

L'enseignement de l'économie en lycée professionnel tertiaire : discussion et illustration

Nicole LEBATTEUX

IUFM d'Aix-Marseille et CIRADE-Université de Provence

Certains passages seront repris et développés dans les contributions d'autres chercheurs de notre Laboratoire : Y. Alpe, A. Legardez, F. Olivier.

Introduction

Le système éducatif français s'est adapté à la contrainte de la demande sociale, en affirmant l'identité d'une troisième voie, la voie professionnelle, qui accueille les élèves qui n'ont pas été jugés aptes à poursuivre dans les voies générales et technologiques ou qui souhaitent réaliser des études courtes après l'orientation de troisième.

L'entrée en lycée professionnel constitue ainsi un moment crucial dans le processus d'orientation et de formation des élèves concernés. Ils s'inscrivent dans une nouvelle trajectoire scolaire qui va les emmener après un cursus de 4 ans, 2 années de Brevet d'Etudes Professionnelles¹ (niveau V) et 2 années de baccalauréat professionnel (niveau IV), vers l'entrée dans la vie active pour la plupart d'entre eux.

C'est alors le recours constant à l'entreprise comme objet global unique de l'enseignement et l'apparition de l'entreprise comme lieu de formation et de ses acteurs dans l'évaluation et la validation des élèves qui vont constituer des événements en rupture avec leur scolarité antérieure. En écho à ce changement, constitué par l'inscription quasi définitive dans une filière professionnelle, les élèves vont être amenés à filtrer la réalité afin de réaliser la transition vers ce nouveau système scolaire ou la référence sera l'entreprise et l'insertion professionnelle, la valeur d'enjeu.

Dans ce contexte, il s'agit de permettre aux élèves de recevoir une formation professionnelle tout en leur permettant l'accès à la culture que doit recevoir tout lycéen par la mise en œuvre d'une logique pédagogique qui assure un équilibre entre la formation générale, la formation professionnelle et l'environnement économique.

Les savoirs enseignés dans la formation professionnelle sont des savoirs techniques, économiques et sociaux, il nous paraît alors naturel de référer le champ de l'enseignement professionnel à celui de la gestion proposé par Elie Cohen : « *Le champ de la gestion englobe un ensemble de pratiques, de discours et de connaissances théoriques ou techniques relatifs à la conduite des organisations en général et des entreprises en particulier.* » (E. Cohen, in Encyclopédie de la gestion, article 59, p. 1165), et dans ce cadre de revendiquer une épistémologie spécifique.

Cependant, nous postulons avec A. Legardez (Legardez, 2001) que chaque élève s'est construit, préalablement à une situation didactique donnée, des « savoirs naturels » ou des « connaissances préalables », voire des « représentations sociales », non principalement scolaires, qui possèdent une rationalité locale et une légitimité en dehors de l'école, mais qui peuvent être aussi une forme de

¹ Alors que le BEP est une étape vers le baccalauréat professionnel depuis l'injonction de 80 % d'une classe d'âge à ce niveau, l'objectif principal du baccalauréat professionnel est l'insertion professionnelle directe dans l'emploi de ses titulaires à un niveau de qualification reconnu.

connaissance concurrente de la forme scolaire et de la forme scientifique, notamment pour les objets de savoirs scolaires économiques², juridiques et de gestion. Cependant, si certains savoirs scolaires n'étaient pas acquis, cela pourrait empêcher des apprentissages ultérieurs. De plus, même une acquisition « pour l'école » de ces notions cruciales ne peut pas être transférée directement en dehors de l'école, comme élément de lecture des situations, sans reconstruction du système représentationnel. Or, l'enseignement professionnel a pour objectif de former l'élève futur professionnel, salarié, citoyen.

Il apparaît alors que le recours à la théorie des représentations sociales, encore peu utilisée, pourra éclairer les aspects didactiques des enseignements en lycée professionnel.

Nous rappellerons le rôle de l'entreprise et la place de l'économie dans l'enseignement professionnel tertiaire sous statut scolaire dans un premier temps, avant de poser la question de la prise en compte des représentations sociales des élèves en contexte scolaire, notamment pour des questions socialement vives, dans un second temps, et d'illustrer notre propos, dans un troisième temps, avec l'exemple de l'enseignement de l'entreprise dans les filières tertiaires de lycée professionnel pour l'enseignement de notions économiques.

I. Le rôle de l'entreprise et la place de l'économie dans l'enseignement professionnel tertiaire

G. Brucy et V. Troger rappellent « *que la scolarisation de la majeure partie des formations professionnelles constitue une des originalités du système éducatif français.* » (Brucy et Troger, 2000, p. 9) Dans ce cadre, c'est la question de la place de l'entreprise et celle du rôle respectif ou conjugué des acteurs du système éducatif et du système productif qui sont posés.

1. Le rôle de l'entreprise dans l'enseignement professionnel³

La création ou la modification des diplômes de l'enseignement professionnel, c'est à dire l'évolution de l'offre de certification en vue de son adaptation à la demande économique et sociale, est réalisée dans le cadre de Commissions Professionnelles Consultatives⁴ (CPC). Les professions y sont représentées, pour faire valoir leurs besoins, aux différentes étapes de cette construction, de la demande de création qui émane des employeurs à la décision de créer le diplôme. Ce sont alors les acteurs de l'éducation nationale qui élaborent seuls les modalités de certification et les référentiels de formation (curriculum). Les diplômes ont ainsi une double fonction, ils attestent d'un niveau de culture générale comme de la maîtrise de savoir-faire professionnels reconnus. L'entreprise est donc à l'origine de la création des diplômes professionnels.

De plus, dans l'enseignement professionnel tertiaire, l'entreprise est l'objet unique de l'enseignement, ce sont en effet des fonctions de l'entreprise déclinées en compétences, puis décrites en activités et mises en relations avec des savoirs associés dans les référentiels de formation qui sont enseignées. On la retrouve aussi de façon diffuse ou explicite dans les enseignements

² Par la suite nous parlerons de savoirs économiques pour désigner les savoirs scolaires économiques et juridiques enseignés dans le cadre des lycées professionnels.

³ Pour un panorama complet voir la Revue Française de Pédagogie n° 131 (2000) consacrée aux « formations professionnelles entre l'école et l'entreprise ».

⁴ Les CPC, sont des instances de concertation dont une des missions est de formuler des avis et des propositions sur la définition, les contenus et l'évolution des formations à partir de l'étude des qualifications professionnelles. CEREQ, Bref n° 157, octobre 1999.

transversaux : modules, projet pluridisciplinaire à caractère professionnel, éducation civique, juridique et sociale.

Mais, c'est l'inscription de périodes de formation en entreprise (PFE) au sein de la formation sous statut scolaire qui constitue la caractéristique la plus visible de la voie professionnelle. Le B.O. (n°25, juin 2000) justifie ainsi ce choix : « Les périodes de formation en entreprise ont été conçues principalement pour faciliter l'acquisition et/ou la validation de certains savoirs et savoir-faire définis dans les référentiels de certification des diplômes, qui ne sont pleinement mis en œuvre que dans le cadre d'activités exercées dans le milieu professionnel. ». Dans cet esprit, c'est le rôle des équipes d'enseignants de garantir la continuité entre la formation en milieu scolaire et la formation en milieu professionnel, c'est alors un véritable contrat de formation qui va lier l'entreprise, l'établissement et l'élève pour garantir la cohérence pédagogique de la formation. Les objectifs à atteindre à travers les activités confiées à l'élève sont négociés et évalués par un membre de l'équipe pédagogique, en concertation avec le tuteur de l'entreprise, à l'issue de la période de formation en entreprise.

L'entreprise objet global de la formation, lieu de formation ; les professionnels de l'entreprise, formateurs associés à l'évaluation de l'élève dans le cadre des périodes de formation en entreprise et membres des jurys dans le cadre de la validation (ils participent à certaines épreuves d'examen), c'est bien alors « l'enseignement de l'entreprise » dans la formation professionnelle sous pilotage scolaire qui est institué.

Dans ce cadre, la relation entre l'enseignement professionnel et l'environnement économique est affirmée à la fois par la présence du pôle économique et juridique au sein même des référentiels de formation et par le fait que son enseignement est confié aux mêmes enseignants.

2. La place de l'enseignement économique dans l'enseignement de l'entreprise

Ainsi, la voie professionnelle met en place une formation cohérente pour former l'élève dans ses dimensions de professionnel, salarié⁵ et citoyen, et doit l'accompagner dans la prise en compte des conséquences économiques et juridiques de ses actes et de ses décisions dans chacun des lieux d'exercice de ses droits (et de ses devoirs), le milieu scolaire -y compris les périodes de formation en entreprise-, le milieu professionnel et le milieu social. Il devient alors logique que les savoirs économiques à enseigner apparaissent à la fois dans un pôle distinct, dans la partie consacrée aux savoirs associés des référentiels de formation -pour les éléments relevant d'une culture économique au sens large-, et au sein même des pôles professionnels -pour les connaissances appliquées en relation avec le champ professionnel visé tant les réalités de la formation sont mêlées et les frontières floues et seraient arbitraires dans ce contexte. Il s'agit au niveau des baccalauréats professionnels d'enseigner les aspects économiques et juridique de l'environnement de l'entreprise, alors que pour le BEP, c'est davantage une initiation dans le cadre d'une approche de l'entreprise⁶ dans ses fonctions, élargie au fonctionnement de l'économie.

On trouve par exemple dans les savoirs associés du « pôle vendre » du baccalauréat commerce, une partie consacrée à la structure de la distribution avec : « la prise en compte dans l'évolution de la distribution des données : économiques, juridiques et socioculturelles », alors que dans un autre pôle « entreprendre », dans le cadre du « contexte économique de l'environnement de l'entreprise », il s'agit d'aborder les savoirs en relation avec les indicateurs et la politique économique française.

Dans chaque cas, la finalité éducative de l'épreuve est donnée à travers son objectif. Pour le baccalauréat commerce l'épreuve est désignée par « cadre économique et juridique de l'activité professionnelle », et on relève : « cette sous épreuve vise à évaluer la capacité à mettre en œuvre des

⁵ Les formations professionnelles de niveau IV préparent aux emplois intermédiaires de la hiérarchie du travail.

⁶ Depuis des réformes récentes, la référence explicite à l'entreprise tend à s'atténuer pour laisser davantage de place aux autres acteurs au niveau du BEP. Et une nouvelle importance donnée à l'enseignement des notions économiques et juridiques apparaît dans la création de pôles identifiés dans les référentiels des baccalauréats qui permettent par la suite de mettre en place une procédure de validation spécifique.

méthodes, à traiter des informations économiques et juridiques en liaison avec l'activité professionnelle. »

On peut cependant relever une particularité pour le BEP VAM (Vente Action Marchande), depuis sa rénovation en 2000, l'objectif de l'épreuve « économique et juridique » : « vise à évaluer la capacité du candidat à appréhender des aspects économiques, juridiques, sociaux dans des situations simples et courantes à partir de documents d'entreprise, d'articles d'actualité... et à mobiliser, pour les éclairer, le vocabulaire adapté et les notions de base correspondantes. Elle permet aussi d'apprécier comment le candidat se tient informé de l'actualité ». Et c'est l'apparition du contrôle en cours de formation dans la validation pour ce BEP qui constitue une innovation.

L'importance reconnue à l'enseignement économique apparaît lors de la rénovation des diplômes, dans l'identification d'une épreuve spécifique dont la durée s'allonge et le coefficient se renforce au grès des rénovations.

Il apparaît alors que la nature des savoirs en jeu dans le contexte des lycées professionnels induit l'utilisation des représentations sociales en didactique des enseignements professionnels. En effet, pour P. Vergès le langage économique: « [...] a été transformé par le débat social, par son ancrage dans des réalités à la fois sociales et économiques. Il a peut-être perdu de sa pureté conceptuelle mais il est bien présent dans la pensée collective à travers les médiations de la formation, de l'information, de la discussion. » (1998, p. 19) C'est donc bien le sens de ce langage réapproprié par les élèves qui va leur permettre de lire la réalité de façon éclairée.

3. Questions socialement vives et enseignement de l'entreprise

La question de l'entreprise peut-être qualifiée de question socialement vive à la fois dans la société et dans la référence des enseignements professionnels tertiaires⁷.

Il apparaît, cependant, que si l'objet global « entreprise » -entendu comme l'entreprise et/dans son environnement -est potentiellement vif, chacun des sous objets d'enseignement qui le composent possède des degrés de vivacité différents. Dans les filières tertiaires des lycées professionnels et plus particulièrement en BEP, on peut ainsi avancer que la vivacité de « la commande », question technique dans le champ de la gestion, n'est pas prouvée, alors que « la motivation du personnel » dans ce même champ ou « les revenus » comme « le chômage » ou encore « les conflits » dans le domaine économique ont une grande vivacité potentielle⁸. C'est alors le rôle des enseignants d'activer versus neutraliser la vivacité de ces objets en proposant des situations problématisées versus déproblématisées à partir d'une didactique spécifique.

L'une des caractéristiques des savoirs économiques enseignés dans le cadre des lycées professionnels, et ceci est plus vrai encore pour les filières tertiaires, c'est qu'ils vivent simultanément aussi bien dans les savoirs sociaux, -c'est à dire qu'ils sont remis au débat et réappropriés (ou pas) dans les interactions dans les groupes sociaux d'appartenance-, que dans les savoirs scolaires, testés ou mis en question dans les pratiques professionnelles (par exemple dans le cadre de l'alternance) et mis en cohérence dans les situations d'enseignement dans le cadre des pôles professionnels et économique.

Par exemple, un élève pourra rencontrer le thème des revenus, avec des enjeux variables, dans une situation familiale, il le retrouvera dans des discussions avec des pairs, en période de formation en entreprise, et il le traitera en classe, présenté comme une question économique et/ou professionnelle. Cette question pourra alors être activée ou neutralisée en fonction du choix de l'enseignant, c'est à dire abordée à partir d'une approche descriptive ou d'un questionnement donnant lieu à débat ou qui propose une mise en question cognitive dans la classe.

⁷ Sur la définition des questions socialement vives, voir la communication d'A. Legardez et Y. Alpe.

⁸ Une recherche est en cours sur les pratiques des enseignants et les questions socialement vives (IUFM-INRP, J.L. Dérouet, dir.).

Chaque élève au sein de ses groupes d'appartenance (social, familial, de pairs, scolaires...) construira ainsi la dimension individuelle (système périphérique⁹) au sein de la dimension collective (système central) de sa représentation de l'entreprise, afin de préserver son identité dans le savoir collectif en même temps que son attachement à un groupe.

Au risque d'un jeu de dupe, où élèves et enseignants se retrouveraient dans un lieu et un temps d'enseignement durant lequel ils ne partageraient pas le même sens à la question « pour-quoi-faire ? », on peut alors avancer qu'il est difficile pour les enseignants de ne pas tenir compte des savoirs préalables de leurs élèves dans leur enseignement-apprentissage pour leur permettre de lire la réalité sociale de façon éclairée.

Nous entendrons par savoirs préalables (aux situations d'enseignement) sur un objet de représentation, les savoirs sociaux construits « hors école », les pratiques sociales et professionnelles, et les résidus de savoirs scolaires réappropriés dans le système représentationnel. Ces savoirs préalables sont donc ceux que nous pouvons recueillir en activant un processus représentationnel sur l'objet si nous avançons l'hypothèse qu'il existe une représentation sociale en contexte scolaire composée en partie d'éléments non scolaires et que l'on peut activer en contexte scolaire.

II. Utilisation de la théorie et des outils des représentations sociales en contexte didactique

Nous nous référerons à l'école Aixoise des représentations sociales (Guimelli, Flament, Moliner, Vergès) et à la théorie du noyau central (Abric, 1994) pour le cadre de notre analyse. Et, c'est essentiellement à partir des travaux de P. Vergès complétés dans une perspective didactique par ceux d'A. Legardez que nous approcherons le domaine des représentations sociales de l'enseignement de l'entreprise dans le contexte scolaire des lycées professionnels.

1. Théorie des représentations sociales de l'économie et contexte scolaire

Nous rappellerons d'abord ce qu'est une représentation sociale de l'économie avant de relever quelques éléments de la théorie structurale utiles à la compréhension de notre études, puis nous présenterons les outils utilisés.

A. Les représentations sociales de l'économie

J.-C. Abric, propose qu'on appelle représentation « *le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstruit le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique... La représentation est donc un ensemble organisé d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'informations se référant à un objet...* » (in Jodelet, 1989, p. 188). A cela, P. Vergès ajoute pour les représentations économiques, qu'elles constituent « *...un savoir partagé et un champ de signification pour notre société* ». En effet, elles « *rendent compte de l'expérience pratique des acteurs sociaux et sont donc dépendantes de leur place sociale...* », ainsi que « *du travail que la société effectue sur les significations.* » Il décrit aussi l'activité mentale dans le processus de (re)construction d'une représentation, « *L'acteur social repère des éléments ayant les caractéristiques les plus pertinentes pour parler d'un objet économique donné ; il repère aussi des éléments périphériques ayant une certaine importance et il refoule toutes les connaissances non pertinentes.* » (in Jodelet, 1989, p. 390-392)

Des recherches antérieures ont montré l'existence de représentations sociales sur l'objet entreprise (Moliner, 1996, Audigier et alii, 1987). De notre côté (Lebatteux, 2000), nous avons montré que

⁹ Voir plus loin l'utilisation de la théorie structurale des représentations sociales en contexte scolaire .

l'entreprise dans le contexte scolaire des lycées professionnels, répond aux conditions restrictives posées par P. Moliner (1993) pour être objet de représentation.

B. La théorie structurale des représentations sociales et le contexte scolaire

Cette théorie permet de prendre en charge la recherche de dimensions sociales et cognitives des représentations sociales et de donner un cadre à l'analyse de leur fonctionnement. Ses évolutions récentes identifient deux sous systèmes interdépendants dans une représentation : d'une part, le « système central¹⁰ » dont les éléments organisent la représentation, lui donnent sa signification et sa cohérence et en assurent la stabilité. Ils seront alors les éléments résistants de la représentation. D'autre part, le « système périphérique » qui assure la protection du premier en acceptant les adaptations au contexte et en intégrant les événements impliquants en relation avec l'objet représenté.

C. Contexte scolaire et dynamique des représentations sociales

De nombreuses études ont montré que les représentations sociales sont stables dans le temps. Grâce au système central, dont les éléments sont inconditionnels, elles maintiennent leur structure et c'est alors seulement la modification d'un (ou plusieurs) élément de ce système qui fait que l'objet représenté n'est plus le même. A titre d'exemple, P. Vergès propose que l'entreprise qui ne fait pas de profit (élément du noyau) n'est plus une entreprise, c'est une œuvre de charité.

Les représentations sont pourtant dynamiques. En effet, pour maintenir leur stabilité elles résistent aux événements de l'environnement en relation avec l'objet, mais pour C. Flament (1989, 1994) elles peuvent aussi se transformer notamment sous l'influence de pratiques sociales, entendues comme des ensembles de conduites finalisées par et pour des groupes sociaux. C'est dans ce cadre qu'il introduit la notion de transformations résistantes, sous l'effet de pratiques contradictoires, avec l'apparition de « schèmes étranges » dans le système périphérique qui vont permettre, pour un temps, de supporter la contradiction mais au prix d'une restructuration du champ représentationnel. De plus, le rôle de la communication pour induire des changements dans une représentation a été posé depuis la genèse de la théorie par S. Moscovici.

Ce sont alors les éléments du système périphérique qui seraient perméables à l'action de l'école dans le cadre de l'enseignement professionnel tertiaire. Nous ferons l'hypothèse avec A. Legardez qu'une action didactique sur des éléments des périphéries proches aurait des chances de permettre au savoir scolaire de s'ancrer -au moins en partie- dans la représentation des élèves, par objectivation et ancrage, et par la suite d'être exportée en dehors de l'école. En effet, la pratique de l'alternance sous statut scolaire avec des périodes de formation en entreprise intégrées dans le processus de formation pourrait être regardée comme une pratique sociale impliquante pour les élèves et les pratiques scolaires peuvent être considérées comme des pratiques sociales spécifiques susceptibles d'induire une modification de la représentation de l'entreprise. De même, le discours scolaire, comme un de ceux qui circulent, pourrait influencer l'évolution de cette représentation. Mais c'est alors la question de l'ancrage de ces savoirs scolaires enseignés, notamment pour des notions économiques, qui peut poser problème dans le contexte scolaire par le caractère social du langage économique.

¹⁰ Nous parlerons par la suite indifféremment de système ou de noyau central.

2. Le recueil et l'analyse des représentations sociales par questionnaires

P. Vergès (2001) rappelle que l'analyse des représentations sociales appelle une méthodologie appropriée, il propose des formes de questions adaptées à l'approche structurale, nous en retiendrons notamment la question d'évocation et celle de caractérisation.

La question d'évocation, est une question ouverte d'association de mots, « quels mots ou expressions vous viennent à l'esprit quand vous pensez à l'entreprise ? », le sujet peut donc s'exprimer librement. La suite de mots recueillis est ensuite classée sous deux critères, la fréquence qui fait apparaître la dimension collective et quantitative et le rang qui donne une dimension plus individuelle et qualitative. Par exemple, un élément « fort » (Bonardi et Roussiau, 1999) possède une fréquence élevée et un rang d'apparition faible, ce sera un mot cité le plus souvent et le plus tôt dans la liste des mots proposés. Il aura alors de fortes chances d'appartenir au noyau ou aux premières périphéries de la représentation (les résultats de cette question sont représentés dans les graphiques 1 et 2).

La question de caractérisation, est une question d'association assistée de mots. Dans notre étude, on demande au sujet de sélectionner les mots caractéristiques de l'entreprise dans une liste d'items constituée à partir d'un test préalable (la liste de mots proposés apparaît dans le tableau 1). Elle permet de confirmer ou d'infirmer les résultats de la question d'évocation. Il s'agit ainsi de situer chacun des éléments dans leur plus grande proximité à l'objet. Nous avons fait l'hypothèse que l'effet contexte scolaire serait davantage mis en évidence dans les réponses à cette question, les élèves pouvant choisir des mots qu'ils penseraient en relation avec les savoirs enseignés face à un enseignant.

Nous nous proposons d'illustrer la résistance des représentations sociales des élèves à la communication pédagogique sur l'objet entreprise qui présente, comme nous l'avons vu, une forte valeur d'enjeu dans l'enseignement professionnel tertiaire.

III. Illustration : La résistance des représentations sociales à l'enseignement de l'entreprise.

Afin d'étudier l'appropriation de savoirs économiques, nous regarderons leur ancrage dans les représentations connaissances des élèves à travers des attentes de leurs enseignants¹¹ à deux moments de leur scolarité et nous rechercherons le sens que les élèves leur donnent à partir d'entretiens d'approfondissement.

Pour cela, nous utiliserons certains résultats d'une enquête longitudinale, menée de 1998 à 2000 en contexte scolaire, sur une population d'élèves de BEP tertiaires des filières secrétariat, comptabilité et vente et sur leurs enseignants.

D'une part, 180 élèves de 7 classes de seconde professionnelle ont complété un questionnaire spécifique de représentation avant le premier cours, face à leur enseignant d'un pôle professionnel (donc en situation didactique), et ce sont les mêmes élèves, 164 présents, qui ont complété ce questionnaire à la fin de l'année scolaire. 2 groupes de 6 élèves de terminale BEP VAM, ayant répondu à l'enquête par questionnaire en première année, ont ensuite participé à des entretiens d'approfondissement.

D'autre part, nous avons recueilli « les représentations des enseignants sur les représentations de leurs élèves » avec le même questionnaire. Il s'agissait pour les 7 enseignants de répondre 2 fois aux questions posées à leurs élèves. D'abord en anticipant les réponses des élèves à partir de la

¹¹ Il s'agit des réponses de 7 enseignants, les propos qui vont suivre sont donc à nuancer. Un travail complémentaire est en cours.

question : « Comment, à votre avis, un élève moyen répondra à cette question en début de seconde BEP ? », puis en précisant les attentes de l'année de formation par la réponse à la question « Comment voudriez-vous que ce même élève réponde en fin de seconde ? ». Nous avons fait l'hypothèse que la réponse à la première question nous indiquerait les appuis ou les obstacles anticipés par les enseignants et que grâce à celles de la seconde question nous pourrions nommer les savoirs scolaires objets de l'enseignement.

1. Professeurs/élèves : un écart au bout d'un an de formation

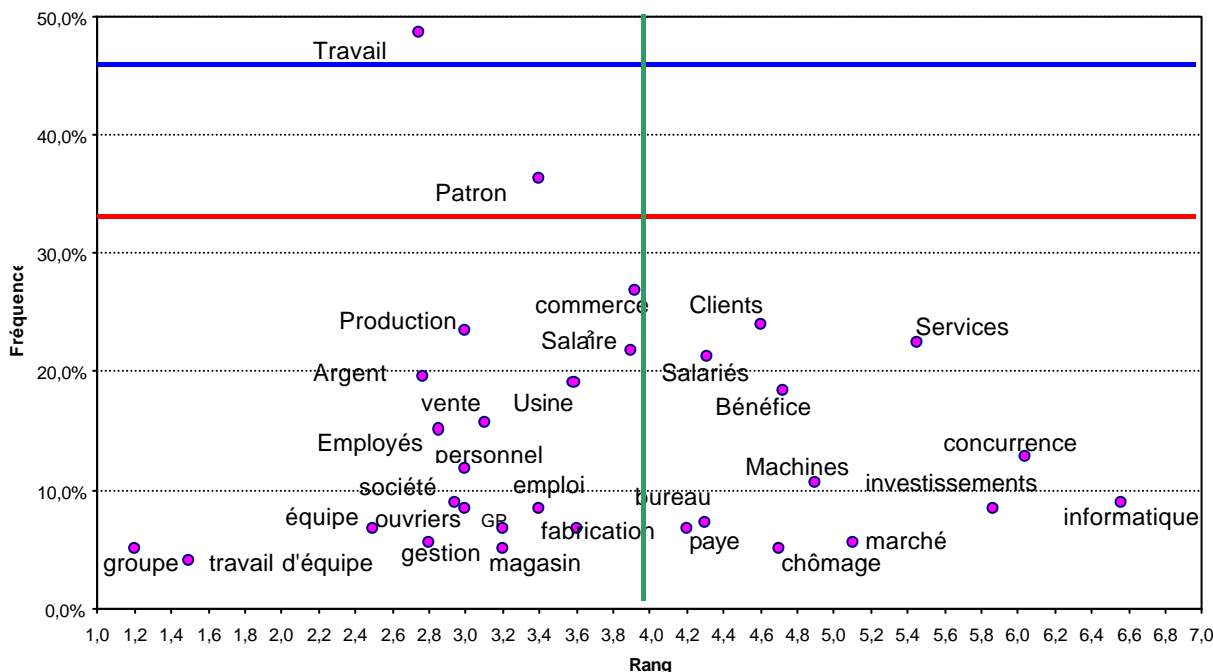
Afin d'approcher les questions qui se posent dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de thèmes économiques nous interrogerons essentiellement les écarts apparus entre les enseignants et les élèves dans leurs réponses aux questionnaires.

A. Pour les élèves, une représentation qui s'organise et se structure, mais évolue peu

Au moment de la transition entre le collège et le lycée professionnel, l'activation d'un processus représentationnel par le questionnaire permet de révéler une représentation en train de se constituer, dont nous faisons l'hypothèse que les éléments constitueront les savoirs préalables des élèves aux situations d'enseignement-apprentissage.

Les élèves évoquent ainsi l'entreprise avec [*travail, patron*], [*commerce, clients, production, salaire, salarié*] en zone centrale et dans une zone périphérique dont les frontières sont floues avec la première, ils proposent [*argent, usine, bénéfiques, vente, employés*] (graphique1). Ils confirment l'évocation spontanée en choisissant dans la liste d'items de la question de caractérisation les mots évoqués lorsqu'ils sont proposés¹² (tableau1).

Graphique 1: Structure et organisation de la représentation sociale des élèves sur l'objet « entreprise » en début de seconde professionnelle.



¹² Nous rappelons que cette liste d'items a été constituée à partir d'une enquête préalable. La nécessaire sélection d'un nombre limité de propositions pour obtenir un choix contraint et éviter une confusion chez les élèves peut conduire à ce que certains mots évoqués par les élèves ne soient pas proposés.

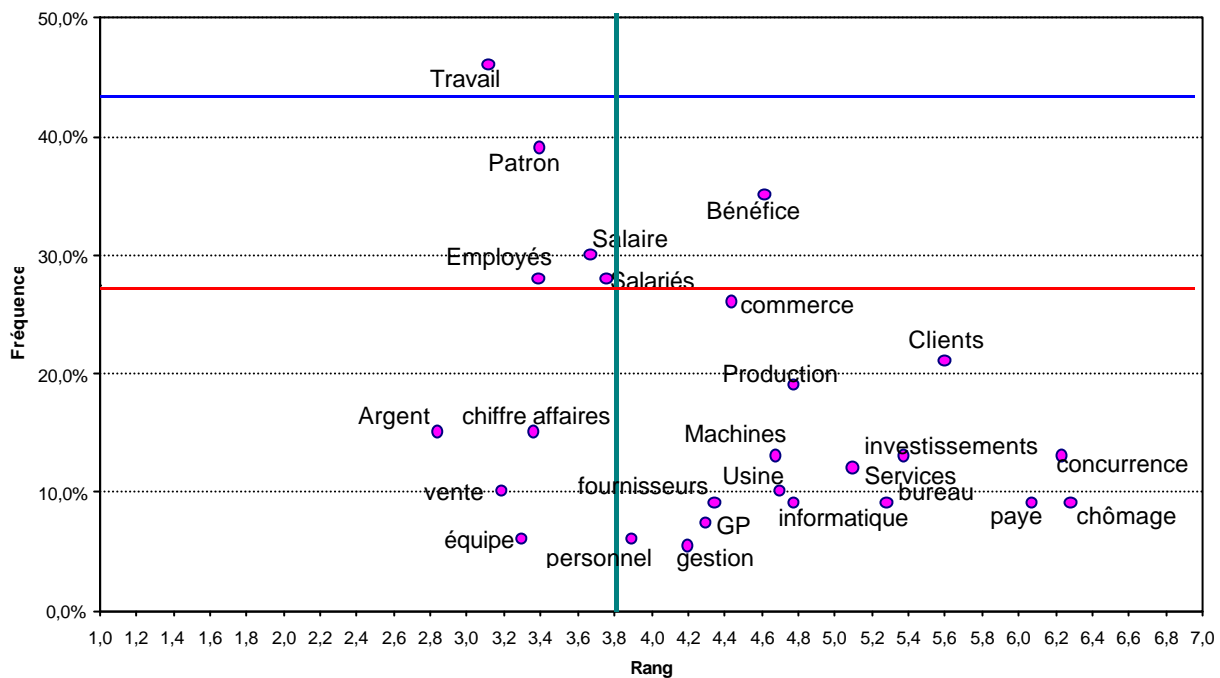
Tableau 1 Réponses des élèves et des enseignants à la question de caractérisation aux deux moments de l'enquête par questionnaires.

Items	Questionnaire début d'année septembre 1998 180 élèves et 7 enseignants choix en pourcentages		Questionnaire fin d'année mai 1999 164 élèves et 7 enseignants choix en pourcentages	
	Enseignants	Elèves	Enseignants	Elèves
1.Bénéfice	42,8	42,7	57,1	73,5
2.Besoin		12,7		9
3.Bureau	42,8	27,7		24,7
4.Chomâge		7,7		6,6
5.Client		50,5	42,8	50
6.Commerce	42,8	55,8	28,5	48,5
7.Concurrence		43,8	57,1	45,8
8.Conflit		6,1		3
9.Effectifs		14,4		19,3
10.Epargne		7,7		8,4
11.Groupe personnes		52,7	28,5	38,6
12.Informatique		16,1		22,9
13.Innovation		7,7	85,7	12,6
14.Investissement		40	57,1	51,8
15.Lieu formation		14,4	42,8	9
16.Machine	42,8	26,8		24,1
17.Marché		17,2	85,7	18,9
18.Patron	85,7	62,7		55,1
19.Paye	57,1	30,5		27,1
20.Production	57,1	54,7		62,7
21.Salariés	42,8	56,4		60,8
22.Services		25,7	42,8	21,1
23.Travail	85,7	63,8	57,1	61,5
24.Usine	85,7	38,33		25,3

Cependant, à l'issue de cette première année de formation, l'activation dans les mêmes conditions du processus représentationnel produit un système proche de celui du début d'année. On constate en effet (graphique 2) que la représentation se structure et s'organise, - un ensemble d'éléments paraissant «prendre leur place» dans des sous systèmes -, mais elle évolue peu, 2 mots « nouveaux » seulement apparaissent, *chiffre d'affaires* et *fournisseurs* qui semblent issus des pratiques sociales (enseignement-apprentissage sur l'entreprise, stages en entreprise, relations avec des professionnels de l'entreprise). Comme en début d'année, les réponses à la question de caractérisation permettent de confirmer l'évocation. Par exemple, le choix de *bénéfice*¹³ comme caractéristique de l'entreprise par 73,5 % des élèves en fin d'année, pour 42,8 % au début, confirme l'évocation de ce mot qui passe de 18 à 35 % en fréquence sensiblement au même rang pour la question d'évocation. Nous constatons une évolution similaire, quoique moins forte pour le mot investissement.

Graphique 2: Structure et organisation de la représentation sociale des élèves sur l'objet «entreprise» en fin de seconde professionnelle.

¹³ *Profit* est un élément du noyau central dans les représentations sociales des groupes étudiés dans d'autres études, on peut penser ici que le sens donné à *bénéfice* par les élèves est proche.



L'évolution du système représentationnel des élèves se révèle donc essentiellement au niveau de l'organisation et de la structure puisque nous en avons constaté une évolution marginale du contenu.

Le graphique 2 montre que des zones clairement délimitées apparaissent avec : « le travail et ses partenaires » dans la zone du probable noyau, « l'argent » et le fonctionnement de l'entreprise avec [*bénéfice, commerce, production et clients*] » dans les périphéries proches et un mélange en périphéries plus lointaines.

C'est alors une définition descriptive de l'entreprise qui se dessine à partir des « mots forts » de la représentation. On peut relever : « L'entreprise est un lieu où des acteurs (employés, salariés) travaillent pour un salaire, sous la direction d'un patron, afin de réaliser un bénéfice. L'entreprise produit pour vendre (commerce) à des clients et réaliser un chiffre d'affaires¹⁴ ».

Une autre lecture par niveaux d'informations¹⁵ nous permet de dire que les éléments proposés sont essentiellement concrets, et qu'il s'agit d'une représentation fortement centrée sur l'apprenant. Comme dans l'enquête menée par Audigier et alii (INRP, 1987), sur le même objet mais pour une autre population, il apparaît une hiérarchie simplifiée, les professions intermédiaires n'étant pas évoquées ici. Cependant, la réponse à une question d'opinion et d'attitude (posée dans la recherche mais non présentée) nous permet de faire l'hypothèse que l'attitude des élèves est neutre, voire positive, à l'égard de l'entreprise.

B. Pour les enseignants, une attente d'évolution forte de la représentation de leurs élèves vers des savoirs scolaires

* Des anticipations aux attentes des enseignants, un écart : des savoirs scolaires

A l'entrée dans la voie professionnelle, les anticipations des enseignants sont assez proches des représentations de l'entreprise des élèves. Ils pensent que les élèves évoqueront l'entreprise avec

¹⁴ Les mots soulignés sont les mots « forts » de la représentation, mis en relation à partir du discours des élèves lors d'entretiens (voir des extraits de ces entretiens dans la partie illustration).

¹⁵ Pour cette analyse des réponses à la question d'évocation, nous avons utilisé les travaux d'A. Legardez (2000, P. 164-169).

[*bénéfice, travail*], [*production, salariés, salaire*], et [*machine, magasin, usine, profit*] (tableau2), et qu'ils confirmeront cette association libre par la sélection de : [*travail, patron, usine*], [*paye, production*], [*bénéfice, salariés, chômage, commerce, machine*] dans le cadre d'une association assistée (tableau 1). Ils leur prêtent cependant un vocabulaire encore plus concret comme par exemple, pour machine et usine choisis respectivement par 26,8 % 38,3 % des élèves et donc non identifiés comme caractéristiques de l'entreprise par 73,2 % et 61,7 % de ces derniers.

Tableau 2: Mise en relation de l'anticipation et des attentes des enseignants avec les réponses des élèves pour la question d'évocation

Mots anticipés par les Enseignants (en début d'année)	Évocations des enseignants		Évocations des élèves	
	Fréquences	Rangs	Fréquences	Rangs
Bénéfice	43	3,3	18,4	4,7
Travail	43	3,6	48,6	2,7
Production	43	4,6	23,5	3
Salariés	43	5,3	21,2	4,3
Salaires	43	5	21,8	3,9
Machine	29	2	10,6	4,9
Magasin	29	2,5	5	3,2
Usine	29	4	19	3,6
Profit	29	7	Non évoqué	
Mots attendus par les Enseignants (après un an de formation)	Évocations des enseignants		Évocations des élèves	
	Fréquences	Rangs	Fréquences	Rangs
Travail	43	2	46	3,1
Capital	43	2,3	Non évoqué	
Bénéfices	43	4,3	35	4,6
Investissement	43	5	13	5,4
Organisation	29	2,5	Non évoqué	
Biens/services	29	3	Non évoqué	
Productivité	29	5	Non évoqué	

Cependant, à la fin de la première année de formation, les professeurs attendent un effet formation fort, puisque 2 mots seulement sont identiques entre les anticipations et les attentes : *travail* et *bénéfices*. Mais seul, *investissement*, mot nouveau et savoir scolaire attendu par les enseignants, appartient à la représentation des élèves, les autres « thèmes » enseignés [*capital, organisation, bien/services, productivité*], ne sont pas évoqués. Pour *services*, proposé dans la liste d'items à la question de caractérisation, il n'a été choisi que par 21,1 % des élèves et son passage d'élément saillant en évocation en début d'année (graphique 1) à élément périphérique éloigné à la fin de l'année (graphique 2) interroge sur son sens.

C'est donc un véritable écart qui se dessine entre les élèves et les enseignants, entre les savoirs enseignés et les savoirs ancrés dans la représentation des apprenants, sur des thèmes qui appartiennent essentiellement au pôle économique.

Afin de mieux comprendre les attentes des enseignants, il nous paraît pertinent de regarder les prescriptions des référentiels sur l'environnement économique et de consulter les manuels scolaires.

* Des savoirs prescrits dans le curriculum du pôle économique et juridique

Les curricula (référentiels) devraient constituer la référence des enseignants. Pour l'initiation économique, au moment de l'enquête¹⁶, la référence à l'entreprise est explicite avec : « l'entreprise :

¹⁶ Les référentiels évoluent (voir infra) pour s'adapter à la demande économique et sociale, et dans le cadre économique pour s'adapter aussi bien à l'évolution de l'environnement qu'à de nouvelles nécessités auxquelles doit répondre le système scolaire, par exemple, la citoyenneté. Les référentiels de l'environnement économique ont ainsi été assez fortement modifiés aussi bien dans la rédaction des contenus de formation que pour les modalités de certification depuis notre enquête et la référence à l'entreprise y est moins explicite.

...et son environnement, ...et la production, ...et le marché... »¹⁷. Parallèlement à ces thèmes, on relève en limite de connaissances, « reconnaître les facteurs de production (capital technique et travail...établir des relations entre progrès technique, compétitivité, emploi et les apprécier...) » Ce sont bien alors des éléments de connaissances du référentiels qui ressortent des attentes des enseignants (tableau 2).

Afin d'affiner cette première approche, nous avons relevé quelques éléments de définition relatifs à l'entreprise proposés par les auteurs de manuels scolaires. En effet une étude en cours (voir infra) nous permet de faire l'hypothèse d'une consultation fréquente des manuels (livres et souvent consommables en lycée professionnel) par les enseignants, soit en première ressource pour évaluer les attentes en relation avec les référentiels, soit pour relever des structures de séances ou encore pour les utiliser en classe .

Les manuels consultés proposent des définitions proches de l'entreprise. Nous avons ainsi relevé dans plusieurs chapitres consécutifs : « L'entreprise se définit comme une organisation dont l'activité consiste à produire des biens ou des services pour les vendre sur un marché afin de réaliser un profit...La production est réalisée en combinant des facteurs de production et notamment le capital technique et le travail... La productivité mesure l'efficacité des facteurs de production... »¹⁸.

A partir des attentes des enseignants et des savoirs à enseigner relevés dans le référentiel, nous pouvons faire l'hypothèse que les « thèmes » cités sont bien les savoirs enseignés. Mais, l'état du système représentationnel des élèves nous permet de poser la question des savoirs appris. Nous avons cherché des éléments de réponse à cette question à travers des entretiens d'approfondissement.

2. La recherche du sens, à partir du discours des élèves

Ce sont des élèves de BEP VAM qui avaient répondu à l'enquête par questionnaires qui ont participé à des entretiens collectifs semi-directifs, soit 2 groupes de 6 élèves face à un chercheur en contexte scolaire mais en situation non didactique. Une méthode spécifique à été élaborée pour chaque étape des entretiens.

A. Deux mondes aux frontières « protégées »

Lorsqu'on présente aux élèves les mots attendus par leurs enseignants, ils admettent que ce sont des notions qu'ils ont rencontrées dans les situations d'enseignement apprentissage et qu'ils emploient régulièrement dans certains cours. L'enseignement a bien eu lieu.

Cependant, ils éprouvent le besoin de justifier aussi bien les attentes des enseignants que le fait qu'ils n'y aient pas répondu :

« Par exemple, investissement on l'emploie que dans un cours particulier...alors que travail ou salaire c'est dans notre langage »

« Des mots plus familiers pour nous ça que production ou investissement... Quand on parle avec nos parents ou avec n'importe qui on emploiera plus facilement le mot travail ou salaire que production, investissement ou concurrence »

Ces propos mettent en évidence l'existence de deux lieux, dont les frontières apparaissent relativement fermées, le monde scolaire et le monde familial, l'un ne parvenant pas à éclairer la compréhension de l'autre. Ils montrent aussi que la représentation recueillie en contexte scolaire est composée, au moins en partie, d'éléments de la représentation sociale véritable, celle qui fait comprendre le monde et dicte la conduite. Ce qui accrédite notre hypothèse selon laquelle une représentation sociale hors école peut être importée dans l'école .

¹⁷ Ce relevé est réalisé à partir du référentiel de certification du BEP VAM, ce sont en effet des élèves de cette filières qui ont participé aux entretiens d'approfondissement.

¹⁸ Les mots soulignés correspondent aux attentes des enseignants.

Investissement, est un mot attendu par les enseignants et c'est de plus un mot toujours présent dans le système représentationnel des élèves. En effet, il est déjà présent en périphérie, en réponse à la question d'évocation en début d'année et sa situation se renforce en fréquence passant de 8 à 13 %, mais toujours au même rang à la fin de l'année (graphiques 1 et 2). De la même façon, choisi par 40 % des élèves à la question de caractérisation, il passe dans les mots caractéristiques de l'entreprise pour 52 % des élèves (tableau 1). Cette évolution mise en relation avec les propositions des enseignants peut alors laisser envisager qu'il s'agit d'un savoir appris ancré dans la représentation. Cependant, face à la liste de mots attendue par les enseignants, les élèves justifient ce qu'ils pensent être un non choix : « *Créer une entreprise ça demande un grand investissement, ...donc en fait... peut-être que si ç'avait été : quels mots ou expressions vous viennent à l'esprit quand vous pensez à la création d'une entreprise [mot accentué par l'élève qui parle], là, y'aurait écrit dans les mots les plus forts, investissement, parce que ça demande de fournir du temps, du travail, de l'argent... alors que bon là, ça veut peut-être dire qu'elle est déjà créée* ».

Cet énoncé, plus proche des savoirs enseignés en gestion qu'en économie, montre qu'il s'agit bien d'un savoir appris, mais dont le sens « technique », très contextualisé, ne pourrait peut-être pas éclairer toutes les situations en relation avec les statuts de l'élève dans sa vie sociale et professionnelle.

B. Des mots dont le sens est resté dans les cours :

Les entretiens nous ont permis de retrouver la signification de l'ensemble des mots relatifs à l'entreprise pour les élèves, nous retiendrons ici *organisation*, *productivité* et *services* dont le sens ne semble pas construit.

Pour *organisation* : le mot est d'abord contesté « *C'est pas le premier mot qui me vient si je pense à entreprise* », puis accepté comme caractéristique de l'entreprise avec une définition proposée, « *Gérer les employés pour savoir ce qu'il faut qu'ils fassent, qu'ils fassent pas autre chose* ». Et plutôt que le mot « organisation » il est suggéré « *gestion du personnel et du travail* », c'est à dire « *comment on organise* ».

Dans ce cadre, P. Vergès, rappelle que le langage économique perd de sa spécificité employé dans la vie courante, en particulier lorsque l'acception ordinaire du terme diffère de la définition scientifique. C'est le sens courant d'*organisation* qui est retenu par les élèves.

La polysémie du mot *service* apparaît à deux moments dans le discours des élèves. Un premier sens est donné en relation avec le mot *commerce* : « *parce qu'il y a aussi des entreprises de services, y'a pas que des entreprises de commerce qui vendent...* ». Le mot semble alors utilisé comme l'opposé de *biens*, mais les élèves disent aussi : « *pas toutes les entreprises font des services* ». Puis ils s'excusent de ne pas avoir choisi le mot « *C'est parce que nous, je pense, on n'y a pas trop recours en fait aux services, peut-être quand on sera plus âgés on aura un peu plus recours aux services donc pour nous ça représentera une plus grande importance* ». Dans ce sens, il semble que les élèves envisagent les « services sociaux » à travers le mot *services*. Il apparaît que la situation socio-économique du sujet soit déterminante dans ce cas.

Les élèves réagissent aussi au mot *productivité* en proposant des essais de définition.

Pour un groupe, c'est un raisonnement à voix haute : « *C'est le fait de produire non ?... C'est pas ça ?* », « *De faire tourner une entreprise* », « *Ca fait penser à parts de marché parce que... et concurrence... parce que ça fait quand même partie de la vie de l'entreprise* ».

Pour un autre groupe une discussion s'instaure : « *Nous on a dit production, eux (les professeurs), ils ont plus transformé le mot* », « *Productivité ça fait mieux que production* ». Un élève fait remarquer que « *C'est pas complètement la même chose* » mais les autres ne sont pas d'accord

« Productivité et production c'est la même chose à part que c'est transformé, c'est plus approfondi, c'est un peu mieux dit ».

On peut penser que la notion a été abordée en relation avec les facteurs de production, il semble cependant qu'elle soit passée relativement inaperçue, au mieux acceptée comme une originalité des enseignants. On retrouve alors la transformation parfois profonde que les élèves font subir au savoir enseigné, par ailleurs signalé dans l'enquête d'Audigier et alii (1987).

De plus, ils n'ont pas pensé (questionnaires) et ils ne pensent pas (entretiens), en contexte scolaire à justifier leurs réponses autrement qu'à l'aide d'une distinction entre les lieux, des savoirs sociaux qui donnent sens aux échanges en dehors de l'école et dans leur groupe d'appartenance et des savoirs enseignés dans l'école qui sont utilisés dans certains cours.

Conclusion

Dans le cadre de l'enseignement professionnel tertiaire, c'est l'entreprise qui est enseignée dans ses activités et dans son environnement économique et juridique. La question de la relation aux pratiques sociales est donc posée à chaque moment de l'enseignement-apprentissage. Mais P. Vergès prévient : la science économique « a construit un langage qui s'est imposé à toute la société. Certes, il a été transformé par le débat social, par son ancrage dans des réalités à la fois sociales et économiques. Il a peut-être perdu de sa pureté conceptuelle mais il est bien présent dans la pensée collective à travers les médiations de la formation, de l'information, de la discussion ». (1998, p.19)

Et de son côté A. Legardez postule que c'est l'enseignant qui gère les rapports des savoirs scolaires aux savoirs de référence -dans le processus de transposition didactique- aux savoirs naturels -dans le processus de reconstruction des savoirs- ainsi que le rapport des élèves à chacun de ces genres de savoirs.

Ce qui paraît être induit dans l'illustration que nous avons présenté et plus généralement pour des questions économiques, juridiques et sociales, c'est la nécessité d'une intervention plus ciblée des enseignants pour la mise en cohérence et le transfert des savoirs enseignés en dehors de l'école.

Nous pensons alors qu'il est utile pour ces enseignants, afin d'améliorer l'efficacité de la communication pédagogique, de prendre en compte la représentation sociale des élèves en terme d'appuis ou d'obstacles.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abric J.C. (1994), *Pratiques sociales et représentations*, PUF
- Abric J.C. (1989), « L'étude expérimentale des représentations sociales », in Jodelet D., *Les représentations sociales*, PUF, (2ème éd., 1994), pp. 187-203
- Beitone A., Legarde A (1995), « Enseigner les sciences économiques. Pour une approche didactique », *Revue française de Pédagogie n°112*, pp. 33-35
- Bonnardi C., Roussiau N. (1999), *Les représentations sociales*, Topos
- Brucy G., Troger V. (2000), « Un siècle de formation professionnelle en France : la parenthèse scolaire ? », *Revue Française de Pédagogie n°131*, 9-21
- Charlot B., (1997), *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*, Anthropos
- Charlot B., (1999), *Le rapport au savoir en milieu populaire*, Anthropos
- Chazalon D. et alii (GREG), (2001), « les représentations sociales sur l'entreprise », *Tertiaire n°95*, pp. 53-60
- Cohen E. (1989), Epistémologie de la gestion, in Joffre P., Simon Y. (dir.), *Encyclopédie de la gestion*, Economica, T.1
- Flament C. (1989), « Structure et dynamique des représentations sociales », in Jodelet D., *Les représentations sociales*, PUF, (2ème éd., 1994), pp. 204-219
- Flament C. (1994), « Structure, dynamique et transformation des représentations sociales », in Abric J.C., in : *Pratiques sociales et représentations*, PUF, pp. 37-58
- Jodelet D. (éd.) (1994), *Les représentations sociales*, PUF, (1ère éd., 1989)

- Lebatteux N. (2000), *L'utilisation de l'analyse des représentations sociales en didactique des enseignements professionnels tertiaires. L'exemple de l'entreprise en lycée professionnel*, DEA (A. Legardez, dir.), Université de Provence
- Legardez A. (1998), *Représentations sociales et recherches socialement finalisées par la formation. L'exemple des disciplines économiques, sociales et de gestion*, Actes du colloque « Recherche et formation des enseignants », Grenoble
- Legardez A. (2001), « La transposition didactique, quand même ; l'exemple des questions socialement vives », *Actes du colloque « Les politiques des savoirs »*, Lyon 2
- Legardez A., Alpe Y., Lebatteux N. et alii (2001) « La construction des objets d'enseignements scolaires sur des questions socialement vives : problématisation, stratégies didactiques et circulation des savoirs », *communication au 4^{ème} colloque AECSE « Actualité de la recherche en éducation et formation »*, Lille 9/2001
- Moliner P. (1993), « Cinq questions à propos des représentations sociales », *Cahiers internationaux de psychologie sociale*, n° 20, pp. 5-14
- Moliner P. (1996), *Images et représentations sociales*, PUG
- Perrenoud P. (1995), *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, PUF (1^{ère} éd., 1989)
- Revue Française de Pédagogie n°131 (2000), dossier « Les formations professionnelles entre l'école et l'entreprise »
- Vergès P. (1989), « Les représentations sociales de l'économie : une forme de connaissance », in Jodelet D., *Les représentations sociales*, PUF, (2^{ème} éd., 1994), pp. 387-405
- Vergès P. (1998), « Représentations sociales en psychologie économique », in : ROLAND-LEVY C. , ADAIR P. (ed), *Psychologie économique*, Paris, Economica, pp. 19-33
- Vergès P. (2001), « L'analyse des représentations sociales par questionnaires », *Revue française de sociologie*, 42-3, pp. 537-561