



HAL
open science

La prise en compte des représentations des élèves dans l'enseignement des SES et dans la formation des professeurs de sciences économiques et sociales

Christine Dollo

► **To cite this version:**

Christine Dollo. La prise en compte des représentations des élèves dans l'enseignement des SES et dans la formation des professeurs de sciences économiques et sociales. Formation des enseignants : permanences, changements, tensions actuelles. Analyses comparées., May 2002, Caen, France. hal-01742990

HAL Id: hal-01742990

<https://hal.science/hal-01742990>

Submitted on 30 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.

Colloque AFEC / IUFM
23-25 mai 2002 à Caen – France
Proposition de communication

**La prise en compte des représentations des élèves dans l'enseignement des
SES et dans la formation des professeurs de sciences économiques et
sociales**

Christine DOLLO

Docteure en sciences de l'éducation – CIRADE - Université de Provence
Responsable de la filière SES à l'IUFM d'Aix-Marseille –

Thème 2, Cultures des élèves et métiers d'enseignants ;
Sous thème : cultures des élèves et curricula

Objet de la communication : quelle prise en compte des représentations dans le cadre de la formation des professeurs stagiaires en sciences économiques et sociales ?

Introduction

Situation de la communication dans le contexte général de la recherche (une petite partie d'un travail de thèse sur les déterminants des savoirs scolaires en sciences économiques et sociales).

Dans le « projet fondateur » de cette discipline scolaire, on trouve l'idée selon laquelle, dans l'enseignement des sciences économiques et sociales, il faut partir d'une part, de problèmes actuels, et, d'autre part de questions qui font sens pour les élèves, qui sont proches de leur préoccupations (une idée parfois défendue dans la communauté des professeurs de sciences économiques et sociales est de dire que l'on s'appuie, dans cette discipline scolaire sur le « vécu » des élèves, sur leurs propres expériences).

Or, si on décide de « partir des élèves », mais que l'on veuille en même temps dépasser une vision trop naïve de leurs connaissances spontanées, donc si on désire appréhender ces connaissances de façon rigoureuse, alors il peut sembler pertinent d'aller regarder du côté de la théorie des représentations sociales. Et cette théorie nous enseigne notamment que les conceptions des élèves forment généralement un ensemble cohérent d'idées, un ensemble organisé et structuré, et pas seulement un « tas » d'opinions empilées les unes sur les autres.

De fait, 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 peut être alors 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), on trouve de plus des résultats spécifiques aux SES et aux sciences sociales d'une manière générale, liés au caractère pluriparadigmatique de ces sciences .

C'est ce qui alors contribue à une spécificité du régime didactique des SES par rapport à d'autres disciplines scolaires. Et ces résultats rendent encore plus nécessaire la prise en compte de cette dimension essentielle de la discipline dans la formation des jeunes professeurs de sciences économiques et sociales .

I. De l'importance des représentations sociales : nature des obstacles aux apprentissages

1.1. 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.

1.2. Quels types d'obstacles aux apprentissages peut-on repérer à partir des représentations sociales des élèves : l'exemple d'une enquête sur le thème du chômage

I.2.1 Méthodologie

Une enquête de représentations sociales :

- Un questionnaire comportant six types de questions

- 338 élèves de lycée interrogés
- Cinq villes de la région d'Aix-Marseille
- Huit lycées différents
- Dix classes de seconde, première ES et terminale ES

I.2.2. Résultats : deux types d'obstacles

« 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 travail¹, 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

¹ Selon les recommandations du Bureau International du Travail (BIT) appliquées par l'INSEE dans ses Enquêtes annuelles sur l'Emploi, il suffit en effet qu'un individu ait travaillé ne serait-ce qu'une heure dans la semaine précédant l'enquête pour qu'il ne puisse pas être considéré comme chômeur.

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.

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 *Sillicon 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.

II. Quelle prise en compte dans le cadre de la formation ?

II.1. Objectifs et dispositifs de formation

Les travaux sur les représentations sociales sont l'un des fondements essentiels de la formation des professeurs de SES au sein de l'IUFM d'Aix-Marseille.

II.1.1. Objectifs de la formation

Il s'agit à la fois :

- de permettre aux étudiants et aux professeurs stagiaires de s'approprier les travaux qui existent (à propos de la famille, de la démographie, de la monnaie, de l'entreprise et, plus récemment du chômage);
- de former ces élèves maîtres à la conception de dispositifs didactiques qui ont pour objectif de prendre appui sur les représentations afin de surmonter les obstacles aux apprentissages (en mettant en évidence notamment une spécificité de ce type d'obstacles en sciences économiques et sociales;
- de former les élèves professeurs à l'utilisation d'outils de recueil et de traitement des données relatives aux représentations (logiciel AVRIL conçu par P. Vergès notamment).

II.1.2 Dispositifs de formation

- Un apport théorique dans le cadre des séances de renforcement didactique et disciplinaire ;
- un travail à partir des manuels scolaires ;
- la rédaction de certains mémoires professionnels sur la prise en compte des représentations.

II.2. Un exemple : Apport méthodologique dans le cadre de la rédaction de mémoires professionnels de professeurs stagiaires

- Initiation à la technique du questionnaire de représentations sociales
- Initiation au logiciel Avril réalisé par Pierre Vergès et son équipe .

II.2.1. Initiation à la technique du questionnaire

Quel type de questions poser ?

Une technique qui consiste à poser « toute une batterie de questions pour identifier les différents procès cognitifs à l'œuvre dans un domaine économique donné » (Vergès, 1999, p. 415) : procès de sélection, procès connotatif et procès de schématisation. Les questions posées doivent également permettre de repérer non seulement le contenu des représentations, mais aussi l'organisation et la structure de celles-ci, notamment par la mise en évidence du « noyau dur ».

Il s'agit donc de construire un questionnaire « associé à la théorie structurale des représentations sociales : l'existence d'un noyau central, l'existence d'une organisation des thèmes par la relation de similitude » (Abric, Vergès, 1996, p. 1).

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 renvoient ainsi à la méthode de « l'association libre » décrite par J.C. Abric qui permet, selon cet auteur, « d'accéder aux noyaux figuratifs de la

représentation... Elles sont plus aptes à sonder les noyaux structurels latents des représentations sociales. » (Abric, 1997b, p.66).

P. Verges (1999), quant à lui, parle de « question d'évocation » qui peut permettre d'obtenir une information sur ce qu'il nomme le « noyau organisateur » de la représentation en approchant le procès cognitif de sélection.

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 parmi elles 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, en fait des propositions qui, selon eux, ne constituent pas des causes du chômage (« Quelles sont, à votre avis, les 5 propositions qui ne sont pas des causes du chômage ? »)

Ce type de questionnaire de caractérisation a été introduit dans les études de représentations sociales notamment par C. Flament pour

rendre compte de l'hypothèse de l'existence d'une hiérarchisation collective des thèmes : on peut situer les thèmes par leur proximité relativement à l'objet étudié (...) Ce questionnaire vise à sélectionner les éléments qui ont une forte probabilité d'appartenir au noyau central de la représentation (Abric, Verges, 1996, p. 2).

Il s'agit de ce que l'on appelle un « Q-sort rectangulaire » : le choix des élèves est contraint (ils doivent choisir 5 items les plus caractéristiques du phénomène et 5 items non caractéristiques). Chaque item est codé, 3 (s'il a été choisi comme caractéristique), 1 (s'il a été choisi comme non caractéristique) ou 2 (s'il n'a pas été choisi). Ce choix contraint repose sur un modèle statistique équiprobable : la probabilité d'être codé 1 (ou 2 ou 3) est égal à 1/3. Cette méthode du « Q-sort rectangulaire » permet de dégager les items « majoritairement caractéristiques » (Abric, Verges, 1996, p.2), ceux qui ont été choisis comme caractéristiques par le plus grand nombre d'élèves. On considère alors que ces items ont une forte probabilité d'appartenir au noyau central de la représentation. Ce type de question permet également d'approcher le procès de sélection (Verges, 1999, p.415).

Ce type de questionnaire donne une très bonne indication sur le rapport des items à l'objet représenté, tel qu'il est perçu par les élèves interrogés, mais il est surtout informatif par l'ordre qu'il établit entre les items.

Une question de sélection 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 (réelles ou non, provenant de différents courants théoriques, etc.), en leur demandant, pour chacune d'entre elles, s'ils sont : « Tout à fait d'accord » (codé 1), « D'accord » (codé 2), « Pas d'accord » (codé 3) ou « Pas du tout d'accord » (codé 4). Cette question relève également du processus de sélection décrit par P. Verges puisqu'il s'agit pour les élèves de se prononcer sur leur degré d'adhésion à un certain nombre de phrases ou de propositions : cela revient

finalement à leur demander de sélectionner celles qui leur paraissent le mieux expliquer le chômage.

Cette question permet également de mesurer le degré de cohérence des représentations sociales des élèves. Ainsi, si les élèves ont majoritairement choisi, dans la question N° 3, l'expression « le travail des femmes » comme n'étant pas caractéristique (ne faisant pas partie) des causes du chômage, ils devraient (en toute logique) être majoritairement « pas d'accord » ou « pas du tout d'accord » avec la proposition de la question N° 4 : « les femmes devraient rester à la maison » .

Sans vouloir anticiper sur le chapitre IV qui présente les résultats de cette enquête de représentations sociales, on peut donner les chiffres relatifs à cet exemple précis. Ainsi, en septembre 1999, lors de l'enquête définitive, 61,72% des élèves ont retenu la proposition « le travail des femmes » comme n'étant pas une cause du chômage (c'est la deuxième proposition choisie comme non caractéristique). 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 ». C'est la proposition qui recueille la moyenne la plus élevée.

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, p.12). On part en effet de l'hypothèse qu'il existe une relation minimale entre les différents éléments d'une représentation sociale : une relation dite de similitude.

La question N°5 appelée « question de la roue » propose douze notions figurant en cercle dans des « bulles ». 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 mais à partir « d'une méthode plus indirecte basée sur l'expression de la relation de similitude » (Abric, Verges, 1996, p.13). On demande aux élèves d'effectuer des groupes de mots à partir d'une liste de termes. Ils doivent ensuite justifier leur principe de regroupement en donnant un titre aux groupes de mots ainsi effectués. J.-C. Abric précise que cette technique est « inspirée directement de la Sorting Technique de Miller (1969) » (Abric, 1997c, p. 72).

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

- le recueil du contenu s'est fait essentiellement ici à l'aide des questions d'évocation (n° 1 et 2), mais aussi, dans une moindre mesure, à l'aide de la question n°4 demandant aux élèves leur degré d'adhésion sur un certain nombre de propositions.

La recherche de la structure et du noyau central des représentations s'est faite à l'aide des questions n°6, n°5, n°3. La question n°6, reposant sur le principe de la

constitution de groupes de mots, permet de mettre en évidence l'organisation du contenu de la représentation en système de catégories, qui constitue en quelque sorte l'ossature de la représentation (Abric, 1997c, p. 79). La question n°5, qui consiste à former des couples de mots (question de la « roue ») conduit au « repérage des liens des relations et de la hiérarchie des éléments qui permet d'accéder à l'organisation interne de l'ensemble des composants de la représentation » (Abric, 1997c, p. 79). Enfin, la question n°3, relevant d'une technique de tri (les élèves doivent effectuer une série de choix par blocs) et associée aux méthodes précédentes, permet la mise en évidence des éléments centraux de la représentation, c'est-à-dire « des éléments qui organisent et donnent sa signification à la représentation » (Abric, 1997c, p. 79).

Choix des concepts et propositions présents dans les questions

Le thème du questionnaire (le chômage dans notre exemple) ayant été choisi, l'étape suivante de construction du questionnaire consiste à déterminer les concepts et propositions qui vont figurer dans les questions.

Plusieurs objectifs doivent guider ce choix :

- Le premier objectif concerne la prise en compte de l'état des « savoirs savants » sur le thème choisi (ici le chômage) ; il faut donc utiliser des concepts et des propositions théoriques permettant de faire référence à ceux que l'on peut trouver dans la littérature scientifique.

Par exemple, sur le thème du chômage, il nous semblait important qu'apparaisse dans le questionnaire l'opposition entre chômage volontaire et chômage involontaire, qui recouvre une partie du débat théorique entre les économistes néo-classiques et les économistes keynésiens. C'est ainsi qu'on trouve dans l'une des questions la proposition « Certains chômeurs sont des individus qui n'acceptent pas de travailler à un salaire plus faible », qui renvoie directement à la définition néo-classique du « chômage volontaire ».

De la même façon, il était important que figurent des propositions relatives à la thèse libérale (travaux de J. Rueff notamment, mais aussi débats plus récents²), selon laquelle les allocations chômage ou l'instauration d'un salaire minimum sont des facteurs de chômage dans la mesure où ils constituent un obstacle au libre fonctionnement du marché et à la flexibilité à la baisse des salaires. C'est ainsi que figurent dans une question les propositions « Les allocations-chômage n'incitent pas les chômeurs à rechercher un emploi », « Pour lutter contre le chômage, il faut baisser les salaires » ou encore « Pour lutter contre le chômage il faut supprimer le SMIC ». Dans une autre question, on trouve, dans les expressions parmi lesquelles les élèves devaient choisir des causes du chômage, les termes : « des salaires trop élevés », « l'insuffisante flexibilité à la baisse des salaires », « les allocations-chômage », « le RMI », etc.

Alternativement, des propositions devaient permettre d'illustrer les idées keynésiennes sur les causes du chômage. On trouve ainsi les propositions : « Si les gens consommaient plus, il y aurait moins de chômeurs », « Les entreprises n'embauchent pas car les consommateurs n'achètent pas assez leurs produits ». Ou

² Des statisticiens de l'Insee (Laroque G. et Salanié B., 1999) ont en effet publié des articles dans lesquels ils prétendent établir que près de quatre millions de personnes se trouvent piégées par les « trappes » à inactivité..

encore, dans une autre question, sont présentes des expressions telles que : « une demande insuffisante », « Une trop faible intervention de l'Etat dans l'économie » , « Des salaires trop faibles ».

- Le deuxième objectif concerne la prise en compte d'un certain nombre d'idées dites « de sens commun », rattachant le chômage à des causes extérieures ou à des groupes sociaux particuliers : les femmes, les travailleurs immigrés, la délocalisation d'entreprises dans les pays où la main d'œuvre a un coût moins élevé, par exemple. Certaines propositions sont ainsi délibérément provocatrices puisque reprenant des expressions de « café du commerce », et sont destinées à tester la réaction des élèves à ce type de propos... Par exemple : « les femmes devraient rester à la maison » ou « les chômeurs ne recherchent pas vraiment d'emploi ». Et sur cet exemple précis, s'il semble évident que le travail féminin est aujourd'hui très fortement ancré dans les représentations des élèves (seuls 7,69% des élèves sont ainsi « tout à fait d'accord » ou « d'accord » avec cette proposition), les réponses sur la seconde proposition sont moins tranchées (il y a déjà 25,3% des élèves interrogés, le quart donc, qui se révèlent « tout à fait d'accord » ou « d'accord » avec cette proposition).

- Un troisième objectif est lié à la nécessité de trouver dans les concepts ou propositions présentés dans les questions, des notions figurant explicitement dans les programmes officiels ou dans les manuels de sciences économiques et sociales.

- Un dernier objectif enfin concerne la nécessité d'élargir le champ de l'interrogation à d'autres thèmes que celui du chômage ou de l'emploi. Il était en effet important, dans la recherche de la façon dont les élèves structurent leurs représentations, de prendre en compte d'autres sphères d'activité de la vie économique : l'entreprise, le commerce international, les questions monétaires et financières. En demandant aux élèves d'établir des liens entre des concepts relevant de ces différentes sphères économiques, on peut ainsi prendre la mesure de l'organisation des représentations sociales des élèves autour de leur noyau central.

Références bibliographiques

- I. De l'importance des représentations sociales : nature des obstacles aux apprentissages
 - I.1. Représentations sociales : de quoi parle-t-on ?
 - I.2. Quels types d'obstacles aux apprentissages peut-on repérer à partir des représentations sociales des élèves : l'exemple d'une enquête sur le thème du chômage
 - I.2.1 Méthodologie
 - I.2.2. Résultats : deux types d'obstacles
- II. Quelle prise en compte dans le cadre de la formation ?
 - II.1. Objectifs et dispositifs de formation
 - II.1.1. Objectifs de la formation
 - II.1.2 Dispositifs de formation
 - II.2. Un exemple : Apport méthodologique dans le cadre de la rédaction de mémoires professionnels de professeurs stagiaires

II.2.1. Initiation à la technique du questionnaire

Quel type de questions poser ?

Association libre et questions d'évocation

Question de caractérisation (Q-sort)

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

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

Choix des concepts et propositions présents dans les questions