit)	14		
						Obchod (les affaires)	15
Impôts	12			Podatki	11		
Maison	12			Dom	10		
		Food	13			Vse (les biens)	11
		Sweets	13				
		Clothes	12				
Avoir	11						
Etre	11						
Faire	10						

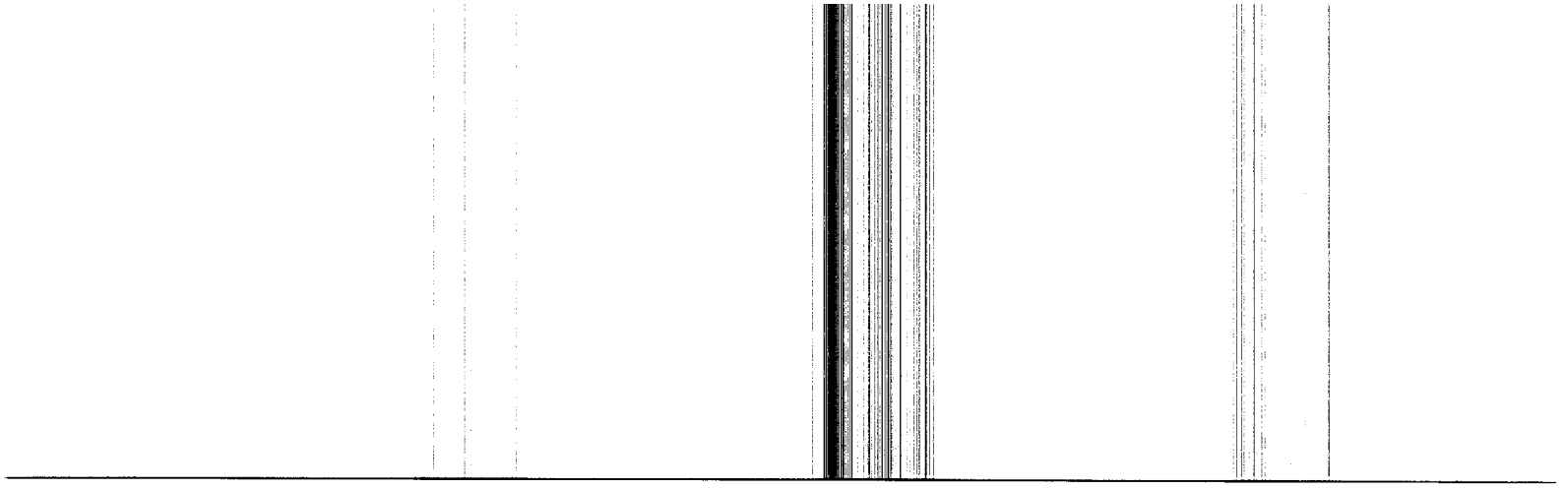
Tableau n°2 : Question A : « d'évocation » : 15 ans

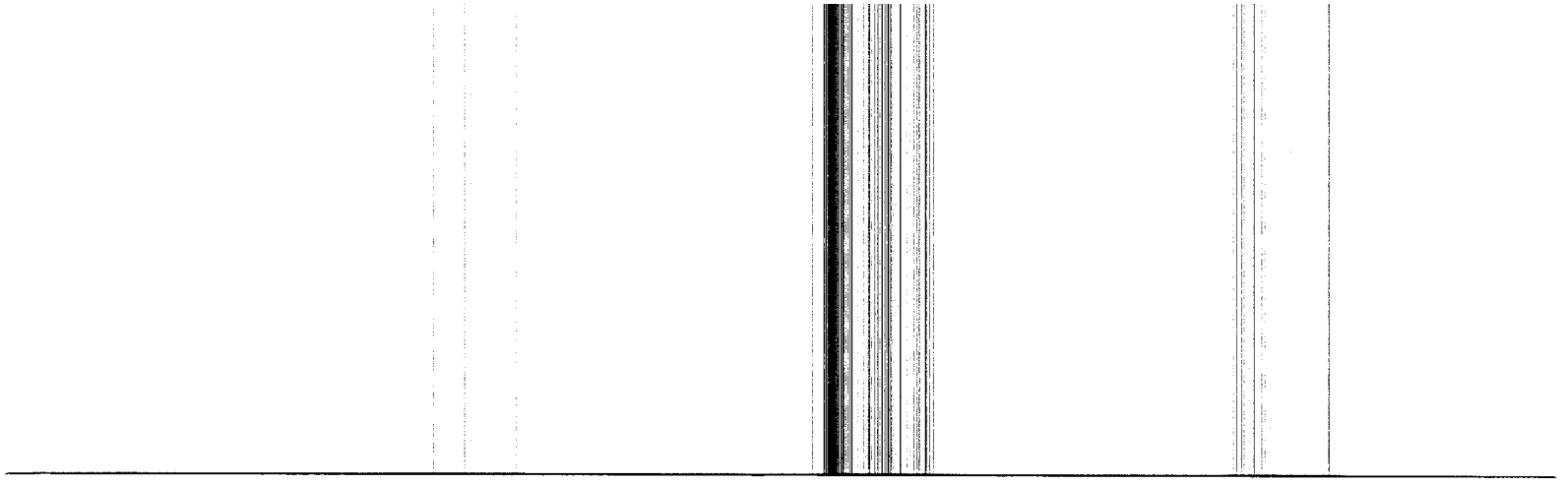
France		United Kingdom		Polska		Czech	
Banque	25	Bank	43	Bank	11	Banka	35
Bourse	10						
La monnaie	10						
		Rich	10				
Richesse	17	Wealth	11	Bogactwo	37	Bohatsvi	25
Pouvoir	9			Wladza	17	Moc	14
				Dostatek (abondance)	9	Majetek (fortune)	11
				Dobrobyt (prospérité)	12		
				Slawa (célébrité)	11		
Acheter	12						
Achat	20	Spending	29	Zakupy	11	Nakup	25
Dépense	17			Wydatki	11		
		Notes	10			Bankovky	9
		Coins	8			Mince	8
		Dosh	8	Forsa (fric)	11		
		Cash	16				
		Cheques	8				
		Credit card	10				
Les économies	10	Saving	35			Uspory	12
Travail	30			Praca	17	Prace	10
Salaire	18					Vyplata	9
		Investment	11			Investice	9
		Profit	9	Zysk	9		
						Obchod (les affaires)	14
L'économie	17						
Impôts	11	Taxes	17				
Vie	10			Zycie	14	Zivot	12

Tableau n°3 : Question A : « d'évocation » : 17 ans

France ES TT Pro				United Kingdom		Polska		Czech	
Banque	30	53	6	Bank	41	Bank	14	Banka	26
Bourse	11	-	-	Finance	14				
La Monnaie	25	19	8						
				Loan	12				
				Interest	11				
Richesse	19	21	19	Wealth	17	Bogactwo	28	Bohatsvi	14
Pouvoir	13	-	13	Power	13			Moc	14
						Dostatek (abondance)	7		
						Majetek (fortune)	9	Majetek (fortune)	15
						Dobrobyt (prospérité)	14		
Achat	11	22	14	Spending	14	Zakupy	10	Nakup	15
Dépense	11	12	7			Wydatki	13		
(moyen de paiements)				Currency	15	Platniczy	18		
Billets	7	13	-			Banknot	10	Bankovky	11
				Cash	18	Moneta	9	Mince	8
						Forsa (fric)	7		
								Smema (change)	12
Epargne	19	13	-	Saving	33	Oszczednosci	9	Uspory	8
Travail	19	25	40			Praca	21	Prace	16
Salaire	18	15	25	Wages	18	Zarobki	12	Plat	9
				Income	15				
				Salary	7				
Investissement	13	7	10	Investment	24	Inwestycje	11	Investice	12
				Profit	18	Zysk	11	Zisk	9
						Business (les affaires)	9	Obchod (les affaires)	12
				Capital	10				
L'économie	15	18	5	Economy	16				
Consommation	16	5	-						
Echange	11	-	-						
				Inflation	14			Inflace	10
				Budget	14				

France ES TT Pro	England	Polska	Czech
	Taxes 27		
Besoin 5 11 5 Bonheur - 11 16 Ne fait pas le bonheur - 13 7 Voiture - - 18 Vacances - - 13			
Vie 8 16 16 Vivre - 10 9		Zycie 19	Zivot 17
		Srodek (le centre) 26	Hodnota (les valeurs) 10





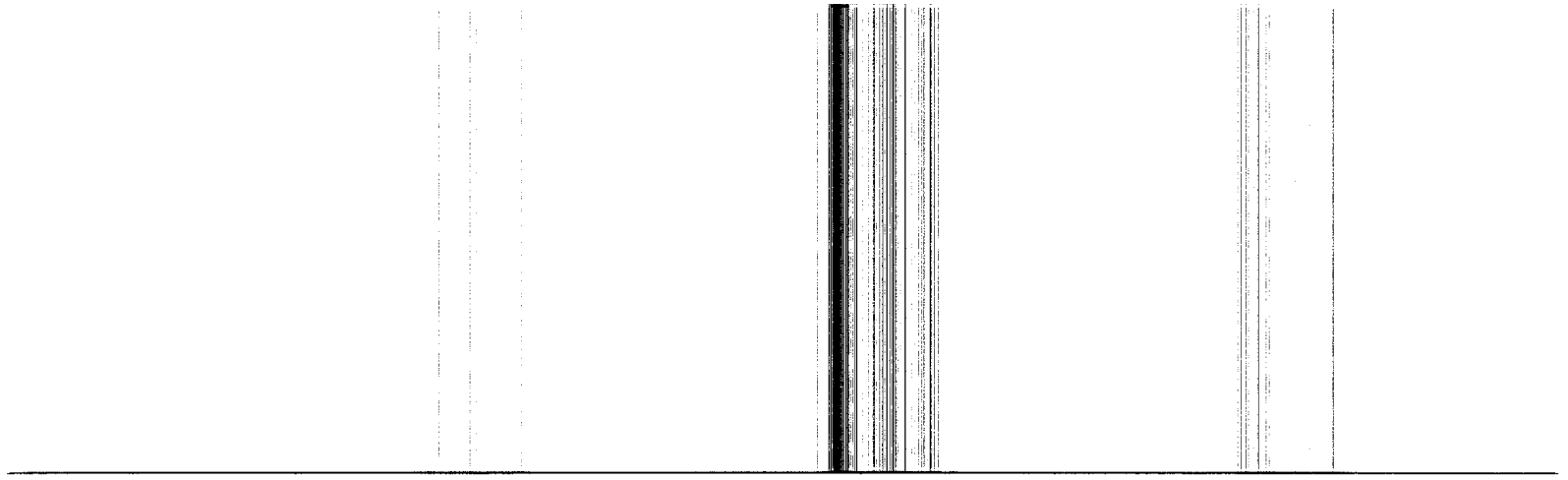


Figure 13 : question F, Comparaison des rangement propres à chaque pays

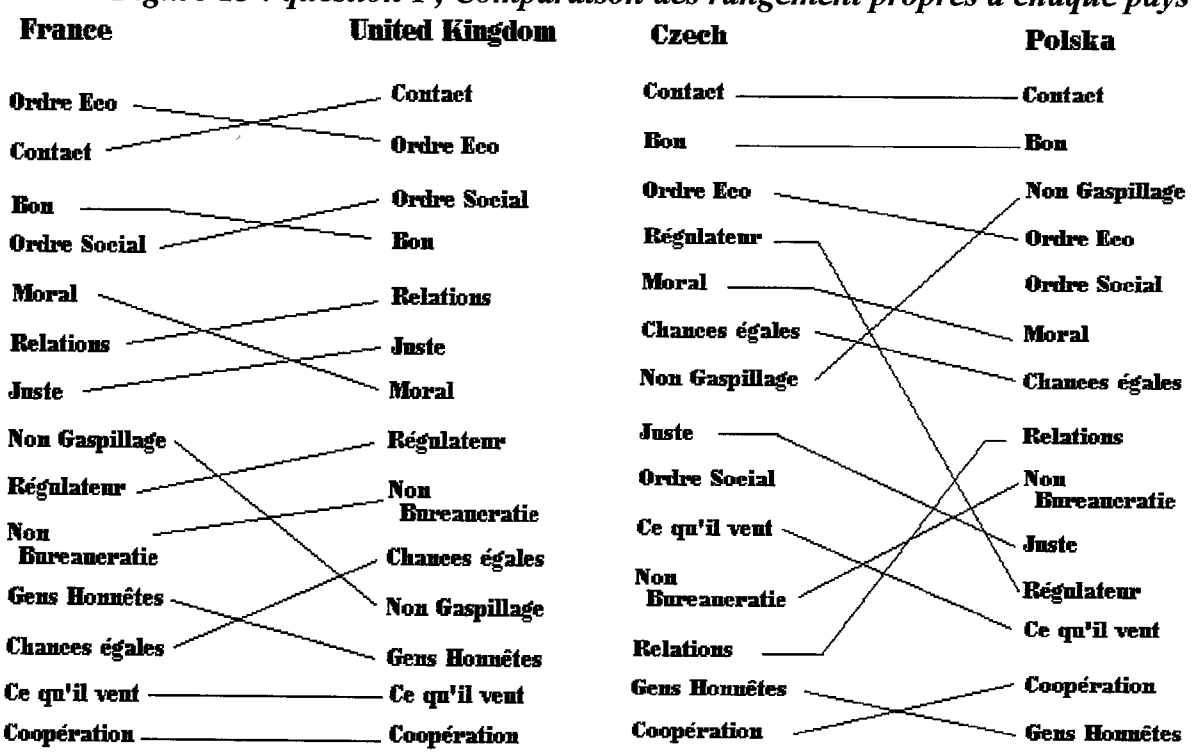
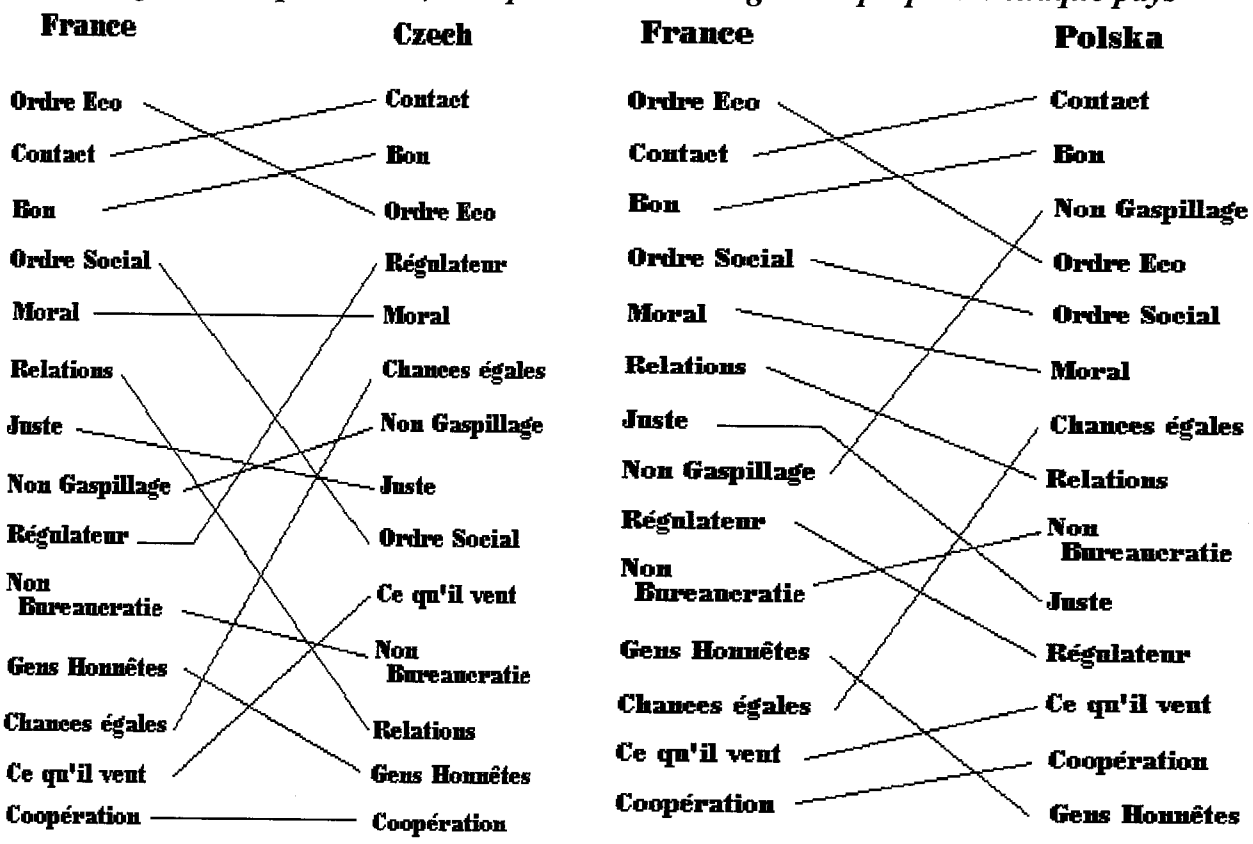


Figure 14 : question F, Comparaison des rangement propres à chaque pays



EQUIPES AYANT REALISE CETTE ETUDE

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

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

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

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

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

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

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

Sous la direction de : Raymond RYBA

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

Sous la direction de : Ireneusz BIALECKI

Avec la participation de :
Pawel SZTABINSKI
Ewa SWIERZBOWSKA-KOWALIK

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

Sous la direction de : Jan PRUCHA

Bibliographie

ALBERTINI, J.M., 1985, **Les jeunes, l'économie et la consommation**, Bruxelles, Ed.Labor, collection Education 2000.

ALBERTINI, J.M., 1992, **La pédagogie n'est plus ce qu'elle sera**, Seuil, Presses du CNRS.

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.

BERTI, A.E., BOMBI, A.S., 1988, **The Child's Construction of Economics**, Cambridge, Cambridge University Press.

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.

PRUCHA, J., 1992 b, Educational Development and Educational Policy in Czechoslovakia, In : **Education in East Central Europe**, TJELDVOLL, A. (Ed.), Institute of Educational Research, University of Oslo, 120-132.

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., 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.

Tableau n°1 : Question A : « d'évocation » : 11-12 ans

France		United Kingdom		Polska		Czech	
Banque	23	Bank	33	Bank	17	Banka	23
Riche	23	Rich	27	Bogactwo (richesse)	33	Bohatsvi (richesse)	32
Pauvre	10						
Acheter	35	Spend	18				
Achat	9	Spending	20	Zakupy	29	Nakup	31
Payer	14	Shopping	10				
				Wydatek (grosse dépense)	10		
Billet	17	Notes	12			Bankovky	10
Pièces	12	Coins	11			Mince	10
Sous	17	Dosh	15				
		Cash	18				
		Cheques	9				
		Pocket money	12			Penize ('la monnaie')	13
		Pound	11				
		Saving	15	Oszczednosci	23	Uspory	11
		Save	10				
Travail	12			Praca	12	Prace	16
				Zarobek	11		
				Investycje	10	Investice	10
				Zysk (profit)	14		
						Obchod (les affaires)	15
Impôts	12			Podatki	11		
Maison	12			Dom	10		
		Food	13			Vse (les biens)	11
		Sweets	13				
		Clothes	12				
Avoir	11						
Etre	11						
Faire	10						

Tableau n°2 : Question A : « d'évocation » : 15 ans

France		United Kingdom		Polska		Czech	
Banque	25	Bank	43	Bank	11	Banka	35
Bourse	10						
La monnaie	10						
		Rich	10				
Richesse	17	Wealth	11	Bogactwo	37	Bohatsvi	25
Pouvoir	9			Wladza	17	Moc	14
				Dostatek (abondance)	9	Majetek (fortune)	11
				Dobrobyt (prospérité)	12		
				Slawa (célébrité)	11		
Acheter	12						
Achat	20	Spending	29	Zakupy	11	Nakup	25
Dépense	17			Wydatki	11		
		Notes	10			Bankovky	9
		Coins	8			Mince	8
		Dosh	8	Forsa (fric)	11		
		Cash	16				
		Cheques	8				
		Credit card	10				
Les économies	10	Saving	35			Uspory	12
Travail	30			Praca	17	Prace	10
Salaire	18					Vyplata	9
		Investment	11			Investice	9
		Profit	9	Zysk	9		
						Obchod (les affaires)	14
L'économie	17						
Impôts	11	Taxes	17				
Vie	10			Zycie	14	Zivot	12

Tableau n°3 : Question A : « d'évocation » : 17 ans

France ES TT Pro				United Kingdom		Polska		Czech	
Banque	30	53	6	Bank	41	Bank	14	Banka	26
Bourse	11	-	-	Finance	14				
La Monnaie	25	19	8						
				Loan	12				
				Interest	11				
Richesse	19	21	19	Wealth	17	Bogactwo	28	Bohatsvi	14
Pouvoir	13	-	13	Power	13			Moc	14
						Dostatek (abondance)	7		
						Majetek (fortune)	9	Majetek (fortune)	15
						Dobrobyt (prospérité)	14		
Achat	11	22	14	Spending	14	Zakupy	10	Nakup	15
Dépense	11	12	7			Wydatki	13		
(moyen de paiements)				Currency	15	Platniczy	18		
Billets	7	13	-			Banknot	10	Bankovky	11
				Cash	18	Moneta	9	Mince	8
						Forsa (fric)	7		
								Smema (change)	12
Epargne	19	13	-	Saving	33	Oszczednosci	9	Uspory	8
Travail	19	25	40			Praca	21	Prace	16
Salaire	18	15	25	Wages	18	Zarobki	12	Plat	9
				Income	15				
				Salary	7				
Investissement	13	7	10	Investment	24	Inwestycje	11	Investice	12
				Profit	18	Zysk	11	Zisk	9
						Business (les affaires)	9	Obchod (les affaires)	12
				Capital	10				
L'économie	15	18	5	Economy	16				
Consommation	16	5	-						
Echange	11	-	-						
				Inflation	14			Inflace	10
				Budget	14				

France ES TT Pro				England		Polska		Czech	
				Taxes	27				
Besoin	5	11	5						
Bonheur	-	11	16						
Ne fait pas le bonheur	-	13	7						
Voiture	-	-	18						
Vacances	-	-	13						
Vie	8	16	16			Zycie	19	Zivot	17
Vivre	-	10	9						
						Srodek (le centre)	26	Hodnota (les valeurs)	10

Figure 1 : Question B, France 15 ans (au seuil de 16%)

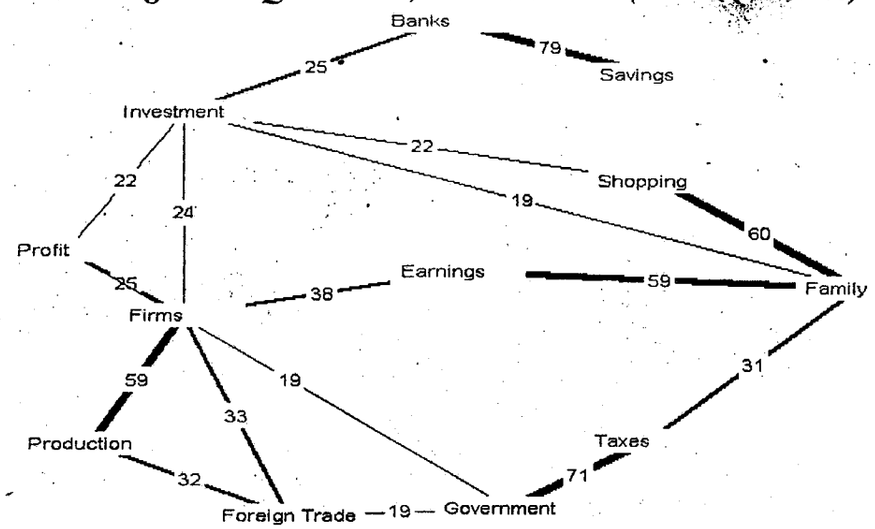


Figure 2 : Question B, U.K. 15 ans (au seuil de 16%)

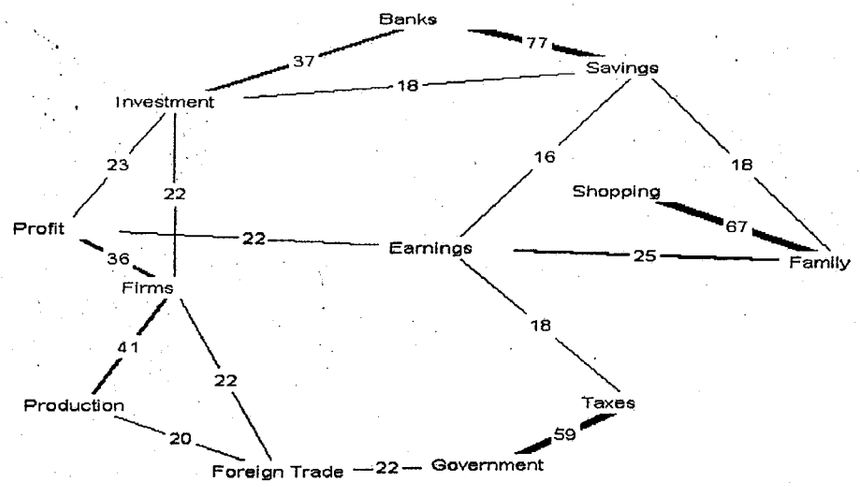


Figure 3 : Question B, Polska 15 ans (au seuil de 16%)

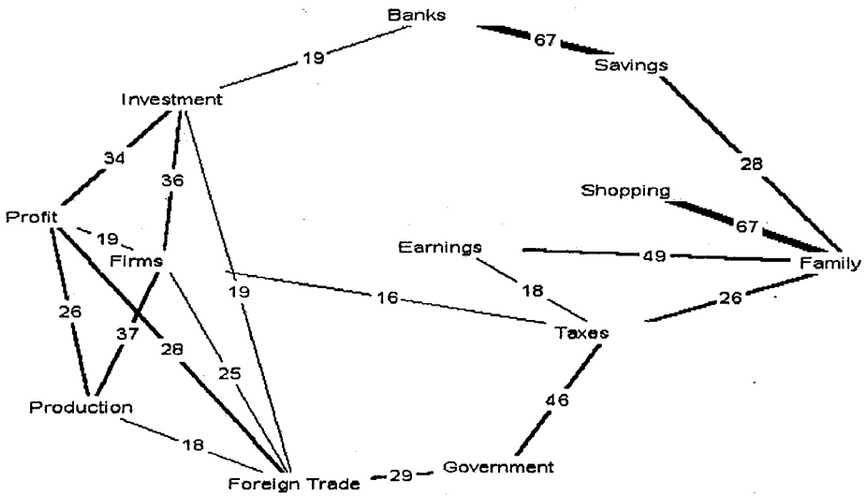


Figure 4 : Question B, Czech 15 ans(au seuil de 16%)

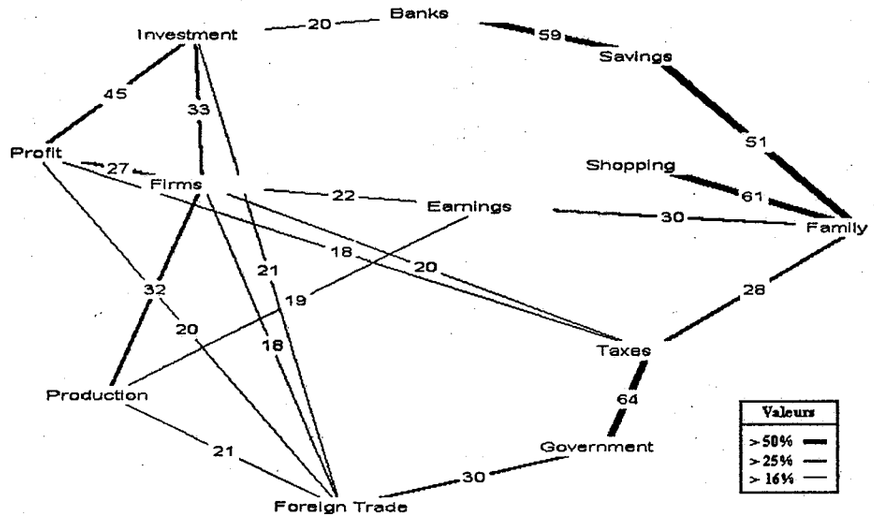


Figure 5 : Question C, France 17 ans (seuil de 30%)

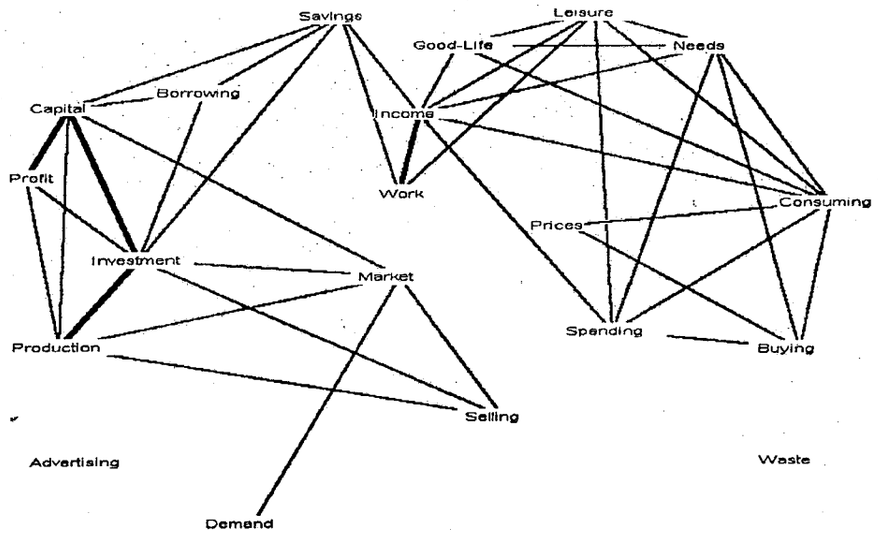


Figure 6 : Question C, U.K. 17 ans (seuil de 25%)

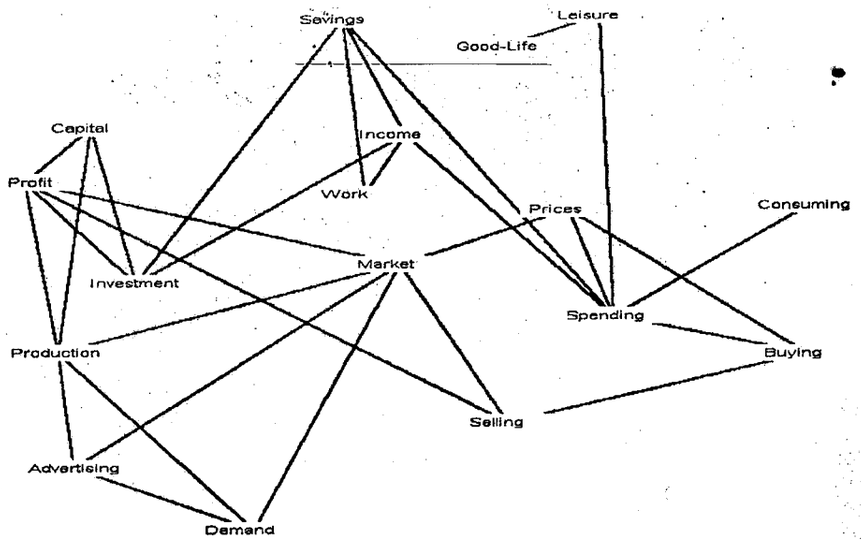


Figure 7 : Question C, France 17 ans (arêtes significatives)

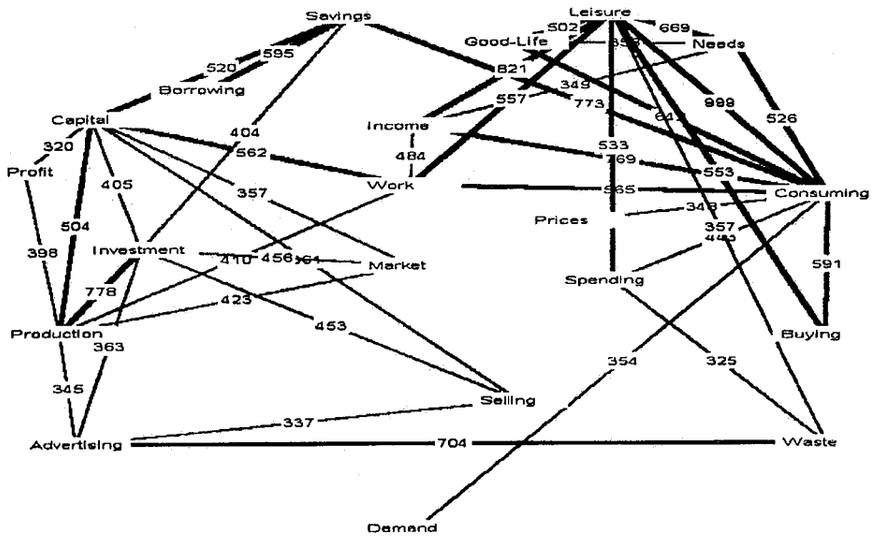


Figure 8 : Question C, U.K. 17 ans (arêtes significatives)

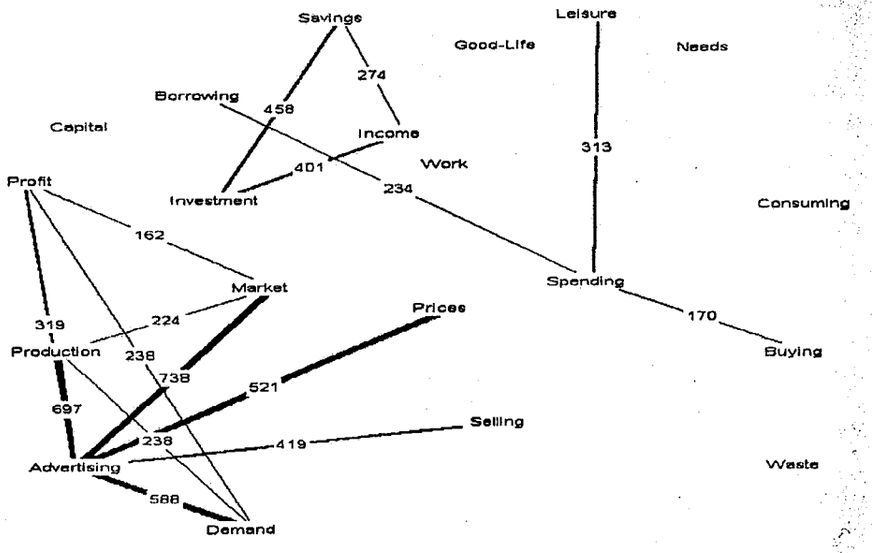


Figure 9 : Question C, Czech 17 ans (seuil de 20%)

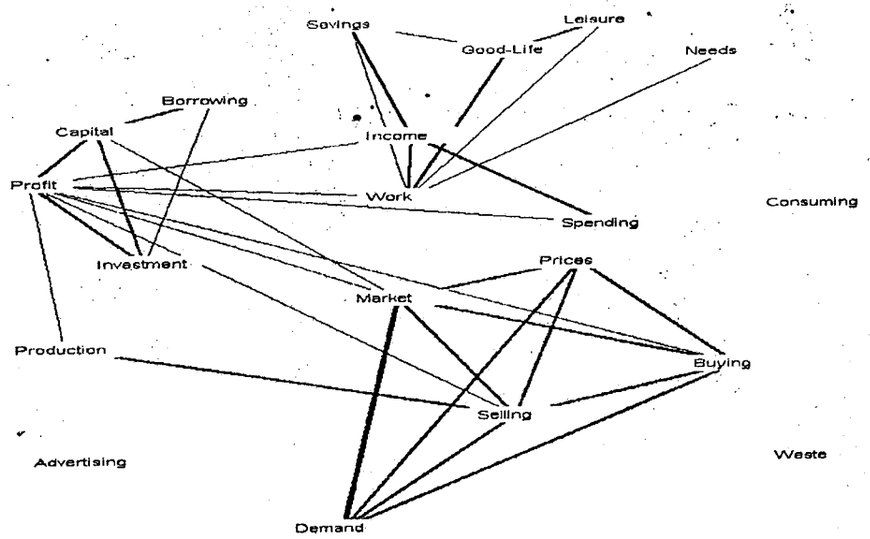


Figure10 : Question C, Polska 17 ans (seuil de 25%)

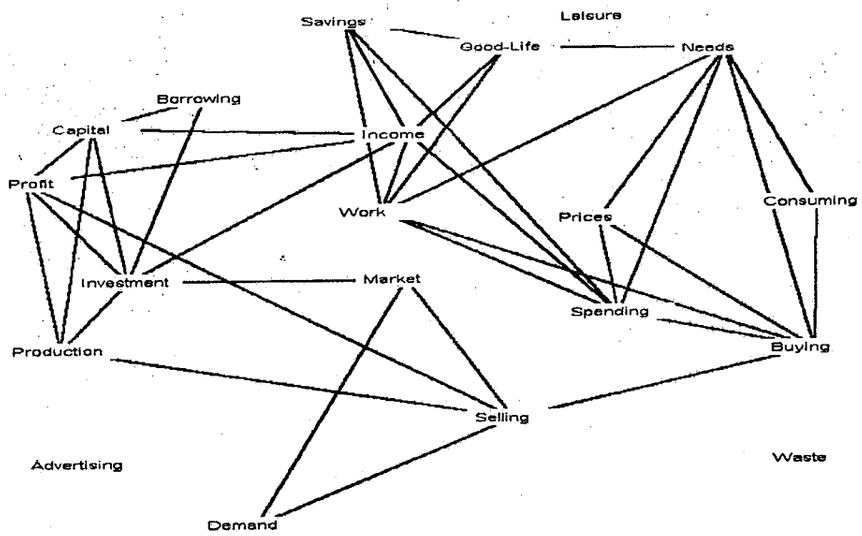


Figure 11 : Question C, Czech 17 ans (arêtes significatives)

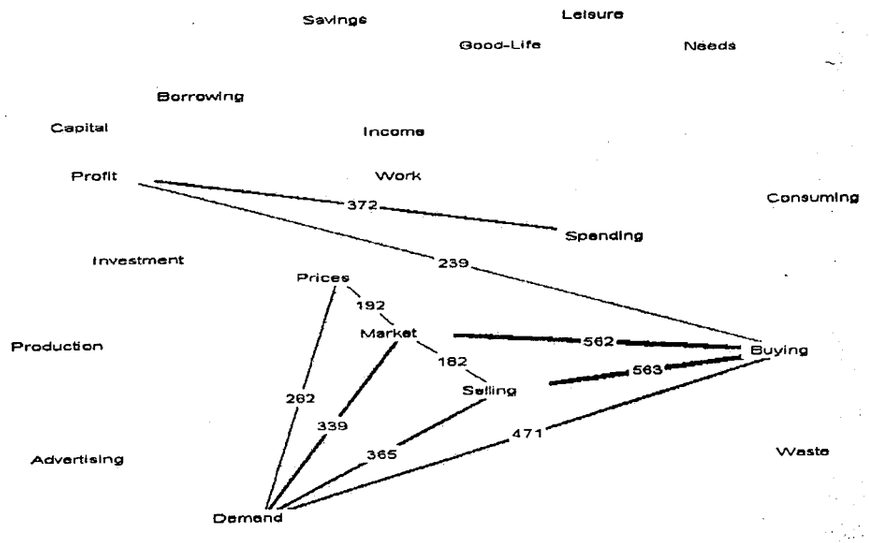


Figure 12 : Question C, Polska 17 ans (arêtes significatives)

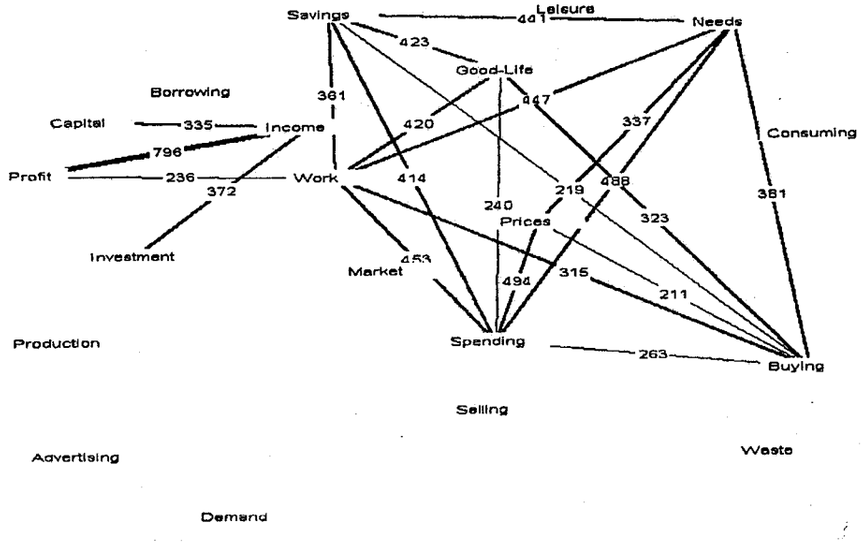


Figure 13 : question F, Comparaison des rangement propres à chaque pays

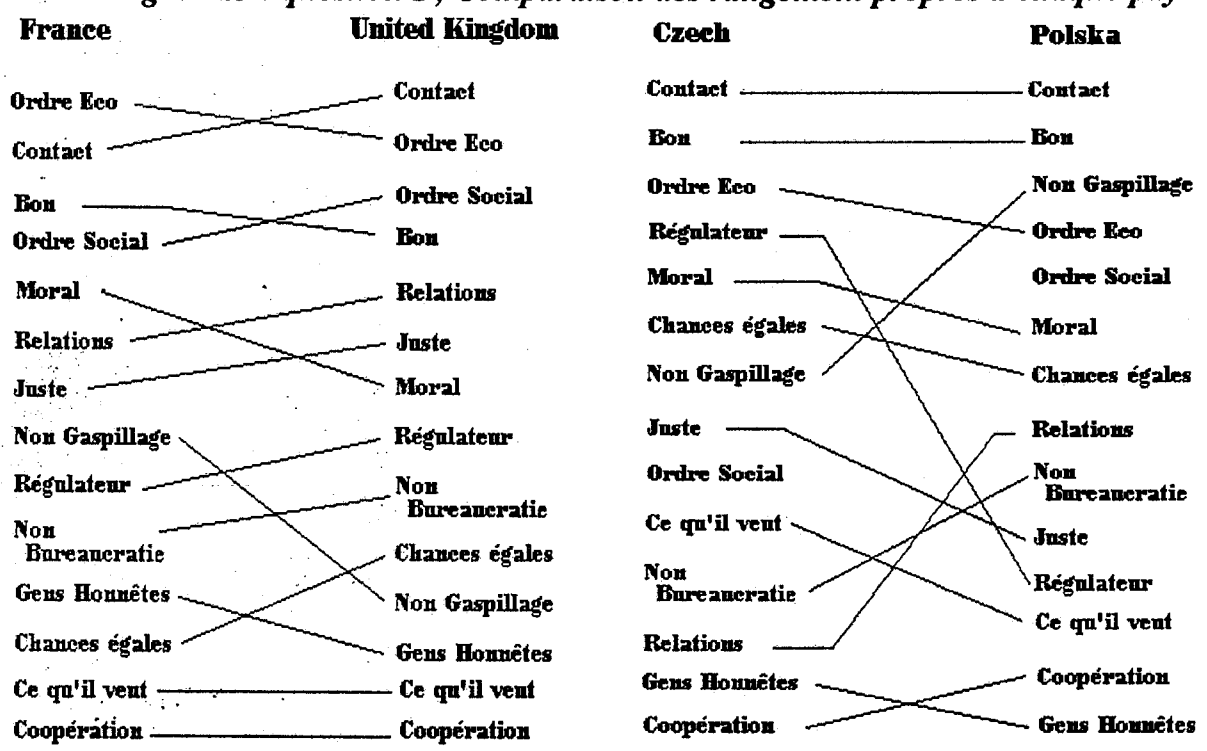


Figure 14 : question F, Comparaison des rangement propres à chaque pays

