



HAL
open science

Ce que recouvrent les sciences économiques pour les lycéens français

Jean Simonneaux

► **To cite this version:**

Jean Simonneaux. Ce que recouvrent les sciences économiques pour les lycéens français. Revue des sciences de l'éducation, 2006, 32 (2), pp.461-475. 10.7202/014574ar . hal-01275829

HAL Id: hal-01275829

<https://hal.science/hal-01275829>

Submitted on 18 Feb 2016

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.

Ce que recouvrent les sciences économiques pour les lycéens français.

Jean Simonneaux, ENFA, Toulouse, France

jean.simonneaux@educagri.fr

L'objet de cet article est de faire une analyse de ce que recouvre une discipline scolaire, l'économie, du point de vue des élèves. Pour ce, nous avons utilisé les concepts de rapports au savoir, de représentation et de schème ; nous avons fait passer un double questionnaire (pré-test et post-test) auprès d'un échantillon de 170 élèves lors d'une conférence d'un chercheur économiste à des lycéens. La structure d'une discipline scolaire est fondamentalement différente de la discipline depuis le point de vue universitaire, au moins pour les apprenants, les sciences économiques sont caractérisées par trois dominantes pour les élèves : des outils mathématiques, de préoccupations humanistes et un débouché professionnel mercantile.

Rapports au savoir et représentations sociales

Bernard Charlot (2000) met en évidence plusieurs perspectives dans les rapports au savoir. Une perspective anthropologique privilégie la question générale de la fonction, et de la nécessité, d'apprentissage pour les êtres dont la condition humaine les oblige à s'approprier un patrimoine de savoirs mais aussi d'outils, de pratiques, de relations. Une approche plus psychologique se centre sur la construction du sujet apprenant. Une perspective socio-culturelle analyse comment se construisent ces rapports au savoir (mais aussi au langage, à l'école...) en fonction d'une catégorie sociale, mais aussi en fonction des relations qu'ils

entretiennent au monde, à l'autre. Enfin, la dernière perspective de Bernard Charlot est un questionnement du rapport au savoir en fonction des spécificités du savoir lui-même, de ses spécificités « *épistémologiques, cognitives ou didactiques* ».

Nous privilégions ici ces deux dernières entrées lorsque nous cherchons à déterminer ce que recouvrent les sciences économiques pour les élèves. Peut-on considérer les sciences économiques comme un ensemble cohérent, constituant ainsi un champ conceptuel dans le sens de « *situations dont le traitement implique des schèmes, concepts et théorèmes, en étroite connexion, ainsi que les représentations langagières et symboliques* » (G. Vergnaud, 1994, p. 71) ? Yves Alpe (2004) montre que la définition d'une discipline n'est pas identique dans la recherche ou à l'école, la discipline scolaire est un construit social dont les contours diffèrent de la discipline scientifique. Notre objet n'est pas de déterminer si les sciences économiques, de part leur dimension « poly-paradigmatique » ou les différentes entrées possibles (macro-économie, micro-économie...) constituent ou non un ensemble cohérent, mais de caractériser les associations réalisées par les élèves de l'économie à des concepts et/ou de représentations langagières ou symboliques.

Il s'agit d'approcher « l'épistémologie de l'élève », c'est-à-dire les représentations qu'il s'est construit de la discipline (A. Legardez, 2004a). La notion de représentations sociales, due à Moscovici, est appliquée à la didactique car les représentations sont le moyen d'interpréter – de représenter – le monde ; elles sont dites sociales car elles sont le produit du groupe d'appartenance. L'école dite « aixoise » des représentations sociales considère que les représentations constituent un ensemble structuré au travers des noyaux organisateurs et que les modifications se jouent à la périphérie (J-C Abric, 1994). Appliquée à l'économie, Alain Legardez utilise la notion de représentations-connaissances, les acquis scolaires viennent en effet s'ajouter (se superposer, s'opposer, compléter...) aux représentations qui, dans le domaine économique, sont déjà construites en dehors de l'école tant par des pratiques de

consommation, par le travail des membres de la famille ou par la forte médiatisation dont l'économie fait l'objet. Il s'agit bien d'appréhender ce que Alain Legardez (2004b) définit comme des représentations sociales spécifiques au milieu scolaire sur l'objet « sciences économiques » comportant des savoirs sociaux et des savoirs scolaires.

Nous cherchons, pour reprendre le lexique des représentations sociales de Gérard Vergès (1989), à identifier des nœuds, le noyau central qui est au cœur des représentations de l'économie : sont-ils proches et en adéquation avec la discipline scolaire ? Dans le cas des représentations sociales, la notion de noyau central définit une structure. On peut mettre en parallèle à cette structure des représentations, le modèle de schème de Gérard Vergnaud qui est structuré par des éléments organisateurs (buts, règles d'action, invariants opératoires, inférences). Nous avons donc questionné les élèves sur les buts, les méthodes, les outils mais aussi les objets ou concepts qui pouvaient qualifier la discipline économique au travers de ce qu'était l'activité de la recherche en économie.

Méthodologie :

Pour mettre en place cette recherche, nous avons fait passer un questionnaire auprès d'élèves avant (pré-test) et après (post-test) une conférence d'un chercheur économiste lors de l'Université des Lycéens¹. Le double questionnaire appuyé sur la conférence a pour objectif d'apprécier l'ancrage ou la volatilité des représentations identifiées. Le questionnaire a été administré par les enseignants dans le contexte scolaire, quelques entretiens complémentaires avec des élèves ont été conduits. Nous présentons ici l'analyse d'une partie spécifique à

¹ L'université des Lycéens est un dispositif qui a été mis en place en Midi-Pyrénées par la Mission d'Animation des Agrobiosciences pour redonner du sens aux savoirs scientifiques auprès des élèves, pour lutter contre la désaffection des élèves vis-à-vis des sciences. La baisse de recrutement et un taux d'échec particulièrement élevé dans le premier cycle universitaire conduit à s'interroger sur la perception qu'ont les jeunes de la science et notamment des sciences économiques. Ce dispositif prend la forme de conférences faites par des chercheurs devant des lycéens. Les organisateurs espèrent que cette « incarnation » de la recherche va motiver les élèves et leur faire entrevoir autrement la nature de la science et les carrières scientifiques. Pour plus d'informations, voir <http://www.agrobiosciences.org/> et <http://www.agrobiosciences.org/IMG/pdf/AiderAfrique.pdf>

l'économie car un questionnaire commun était conduit sur trois conférences (Simonneaux L & al, 2005).

Chaque séance fait intervenir un chercheur, qui en est le conférencier principal. Celui-ci explore un champ scientifique à travers sa trajectoire individuelle mais aussi la trajectoire collective de sa discipline (évolution, enjeux, contraintes, motivations, questionnements...).

La conférence qui a servi de support à notre recherche portait sur les sciences économiques au travers du thème : « *La science économique peut-elle aider l'Afrique ?* ». Le conférencier principal était Jean-Paul Azam, professeur de sciences économiques à l'Université des Sciences Sociales de Toulouse, directeur du laboratoire ARQADE, directeur de recherche à l'Institut d'Economie Industrielle et membre de l'Institut Universitaire de France.

Nous analysons, ici, l'impact cette conférence sur la perception des sciences économiques des élèves à partir d'un échantillon de 170 élèves (sur 380 participants) de quatre établissements de différentes filières :

- STAE (Sciences et Techniques de l'Agronomie et l'Environnement) : deux classes de première et une classe de terminale,
- ES (série Economique et Sociale) : une classe de terminale,
- S (série Scientifique option Sciences de la vie et de la Terre) : deux classes de première et une classe de terminale.

La série STAE a un peu d'enseignement d'économie, la série ES est spécialisée en sciences économiques et sociales alors que la série S n'a pas d'enseignement d'économie.

Une première série de questions portait sur la finalité, les outils de la recherche en économie, ensuite sous l'appellation de « thème », nous avons mesuré le degré de connaissances des élèves (tout à fait d'accord, plutôt d'accord, plutôt pas d'accord, pas d'accord du tout, je ne sais pas) sur des problématiques spécifiques de sciences économiques, le degré de théorisation de ces problématiques pouvant être variable. Quelques questions complémentaires avaient

pour but d'apprécier la connaissance éventuelle d'institutions socio-économiques (OMC, FMI, BCE...) et ainsi caractériser la « culture économique » des élèves. Pour évaluer l'impact de la conférence, un même questionnaire est utilisé avant la conférence (pré-test) et quelques jours après la conférence (post-test). Ce questionnaire a été distribué en classe par des enseignants. Le post-test permet d'apprécier l'ancrage ou la plasticité de ces représentations et de voir si elles ont pu évoluer à la suite de la conférence.

Une dernière série de questions avaient pour objectif d'apprécier les impacts de cette conférence auprès des élèves dans une démarche auto-réflexive.

3 - Résultats :

Science expérimentale ou science humaine ?

La perception de l'économie comme science est une réelle interrogation pour les élèves, ils sont un quart à ne pas différencier sciences expérimentales et humaines en pré-test ; ils sont plus nombreux à définir l'économie comme science humaine à la suite de la conférence mais essentiellement parce que le nombre de réponses « je ne sais pas » diminue. Il reste encore une proportion importante d'élèves, notamment en filière STAE, qui s'interroge sur ce qui différencie les sciences expérimentales et humaines après la conférence.

Il faut insister sur l'effet d'homogénéisation de la conférence, les élèves qui répondaient « je ne sais pas » étaient majoritairement des élèves de filières STAE et S, leur proportion en post-test diminue plus que proportionnellement. La différence entre sections était significative en pré-test et devient non-significative ensuite. On peut penser que « l'épaisseur » ou la « densité » des conceptions de l'économie était plus faible en terminale S, ces élèves n'ont généralement pas eu de cours d'économie au lycée, leur acculturation est essentiellement médiatique et non scolaire. Faut-il interpréter ces différences comme une illustration d'un

effet pervers d'une spécialisation précoce ou d'un manque de culture économique ? Les élèves de la filière ES paraissent être ceux qui doutent le moins de la dimension scientifique de l'économie.

Insérer tableau 1

Qu'est-ce qui caractérise les sciences économiques ?

Les outils statistiques et mathématiques sont largement associés à l'économie. Suite à la conférence, on note une évolution dans les outils utilisés par le chercheur selon les élèves ; en effet, les « statistiques », qui étaient le premier outil cité par les élèves en pré-test régressent assez nettement au profit des « outils mathématiques » et des « enquêtes auprès des populations ». Ces dernières augmentent nettement du pré-test au post-test passant de 18,6 % à 31,7 % pour les citations de premier rang et de 57,1 % à 77,6 % pour les fréquences cumulées.

Cette évolution est certainement due au discours du conférencier, Jean-Paul Azam, qui a insisté sur la nécessité d'un travail de terrain, notamment auprès de la population, mais qui a aussi évoqué l'usage et la nécessité des outils mathématiques dans la recherche mais plutôt en dédramatisant leur usage. Précisons qu'aucune différence significative n'apparaît dans les outils utilisés par le chercheur entre ceux qui définissent l'économie comme science humaine et ceux qui la définissent comme science expérimentale ou entre les filières d'origine des élèves.

Insérer tableau2

Il faut sans doute plus retenir l'élargissement du questionnement que le recul de certaines problématiques : le fait d'utiliser des questions à réponses ordonnées oblige à attribuer un rang moindre d'autres réponses. On constate la difficulté des élèves à penser l'économie, à la

fois comme science puisqu'elle reste associée à l'outil statistique et mathématique, à la fois comme raisonnement fondé sur les préoccupations humaines. L'idée de l'économie est associée, et renforcée au cours de cette conférence, à des principes d'humanité ; la place primordiale accordée à différents items (enquêtes auprès des populations, des besoins de la population, des pays pauvres...) illustre cette dimension humaniste. Le débat sur l'autonomisation de l'économie vis-à-vis des sciences morales demeure donc à la fois dans l'épistémologie de la discipline et dans les conceptions des apprenants. La « mathématisation » comme critère de scientificité de l'économie (Frédéric Lordon, 1997) est déjà intégrée pour une majorité d'élèves et renforcée par la conférence. Pour les élèves, l'économie n'est pas limitée à une boîte à outils, l'économie s'intéresse à ce qui se passe dans le « monde réel » pour reprendre le terme de Ronald Coase (2000), mais ce monde réel est constitué essentiellement de la population – les ménages pour utiliser un langage disciplinaire – alors que la place des entreprises, des états ou autres institutions demeure marginale.

On peut noter un élargissement et une ouverture des élèves sur la discipline économique : la proportion d'élèves qui pensent que l'objet de la science économique est de s'intéresser aux besoins des êtres humains augmente tant en citation de premier rang qu'en fréquence totale ; le nombre d'élèves qui pensent que l'économie a pour objet le développement des différents pays augmente également (cf. tableau 3). Dans la même question, il est à noter que la proportion d'élèves qui pense que la science économique a pour objet de s'intéresser aux revenus et à leur disparité passe de 48,8 % à 35,3%. La perception de ce que recouvre l'économie s'est étendue par rapport à des représentations où les questions de revenus et d'argent sont centrales. La question sur l'usage des études économiques vient d'ailleurs conforter cet élargissement de la discipline puisque il y a une diminution du nombre d'élèves qui pensent que les études économiques servent à travailler dans le commerce (84,7 % à 70,9 %) ou dans les grandes entreprises (de 63,4% à 43,3%) alors que le travail dans l'aide au tiers-

monde ou dans la recherche augmente nettement (respectivement de 36,6 % à 57,1 % et de 27,6 % à 52,5%).

Insérer tableau 3

L'économie, à quoi ça sert ?

Il faut souligner comment la perception de l'économie, notamment la dimension humaniste, est en décalage avec l'utilité ou les débouchés des sciences économiques. Selon les élèves, les métiers associés à l'économie restent majoritairement orientés vers le commerce et les grandes entreprises alors que la recherche serait peu en prise avec les entreprises. Certes, là encore, on peut supposer que la conférence a eu un effet de glissement non négligeable des représentations dans la mesure où les citations de débouchés vers la recherche ou l'aide au tiers-monde augmentent de manière importante et significative, mais l'idée que l'économie est faite pour travailler dans le commerce demeure majoritaire. Les finalités humanistes de l'économie (étudier les besoins des êtres humains, favoriser le développement des différents pays,) demeurent, voire se renforcent, mais l'idée qu'on se fait du travail demeure majoritairement « mercantile ».

Insérer tableau 4

Les élèves qui citent les grandes entreprises comme domaine professionnel à la suite d'étude d'économie citent effectivement plus souvent également le commerce en deuxième choix ; mais leurs réponses ne sont pas significativement différentes quant aux outils ou méthodes utilisés par la recherche. Ces résultats sont à mettre en parallèle avec le découpage, effectué à l'université et dans les écoles de commerce, entre ce qui relève de l'économie générale et ce qui relève de l'économie d'entreprise – dénommée encore gestion ou marketing -. La dichotomie entre économie et gestion est confuse pour les élèves. La dimension entreprise est

évoquée très peu dans le travail du chercheur, y compris en pré-test, mais devient majoritaire pour évoquer les métiers auxquels prépare l'économie. Le sujet de la conférence a sans doute renforcé cette confusion, d'autant que les curricula de ces filières contiennent peu d'économie d'entreprise. La conférence fait certes bouger quelque peu les représentations sur l'usage de l'économie, mais on voit ici clairement cohabiter deux perceptions de l'économie : l'une tournée vers l'entreprise et le commerce, l'autre vers les besoins des hommes...

Les outils mathématiques et statistiques, les préoccupations humanistes et enfin les dimensions marchandes (et le monde des grandes entreprises) constituent trois éléments centraux, trois noyaux organisateurs, dans les représentations de ce que sont les sciences économiques.

Mais il semble que les liens entre ces différents éléments ne soient pas explicites pour de nombreux élèves : il n'y a pas de liens significatifs entre les réponses entre ces domaines. De plus, les grandes entreprises sont citées comme débouché économique primordial mais sont à la marge du travail du chercheur car les enquêtes auprès des entreprises sont une méthode très peu évoquée par les élèves. Est-ce à dire que le monde de la production scientifique est un monde déconnecté du monde du travail et de l'entreprise pour les élèves ? On peut au moins penser que les élèves différencient ce qui se passe dans la discipline à l'école et ce qui se passe dans le monde du travail quand ils évoquent l'économie. Est-ce à dire que, pour les élèves, ce qui se passe dans le monde réel n'entre pas dans l'économie ? Il ne nous semble pas, mais cela montre que l'apprentissage ne se limite pas - ou ne devrait pas se limiter - à des acquisitions de constructions théoriques, le risque est de favoriser des connaissances faites pour l'école mais qui ne sont pas mobilisées dans la vie courante et réelle. L'enseignement secondaire a pour objectif de former des citoyens et des acteurs économiques (consommateurs, entrepreneurs, salariés...) autant que de futurs scientifiques.

Objets et problématiques spécifiques aux sciences économiques

Dans cette série de questions, notre objectif est de voir si les élèves identifiaient un certain nombre de problématiques comme étant économiques. Nous avons recouvert ces problématiques sous le vocable de « thème » car elles sont plus ou moins théorisées et abstraites, mais toutes assez proches du sujet de la conférence de Jean-Paul Azam..

Soulignons tout d'abord la relative stabilité des réponses des élèves entre le pré-test et le post-test : la position des élèves sur ces problématiques évoluent très peu (cf. tableau 5). Les citations qui évoluent concernent des thèmes largement abordés par Jean-Paul Azam et qui ont un niveau de formulation simple : pays pauvres, paysans africains, conflits et guerres civiles, rationalité des acteurs, comportements des agriculteurs. En effet, le conférencier a largement illustré ses activités de recherche en montrant comment il a analysé la production agricole dans les pays africains en guerre. Globalement, on observe un élargissement des thèmes liés à l'économie mais ce changement demeure limité. Deux thèmes – « l'environnement » et « dévaluation et convertibilité » - pour lesquels nous observons un recul de leur dimension économique, sont des thèmes peu évoqués ou peu développés dans la conférence de Jean-Paul Azam ; par contre, le thème de « la fixation des prix et des marchés » qui apparaît également légèrement en recul, a été évoqué au cours de cette journée.

Insérer tableau 5

En deuxième point, il faut signaler les différences, souvent significatives - ou très significatives - sur le plan statistique, entre les élèves des différentes filières en pré-test et l'atténuation de ces différences à la suite de la conférence pour les problématiques les moins abstraites qui ont été traitées durant la conférence (cf. tableau 6). Les élèves de filière ES se distinguent en considérant globalement que les différents thèmes constituent des questions économiques et en ayant un taux de réponse « je ne sais pas » inférieur. Les effets de la

conférence sont donc plus importants auprès d'un public peu averti, qui connaît mal les objets sur lesquels travaille l'économie, ceci est vrai pour la filière S, le public STAE se trouvant souvent dans une position intermédiaire.

Concernant le comportement des agriculteurs, les élèves de filière ES et S ont globalement adhéré au fait qu'il s'agit d'une problématique économique, et ce d'une manière plus radicale que ceux de la filière STAE qui font partie de l'enseignement agricole. Répétons que l'objectif n'était pas de faire acquérir des connaissances, mais il est clair, y compris dans les entretiens, que l'acquisition de connaissances scolaires aura été très faible.

Insérer tableau 6

Sont-ils prêts à changer d'avis ?

La majorité des élèves de notre échantillon affirme mieux connaître l'économie à la suite de la conférence, mieux connaître le travail des chercheurs ou avoir trouvé très intéressante la conférence de Jean-Paul Azam ; ils confirment donc eux-mêmes un élargissement de leur perception de l'économie. Mais il sont toujours une majorité à ne pas trouver l'économie très intéressante (cf. tableau 7). Par rapport à l'objectif initial de favoriser une orientation vers des études scientifiques dans ce domaine, les conséquences de la conférence paraissent aléatoires. Globalement, on ne peut que souligner la qualité du conférencier qui a su s'adapter au public en trouvant l'équilibre entre la présentation des questions économiques en Afrique et des illustrations pertinentes qui ont su capter l'attention des élèves, la qualité de l'intervention ressort dans les entretiens au même titre que dans le questionnaire. Le parcours universitaire et professionnel du chercheur semble avoir moins passionné les élèves qui ne paraissent pas s'y être intéressés ou projetés spontanément.

On peut s'interroger un peu plus sur le débat qui a suivi la conférence, particulièrement sur les limites imposées par de telles modalités : comment peut-on réellement débattre avec un public de 350 élèves ? Les conditions ne sont pas réunies pour qu'il y ait réellement interactions dans une discussion.

Insérer tableau 7

Lorsque nous approfondissons ces résultats en fonction de l'origine des élèves, on voit que les élèves des classes de STAE et S ont le sentiment de mieux connaître l'économie ($p > 0,999$) après la conférence, on s'aperçoit que, certes, il y a une dépendance très significative ($p = 0,999$) entre le fait de mieux connaître l'économie et de trouver l'économie plus intéressante, mais sur les 86 élèves qui déclarent mieux connaître l'économie – tout à fait d'accord ou plutôt d'accord –, seuls 35 sont d'accord pour trouver l'économie très intéressante à la suite de la conférence. Si la connaissance de la discipline est nécessaire au fait de trouver de l'intérêt dans la discipline, elle n'est pas une condition suffisante. L'accroissement du recrutement vers les filières économiques passe certes par une meilleure connaissance de la discipline mais certainement par un travail avec les élèves sur leurs propres représentations de la discipline, des petites et grandes entreprises, des différents métiers...

5 - Conclusion

Les représentations des élèves sur ce qu'est la discipline économique s'appuient sur trois points essentiels relativement indépendants, voire contradictoires : l'économie est une science car elle a une dimension statistique et mathématique, l'économie a des préoccupations humaines - voire humanistes -, et enfin l'économie sert à travailler dans le secteur du commerce et des grandes entreprises. La discipline économie est beaucoup plus large que la science économique.

La dimension mathématique et statistique reconnue par les élèves illustre aussi une conception de la science. : le raisonnement scientifique est un raisonnement mathématique. Le débat, universitaire et non pas lié à l'enseignement secondaire, sur la place de modélisation et la mathématisation peut interroger cette conception. Soulignons cependant que, au cours des entretiens, cette dimension mathématique est reconnue mais perçue négativement et donc évoquée comme élément de sélectivité dans le choix d'une orientation. On peut émettre l'hypothèse que les représentations de la sociologie, pour évoquer d'autres sciences sociales, ne comportent pas cette dimension d'outillage mathématique.

Les préoccupations humaines illustrent comment l'économie peut être mise au service d'une perspective citoyenne et viennent confirmer, y compris pour les élèves, que l'objet économie est aussi porteur de valeurs (Simonneaux J., 2005). La représentation de l'économie comme ayant des débouchés professionnels dans le commerce et les grandes entreprises n'est certes pas fausse, mais elle est largement restrictive et demeure difficile à ébranler. L'économie n'est donc pas seulement une science pour les élèves, il s'agit d'un domaine d'action qui intègre les intérêts des populations tout en ayant des débouchés essentiellement mercantiles. Cette structure peut sans doute être complétée, organisée et certainement densifiée par la formation qui, par exemple prend plus souvent l'exemple de grandes entreprises que celle de petites et moyennes entreprises artisanales ou commerciales.

Les élèves sont porteurs potentiels de ces contradictions qu'il faudrait sans doute éclaircir avec eux. La conférence a renforcé les représentations de l'économie comme science et comme ensemble à finalité humaniste. Ces éléments « centraux » nous amènent cependant à dire qu'il serait intéressant d'élargir ces représentations en étudiant avec les élèves les différents métiers et les apports de l'économie dans une perspectives professionnelle ainsi que d'élargir les champs et objets couverts par la discipline (institutions, firmes, politiques économiques, environnement...). Les impacts de cette conférence nous conduisent à penser

que pour faire évoluer les représentations des sciences économiques, on peut poursuivre dans le questionnement scientifique et sans doute sur d'autres thèmes aussi pertinents que l'Afrique, l'environnement serait sans doute une piste possible pour élargir ce qu'est l'objet économie.

Le contenu de la discipline étudiée, notamment une instrumentation mathématique / statistique et des préoccupations humaines, semble fort peu relié aux représentations des métiers auxquels prépare l'économie. Les représentations de l'économie paraissent proches de ce que serait un grand ensemble des sciences sociales, alors que le domaine d'application est axé autour de la gestion et du commerce. La question de l'orientation vers des études scientifiques doit-elle être pensée par rapport à la représentation de la science ou par rapport aux représentations des métiers ? Les élèves peuvent s'orienter vers des études scientifiques sans envisager un métier lié à la recherche. Il faut explorer les projections et l'investissement des élèves dans un futur professionnel en l'articulant avec les représentations de la science et de la discipline. Autant qu'un chercheur, d'autres professions liées au commerce ou aux grandes entreprises, ou bien encore des métiers liés aux collectivités locales, à la sphère politique pourraient être envisagés dans la présentation des métiers liés à l'économie. Ce serait une occasion également d'approcher les sciences sociales (économie, politique, gestion, droit...) et de le relier à des projets ou des situations professionnelles.

Cependant, on voit que la caractérisation de l'économie comme discipline scolaire pour les élèves est un équilibre entre contenu scientifique, préoccupation du réel et projection professionnelle. La structuration de la discipline scolaire est donc différente de la structuration de la discipline scientifique pour laquelle les règles de fonctionnement sont importantes, les objets sur lesquels porte la discipline sont plus structurants dans le champ scolaire que dans le champ scientifique. La structuration des sciences économiques entre différents courants économiques (théorie standard, économie du développement...) ou champ économique

(production, environnement...) ne semble pas être comparable à la structuration des représentations-connaissances des élèves.

Cette analyse d'une rencontre entre chercheur et lycéens montre que l'évolution des représentations des sciences économiques au travers d'actions comme celle-ci reste limitée et ne peut se traiter de manière ponctuelle même si cette conférence paraît celle qui a été la plus « efficace » parmi les trois conférences étudiées. Ce « rapport » au savoir ne doit pas se confondre avec la volonté éventuelle de jeunes de s'orienter vers des études et une carrière scientifique, sur laquelle, rappelons-le, cette conférence n'a eu pas eu d'incidence significative (Simonneaux L. & al., 2005). Les représentations de l'économie sont plus fortement ancrées chez les élèves des filières économiques et sont plus « malléables » dans le cas des filières qui ne sont pas spécialisées dans ce domaine. C'est une modalité qui est d'autant plus efficace que l'acculturation est faible ; c'est un élément supplémentaire pour dire que cette initiative paraît donc souhaitable avant que les choix de filière soient réalisés et donc en classe de seconde. On peut supposer qu'un nombre plus limité d'élèves (de l'ordre d'une classe ?) doit favoriser la mise en place d'une réelle situation d'échange et de débat et donc améliorer l'efficacité de telles actions dont le succès reste cependant très dépendant de la capacité de communication des conférenciers invités et de ce que l'enseignant pourra réaliser dans la classe en complément.

Bibliographie

Abric, J-Cl. (1994). *Les représentations sociales : aspects théoriques*, Paris : Presses Universitaires de France.

Alpe, Y. (2004) Savoirs savants et disciplines scolaires, peut-on enseigner les sciences sociales in Diemer Arnaud (éd.), 2004, *Enseigner l'économie*, Paris : L'Harmattan,

Charlot, B. (2000). *La problématique du rapport au savoir*, in Chabcoub A., (s/d) *Rapports aux savoirs et apprentissage des sciences*, Tunis : Imprimeries Réunies.

Coase, R, (2000). L'économie Néo-Institutionnelle. *Revue d'économie industrielle*, N° 92, 51-54.

Legardez, A. (2001) *La didactique des sciences économiques et sociales, Bilan et perspectives*, Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.

Legardez, A. (2004a), Enseigner l'économie, une perspective didactique, in Diemer A. (éd.), *Enseigner l'économie*, Paris : L'Harmattan, 151-168.

Legardez, A., (2004b) L'utilisation de l'analyse des représentations sociales dans une perspective didactique. L'exemple de questions économiques. *Revue des sciences de l'éducation*, XXX, n°3, 647-665.

Lordon, F. (1997). Le désir de « faire science ». *Actes de la recherche en Sciences Sociales*, N°119, 27-35.

Moscovici, S., (1994). Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire. In Jodelet D. (dir.). *Les représentations sociales*, 62-86. Paris : Presses Universitaires de France

Simonneaux, J. (2005) L'enseignement de l'économie et l'éducation à la citoyenneté : quelle dialectique ? *Questions Vives*, N° 6, Université de Provence, p. 153-162.

Simonneaux L. ; Ducamp, C. ; Albe, V. ; Simonneaux, J. & Hirtzlin N., 2005, *La perception des sciences par des lycéens est-elle modifiée par la présentation par des chercheurs de leurs travaux ?* colloque ARDIST, septembre 2005, Lyon

Vergés P., 1989, Les représentations sociales de l'économie : une forme de connaissances in Jodelet D. (dir.). *Les représentations sociales*, 387-405. Paris : Presses Universitaires de France.

Vergnaud G., 1994, *Apprentissages et didactiques, où en est-on ?* Paris : Hachette.

L'économie est	une science expérimentale	une science humaine	je ne sais pas	TOTAL
Filière				
STAE	15,4 % (+ 2,4)	69,2% (+ 9,5)	15,4% (-11.9)	100%
T ES	3,4 % (-9,9)	93,1% (+16.4)	3,4% (-6.6)	100%
S	8,9% (-15,2)	83,9% (+39.1)	7,1% (-23.9)	100%
TOTAL	11,0% (-6)	78,5% (+20.9)	10,4% (-15.1)	100%

Tableau 1 : Réponse au post-test à la question « L'économie est ? » le chiffre entre parenthèse représente la différence entre le pré-test et le post-test (la proportion d'élèves de STAE qui considère l'économie comme science expérimentale a augmenté de 2,4 %).

Le travail d'un chercheur s'appuie sur :	Fréquence de citations de rang 1	Fréquence cumulée de citations
Des statistiques	35,9% (- 23,1)	64,7% (- 19,2)
Des lectures de l'actualité	9 % (+ 2,8)	24,6% (- 10,9)
Des outils mathématiques	16,8% (+ 11,2)	57,5% (+ 25,8)
Des enquêtes auprès des populations	31,7% (+ 13,1)	79% (+ 18,8)
Des enquêtes auprès des entreprises	2,4% (- 2)	24% (- 13,9)
L'analyse des politiques des états	4,2% (- 2)	36,6% (+ 2,9)

Tableau 2 : Réponse au post-test à la question « Le travail du chercheur en économie s'appuie sur ? » ; le chiffre entre parenthèse représente la différence entre le pré-test et le post-test.

La science économique a pour objet :	Fréquence de citations de rang 1	Fréquence cumulée de citations
D'étudier les revenus et leur disparité	16,7 % (- 5,1)	37,7 % (- 17,7)
De gagner plus d'argent	8,9 % (+ 1,6)	14,1 % (- 4,9)
D'étudier les besoins des êtres humains	41,1 % (+ 10,2)	81,6 % (+ 8,9)
D'étudier la création de richesse	10,7 % (- 3,8)	50,6 % (+ 2,4)
De favoriser le développement des différents pays	17,3 % (- 0,9)	78,4 % (+ 8,7)
De résoudre la pauvreté dans le monde	5,4 % (- 1,9)	38,3 % (+ 2,7)

Tableau 3 : Réponse au post-test à la question « La science économique a pour objet ? » ; le chiffre entre parenthèse représente la différence entre le pré-test et le post-test.

Les personnes qui suivent des études en économie envisagent travailler dans :	Fréquence de citations de rang 1	Fréquence cumulée de citations
De grandes entreprises	22,8 % (- 5,1)	43,3 % (- 20,1)
La recherche	24,6 % (+ 13,7)	52,5 % (+24,9)
L'aide au tiers-monde	14,4 % (+ 4,7)	57,1 % (+ 20,5)
L'enseignement	10,2 % (+ 1,1)	44 % (+ 6,1)
Le commerce	24,6 % (- 8,7)	70,9 % (- 13,8)
La politique	3,6 % (- 5,5)	32,2 % (-18,1)

Tableau 4 : Réponse au post-test à la question « Les personnes qui suivent des études en économie envisagent travailler dans » ; le chiffre entre parenthèse représente la différence entre le pré-test et le post-test.

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas d'accord du tout	Je ne sais pas
Pays pauvres	21 % (+ 6,3)	71,9 % (+ 3,8)	6 % (- 10 %)	1,2 % =	0 =
Paysans Africains	21 % (+ 12,7)	71,3 % (+ 1,8)	7,8 % (- 11,9)	0 (- 1,9)	0 =
L'environnement	12,7 % (- 1,5)	39,2 % (+ 5,2)	21,1 % (- 6,1)	12 % (- 2,8)	15,1 % (+ 5,2)
Les conflits et les guerres civiles	28,9 % (+ 5,3)	53,6 % (+ 7)	6 % (- 7,7)	4,8 % (- 2,7)	6,6 % (+ 2,1)
Dévaluation et convertibilité	23,4 % (- 5)	28,7 % (+ 3,4)	8,4 % (+ 1)	3 % (+ 1,8)	36,5 % (- 1,2)
L'ajustement structurel	9,6 % (+ 0,9)	26,5 % (+ 0,4)	9 % (- 1,6)	2,4 % (- 1,3)	52,4 % (+ 2,3)
L'échange inégal	28,7 % (+ 1,7)	45,7 % (- 4,6)	8,5 % (+ 3)	1,2 % (+ 2,5)	15,9 % (+ 2,4)
La faim dans le monde	19 % (- 0,8)	45,2 % (+ 2)	17,3 % (+ 4,3)	7,1 % (- 5,2)	11,3 % (- 0,4)
La rationalité des acteurs	11,8 % (+ 5,5)	22,5 % (+6,2)	11,2 % (- 6,3)	10,1 % (- 0,5)	44,4 % (- 5)
Le contrat de travail	15,2 % (- 4,7)	36,4 % (- 9,6)	14,5 % (+ 2,1)	6,1 % (+ 1,8)	27,9% (+10,5)
Le risque politique et la croissance	28,5 % (- 0,9)	52,1 % (=)	7,3 % (+ 3)	1,8 % (+ 0,6)	10,3 % (- 2,6)
Les transferts technologiques	14 % (+ 2,1)	35,4 % (+ 0,4)	13,4 % (- 6,6)	4,9 % (+ 1,1)	32,3 % (+ 2,9)
Le comportement des agriculteurs	21,2 % (+ 5,6)	38,2 % (+ 7,4)	14,7 % (- 11)	8,2 % (- 2,2)	17,6 % (- 1,2)
Marché et fixation des prix	51,5 % (- 5,5)	32,1 % (- 6,1)	3 % (+ 1,8)	3,6 % (+ 3,6)	9,7 % (+ 6,1)

Tableau 5 : Pourcentage de réponse au post-test « Déterminer si le thème suivant est une question économique ? » ; les chiffres entre parenthèses représentent l'évolution par rapport au pré-test

	Probabilité de dépendance avec les filières des élèves en pré-test	Probabilité de dépendance avec les filières des élèves en post-test
Paysans africains	99,29 %	48,36 %
Déévaluation et convertibilité	99,94 %	99,91 %
Ajustement structurel	99,77 %	27,99 %
Rationalité des acteurs	99,74 %	98,57 %
Contrat de travail	96,06 %	48,84 %
Le risque politique et la croissance	99,38 %	79,77 %
Les transferts technologiques	95,77 %	85,07 %
Le comportement des agriculteurs	93,24 %	99,23 %
Marché et fixation de prix	96,70 %	77,28 %

Tableau 6 : probabilité de dépendance entre problématique et filières des élèves (STAE, ES, S) au cours du pré-test et du post-test

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas d'accord du tout	Je ne sais pas
Je connais mieux ce qu'est le travail d'un chercheur	15,1 %	55,4 %	13,9 %	1,8 %	13,9 %
Je connais mieux les difficultés de l'Afrique	25,3 %	53,6 %	10,2 %	3,6 %	7,2 %
Je connais mieux l'économie	6,7 %	47,0 %	25,6 %	6,1 %	14,6 %
Je trouve l'économie plus intéressante qu'avant	6,1 %	23,9 %	34,4 %	13,5 %	22,1 %
La conférence de M. Azam était très intéressante	24,8 %	54,0 %	11,2 %	3,7 %	6,2 %
Le débat qui a suivi la conférence était très intéressant	8,0 %	38 %	23,9 %	12,3 %	17,8 %

Tableau 7 : Réponse en post-test à la question : « A la suite de la conférence à laquelle vous avez assisté, diriez-vous ? »