



HAL
open science

Conceptions d'élèves et diversité des paradigmes en sciences économiques et sociales (L'exemple du chômage)

Christine Dollo, Samuel Johsua

► To cite this version:

Christine Dollo, Samuel Johsua. Conceptions d'élèves et diversité des paradigmes en sciences économiques et sociales (L'exemple du chômage). *L'Année de la Recherche en Sciences de l'Éducation*, 2002, Des représentations, 2002. hal-01612700

HAL Id: hal-01612700

<https://hal.science/hal-01612700>

Submitted on 7 Oct 2017

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.

Conceptions d'élèves et diversité des paradigmes en sciences économiques et sociales

(L'exemple du chômage)

Christine Dollo, Samuel Johsua

Article paru dans L'Année de la Recherche en Sciences de l'Education, 2002

Introduction : les obstacles aux apprentissages en SES et en sciences, quelles similitudes ?

Il est maintenant largement admis en didactique que les élèves ne pénètrent pas en classe « la tête vide ». Ils sont dotés de représentations sociales (ou conceptions) du savoir scolaire. Nous allons montrer ici que les élèves disposent de conceptions préalables, sur le chômage et ses déterminants, mais surtout que, si l'on peut repérer, comme dans les sciences de la nature, un certain nombre d'obstacles à l'apprentissage liés à ces représentations, l'usage qui est fait de ces obstacles ne peut pas être le même en sciences économiques et sociales et en sciences physiques par exemple.

En effet, de nombreux auteurs insistent sur le fait que, les représentations des élèves étant souvent pertinentes au regard de la vie courante, l'apprentissage peut venir buter sur des obstacles. Dans le cadre d'un projet d'enseignement, il apparaît alors important de connaître les conceptions des élèves afin de repérer ces obstacles, et surtout de distinguer « les conceptions qui pourront se mouler dans ce cadre [projet d'enseignement] (...), de celles qui au contraire feront obstacle ou encore qui seront neutres à cet égard » (Johsua et Dupin, 1993, p. 330). Ces conceptions d'élèves n'apparaissent d'ailleurs comme un obstacle que par rapport à un certain savoir de référence. Aujourd'hui, les physiciens font tous référence à la loi de la gravitation newtonienne : dans ce cadre, il n'y a qu'une théorie de la chute des corps. Mais les économistes ne s'accordent pas sur les explications du chômage ; tous n'utilisent pas la même grille théorique pour répondre à la question des causes de ce phénomène.

Une des spécificités des sciences économiques et sociales n'est-elle alors pas le fait que la notion d'obstacle n'est pas relative au regard d'un savoir de référence unique, elle est également relative aux différents paradigmes qui composent les SES ? Telle conception serait en effet un obstacle à l'enseignement parce que contradictoire avec tel paradigme de l'économie. Cependant, au regard d'un autre paradigme, la même représentation pourrait être pertinente et servir de point d'appui à un enseignement sur la question. Une connaissance pourrait prendre ainsi plusieurs fonctions (obstacle, outil...) selon le contexte où elle s'exerce.

Si l'on retrouve bien en SES, à propos des conceptions des élèves, certains résultats communs avec les sciences de la nature (concernant notamment la rupture qui peut exister entre le « sens commun » des élèves et le discours scientifique), trouve-t-on de plus des résultats spécifiques aux SES et aux sciences sociales d'une manière générale, liés au caractère pluriparadigmatique des ces sciences ?

C'est ce qui alors contribuerait à une spécificité du régime didactique des SES par rapport à d'autres disciplines scolaires.

I. Le recueil des représentations des élèves de lycée sur le thème du chômage

I.1. Représentations sociales : de quoi parle-t-on ?

Née sous la plume de S. Moscovici, la notion de représentation sociale a ensuite essaimé d'abord en psychologie sociale puis dans les autres sciences sociales. De nombreuses définitions de ce concept ont ainsi été données, mais on peut relever quelques traits caractéristiques communs :

- ces représentations sont d'abord constituées d'idées, de croyances, de jugements, de « visions du monde », d'opinions ou encore d'attitudes (Abric, 1996 ; Guimelli, 1984 ; Guimelli, 1999 ; Jodelet, 1984 ; Lassare, 1995 ; Morin, 1984).
- Ces idées, croyances ou opinions aboutissent cependant à la constitution d'une véritable connaissance, généralement qualifiée de spontanée (Jodelet, 1984), de « connaissance de sens commun » (Jodelet, 1984 ; Guimelli, 1999) ou de « pensée naturelle » (Jodelet, 1984). J.-C. Abric (1996) parle pour sa part de connaissances implicites correspondant au sens commun. Pour la majorité de ces auteurs, ces connaissances "naïves" ne doivent pas pour autant être invalidées comme fausses ou erronées. Elles sont le plus souvent distinctes de la connaissance scientifique, mais on ne doit pas en négliger l'importance, ne serait-ce que parce qu'elles contribuent à « la construction sociale de notre réalité » pour reprendre, avec D. Jodelet (1984), une expression des sociologues appartenant au courant interactionniste, P.L. Berger et T. Luckman.

- Cette connaissance est partagée par les individus d'un même groupe social, est « commune à un ensemble social » (Jodelet, 1999), ou encore est « localement partagée au sein d'une culture » (Rateau, 1999). Pour D. Jodelet, cette connaissance est même « socialement élaborée et partagée » (Jodelet, 1984, p. 361).

- Enfin, certaines de ces définitions précisent également ce qui permet de qualifier de sociales ces représentations. Pour Codol notamment, cité par Moscovici (1999, p. 99), ce qui fait leur caractère social « ce sont moins leurs supports individuels ou groupaux que le fait qu'elles soient élaborées au cours de processus d'échanges et d'interactions ». Pour Giordan et De Vecchi (1987), les représentations, qu'ils appellent pour leur part conceptions, ont une genèse à la fois individuelle et sociale. Ces représentations sociales sont ensuite, selon J.C. Abric (1997b), organisées selon une modalité particulière, spécifique : non seulement les éléments de la représentation sont hiérarchisés mais par ailleurs toute représentation est organisée autour d'un noyau central, constitué d'un ou de quelques éléments qui donnent à la représentation sa signification. « Ce noyau central est l'élément fondamental de la représentation car c'est lui qui détermine à la fois la signification et l'organisation de la représentation » (p. 21).

En sciences économiques et sociales, la prise en compte de l'importance des représentations sociales des élèves dans l'enseignement est aujourd'hui assez largement généralisée. De nombreux travaux en didactique des SES utilisent en effet des résultats concernant les représentations des élèves sur des points précis des

programmes de lycée, et cherchent à montrer comment s'appuyer sur ces représentations pour franchir un certain nombre d'obstacles à l'apprentissage. J. M. Albertini explique ainsi que lorsqu'il a débuté dans l'initiation économique, il s'est vite rendu compte que les personnes en formation ne « sont pas des handicapés mentaux de l'économie » (1987, p. 49). Il lui est alors apparu que l'enseignement de l'économie ne pouvait « être le simple traitement du savoir et de l'ignorance. Elle devait être principalement celui de la rencontre entre des modalités différentes de connaissance » (1987, p. 50). Les travaux par ailleurs de P. Vergès, M. Parodi, E. Chatel ou A. Legardez ont connu une diffusion importante au sein du corps des professeurs de SES.

Nous nous interrogeons donc ici sur les représentations sociales des élèves sur le thème du chômage.

1.2. L'enquête

L'enquête, menée par questionnaire, a concerné 338 élèves de classes de lycée en septembre 1999. Il s'agissait d'élèves de seconde (ayant choisi l'option SES), de première ES et de terminale ES. Ces élèves étaient scolarisés dans huit lycées (dix professeurs de SES différents) de cinq villes différentes dans la région d'Aix-Marseille.

Nous avons choisi ce thème car le chômage est depuis plusieurs années au cœur d'un débat économique et social fondamental.

Le thème du chômage ayant été choisi, l'étape suivante de construction du questionnaire consistait à déterminer les concepts et propositions qui allaient figurer dans les questions. Plusieurs objectifs ont guidé ce choix :

- la prise en compte de l'état des « savoirs savants » sur le thème du chômage ;
- la prise en compte d'un certain nombre d'idées dites « de sens commun » dans l'explication du chômage: travail des femmes, présence des immigrés, délocalisation d'entreprises... ;
- l'utilisation de notions figurant explicitement dans les programmes officiels ou dans les manuels de SES ;
- la recherche de liens éventuels établis par les élèves entre le chômage et d'autres « sphères économiques » (mondialisation, entreprise, etc.)

1.3. Présentation des questions (voir annexes pour la description détaillée)

Nous avons tenté, à l'aide de cette technique du questionnaire, de connaître les trois composantes essentielles d'une représentation sociale : son contenu, sa structure interne et son noyau central.

- Association libre et questions d'évocation

Pour les deux premières questions, les élèves doivent énoncer les mots ou termes qui leur viennent à l'esprit lorsqu'ils pensent au mot « chômage » ou à l'expression « causes du chômage ». Ces questions permettent, selon J.C. Abric, « d'accéder aux noyaux figuratifs de la représentation » (Abric, 1997b, p.66).

- Question de caractérisation (Q-sort)

Dans la question N° 3, on propose aux élèves une liste de trente propositions (multiple de 5), et on leur demande de choisir les cinq propositions qui leur semblent

les plus caractéristiques pour désigner les causes du chômage (« Quelles sont, à votre avis, les 5 causes les plus importantes du chômage ? ») et les cinq propositions les moins caractéristiques des causes du chômage (« Quelles sont, à votre avis, les 5 propositions qui ne sont pas des causes du chômage ? »).

· Une question visant à vérifier la cohérence du système de représentation des élèves

Dans la question N° 4, on propose aux élèves une liste de propositions relatives aux causes du chômage, en leur demandant s'ils sont : Tout à fait d'accord (1), D'accord (2), Pas d'accord (3) ou Pas du tout d'accord (4). Il s'agit donc pour les élèves de se prononcer sur leur degré d'adhésion à un certain nombre de phrases ou de propositions : ils sélectionnent celles qui leur paraissent le mieux expliquer le chômage. Cette question permet également de mesurer le degré de cohérence des représentations sociales des élèves, par comparaison avec leurs réponses aux autres questions.

· Des questions permettant de mettre en évidence le schéma organisateur d'une représentation

Les questions N°5 et N°6 permettent d'approcher le procès de schématisation (Verges, 1999, p. 416) et d'aboutir à la construction d'un « réseau notionnel » (Abric, Verges, 1996).

La question N°5 appelée « question de la roue » propose douze notions. Il est demandé aux élèves de relier par un trait les mots qui leur semblent être en relation deux à deux. On comptabilise ensuite le nombre de sujets ayant établi une relation entre deux termes donnés et on peut construire alors un graphe de similitude caractéristique de la représentation sociale étudiée. La question N°6 poursuit le même objectif. On demande aux élèves d'effectuer des groupes de 2 à 6 mots. Ils doivent ensuite justifier leur principe de regroupement en donnant un titre aux groupes ainsi effectués.

II. Quelles représentations des élèves sur le chômage ?

2.1. La définition et les caractéristiques du chômage chez les élèves

· Le chômeur : un individu sans travail inscrit à l'ANPE

Dans la première question d'évocation, de manière massive, les élèves font d'abord référence à une institution, et à un « état » des individus : ils évoquent ainsi l'ANPE (Agence nationale pour l'Emploi), citée par 132 élèves (39%), et le fait d'être « sans travail » (120 élèves) ou « sans emploi » (75 élèves). Pour les élèves, un chômeur est donc d'abord un individu inscrit à l'ANPE et qui se trouve sans activité professionnelle.

Cela les conduit souvent à classer ces individus dans la catégorie des inactifs. En effet, 85 d'entre eux (soit 25%) citent le mot « inactif » pour caractériser le chômage.

· Le chômage : un « état » dont il faut prendre en compte les conséquences économiques et sociales

Evoquer le chômage conduit par ailleurs à évoquer les conséquences, notamment économiques, de ce phénomène. C'est ainsi que l'on trouve, dans les réponses citées dans les premiers rangs et le plus fréquemment, le fait d'être « sans argent »

ou « sans salaire ». Lorsqu'on regroupe les mots des élèves par catégories, on peut distinguer les élèves pour qui le chômage entraîne la perte du salaire, du revenu (75 élèves, soit 22% citent ainsi un mot ou une expression relative à la catégorie « Sans revenu »), et les élèves qui associent le chômage à des difficultés financières : 98 élèves (29%) évoquent ainsi un mot ou une expression ayant un rapport avec le fait qu'un chômeur va rencontrer des problèmes financiers. Ces problèmes économiques entraînent logiquement d'autres, comme la pauvreté, la misère ou le fait d'être SDF : 88 élèves citent en effet ces notions (26%).

Le chômage est par ailleurs également lié à la « recherche d'emploi », à la « recherche de travail » (86 élèves, soit un peu plus de 25%). Mais le chômage est également un phénomène aux conséquences « sociales ». Les difficultés et problèmes sociaux, autres que strictement financiers (« problèmes familiaux », « vie difficile », « mal de vivre » voire « suicide » pour quelques rares élèves...) sont également évoqués par 65 élèves (19%). Quant à « l'exclusion » elle revient, en tant que telle, pour 38 élèves. Cette relation chômage - exclusion apparaît également très fortement au regard des résultats de la question N° 5 (« roue »). Dans cette question en effet, 256 élèves (près de 76 %) établissent un lien entre les mots chômage et exclusion sociale.

. Le chômage : un phénomène qui peut être "volontaire"

Dans la question N°1, l'aspect « volontaire » du chômage n'apparaît pas. Mais lorsqu'on leur demande, dans la question N°4, de donner leur degré d'adhésion sur un certain nombre de propositions, 72% des élèves sont « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec la proposition « Certains chômeurs sont des individus qui n'acceptent pas de travailler à un salaire plus faible ».

2.2. Les causes du chômage pour les élèves de lycée

. Licenciements et déséquilibre du marché du travail

Lorsqu'on pose aux élèves la question « quels sont les mots ou expressions qui vous viennent à l'esprit quand vous pensez à l'expression "CAUSES DU CHOMAGE" ? », l'un des premiers mots cités, massivement, est celui de licenciement : 112 élèves (33%) citent en effet ce terme, dont 68 élèves de seconde (34,5% des élèves de seconde interrogés). Ce qui apparaît ensuite lorsqu'on observe les résultats de la question d'évocation N°2, c'est que, pour les élèves, le chômage est dû au fait que l'offre d'emplois est insuffisante. Il n'y a pas assez de travail sur le marché du travail (75 élèves, soit 22% citent ainsi l'expression « manque de travail ») ou pas assez d'emplois offerts par les entreprises (73 élèves évoquent le « manque d'emplois »). De façon corrélative à cette insuffisance de l'offre d'emplois s'oppose une « demande » (d'emplois) excédentaire. Ainsi, pour 104 élèves (31%), le chômage est dû au fait notamment que : « les actifs sont trop nombreux » ou qu'« il y a trop de monde sur le marché du travail » ou « trop de personnes » ou « trop de demandeurs d'emploi » ou une « surpopulation » ou « trop de demande ».

. Le progrès technique parmi les premiers responsables du chômage

Dans l'analyse des réponses à la question n°2, si l'on crée une catégorie « progrès technique » englobant les différentes expressions relatives à ce phénomène (machines, mécanisation, robotisation, progrès technique, informatisation,

automatisation, nouvelles technologies), on remarque que 156 élèves (46%) citent des notions renvoyant à cette idée. C'est la seconde catégorie évoquée par les élèves.

Dans la question N° 3, la proposition « le progrès technique » est choisie par 66,77% des élèves comme faisant partie des « causes les plus importantes du chômage ». Cette proposition a été majoritairement choisie en premier rang par les élèves.

Enfin dans la question N°4, 77,81% des élèves se déclarent « tout à fait d'accord » ou « d'accord » avec la proposition : « Le chômage est dû au progrès technique ». On le voit donc, pour les élèves, le progrès technique est une cause importante d'apparition ou d'aggravation du phénomène du chômage. Ces résultats sont par ailleurs remarquablement stables quel que soit le niveau de classe.

. Les « faux-coupables » du chômage sont presque toujours considérés comme tels par les élèves

Il est intéressant également de constater que pour les élèves, les syndicats, les femmes, ne sont pas souvent des responsables du chômage. Ces notions n'ont pas été citées dans la question d'évocation N° 2.

Dans la question N° 3, La proposition « le travail des femmes » est choisie par 61,72 % des élèves comme n'étant pas une cause de chômage (deuxième proposition choisie après l'Euro). La proposition « les syndicats » est citée en troisième position par 28,40 % des élèves. Dans la question N°4, 92,31% des élèves sont « pas d'accord » ou « pas du tout d'accord » avec la proposition « les femmes devraient rester à la maison ».

Ces différents éléments « travail des femmes » ou « syndicats », ne sont donc pas des obstacles au sens où il n'y a pas de contradiction majeure avec les savoirs savants.

. L'immigration reste par contre un obstacle

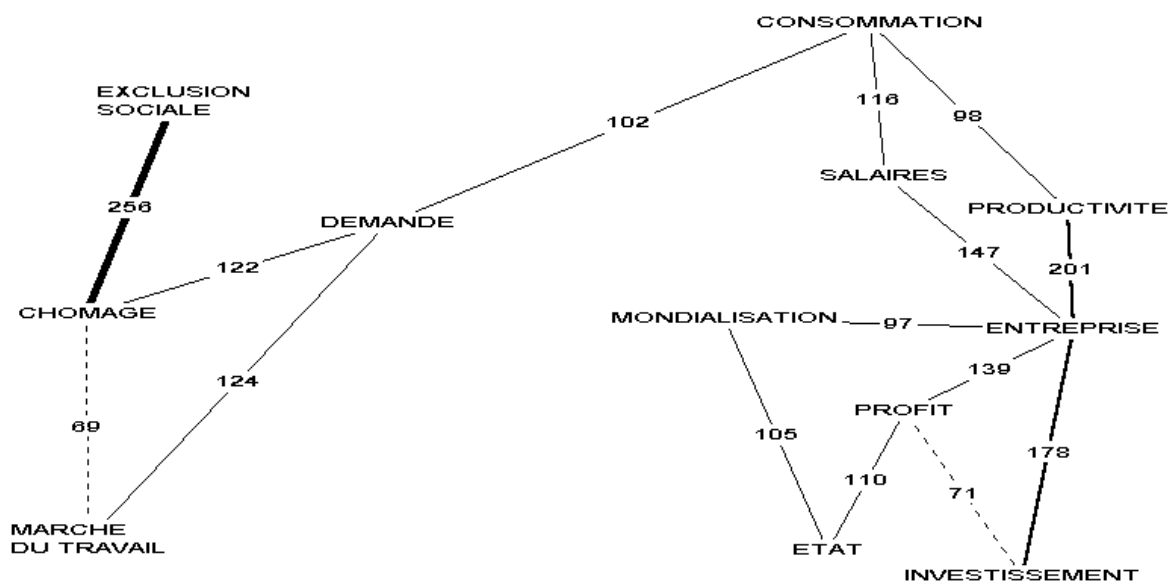
Les résultats de l'enquête sont nuancés sur ce point, et pour partie difficiles à interpréter. On peut par exemple se poser la question de savoir s'il n'y a pas un biais lié au fait que les élèves savent qu'il est « politiquement incorrect » dans l'institution scolaire de formuler des opinions défavorables aux immigrés ou à l'immigration. Cependant, le fait que dans la question N°2 (question d'évocation spontanée) 33 élèves (10%) citent l'immigration ou les immigrés comme une cause de chômage apparaît comme relativement faible. Mais dans la question 3, l'immigration est citée par 36,01% des élèves comme faisant partie des « causes les plus importantes de chômage » (6ème cause pour l'ensemble des élèves).

Cela est particulièrement vrai pour les élèves de seconde. L'immigration a en effet été choisie en troisième position comme faisant partie des « causes les plus importantes de chômage » par ces élèves. Seuls 13,33% des élèves déclarent que l'immigration n'est pas une cause de chômage.

2.3. Sphère de l'entreprise versus sphère de l'exclusion sociale

Pour le traitement de la question N°5, nous avons, grâce au logiciel Avril, tracé plusieurs graphes de similitudes. Nous avons choisi d'exploiter notamment le graphe au seuil 18% : ensemble des relations faites entre deux mots par au moins 62 élèves.

Question N° 5 : "roue" (ensemble des élèves)
 100 % = 338 élèves Seuil : 18 % = 62 relations



Dans ce graphe, on distingue assez nettement deux pôles :

- Un pôle que l'on pourrait qualifier d'économique, organisé notamment autour de l'entreprise, qui investit, s'internationalise, recherche du profit et des gains de productivité et distribue des salaires aux travailleurs pourvus d'un emploi.
- Et un pôle que l'on pourrait qualifier de "social" où la relation principale est celle qui existe entre le chômage et l'exclusion. Pour les élèves, la vie de l'entreprise semble donc assez nettement séparée du marché du travail, du phénomène du chômage et de ses conséquences en termes d'exclusion sociale notamment.

L'entreprise est une unité productive qui recherche avant tout des gains de productivité (201 relations) et du profit (139 relations). Elle investit (178 relations) et verse des salaires (147 relations). Il existe également un lien non négligeable entre les entreprises et la mondialisation pour les élèves.

III. Des représentations sociales des élèves aux paradigmes dominants en sciences économiques

3.1. « Sens commun » et définitions « savantes »

· La définition du chômage par les élèves

Un premier point semble ici important à noter : le caractère « conventionnel » de la définition économique du chômage n'est pas connu des élèves. Cela apparaît « normal » pour des élèves de seconde à qui on n'a pas encore enseigné les différentes définitions du chômage, mais il n'existe pas de différence significative de ce point de vue-là entre les élèves de seconde et les élèves de première ou de terminale ES. En effet, pour l'INSEE notamment, un chômeur est bien un individu sans travail, mais n'est pas nécessairement inscrit à l'ANPE ; en outre, et de façon tout à fait conventionnelle, un chômeur est un « actif », qui fait donc partie de la

population active. A contrario, pour le Ministère de l'Emploi et de la Solidarité, un chômeur n'est pas nécessairement un individu « sans travail » ou « sans emploi ». Ce ministère publie en effet une mesure mensuelle du chômage à partir des fichiers de l'ANPE. Or, la catégorie 1 des Demandes d'emploi en fin de mois (DEFM) recensées à l'Agence Nationale pour l'Emploi, regroupe les personnes inscrites à l'ANPE déclarant être à la recherche d'un emploi à temps plein et à durée indéterminée, ayant éventuellement exercé une activité occasionnelle ou réduite d'au plus 78 heures dans le mois. Le nombre de chômeurs diffère ainsi selon la définition retenue.

Tout est donc « affaire de convention » et on assiste ici à une première « rupture » entre le sens commun et le discours « scientifique » ou, du moins, celui des statisticiens du travail.

Par ailleurs, on l'a vu plus haut, un assez grand nombre d'élèves citent le mot inactif lorsqu'on leur pose la question d'évocation n°1, et les élèves de seconde ne donnent pas cette réponse beaucoup plus souvent que les autres. On bute là sur un véritable obstacle dans la mesure où les élèves se réfèrent de façon importante à une idée « commune » de la notion d'activité : est actif, quelqu'un qui « fait » quelque chose, qui agit, et notamment qui travaille. On parle ainsi de l'activité professionnelle. Or, le chômeur ne travaille pas, il n'a pas d'activité au sens courant de ce terme. Cette représentation comme obstacle se retrouve également dans les propos de certains élèves interrogés par l'équipe de Bautier et Rochex (1998). Ils citent par exemple le cas de Valérie : celle-ci a bien retenu de ses cours de SES que les termes tels que ménage, actifs, etc. pouvaient y avoir une autre signification que dans le langage courant, mais c'est pour déplorer qu'il en soit ainsi et qu'on les utilise mal dans la vie de tous les jours : " ça devrait être employé comme ça dans la vie courante, mais on ne l'emploie pas... je voudrais parler de façon à ce que, en cours et en dehors, ce soit la même chose, ce soient les mêmes mots, le même vocabulaire (p. 281).

· L'inadéquation offre / demande

L'une des premières « causes » du chômage est, pour les élèves, l'inadéquation entre « l'offre » et la « demande ». Il faut d'abord noter ici que les élèves utilisent les mots Offre et Demande dans un sens différent de celui de la théorie économique. En effet, ils raisonnent en termes d'offre d'emplois (émanant donc des entreprises) et de demande d'emplois (émanant des salariés ou des chômeurs). Mais la théorie économique, lorsqu'elle parle de confrontation d'une offre et d'une demande sur le marché du travail, raisonne par rapport à la variable « travail » : la demande de travail émane des entreprises, l'offre de travail émane, elle, des travailleurs, « loueurs de leur force de travail ». Ainsi, pour la théorie économique, il y a chômage lorsque la demande de travail est inférieure à l'offre de travail. Concernant cette « cause » évoquée par les élèves, on peut faire deux remarques :
- La première concerne le fait qu'il est très difficile de relier les difficultés de l'emploi à la situation démographique de la France, et notamment au fait qu'il y aurait « trop d'actifs » avec l'afflux sur le marché du travail des générations nombreuses issues du « Baby-boom ». Pour les démographes, et notamment pour M. L. Lévy, il y a « peu de lien entre la pyramide des âges des différents pays et le niveau du chômage » (Lévy, 1991). De même, pour B. Perret, « à l'encontre de cette idée, il faut cependant noter que les Etats-Unis connaissent encore un accroissement nettement plus rapide de leur population active, tout en maintenant un taux de chômage plus faible qu'en Europe. D'une manière, générale, il ne semble pas y avoir, au niveau international,

de corrélation évidente entre le chômage et l'évolution démographique » (Perret,1995).

- La seconde concerne le fait que, pour les élèves, ces éléments (inadéquation offre/demande) sont donnés comme des « causes » du chômage. Or, une inadéquation entre l'offre et la demande sur le marché du travail, relèverait plutôt d'une définition du chômage. S'il y a chômage, c'est bien parce qu'il y a à un moment donné, plus d'offre (de travail) que de demande. La question qu'il faut donc se poser, c'est la raison pour laquelle il y a cette inadéquation offre/demande.

- Immigration et emploi

Même si un tiers (environ) seulement des élèves semblent considérer que l'immigration est une cause du chômage, il est important de souligner cet aspect compte tenu du fait qu'il s'agit d'un débat qui traverse la société, et également parce que cette représentation est plus forte chez les élèves de seconde que chez les autres.

- Les représentations « en miettes »

Dans la question n°5 (roue) on voit apparaître deux pôles assez distincts, un pôle « social » autour de la relation chômage - exclusion et un pôle économique. Mais le rapprochement entre cette sphère de l'entreprise et la sphère du marché du travail, du chômage et de ses conséquences sociales, n'est fait que par l'intermédiaire de la consommation et de la demande, ce qui apparaît quelque peu paradoxal. Il semble bien en fait qu'il y ait une confusion dans l'esprit des élèves entre la demande sur le marché du travail (demande d'emplois, pour eux, comme on a pu le voir plus haut) et la demande de biens et de services, qui entraîne la consommation, notamment grâce au salaire versé par les entreprises. Il apparaît donc essentiel de bien préciser le sens du concept de « demande », tel qu'il est utilisé par les économistes. Au sens économique en effet, la demande concerne la demande de biens et services. Sur le marché du travail, on précise en général qu'il s'agit de la « demande de travail ».Par ailleurs, il faut rappeler que le marché du travail n'est pas indépendant des autres éléments de l'activité économique, notamment par le rôle joué par la sphère de production dans ce phénomène.

3.2. Une articulation complexe aux paradigmes économiques

- La question du chômage volontaire

Concernant la question du lien salaires - emploi, et la notion de chômage volontaire, on note ici une certaine « contradiction » dans les représentations sociales des élèves.

72% des élèves sont en effet « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec la proposition « Certains chômeurs sont des individus qui n'acceptent pas de travailler à un salaire plus faible ». Or, cette proposition est la définition du chômage volontaire donnée par les économistes néo-classiques, en termes de rigidité du marché du travail : c'est en effet parce qu'il existe des obstacles à la baisse du taux de salaire réel (comme les allocations - chômage, le RMI ou le SMIC) que les travailleurs n'acceptent pas de travailler à un salaire plus faible et sont ainsi des « chômeurs volontaires ».

Une conséquence logique de cette définition du chômage volontaire est de conclure à une nécessaire flexibilité à la baisse des salaires, pour se rapprocher du niveau de plein-emploi. Or, si dans la question N° 4, la proposition « Pour lutter contre le chômage, il faut plus de flexibilité du travail » recueille bien 70,63% d'avis « d'accord » ou « tout à fait d'accord », la proposition « Pour lutter contre le chômage, il faut baisser les salaires » ne recueille, elle, que 17,01% d'avis « d'accord » ou « tout à fait d'accord ». Quant à la proposition « Pour lutter contre le chômage il faut supprimer le SMIC », elle ne recueille que 15,14% d'avis « d'accord » ou « tout à fait d'accord ». De même, le RMI, considéré comme certains libéraux comme un « revenu minimal », obstacle à la flexibilité à la baisse des salaires, n'a pas été choisi comme l'une des causes caractéristiques du chômage. En fait, la majorité des élèves n'ont pas retenu cette proposition (64,79%). Pour eux, le RMI ne fait pas partie des éléments « caractéristiques » du phénomène du chômage, dans un sens ou dans l'autre. A contrario, la proposition « des salaires trop élevés » est choisie par seulement 2,37% des élèves, la proposition « l'insuffisante flexibilité des salaires à la baisse » par 5,64% des élèves, comme faisant partie des « causes les plus importantes du chômage ». Pour les élèves, la notion de « flexibilité du travail » recouvre donc d'autres dimensions (notamment la recherche d'une plus grande souplesse de l'organisation du travail ou des horaires) que la dimension strictement salariale.

S'ils étaient en accord avec la logique libérale, ils se prononceraient massivement pour la flexibilité à la baisse des salaires. Cette contradiction est sans doute liée à la dualité économique/social qui existe dans leur esprit : le chômage, on l'a vu plus haut, est porteur pour eux, de « malheur », de problèmes sociaux. Il faut donc protéger les individus contre les conséquences sociales négatives de ce phénomène. Et pour cela, il ne faut pas supprimer le SMIC ou le RMI.

Or, pour les libéraux, et en particulier pour J. Rueff, ce type de mesures est bien un obstacle à la baisse du chômage. Ce dernier en effet, constatait en 1931 qu'il existait en Angleterre (depuis 1911) un système d'assurance - chômage, qui donne aux ouvriers sans travail une indemnité connue sous le nom de *dole*, et à qui il attribuait la cause du chômage massif de l'époque.

Ce « flou » des représentations des élèves est confirmé par le fait que seuls 25% des élèves adhèrent (avis « d'accord » ou « tout à fait d'accord ») à la proposition « Les chômeurs ne recherchent pas vraiment d'emploi ». 75% rejettent donc l'idée du chômeur paresseux, qui se contente de vivre de ses allocations sans chercher véritablement d'emploi .

Ainsi, les élèves ont une vision contradictoire (du strict point de vue libéral), du chômage volontaire :

- d'une part, ils pensent que les chômeurs sont des individus qui veulent travailler, mais n'acceptent pas de le faire à un salaire plus faible,
- d'autre part, ils se prononcent contre la suppression du SMIC ou du RMI pour lutter contre le chômage.

- Progrès technique et chômage

La représentation des élèves selon laquelle le progrès technique est l'une des causes les plus importantes de chômage pourrait apparaître contradictoire avec les analyses d'A. Sauvy (1982) , notamment, en termes de déversement : pour lui en effet, le progrès technique est plutôt, à long terme, créateur d'emplois. Mais en même temps, cette idée d'un chômage technologique, à court terme du moins, est défendue par beaucoup d'auteurs.

En outre, de nouvelles analyses se développent aujourd'hui, remettant au goût du jour la thèse du chômage technologique. C'est le cas notamment de D. Cohen (1997) et de sa théorie des appariements sélectifs : les nouvelles technologies rendent le marché du travail plus sélectif notamment du point de vue de la formation des individus. Avec l'élévation générale du niveau de formation et la tertiairisation on assiste au fait que les qualifiés se regroupent avec les qualifiés selon le modèle de la Silicon Valley et développent des activités à haut niveau de productivité et à haut niveau de revenu. Les non qualifiés ont plus de difficultés à trouver un emploi et se retrouvent cantonnés dans des activités à faible revenu.

Conclusion : quelles implications pour l'enseignement ?

Finalement, face aux représentations des élèves en sciences économiques et sociales, plusieurs « stratégies » peuvent être évoquées.

Certaines de ces conceptions, tout comme dans les sciences de la nature, manifestent une rupture absolue avec les discours scientifiques, quelle que soit leur orientation épistémologique. On se retrouve dans le cadre du nécessaire dépassement d'un objectif - obstacle au sens de Martinand (1986), ou dans celui de Giordan et De Vecchi (1994).

On peut alors imaginer s'appuyer sur ces conceptions, faire naître des contradictions, confronter les élèves à des éléments qui vont aiguïser ces contradictions, pour les dépasser. Ces contradictions peuvent d'ailleurs constituer ce que Giordan appelle un « accrocheur cognitif » (Giordan in Giordan et alii, 1994) et donner la base à ce que S. Johsua et J.J. Dupin (1993) proposent pour leur part de mettre en oeuvre : un « débat scientifique dans la classe ».

Mais en sciences économiques et sociales, la mise en oeuvre de ce débat scientifique dans la classe a deux dimensions. L'une, « classique » doit conduire les élèves à prendre conscience du fait qu'il faut accepter de se placer, alternativement (mais de façon complémentaire) du point de vue de la Science Economique (par exemple, pour comprendre la relation salaire - emploi) et du point de vue de la Sociologie (par exemple, pour comprendre la relation chômage - exclusion). L'autre, spécifique aux SES et trop souvent négligée tient au fait que cette « science économique » se dit au pluriel dans ses paradigmes constitutifs.

Les élèves doivent en effet comprendre qu'il existe plusieurs modes d'explication du chômage qui ont chacun leur cohérence. Le point de vue libéral privilégie le concept de chômage volontaire et conduit à proposer la suppression de la rigidité à la baisse du taux de salaire. Ainsi, lorsque 72% des élèves sont tout à fait d'accord ou d'accord avec la proposition selon laquelle certains chômeurs n'acceptent pas de travailler à un salaire plus faible, il s'agit d'une représentation sur laquelle on peut s'appuyer d'un point de vue libéral. Cette même représentation constitue cependant un obstacle au regard de la théorie keynésienne dans le cadre de laquelle le chômage est avant tout involontaire. A contrario, lorsque 84,86 % des élèves ne sont pas d'accord ou pas du tout d'accord avec la proposition « pour lutter contre le chômage il faut supprimer le SMIC, ou lorsque 82,98% ne sont pas d'accord ou pas du tout d'accord avec la proposition « pour lutter contre le chômage, il faut baisser les salaires », ce sont des représentations qui peuvent servir d'appui à une présentation keynésienne du chômage, puisque le point de vue keynésien se prononce plutôt contre des baisses de salaires et justifie les minima sociaux dans la perspective d'un soutien à la demande. Par contre ces mêmes représentations

constituent bien un obstacle au regard de la théorie néoclassique du chômage volontaire, puisque dans ce cadre, c'est bien une flexibilité (à la baisse notamment) des salaires qui garantit le retour à l'équilibre du marché du travail.

Ainsi, alors qu'en sciences physiques par exemple, le « débat scientifique dans la classe » vise à produire une vérité, à mettre en évidence l'état de la science (celle qui est admise), le débat scientifique en SES ne peut conduire qu'au repérage et à l'articulation des grands paradigmes. La naissance d'un débat contradictoire entre élèves pourra ainsi permettre de faire apparaître le caractère pluriparadigmatique des sciences économiques et sociales et l'importance de connaître plusieurs grilles théoriques pour « décrypter » un problème économique.

Références bibliographiques

- ABRIC J. - C. (DIR.) (1996) - Exclusion sociale, insertion et prévention, Paris, Erès.
- ABRIC J.C. (1997b.) -- Les représentations sociales : aspects théoriques, in ABRIC J.C. (Dir.) -- Pratiques sociales et représentations, 2ème Ed., Paris, PUF.
- ABRIC J.C. (1997c.) - Méthodologie de recueil des représentations sociales, in ABRIC J.C. (Dir.) -- Pratiques sociales et représentations, 2ème Ed., Paris, PUF, 59 - 82.
- ABRIC J.C., VERGES P. (1996) - Formes et traitement de questionnaires en analyse de représentations sociales, IIIème rencontre internationale des représentations sociales, Aix en Provence, septembre 1996.
- ALBERTINI J.M. (1987) - Représentations et innovations en économie, in in Actes du colloque : Seconde rencontre nationale sur la Didactique de l'histoire et de la géographie, Paris, INRP, 49 - 57.
- BAUTIER E. ET ROCHEX J.- Y. (1998) - L'expérience scolaire des nouveaux lycéens, démocratisation ou massification ?, Paris, Armand Colin, Enseigner.
- COHEN D. (1997) - Richesses du monde, pauvreté des nations, Paris, Flammarion.
- GIORDAN A. ET DE VECCHI G. (1987) -- Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques, Lausanne, Delachaux & Niestlé.
- GIORDAN A. ET DE VECCHI G. (1994) - L'enseignement scientifique ; comment faire pour que ça marche ?, 2ème Ed., Nice, Z'édicions.
- GIORDAN A., GIRAULT Y. ET CLEMENT P. (EDS.) (1994) - Conceptions et connaissances, Berne, Peter Lang.
- GUIMELLI CH. (DIR.) (1994) - Structures et transformations des représentations sociales, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, Textes de base en sciences sociales.
- GUIMELLI CH. (1999) - La pensée sociale, Paris, PUF, Que sais-je ?
- JODELET D. (1984) - Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie, in MOSCOVICI S. (DIR.) (1984) - Psychologie sociale, Paris, PUF, 357 - 378.
- JODELET D. (1999) - Représentations sociales : un domaine en expansion, in D. Jodelet (Dir.) : Les représentations sociales, 6ème ed., Paris, PUF, 47 - 78.
- JOHSUA S. ET DUPIN J.J. (1993) - Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques, Paris, PUF.

- LASSARE D. (1995) - Psychologie sociale et économie, Paris, Armand Colin, U.
- LEFRANC A. -- Quelques éléments de comparaison des taux de chômage français et américain, *Economie et Statistique*, N° 310-302, 1997- 1/2 61 - 72.
- LEGARDEZ A. (1997) -- Travailler sur les obstacles aux apprentissages en SES, in AUDIGIER F. (Dir.) (1997) -- *Actes du 8ème colloque des didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales*, Paris, INRP.
- LEGARDEZ A. (2001) -- *La didactique des sciences économiques et sociales*, bilan et perspectives, Aix en Provence, Publications de l'Université de Provence.
- LEVY M. L. (1991) - Création d'emplois et variations du chômage, *Population et Sociétés*, INED, N° 260, septembre 1991.
- MORIN M. (1984) - Représentations sociales et évaluation des cadres de vie urbains, *Bulletin de psychologie*, 37, 823 - 832.
- MOSCOVICI S. (1999) - Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire, in JODELET D. (Dir.) (1999) -- *Les représentations sociales*, 6ème ed., Paris, PUF, 79 - 103.
- PERRET B. (1995) - L'avenir du travail, Paris, Le Seuil.
- RATEAU P. (1999) - Les représentations sociales, in PETARD J. - P. (COORD.) - *Psychologie sociale*, Paris, Bréal, 161 - 211.
- SAUVY A. (1982) - La machine et le chômage, Paris, Hachette, Pluriel.
- VERGES P. (1999) - Représentations sociales de l'économie : une forme de connaissance, in Jodelet D. (Dir.) : *Les représentations sociales*, 6ème ed., Paris, PUF, 407 - 428

Annexes (présentation des questions de l'enquête)

Question 1 :

Quels sont les MOTS (éventuellement mots composés de deux ou trois mots) qui vous viennent à l'esprit lorsque vous pensez au mot « CHOMAGE » ? (le Chômage, qu'est-ce que c'est ?)

Donnez au moins quatre mots et 10 au plus.

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	

Question 2:

Quels sont les MOTS (éventuellement mots composés de deux ou trois mots) qui vous viennent à l'esprit lorsque vous pensez à l'expression «CAUSES DU CHOMAGE » ? (le Chômage, pourquoi ?)

Donnez au moins quatre mots et 10 au plus.

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	

Question 3 :

Lisez attentivement les propositions de la liste suivante :

1. Une monnaie forte
2. Des salaires trop élevés
3. Des prix trop élevés

4. Une durée du travail trop courte
5. Une demande insuffisante
6. Des impôts trop lourds
7. La forte compétitivité des entreprises françaises
8. Le progrès technique
9. L'inflation
10. La concurrence étrangère
11. L'immigration
12. Les syndicats
13. Les allocations chômage
14. Le RMI
15. Une trop grande intervention de l'Etat dans l'économie
16. Des salaires trop faibles
17. Des profits trop élevés
18. La concentration des entreprises
19. L'insuffisante flexibilité à la baisse des salaires
20. Une monnaie faible
21. Une production insuffisante
22. Le travail des femmes
23. Une trop faible intervention de l'Etat dans l'économie
24. La faible compétitivité des entreprises françaises
25. Des prix trop bas
26. l'Euro
27. Une durée du travail trop longue
28. Un âge de la retraite trop élevé
29. Le manque de qualification de la main d'oeuvre
30. Le manque de diplômés

a. 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)

b. Quelles sont, à votre avis, les 5 propositions qui ne sont pas des causes du chômage ?

Question 4 :

Dans la liste de propositions ci-dessous, cochez la case correspondant à votre avis :

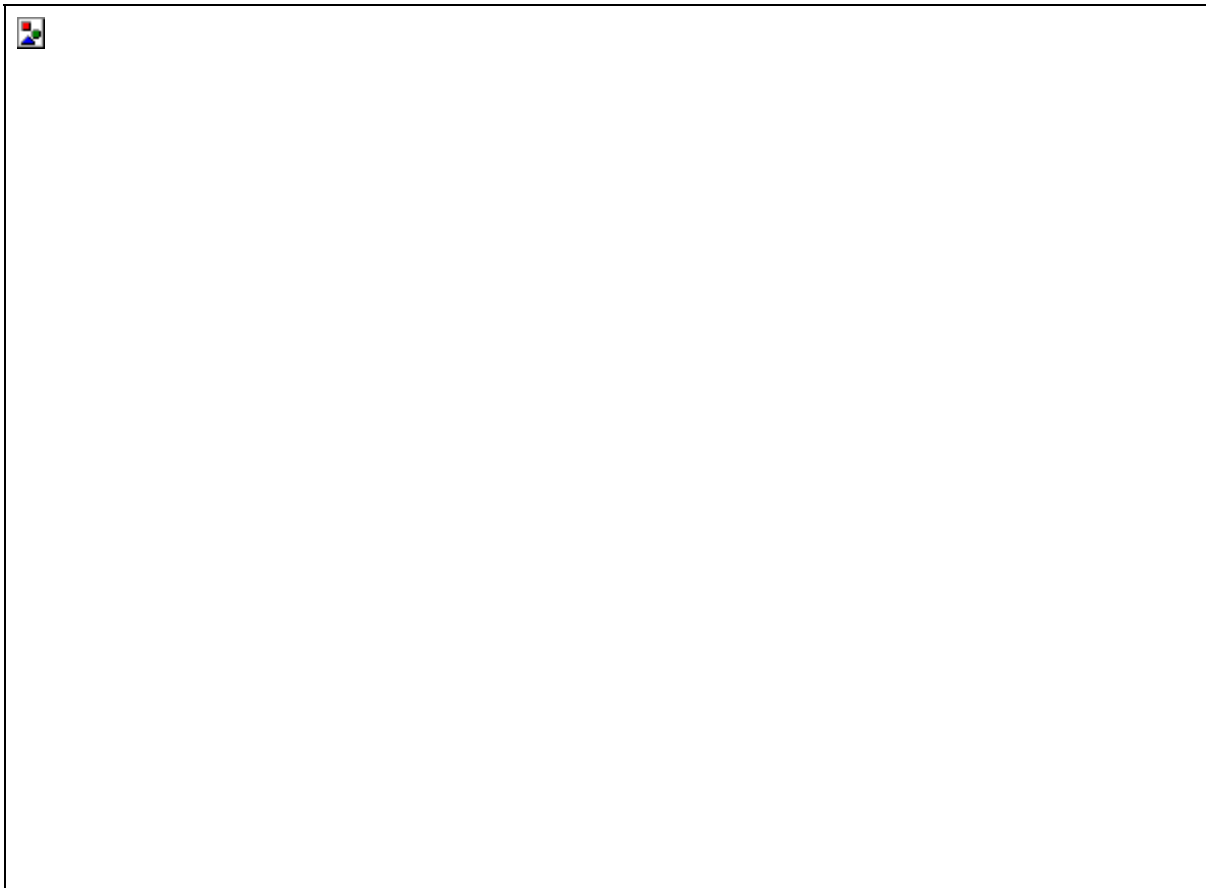
1 : Tout à fait d'accord 2 : D'accord 3 : Pas d'accord 4 : Pas du tout d'accord

PROPOSITIONS	1	2	3	4
Les chômeurs ne recherchent pas vraiment d'emploi				
Les femmes devraient rester à la maison				
Les allocations-chômage n'incitent pas les chômeurs à rechercher un emploi				
Si les gens consommaient plus, il y aurait moins de chômeurs				
Pour lutter contre le chômage, il faut baisser les				

charges des entreprises				
Le chômage est dû au progrès technique				
Les entreprises n'embauchent pas car les consommateurs n'achètent pas assez leurs produits				
Les entreprises ont du mal à trouver de la main d'oeuvre qualifiée				
Pour lutter contre le chômage, il faut plus de flexibilité du travail				
Il y a des chômeurs parce que les besoins des ménages sont saturés (les gens n'ont plus besoin de rien)				
Pour lutter contre le chômage, il faut baisser les salaires				
Il y a des chômeurs parce qu'il y a trop de gens qui veulent travailler				
Certains chômeurs sont des individus qui n'acceptent pas de travailler à un salaire plus faible				
Les entreprises n'embauchent pas car elles ont peur de ne plus pouvoir licencier ensuite				
Si on crée un emploi, il y a un chômeur de moins				
Il y a du chômage parce que les entreprises vont produire dans les pays où la main d'oeuvre est bon marché				
Il y a du chômage parce que les taux d'intérêts des banques sont trop élevés				
S'il y a une crise économique dans un autre pays (en Europe ou dans le reste du monde), il peut y avoir plus de chômage en France				
Il y a du chômage parce que les entrepreneurs français gardent leurs profits au lieu de les investir				
Pour lutter contre le chômage il faut supprimer le SMIC				
Il y a du chômage parce que la main d'oeuvre n'a pas assez de diplômes				

Question 5:

- a. Reliez par un trait les mots qui selon vous sont en relation 2 à 2. Vous pouvez utiliser plusieurs fois le même mot. Vous n'êtes pas obligés d'utiliser tous les mots. Tracez au moins 8 traits, mais pas plus de douze traits.
- b. Inscrivez les numéros correspondant à chaque trait dans les cases situées en dessous de la « roue ».



Question 6 :

Dans cette question, il vous est demandé de faire des groupes avec les mots de la liste ci-dessous :

- | | |
|-------------------------------|----------------------------|
| 1. Diplôme | 17. Concurrence |
| 2. Qualification | 18. Femmes |
| 3. Entreprise | 19. Prix |
| 4. Salaire | 20. Euro |
| 5. Emploi | 21. Inflation |
| 6. Intérim | 22. Immigrés |
| 7. Contrat à durée déterminée | 23. Commerce international |
| 8. Durée du travail | 24. Chômage |
| 9. Coût salarial | 25. Consommation |
| 10. Charges sociales | 26. RMI |
| 11. Etat | 27. Production |
| 12. Emploi précaire | 28. Syndicats |
| 13. Jeunes | 29. Profit |
| 14. Licenciement | 30. Progrès technique |
| 15. Compétitivité | 31. Allocations chômage |
| 16. Travail à temps partiel | |

a. Dans cette liste, barrez les mots que vous ne comprenez pas
b. Faites des groupes de mots qui, selon vous, vont ensemble. Faites au moins deux groupes et mettez entre 2 et 6 mots par groupe. Un même mot peut être utilisé dans plusieurs groupes.

c. Donnez à chacun des groupes que vous avez constitués un titre (2 ou 3 mots maximum).

(Vous répondrez sur la page suivante).