



**HAL**  
open science

# Le chômage : des représentations sociales des lycéens aux programmes de SES

Christine Dollo

► **To cite this version:**

Christine Dollo. Le chômage : des représentations sociales des lycéens aux programmes de SES. Actualité de la recherche en Education et Formation, Sep 2001, Lille, France. hal-01742255

**HAL Id: hal-01742255**

**<https://hal.science/hal-01742255>**

Submitted on 24 Mar 2018

**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.

**AECSE**  
**4<sup>e</sup> congrès international**  
**Actualité de la recherche en Education et formation**  
**5,6,7 et 8 septembre 2001**

Dollo Christine  
Inscrite en thèse au CIRADE – Université de Provence  
PRAG à l'IUFM d'Aix-Marseille  
[dollo@univ-aix.fr](mailto:dollo@univ-aix.fr)

## **Le chômage : des représentations sociales des lycéens aux programmes de SES**

### **Introduction**

Le travail évoqué ici s'inscrit dans la perspective d'une recherche en doctorat «Systèmes d'apprentissage, Systèmes d'évaluation », sous la direction de Samuel Johsua. La thèse porte sur la didactique des sciences économiques et sociales, et a débuté en octobre 1998 . Le sujet pose la question des déterminants des savoirs scolaires en sciences économiques et sociales, à partir de l'exemple de l'enseignement du chômage.

A l'origine, les sciences économiques et sociales (1967) se constituent notamment sur l'idée selon laquelle cette discipline scolaire a pour but de favoriser l'intelligence des sociétés contemporaines.

Dans ce but, il s'agit de partir des problèmes actuels, mais également des préoccupations des élèves et des questions qui font sens pour eux.

C'est de cette affirmation dont il est débattu dans cette communication. Cette affirmation est questionnée à partir d'un travail empirique sur le thème du chômage, qui a été choisi pour trois raisons principales :

- il s'agit indéniablement d'un problème « actuel » : le problème du chômage reste encore un phénomène d'actualité très présent dans les médias, même si on débat également aujourd'hui des conditions de retour au plein emploi ou si l'on commence même à s'interroger sur de possibles pénuries de main d'œuvre à terme (ces pénuries se manifestent déjà parfois dans certains secteurs économiques). Le chômage est donc aujourd'hui une question « chaude », et cette omniprésence du phénomène dans notre société fait d'ailleurs que les élèves sont très souvent sensibilisés à un problème qu'ils vivent parfois au quotidien ;

- il s'agit par ailleurs d'un thème qui peut nécessiter un haut degré de technicité : définitions et mesure du chômage, théories du chômage sont en effet variées et parfois complexes ;

- ce thème peut également être la base d'une ouverture pluridisciplinaire : l'objet chômage est en effet à la fois – et différemment – étudié par les économistes ou les sociologues. Il est également l'objet d'analyses politiques et interpelle la question de la citoyenneté.

On pourrait penser à travers ce qui précède qu'il existe deux sources principales des savoirs scolaires en sciences économiques et sociales : le caractère plus ou moins « vif » de telle question économique et sociale (est-ce un problème actuel ?) et les préoccupations des élèves.

Or, si l'on décide de « partir des élèves », mais qu'on veuille dépasser une vision trop naïve de leurs connaissances spontanées et qu'on désire appréhender ces dernières de façon rigoureuse, il semble alors pertinent d'aller regarder du côté de la théorie des représentations sociales. Cette théorie nous enseigne notamment que les conceptions des élèves forment généralement un ensemble cohérent d'idées, organisé et structuré, et pas seulement un « tas » d'opinions empilées les unes sur les autres. Si les élèves possèdent bien un système cohérent de représentations sociales à propos d'un certain nombre de problèmes économiques et sociaux, on pourrait alors penser que les programmes officiels de sciences économiques et sociales prennent pour point de départ ces conceptions et les obstacles à l'apprentissage qu'elles peuvent révéler. On aboutirait à des savoirs scolaires partant des problèmes actuels et des préoccupations des élèves, permettant ainsi à ces derniers d'accéder à l'intelligence des sociétés contemporaines.

Nous allons tenter de montrer à travers ce travail que, pour ce qui concerne le thème du chômage, les choses ne se déroulent peut-être pas exactement de cette façon-là.

Nous avons suivi la démarche préconisée par les textes fondateurs : nous avons ainsi repéré un problème actuel, le chômage, sans doute présent dans les préoccupations des élèves. Puis nous sommes allés voir comment la discipline prenait en compte ce thème dans les curricula proposés. Enfin, nous nous sommes demandé si, pour le thème du chômage, les sources des savoirs scolaires étaient bien celles annoncées dans les textes fondateurs.

Dans ce but, la communication suivra alors le plan suivant :

Dans un premier temps, nous présenterons la méthodologie de l'enquête qui nous a permis de mettre en évidence les représentations des élèves sur le thème du chômage, ainsi que quelques résultats de cette enquête.

Ces résultats nous conduiront à la mise en évidence de deux types d'obstacles aux apprentissages : un premier obstacle est lié au fait qu'il y a rupture entre savoirs spontanés des élèves et certaines définitions scientifiques de concepts ou mécanismes relatifs au chômage ; un second obstacle concerne l'articulation difficile

du système de représentations sociales des élèves au caractère pluriparadigmatique des sciences de référence.

Une deuxième partie posera alors la question du rapprochement entre les représentations sociales des élèves et les programmes de sciences économiques et sociales.

## **Méthodologie de recueil des représentations sociales**

### **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.)

### **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.

## **Quelles représentations des élèves sur le chômage ?**

Le chômage reste en France un phénomène d'actualité très présent dans les médias, même si on débat aujourd'hui des conditions de retour au plein emploi et si l'on commence même à s'interroger sur des possibles pénuries de main d'œuvre à terme (ces pénuries se manifestent déjà parfois dans certains secteurs économiques).

Cette omniprésence du phénomène dans notre société fait que les élèves sont souvent très largement sensibilisés à un problème qu'ils vivent parfois au quotidien. Ils ont alors été conduits à construire un système de représentations cohérent qui leur permet de rendre ce phénomène intelligible pour eux.

## 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. Ce mot est donc cité souvent et dans les premiers rangs ; il fait ainsi vraisemblablement partie du « noyau dur » des représentations sociales des élèves, avec les précédents mots cités. On peut noter d'ailleurs que les élèves de seconde ne donnent pas cette réponse beaucoup plus souvent que les autres : 51 élèves de seconde ont cité le terme inactif (26% des élèves de seconde interrogés) contre 34 élèves de première et terminale (24% des élèves de ces niveaux de classe interrogés). Cette représentation est donc non seulement forte, mais elle est « tenace » au sens où les élèves ayant eu un enseignement de sciences économiques et sociales citent ce terme pratiquement aussi souvent que les élèves entrant au lycée.

### • 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 ».

Cependant, si les chômeurs n'acceptent pas de travailler à des salaires qu'ils jugent trop faibles, ils ne sont pas pour autant des individus paresseux. En effet, lorsqu'on classe les propositions de la question n° 4 dans l'ordre décroissant de celles qui recueillent un avis « pas d'accord » ou « pas du tout d'accord », on constate que 74,71% des élèves se prononcent contre la proposition « les chômeurs ne recherchent pas vraiment d'emploi ».

## **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.

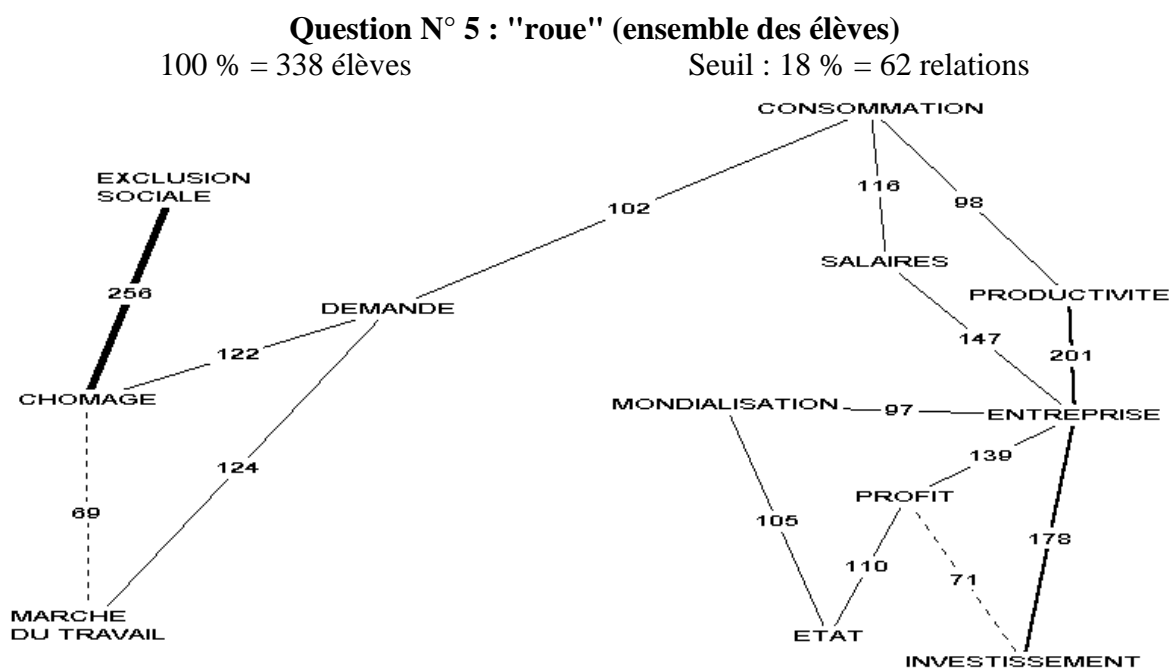
Cependant, le fait que dans la question N°2 (question d'évocation spontanée) 33 élèves (10%) citent l'immigration ou les immigrés comme une cause de chômage apparaît comme relativement faible. Mais dans la question 3, l'immigration est citée par 36,01% des élèves comme faisant partie des « causes les plus importantes de chômage » (6<sup>ème</sup> 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.



## 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.



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.

On a pu constater en outre que les représentations sociales des élèves ont une dimension cohérente, systématique. Elles ne constituent pas un empilement d'idées séparées les unes des autres. Mais elles forment bien au contraire une façon globale de voir le monde dans le domaine de l'économie, comme d'autres didacticiens des

disciplines ont montré qu'il existait une vision du monde cohérente et structurée, dans les domaines de la physique ou de la biologie par exemple.

La mise en évidence de ce système de représentations – connaissances sur le thème du chômage, nous a par ailleurs permis de pointer deux types d'obstacles aux apprentissages :

- Un premier type d'obstacle est lié à la rupture qui existe entre certaines des représentations des élèves et les définitions scientifiques de concepts ou mécanismes relatifs au chômage. C'est le cas par exemple lorsque les élèves classent les chômeurs parmi les inactifs ou, pour certains, attribuent à l'immigration et aux immigrés une responsabilité dans la montée du chômage. Il s'agit donc là de représentations erronées.

- Un second type d'obstacle concerne l'articulation difficile du système de représentations sociales des élèves au caractère pluriparadigmatique des disciplines de référence et notamment de la science économique. Certaines représentations peuvent en effet être « valides » du point de vue de l'un des paradigmes, mais un obstacle à l'égard d'un autre de ces paradigmes.

Ces éléments (cohérence du système de représentations des élèves et types d'obstacles aux apprentissages) nous conduisent à penser qu'on ne peut avoir une démarche qui consisterait en sciences économiques et sociales à partir des faits. Il faut au contraire partir des théories c'est-à-dire de problèmes qui ne peuvent être posés qu'à partir de théories et de premiers éléments de modélisation ou de conceptualisation du réel. Or, les programmes ne permettent pas vraiment ce contournement des obstacles aux apprentissages ...

## **Des représentations sociales aux programmes de SES**

### **Représentations et théories dans les programmes de SES**

En examinant les programmes et instructions officielles, on peut faire deux constats principaux :

Le premier concerne le fait que la question des représentations ou conceptions des élèves n'apparaît pas dans les textes officiels jusqu'à une date très récente. Alors qu'il est souvent affirmé qu'il faut partir des préoccupations des élèves, on ne trouve aucun élément indiquant dans les textes officiels que les savoirs préalables des élèves sont effectivement connus des concepteurs de programmes, ou qu'ils seraient bons que les enseignants de SES en aient pris connaissance.

Cela ne signifie pas bien sûr que les travaux sur les représentations n'ont pas eu d'influence sur les pratiques des enseignants eux-mêmes. On sait que les travaux de J.M. Albertini, P. Vergès, M. Parodi, E. Chatel ou A. Legardez ont connu une diffusion au sein du corps des professeurs de SES. Par ailleurs, depuis plusieurs années, de nombreux mémoires professionnels rédigés par des professeurs stagiaires en formation dans les IUFM prennent en compte cette dimension de leur

métier et font état de petites enquêtes de représentations réalisées dans le cadre de leurs classes. Des articles portant sur les représentations sociales des élèves et le travail sur ces dernières ont également été présentés à plusieurs reprises dans des numéros de la revue Documents pour l'enseignement économique et sociale éditée par le CNDP. Il est donc vraisemblable que de nombreux enseignants de SES, lisant cette revue, ou travaillant avec les IUFM, aient utilisé ces travaux et intégré ces réflexions à leurs pratiques. Mais ces réflexions n'avaient pas été, jusqu'à présent, véhiculées par les biais des textes officiels, entraînant peut-être par là-même une certaine asymétrie d'information entre les professeurs de SES.

Mais, là encore, une évolution semble se produire : on trouve en effet dans la présentation du programme de première ES applicable à la rentrée 2000 – 2001, la précision suivante :

le programme de la classe de première est articulé avec ceux des classes de seconde et de terminale quant aux méthodes et aux contenus. Dans cette perspective, les résultats des travaux menés sur les savoirs des élèves et leurs représentations sociales sont pris en compte pour distinguer les éléments sur lesquels s'appuyer pour aider les élèves à construire leurs apprentissages et ceux qui risquent de constituer des résistances (extrait du BO HS n° 7 du 31 août 2000) .

Le second constat concerne l'introduction d'éléments de théorisation dans les curricula de sciences économiques et sociales. Là encore jusqu'à une date très récente (derniers programmes en vigueur), les programmes insistent sur le fait que l'on doit se contenter, en classe de seconde, de décrire le phénomène du chômage. Ce caractère descriptif concerne aussi bien la définition et la mesure du chômage que l'explication du phénomène. En classe de terminale, on ne trouve généralement pas de précisions concernant l'introduction d'éléments de théorisation sur les questions relatives au chômage.

Rappelons brièvement les résultats établis dans le chapitre IX concernant l'évolution de ces programmes et la façon dont est abordé le thème du chômage :

- Dans les instructions relatives aux aménagements du programme de la classe de seconde, en 1987, on peut lire, à propos de la partie sur la population active et plus précisément de la sous-partie concernant la formation, la qualification et l'emploi : « il s'agit ici de préparer l'étude de l'entreprise et de sensibiliser les élèves au problème de l'adéquation entre l'offre et la demande d'emploi, sans aller jusqu'à une analyse approfondie de la mobilité professionnelle et du chômage » (extrait du BO spécial n°1 du 5 février 1987). Ici, le chômage apparaît donc pour la première fois dans des textes officiels, mais de façon négative puisqu'on demande aux professeurs d'aborder cette question sans l'approfondir. La question du chômage sera sans doute mise en évidence par l'observation d'un écart entre l'offre et la demande d'emploi. Mais ce n'est pas le chômage en lui-même qui est l'objet d'étude ici, c'est principalement la question de la qualification et de la formation professionnelle.

- Pour ce qui concerne le programme de 1992 de la classe de seconde, le chômage apparaît pour la première fois, on l'a vu, dans la colonne des « notions

principales que les élèves doivent connaître et pouvoir préciser », avec l'indication selon laquelle seuls les aspects portant sur la définition et la mesure du phénomène sont ici concernés. Dans les indications complémentaires de ce programme, il est encore précisé : « la définition et la mesure de la population active impliquent que l'on évoque le chômage mais à ce niveau il serait souhaitable de s'en tenir à une approche purement descriptive ».

- Dans le programme de terminale de 1995, le chômage apparaît une première fois dans la première partie concernant les « facteurs économiques de la croissance et du développement », dans la sous-partie travail et emploi, mais il est précisé dans les indications complémentaires qu' « on mettra plus particulièrement l'accent sur les transformations (quantitatives et qualitatives) du facteur travail ». Il s'agit là encore de travailler davantage sur les problèmes de qualification, d'organisation du travail, de mutations par exemple du fordisme, etc. Le chômage apparaît également dans la troisième partie du programme, intitulée « Crise, régulation et dynamique du capitalisme ». Dans le chapitre sur les crises et politiques économiques et sociales dans les pays développés, le programme indique qu'il faut notamment traiter des manifestations des crises, et le chômage apparaît alors dans la colonne des notions que les élèves doivent acquérir, comme l'une de ces manifestations de crise. Les indications complémentaires précisent à propos du chapitre consacré aux analyses des crises, qu'on pourra montrer « comment chaque grand courant théorique privilégie certains axes d'explication ». Les théories des crises sont donc dans le programme mais on ne dit rien ici à propos des théories d'explication du chômage.

- La partie sur les crises disparaît cependant à l'occasion du toilettage du programme de terminale en 1998. Le chômage n'apparaît plus alors dans ce programme « allégé » que dans le premier chapitre consacré au travail et à l'emploi. Le terme de chômage figure dans la deuxième colonne des « notions essentielles ». Il est cependant précisé, dans le document d'accompagnement, à propos de la relation entre salaire et emploi (partie de ce chapitre Travail et emploi), qu'« on discutera notamment l'analyse qui lie le chômage au coût du travail ». Une partie de l'analyse théorique du chômage fait ainsi son entrée dans le programme de sciences économiques et sociales.

- Enfin, dans le programme de la classe de seconde pour l'année scolaire 2000–2001, le chômage reste présent dans la partie sur la population active, dans la colonne des notions que les élèves doivent connaître, savoir utiliser et préciser. Les indications complémentaires précisent que la présentation du chômage aura pour objectif de souligner la diversité de ses formes et les inégalités devant son risque. Mais surtout, on affirme ici qu'il ne convient pas d'insister « sur des aspects techniques tels que la distinction entre critères Bureau International du Travail (BIT) et Agence Nationale pour l'Emploi (ANPE) » (extrait du BO HS n°5, du 5 août 1999).

Quant aux aspects théoriques, les instructions restent là aussi très prudentes. Il s'agit de la classe de seconde et on précise bien que

sur les causes du chômage, sans éluder des explications sans doute nécessaires face aux interrogations des élèves, le professeur veillera à éviter toute présentation théorique

qui exigerait des développements inaccessibles à des élèves. On se limitera à une première approche de la complexité du phénomène » (extrait du BO HS n°5, du 5 août 1999).

## **Contournement des obstacles à l'apprentissage et théorisation**

Si on fait l'hypothèse qu'apprendre c'est transformer ce système de représentations connaissances (en référence par exemple au modèle allostérique d'A. Giordan, 1993), alors on ne peut pas espérer transformer ce système de représentations connaissances par l'accumulation d'un certain nombre de connaissances ponctuelles et a fortiori de faits. On ne peut faire évoluer ce système qu'en l'enrichissant ou le remplaçant par une autre vision globale du domaine économique et social pour ce qui nous occupe. Il faut donc permettre une articulation entre la psychologie des représentations d'une part, et la dimension théorique du savoir d'autre part.

En effet, les deux types d'obstacles que nous avons évoqués plus haut ne peuvent pas être surmontés par une démarche inspirée de l'observation des faits.

Tout d'abord, l'insistance sur la nécessité d'en rester à des considérations descriptives sur la définition et la mesure du chômage conduit à écarter la question du caractère conventionnel de la définition et de la mesure du chômage. Les statisticiens du travail insistent beaucoup sur le fait que la définition du chômage est justement une affaire de conventions. Des indicateurs différents existent, qui donnent des chiffres différents du chômage, au sein d'une même économie ou entre pays, rendant ainsi difficile la comparaison internationale des situations de chômage. Nous avons mis en évidence dans le chapitre VIII l'existence d'un débat récurrent sur ces questions, conduisant les statisticiens du travail à rechercher de façon continue des indicateurs de plus en plus précis. Les recommandations du BIT se veulent toujours de plus en plus précises, l'OCDE fait en sorte de construire des taux de chômage standardisés. L'INSEE en France cherche également à affiner toujours plus les questionnaires de son enquête emploi, pour prendre en compte le plus grand nombre d'informations sur les individus en situation de chômage ou sur les situations intermédiaires entre le chômage, l'inactivité et l'emploi. Il n'en reste pas moins que les indicateurs mis au point restent toujours établis sur la base de conventions fort précises.

Or, les résultats des représentations sociales à propos du chômage a permis de mettre en évidence le fait que les élèves ont du mal à percevoir les contours véritables de la définition du chômage. Un nombre non négligeable d'entre eux assimilent par exemple les chômeurs à des inactifs, une grande majorité des élèves assimilent le chômage et l'institution ANPE.

Comment leur permettre de dépasser ces représentations si on ne met pas en évidence cet aspect conventionnel ? Il ne s'agit pas d'évacuer la question en mettant en évidence son caractère technique. La différence entre le BIT et l'ANPE ne dépend pas uniquement des caractéristiques techniques. Des hypothèses théoriques de construction des indicateurs sont en jeu derrière ces mesures différentes. C'est la

mise en évidence de ces hypothèses et des principes de construction des indicateurs, ainsi que leur évolution qui pourrait permettre à l'élève de comprendre pourquoi le chômeur est un actif et pourquoi le nombre de « chômeurs BIT » est différent de celui des DEFM.

Ensuite, l'évacuation des considérations théoriques dans le traitement du chômage avec des élèves conduit au même type de difficultés. On a vu en effet que ces conceptions des élèves présentaient parfois un caractère contradictoire. Les élèves ne peuvent pas comprendre pourquoi il y a contradiction dans leurs représentations à propos du chômage volontaire par exemple, si on ne leur indique pas qu'il existe (au moins) deux courants de pensée expliquant différemment le chômage. Les élèves doivent en effet comprendre qu'il existe plusieurs modes d'explication du chômage qui ont chacun leur cohérence. Le point de vue néo-classique (au moins dans sa version de base) privilégie le concept de chômage volontaire et conduit à proposer la suppression de la rigidité à la baisse du taux de salaire. Ainsi, lorsque qu'une majorité d'élèves donnent leur assentiment à 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 néo-classique. 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, lorsqu'une majorité d'élèves rejettent la proposition « pour lutter contre le chômage il faut supprimer le SMIC », ou celle selon laquelle il faut baisser les salaires pour lutter contre le chômage, 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.

Ces obstacles relatifs aux différents paradigmes qui constituent la science économique ne peuvent donc être compris et dépassés par les élèves que si on introduit des éléments de théorisation dans l'enseignement des SES : ce n'est que parce que les élèves connaîtront l'explication néoclassique du chômage volontaire et les propositions de ce courant pour lutter contre le chômage qu'ils pourront saisir le caractère contradictoire au regard de ce paradigme, de leurs propres représentations. C'est en confrontant la forme de connaissance que constituent les représentations à une autre forme de connaissance que constituent les théories que l'on peut mettre en mouvement le système de représentations connaissances et faire émerger des « accrocheurs cognitifs » favorisant les apprentissages.

Ainsi, il apparaît clairement qu'un enseignement de SES ne peut faire l'impasse sur la prise en compte des représentations des élèves, à l'aide d'une méthodologie adaptée ; or, ce n'est que par l'introduction d'éléments de théorisation qu'on peut

permettre à ces élèves de dépasser leur système de représentations et s'approprier un certain nombre de savoirs liés au chômage.

La seule observation du phénomène du chômage ne leur donneront ni les clés des conventions se cachant derrière la construction des indicateurs statistiques, ni celle de l'explication difficile et complexe du phénomène.

Ainsi que le soulignent J.P. Fitoussi et J. Le Cacheux

L'étude théorique d'un phénomène réel a ceci de frustrant qu'elle procède toujours d'hypothèses qui apparaissent éminemment simplificatrices, en désaccord d'emblée avec la réalité. Les théoriciens n'ont pas le sens pratique, ils élucubrent dit-on ; en partant d'hypothèses simples, pour ne pas dire simplistes, ils parviennent en effet à présenter des résultats compliqués. De telles affirmations sont superficielles. Il n'y a pas de science sans hypothèses, comme il n'y a pas de faits sans théorie. Les études qui apparaissent les plus concrètes connaissent la même difficulté, mais les conditions de leur validité restent trop fréquemment implicites. Ce qu'au contraire on exige d'un raisonnement théorique, c'est qu'il explicite ses hypothèses. Cette exigence le rend plus vulnérable à la critique de « réalité » (ou de réalisme). En outre une théorie ne peut prétendre à l'universalité : elle prend racine dans un moment de l'histoire, dans le monde qu'observe le théoricien et qu'il cherche à réduire au moyen d'hypothèses, car il sait l'impossibilité de rendre compte de toutes ses dimensions (J.P. Fitoussi et J. Le Cacheux, 1989, p.120).

J.P. Fitoussi et Le Cacheux définissent bien une posture épistémologique qui est très largement partagée parmi les économistes. En effet, l'idée selon il n'y a pas de faits sans théorie se trouve aussi bien chez des économistes néoclassiques que marxistes ou keynésiens.

Si on admet l'existence de ce consensus parmi les économistes, alors à travers la sensibilisation des élèves aux sciences sociales, c'est à cette posture intellectuelle-là qu'il faut les former.

Pour autant, l'idée selon laquelle on ne peut pas partir des faits pour étudier (notamment) le phénomène du chômage en sciences économiques et sociales ne signifient pas qu'il faut occulter les problèmes. Simplement, les objets ne sont pas spontanément des problèmes : ils ne le deviennent que lorsque ce problème est posé, et cela ne peut être le cas que dans le cadre d'une problématique théorique. Ainsi que le souligne G. Bachelard, « avant tout, il faut savoir formuler des problèmes. Et, quoi qu'on en dise dans la vie scientifique, les problèmes ne se formulent pas d'eux-mêmes. C'est précisément ce sens du problème qui donne la marque du véritable esprit scientifique » (Bachelard, 1938/1983).

Nous pensons qu'il faut montrer aux élèves les problèmes qui se posent et pas seulement l'ensemble des réponses apportées à ces problèmes, pour reprendre une argumentation d'Y. Chevillard déplorant le fait que dans l'enseignement des mathématiques, on a parfois perdu les questions auxquelles les savoirs mathématiques apportent des réponses. De la même façon, J.-L. Spriet écrit par exemple, à propos de l'enseignement de la sociologie, qu'il ne s'agit pas de faire une histoire de la pensée de la sociologie : « Ce n'est pas notre but et nous n'avons pas un temps suffisant. Mais il faudrait expliquer, en termes simples, quelle est la genèse de cette discipline, pourquoi elle est née, à quelle époque. Surtout, il faudrait leur montrer quel est le système de questions qui l'ont fait naître » (Spriet, 1991, p. 106).

## 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                                      | 17.Des profits trop élevés                                |
| 2. Des salaires trop élevés                               | 18. La concentration des entreprises                      |
| 3. Des prix trop élevés                                   | 19. L'insuffisante flexibilité à la baisse des salaires   |
| 4. Une durée du travail trop courte                       | 20.Une monnaie faible                                     |
| 5. Une demande insuffisante                               | 21.Une production insuffisante                            |
| 6. Des impôts trop lourds                                 | 22.Le travail des femmes                                  |
| 7. La forte compétitivité des entreprises françaises      | 23.Une trop faible intervention de l'Etat dans l'économie |
| 8. Le progrès technique                                   | 24.La faible compétitivité des entreprises françaises     |
| 9. L'inflation  | 25.Des prix trop bas                                      |
| 10.La concurrence étrangère                               | 26.l'Euro   |
| 11.L'immigration  | 27. Une durée du travail trop longue                      |
| 12.Les syndicats  | 28.Un âge de la retraite trop élevé                       |
| 13.Les allocations chômage                                | 29.Le manque de qualification de la main d'œuvre          |
| 14.Le RMI   | 30.Le manque de diplômes                                  |
| 15.Une trop grande intervention de l'Etat dans l'économie |   |
| 16.Des salaires trop faibles                              |   |
| 31.   |   |

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)

+ importante                        - importante

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 :

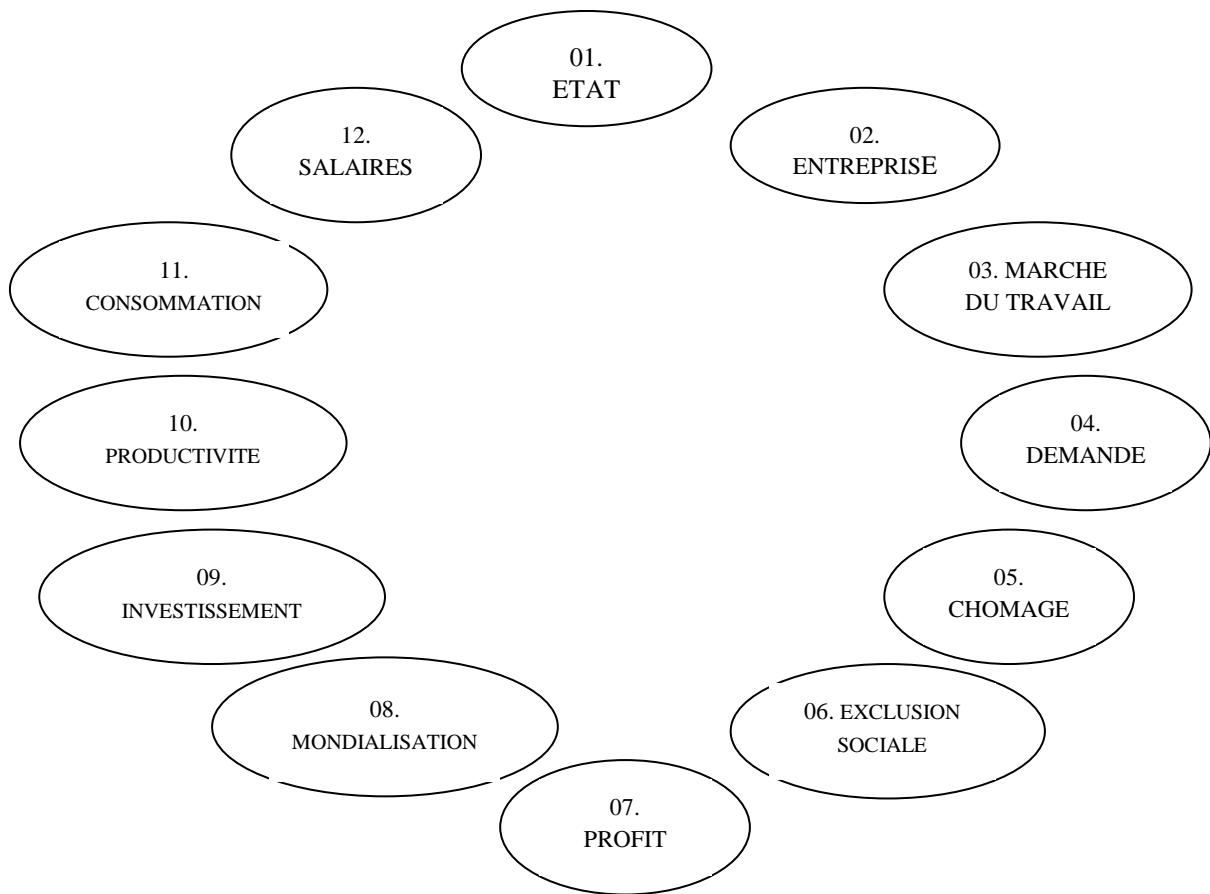
- 1 : Tout à fait d'accord      2 : D'accord      3 : Pas d'accord  
4 : Pas du tout d'accord

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'œuvre 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'œuvre 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'œuvre 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 ».



1.				←			
2.	←	←		←			
3.				←			
4.	←			←			
5.				←			

7.				←			
8.				←			
9.				←			
					←		
					←		

6. ←

12. ←

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   |                            |

- Dans cette liste, barrez les mots que vous ne comprenez pas
- 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.
- Donnez à chacun des groupes que vous avez constitués un titre (2 ou 3 mots maximum).

(Vous répondrez sur la page suivante).

### Premier groupe

Numéro	Mot
	.....
	.....
	.....
	.....
	.....
	.....

Titre : .....  
.....

### Deuxième groupe

Numéro	Mot
	.....
	.....
	.....
	.....
	.....
	.....

Titre : .....  
.....

### Troisième groupe

Numéro	Mot
	.....
	.....
	.....
	.....
	.....
	.....

Titre : .....  
.....

### Quatrième groupe

Numéro	Mot
	.....
	.....
	.....
	.....
	.....
	.....

Titre : .....  
.....

# **LE CHOMAGE : DES REPRESENTATIONS SOCIALES DES LYCEENS AUX PROGRAMMES DE SES**

## **METHODOLOGIE DE RECUEIL DES REPRESENTATIONS SOCIALES**

L'ENQUETE

PRESENTATION DES QUESTIONS (VOIR ANNEXES POUR LA DESCRIPTION DETAILLEE)

## **QUELLES REPRESENTATIONS DES ELEVES SUR LE CHOMAGE ?**

LA DEFINITION ET LES CARACTERISTIQUES DU CHOMAGE CHEZ LES ELEVES

- LE CHOMAGE : UN « ETAT » DONT IL FAUT PRENDRE EN COMPTE LES CONSEQUENCES ECONOMIQUES ET SOCIALES
- LE CHOMAGE : UN PHENOMENE QUI PEUT ETRE "VOLONTAIRE"

LES CAUSES DU CHOMAGE POUR LES ELEVES DE LYCEE

- LICENCIEMENTS ET DESEQUILIBRE DU MARCHE DU TRAVAIL
- LE PROGRES TECHNIQUE PARMIS LES PREMIERS RESPONSABLES DU CHOMAGE
- LES « FAUX-COUPABLES » DU CHOMAGE SONT PRESQUE TOUJOURS CONSIDERES COMME TELS PAR LES ELEVES

SPHERE DE L'ENTREPRISE VERSUS SPHERE DE L'EXCLUSION SOCIALE

## **DES REPRESENTATIONS SOCIALES AUX PROGRAMMES DE SES**

REPRESENTATIONS ET THEORIES DANS LES PROGRAMMES DE SES

CONTOURNEMENT DES OBSTACLES A L'APPRENTISSAGE ET THEORISATION