



HAL
open science

Etude sur les représentations économiques des élèves de sixième - rapport méthodologique

Yannick Kerignard, Patricia Naucelle, Pierre Vergès

► **To cite this version:**

Yannick Kerignard, Patricia Naucelle, Pierre Vergès. Etude sur les représentations économiques des élèves de sixième - rapport méthodologique. [Rapport de recherche] Aix Marseille Université; E.H.E.S.S; IRPEACS. 1980, pp.57. <halshs-03641921>

HAL Id: halshs-03641921

<https://shs.hal.science/halshs-03641921v1>

Submitted on 14 Apr 2022

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.



Distributed under a Creative Commons CC BY 4.0 - Attribution - International License

**GROUPEMENT D'INTÉRÊT SCIENTIFIQUE
"PÉDAGOGIE DE L'INFORMATION ÉCONOMIQUE"**

Centre International de Recherche d'Ecully
29, chemin des Mouilles — 69130 ECULLY
Téléphone : (7) 833-37-11

Faculté des Sciences Economiques
d'Aix-Marseille II

février 1980

C.N.R.S./IRPEACS, Lyon

Département CACES du C.M.S.

C.N.R.S./E.H.E.S.S., Marseille

**ETUDE SUR LES REPRESENTATIONS ECONOMIQUES
DES ELEVES DE SIXIEME**

Enquête région marseillaise 1977-78

RAPPORT METHODOLOGIQUE

Yannick KERIGNARD (°)
Patricia NAUCELLE (°°)
Pierre VERGES (°°°)

(°) Faculté des Sciences Economiques d'Aix-Marseille II

(°°) IRPEACS - laboratoire du C.N.R.S.

(°°°) Centre de Mathématiques Sociales (E.H.E.S.S. - L.A. du C.N.R.S., antenne de Marseille).

SOMMAIRE

	<u>Pages</u>
1. <u>Le système de détermination</u>	7
1.1 La population enquêtée.....	7
1.1 1 Les caractéristiques de la population..	7
1.1 2 La diversité des classes	11
1.2 Le questionnaire	13
1.2 1 Le point de départ du questionnaire....	13
1.2 2 La cohérence du questionnaire	15
2. <u>La formalisation des représentations économi-</u> <u>ques : le traitement des données</u>	17
2.1 Le système méthodologique	18
2.1 1 Les opérations de connaissance	18
2.1 2 L'analyse en termes d'articulation/ autonomisation	20
2.1 3 L'analyse du contenu	21
2.1 4 Les problèmes avant/après	23
2.2 Les opérations les plus simples	23
2.2 1 La sélection	23
2.2 2 Le rangement	27
2.3 Les opérations simples	29
2.3 1 La traduction	29
2.3 2 Attribution de propriétés	32
2.3 3 Comparaison	36
2.4 Les opérations intermédiaires	41
ANNEXES	45

LISTE DES ENCARTS

	<u>Pages</u>
1. Etude des représentations économiques des adultes	14
2. Elaboration d'un questionnaire:démarche	14
3. Articulation/autonomisation	19
4. Les grilles a priori de bonnes réponses.....	26
5. L'analyse de similitude	40

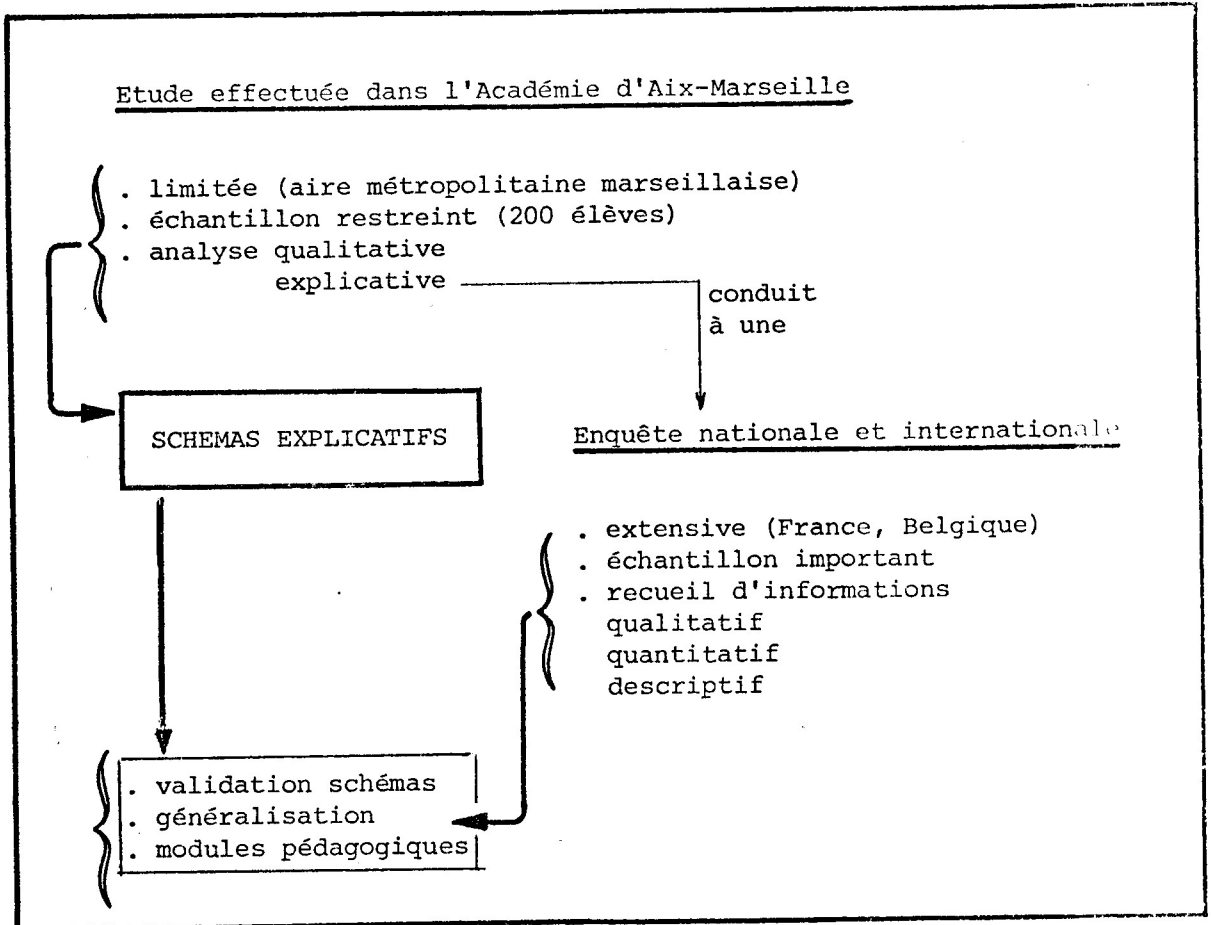
■

■

■

Parler méthode est à la fois nécessaire et insatisfaisant. Nécessaire, car ce que nous présentons comme résultats de cette recherche doit être accompagné des conditions de leurs élaborations; insatisfaisant, car nous resterons volontairement en retrait de ces résultats, ne nous en servant que pour asseoir la critique de l'une ou l'autre des formulations des questions.

Cette recherche est limitée; elle n'est qu'une étape dans la connaissance des représentations des élèves du secondaire. Elle est en quelque sorte une préenquête permettant d'avancer quelques hypothèses concernant les types de représentations-connaissances des élèves et les pistes d'une possible recherche pédagogique. Notre propos n'est donc qu'un premier jalon vers une enquête extensive effectuée au niveau national à la rentrée 1979.



Parler de "représentations économiques" ouvre un débat, très actuel, sur la relation entre science et idéologie. Dans ce rapport, nous ne voulons pas engager ce débat, mais dire seulement quelle position nous avons prise. Celle-ci est en prolongement direct avec nos précédents travaux sur les représentations économiques des adultes en formation (1).

(1) Cf. L'initiation économique des adultes, Collection des ATP Sciences Humaines, n° 4, CNRS.

Les représentations sont des "idéologies pratiques": elles sont directement liées à la pratique quotidienne des sujets et elles fonctionnent au sein de l'instance idéologique. La détermination des représentations est donc double, d'une part liée à la place des sujets (ici, de leur famille) dans les rapports de production, dans l'utilisation du langage économique ; d'autre part liée aux thèmes et discours qui circulent dans la société et qui expriment les diverses manières de rationaliser, projeter, moraliser les actions sociales. Elles sont, par là même, marquées par la lutte entre idéologie dominante et contre-idéologie.

Dans le cadre de cette recherche, nous ne pourrions pas tirer tout le parti de cette problématique, car le poids du système scolaire est un filtre à deux niveaux: d'une part l'âge, c'est-à-dire la maturation des opérations mentales est un paramètre psychologique que l'on ne peut ignorer ; d'autre part la classe est un lieu d'acculturation au même titre que la famille. Aussi, on peut faire état d'un "effet classe" au même titre qu'un "effet famille". Or, si ce dernier est souvent identifiable, en première analyse, aux professions parentales, il est fort difficile de cerner le premier : plusieurs éléments composent un complexe fait d'homogénéité de niveau scolaire, de poids relatif aux différentes catégories sociales, de méthodes pédagogiques utilisées par les professeurs, de l'existence d'une "vie de classe"...

Notre champ d'analyse recouvre la connaissance pratique de l'économie vue non à partir des comportements, mais du langage. En effet, nous nous situons dans le cadre d'un processus de formation qui vise une complexification du langage, des opérations mentales

plus qu'une norme de comportement. Aussi, l'ensemble de notre matériel est-il verbal. Nous verrons que le premier problème est celui de l'adéquation du vocabulaire du questionnaire à celui des élèves. Une seconde adéquation entre questions et concepts que l'on cherche à cerner est, également, souvent difficile à réaliser car la pratique économique des élèves de sixième est assez spécifique.

Ce rapport méthodologique présente dans une première partie comment notre système de détermination devient opératoire à travers les variables de la population enquêtée et la fabrication du questionnaire. Dans une seconde partie, il est fait état de la manière dont les réponses aux questions expriment des représentations-connaissances économiques qui peuvent être organisées par l'analyste pour donner un début de schématisation de l'univers économique des élèves de sixième.

1. LE SYSTEME DE DÉTERMINATION

1.1 LA POPULATION ENQUÊTÉE

La constitution de notre population ne relève d'aucune méthode particulière d'échantillonnage. En fait, elle a été contingente à l'Association Régionale des Professeurs d'Histoire-Géographie d'Aix-Marseille et, plus particulièrement, aux enseignants volontaires pour une expérimentation dans leur classe. A ce propos, il faut souligner la coopération des enseignants, dans cette présente étude, leur disponibilité face aux contraintes horaires, au temps consacré aux réunions....

Pour toutes ces raisons, le questionnaire a été passé dans 5 collèges de l'Académie d'Aix-Marseille, auprès de 200 élèves, dans 10 classes différentes. Nous allons maintenant présenter les caractéristiques de la population étudiée.

1.1 1 Les caractéristiques de la population.

La question AO (1) nous a permis de recueillir un certain nombre de variables concernant les caractéristiques des élèves (profession des parents, âge, sexe...)

(1) Cf. questionnaire en annexe.

Le milieu social, fortement déterminé par la profession du père, apparaît comme essentiel, plus que l'âge ou le sexe.

1.1 1 1 La formalisation de la variable "profession du père" passe par la définition de catégories socio-professionnelles n'étant pas directement celles utilisées par l'INSEE, mais correspondant à un regroupement original lié à la place du langage économique dans la structure sociale. Au départ, nous avons opéré un premier découpage en fonction de la place dans la production :

- 1 - Entrepreneurs individuels (artisans, commerçants)
- 2 - Personnel de production (ouvriers spécialisés, ouvriers qualifiés, ingénieurs, ...)
- 3 - Personnel de service

Puis nous avons tenu compte du niveau d'étude. Nous avons alors construit une variable synthétique tenant compte de l'importance de la formation reçue et de l'utilisation du langage économique dans la profession :

- P1 = professions libérales, ingénieurs, cadres supérieurs, professions intellectuelles
- P2 = artisans, commerçants, agriculteurs
- P3 = techniciens, cadres moyens
- P4 = OS, OQ, manoeuvres, employés.

Pour cette variable, les problèmes de codage rencontrés se situent à deux niveaux :

- l'intitulé de la profession du père donné par les élèves n'est, souvent, pas assez complet pour nous permettre un classement objectif ;

- d'autre part, les élèves connaissent souvent mal la profession de leurs parents et ne font pas la différence entre, par exemple, un carrossier propriétaire d'un garage et un ouvrier travaillant dans un atelier de carrosserie.

Pour recueillir une information plus fiable, nous

préconisons une solution qui consisterait à utiliser la grille INSEE. Les élèves coderaient eux-mêmes le secteur d'activité de leurs parents et leur profession. Pour cela, nous leur proposerions deux listes (secteurs d'activité et professions) et ils n'auraient qu'à inscrire les numéros correspondants avec l'aide du professeur. Au niveau d'élèves de sixième, cela peut poser des difficultés. On pourrait par contre l'envisager au niveau d'une classe de seconde. Cela nous laisserait toute latitude pour regrouper, par la suite, les variables ainsi codées selon notre catégorisation.

Le tableau ci-dessous présente la répartition de la population suivant l'origine socio-professionnelle du père (1).

Profession du père	P1	P2	P3	P4
Pourcentage d' élèves	18	11	34	27

Le taux d'activité des mères correspond à peu près à la moyenne nationale (35 %). On remarque qu'il existe une forte relation entre la profession du père et celle de la mère, avec néanmoins un niveau de qualification plus faible pour cette dernière.

1.1 1 2 Au niveau de l'ensemble de la population, la répartition est équilibrée entre filles et garçons (48 % pour les premiers et 52 % pour les seconds).

1.1 1 3 Leur situation scolaire a été déterminée par leur âge et leurs éventuels redoublements. Pour cela, nous leur demandons leur classe de l'année précédente : 93 % d'entre eux viennent du CM2 et 7% de 6ème. Pour affiner cette première réponse, nous avons posé deux questions concernant le redoublement ou le saut

(1) Il faut noter que 5% des élèves n'ont pas de père. Nous obtenons le même pourcentage de pères retraités ou chômeurs.

d'une classe à l'école primaire. Notre population comporte 64% des élèves qui n'ont ni redoublé ni sauté une classe. 7% d'entre eux ont sauté une classe et 28 % ont redoublé. On synthétise l'ensemble de ces informations sur la situation scolaire dans une variable corrélative, l'"âge des élèves". Et plutôt que de classer les élèves suivant leur âge réel, nous avons choisi des catégories faisant apparaître d'éventuelles années de retard ou d'années d'avance. Le codage consiste à répartir les élèves en quatre groupes :

- 1 = élèves ayant deux ans de retard,
- 2 = élèves ayant un an de retard,
- 3 = élèves nés en 1966 (11 ans en 1977)
- 4 = élèves ayant un an d'avance.

Nous obtenons les résultats suivants :

1 an et 2 ans de retard	nés en 1966	1 an d'avance
39 %	54 %	7 %

1.1 1 4 Pour avoir une idée de l'information reçue, on demande également aux élèves de citer les journaux locaux et nationaux qu'ils connaissent. Les quotidiens locaux sont les plus cités (85 % Le Provençal, 52 % La Marseillaise, 50% Le Méridional). A ce niveau, il est intéressant de noter que, parmi ceux cités en premier, c'est La Marseillaise (Journal du Parti Communiste) qui arrive en tête (avec 32 %), puis Le Méridional (Journal de droite) et le Provençal (Journal d'obédience Parti Socialiste), respectivement 27 et 20 %. Le pourcentage d'élèves n'ayant mentionné aucun quotidien national est très fort (80%); néanmoins le Monde est cité par 12 % des élèves, ce qui est élevé au regard de France-Soir ou de l'Humanité (2 %).

Nous avons construit une variable "culturelle" à partir des journaux cités :

Catégorie 1 = l'élève n'a cité que des quotidiens régionaux,

Catégorie 2 = l'élève a cité un (ou plusieurs) quotidien(s) national (aux), avec ou sans régional

Catégorie 3 = l'élève a cité un (ou plusieurs) hebdomadaire(s) d'actualité

Nous avons pensé que citer un quotidien national ou, plus encore, un hebdomadaire dénotait un élargissement du champ des informations reçues et pouvait être considéré comme indicateur du "capital culturel familial".

Catégories	1	2	3
% élèves	66	17	9

1.1 1 5 Nous venons de nous servir, pour caractériser la population de l'enquête, d'un ensemble de variables. Mais, plus profondément, ces variables sont, pour nous, des variables indépendantes, c'est-à-dire qu'elles permettent d'expliquer ou de montrer les différences de représentations ou de réponses au questionnaire.

1.1 2 La diversité des classes.

Si l'on compare notre population à la répartition socio-professionnelle des Bouches-du-Rhône, on observe une sous-représentation des ouvriers (P4) et une sur-représentation des techniciens (P3) et des cadres supérieurs (P1). Notre population n'est donc pas représentative statistiquement de celle des élèves de 6ème des Bouches-du-Rhône.

Ceci nous conduit à une analyse en compréhension tenant compte du fait que la profession du père est en effet très inégalement répartie, ceci déterminant pour partie un certain "effet classe". La diversité des

classes nous permet le repérage de "classes typées".
Nous avons, en particulier, sélectionné deux classes :

- La première (A) où la moitié des élèves a un père "cadre supérieur, ingénieur ou professeur", au lieu de 18 % pour la population totale ;

- La seconde (B) où nous trouvons 26 % d'enfants d'"artisans, commerçants ou agriculteurs" au lieu de 11 % pour la population totale.

La variable "sexe" ne se distingue pas par sa répartition dans les deux classes (64 % de garçons et 36 % de filles), mais par rapport à la répartition globale (52 % et 48 %).

Par contre, la variable "âge" fait apparaître des traits dominants : nous pensons que la variable socio-professionnelle peut être un des facteurs explicatifs de cette différence entre les classes.

	nés en 1966	1 an de retard	1 an d'avance
Classe A	75	8	17
Classe B	70	30	/
Ensemble des 10 classes	54	39	7

Ce choix, quoique restreint, nous permettra d'effectuer des comparaisons, et peut-être, comme l'affirme Zazzo, "de dégager des facteurs de variabilité qui aient une valeur générale d'explications". C'est pourquoi nous avons fait une analyse approfondie de ces deux classes à propos d'une intervention pédagogique effectuée sur la notion de "circuit de distribution" (1).

(1) Cf. Rapport de synthèse.

1.2 LE QUESTIONNAIRE

Pour recueillir les données, nous avons choisi la méthode du questionnaire. Elle nous permet de contrôler l'information recueillie, grâce à l'aspect systématique des conditions de passation. En outre, l'uniformisation de l'instrument d'observation favorise un codage assez rapide et standardisé, nécessaire pour effectuer des comparaisons soit entre classes, soit entre le début et la fin de l'année scolaire.

La détermination des thèmes du questionnaire et l'élaboration des questions se sont effectuées selon deux critères :

- d'une part parmi les thèmes devant être abordés en 6ème (1), nous en avons choisi six ayant trait à la monnaie, à l'épargne, aux achats, à la distribution, aux revenus et aux sphères de l'entreprise et de la consommation ; c'est donc, en premier lieu, par rapport au programme officiel que nous avons délimité les thèmes des différentes questions ;

- d'autre part, nous nous sommes appuyés sur des travaux effectués chez des adultes en formation et, par là même, sur des questions déjà existantes (2).

1.2 1 Le point de départ du questionnaire

Le questionnaire repose sur le postulat de l'existence d'une zone économique de pratiques, de discours et de significations. Ce champ économique est immergé dans l'ensemble de la réalité sociale. On peut faire l'hypothèse que les élèves de 6ème n'isolent pas spécialement ce champ économique, mais que, cependant, ils ne l'ignorent pas.

(1) Cf. fiches CNDP, Sciences humaines, avril-mai 1977

(2) Cf. CNRS, Mise au point, réalisation et contrôle d'un programme d'initiation économique en milieu adulte, coll. ATP, n° 11, 1977
cf. encart n° 1 p. 13

ETUDE DES REPRESENTATIONS ECONOMIQUES DES ADULTES

Suite au désir de la commission Information Economique du Ve Plan, l'étude des représentations des adultes a été effectuée par le CNRS parallèlement à d'autres études (CERC, INSEE...).

L'hypothèse centrale repose sur la liaison entre l'appréhension de l'économie et la pratique matérielle et idéologique.

Afin de solutionner le problème de la transmission du langage économique, posé par l'initiation économique, un questionnaire a été élaboré à partir de l'analyse d'interviews effectuées auprès d'adultes.

Ce questionnaire devait permettre une évaluation de la formation économique à partir des représentations et la manière dont les formés découpaient la réalité sociale.

L'existence de ce questionnaire, déjà expérimenté en monde adulte, a été une aide importante dans l'élaboration du questionnaire des 6ème et dans le codage des différentes réponses.

encart n° 1

ELABORATION D'UN QUESTIONNAIRE : DEMARCHE

- 1) Pré-élaboration :
Définition des objectifs de la recherche en termes opérationnels et détermination de la population.
- 2) Pré-enquête :
 - préparation du pré-questionnaire
 - constitution des thèmes du questionnaire avec ordre logique et formulation observée par rapport aux entretiens
 - constitution du pré-questionnaire
- 3) Test pré-questionnaire :
Sur échantillon restreint, validation du système de référence, au niveau du langage entre l'analyste et les émetteurs.
- 4) Questionnaire final
Les différentes phases préliminaires au questionnaire final doivent permettre d'annuler le caractère polysémique du langage en homogénéisant le système de référence entre l'analyste et les émetteurs.

encart n° 2

Pour l'atteindre, nous devons partir des éléments sociaux auxquels sont associés les notions et comportements économiques. Par exemple, dans la question A1 (1), nous proposons le mot "ARGENT" et non le mot "MONNAIE" pour atteindre le domaine que ce concept économique recouvre. De même, à propos de la distribution, nous partons de ce qui fait la différence de prix pratiqués par trois sortes de magasins et non du concept de distribution (2).

Le matériel de recueil avait déjà été utilisé en milieu adulte, pour les thèmes "distribution, sphère de l'entreprise, consommation, monnaie". Nous avons, dans ce cas, simplement reformulé les questions avec le concours des professeurs d'histoire-géographie.

Les questions concernant les thèmes "achats", "revenus" et "épargne" ont été élaborées spécifiquement pour le questionnaire des sixièmes.

1.2 2 La cohérence du questionnaire

L'ensemble des six questions ne forme pas un tout homogène. Nous pouvons noter une absence de cohérence interne du point de vue des thèmes car leur choix a été contingent au programme et à ce que nous pensions pouvoir être abordé en 6ème. Cela ne fait ni le tour d'un domaine de connaissance économique, ni celui d'un ensemble de notions de base nécessaires à la poursuite d'un enseignement en premier cycle. Cette incohérence est le fait d'une impasse méthodologique : le point de départ de la recherche est un ensemble de questions que

(1) Cf. questionnaire en annexe.

(2) Cf. questionnaire en annexe: question A4.

se posent les professeurs. Elles n'ont pas été formulées dans une démarche scientifique. Ceci peut expliquer les difficultés que nous allons soulever.

Par rapport à la démarche "classique" présentée en encart (1), notre étude a pâti de l'absence d'une pré-enquête. De ce fait, nous n'avons pas pu valider l'unicité du système de référence, au niveau du langage, entre nous et les élèves de sixième, malgré de nombreuses discussions avec les professeurs d'histoire-géographie, qui connaissent bien la population étudiée.

Le libellé de certaines questions pose ainsi un problème et a posteriori ne semble pas toujours compréhensible à un enfant de 11 ans. Par exemple, dans la question A4, "l'épicerie de luxe", ou encore "le propriétaire d'entreprise" dans la question A5, ne font pas partie du vocabulaire courant des élèves.

Notre champ d'analyse recouvre la connaissance pratique de l'économie vue, non à partir des comportements, mais du langage. En effet, nous nous situons dans le cadre d'un processus de formation qui vise une complexification du langage, des opérations mentales plus qu'une norme de comportement.

(1) Cf. encart n° 2, p. 13

2. LA FORMALISATION DES REPRESENTATIONS ECONOMIQUES : LE TRAITEMENT DES DONNEES.

Nous venons d'indiquer comment la population enquêtée était stratifiée selon un ensemble de variables objectives pouvant avoir un effet sur les réponses à notre questionnaire. Nous venons aussi de préciser la ou les questions auxquelles nous tentons de répondre à travers la fabrication d'un corpus d'enquête (questionnaire et réponses des élèves). Il convient maintenant d'indiquer comment se structure notre variable dépendante (les représentations des élèves) sous la double contrainte de la formulation des questions et du traitement possible des réponses.

Notre méthodologie en tant que structurante renvoie à notre problématique centrale : les réponses des élèves sont tout à la fois connaissance et représentation (connaissance pratique). Aussi peut-on situer les éléments de notre variable dépendante par rapport à un double axe qui privilégie chacun de ces aspects mais n'ignore pas l'autre :

- celui de la complexité des opérations de connaissance, qui correspond, dans la pratique sociale, à la complexité de l'argumentation

- celui du couple articulation/autonomisation qui met en évidence tout autant des formes de connaissances que la diffusion du langage économique.

Nous présenterons d'abord les éléments de notre méthodologie (2.1). Ces derniers sont de deux ordres : d'une part ils structurent les traitements autour des concepts d'opérations de connaissance (2.1 1) et d'autonomisation/articulation (2.1 2); d'autre part, ils sont méthodes de traitement, comme dans le cas de l'analyse de contenu (2.1 3) et de l'analyse avant-après (2.1 4).

Nous reprendrons ensuite, question après question, les traitements effectués en rapport avec leur place dans les opérations de connaissances. Nous serons alors conduits à une critique de ces questions et à leur reformulation possible.

2.1 LE SYSTEME METHODOLOGIQUE

2.1 1 Les opérations de connaissance

Afin de clarifier la présentation du questionnaire, nous avons classé (1) les opérations de connaissance, sous-jacentes aux diverses questions, en 4 catégories.

On trouve dans le tableau ci-dessous le numéro des questions (de A1 à A6) :

Les opérations	leur degré de complexité	plus simple	simple	intermédiaire
. sélection		A3		
. rangement		A2		
. traduction			A1	
. attribution			A5	
. comparaison			A4	
. groupement et dénomination				A6

Les questions se placent sur une échelle empirique de difficulté. Cette échelle repose sur la combinaison d'une part, des opérations mentales, dont on trouve de nombreuses taxinomies et, d'autre part, des opérations d'argumentation car les données renvoient à des représentations.

Avec les opérations les plus simples, on fait faire aux élèves une opération de préférence renvoyant immédiatement à la prégnance de leurs représentations (ce qui

(1) Ce classement s'inspire des travaux effectués chez les adultes.

ARTICULATION/AUTONOMISATION

La pratique économique est une modalité de l'ensemble de la pratique sociale. Un sujet n'isole pas spontanément une dimension économique au sein de sa pratique sociale, mais ré-interprète celle-ci au sein de celle-là. C'est à dire que lorsqu'un sujet rend compte de sa pratique, son discours est investi de sens multiples. Cela n'implique pas l'impossibilité pour l'acteur social de dénommer un certain secteur, un certain nombre de faits comme économiques. Son discours peut, en effet, intégrer certains éléments de connaissance, il peut aussi prendre en charge certains traits du discours économique dominant.

L'analyste de ce discours peut, lui seul, effectuer un découpage qui vise une objectivation. Objectivation au sens où le discours est transformé en "données" que l'on puisse traiter pour obtenir des observations interprétables. L'analyse va se définir un champ économique à partir d'une recherche critique de ce que la société déclare économique ou rapporte aux thèmes et analyses économiques.

Dans le discours de l'acteur social, les éléments de ce champ n'existent que plus ou moins articulés à d'autres champs de signification. Cependant, il existe des discours, des portions de discours, où ce champ est faiblement articulé (par exemple dans la description d'un mécanisme économique). Dans ce cas, nous parlons "d'autonomisation" du champ économique.

Ce couple articulation/autonomisation est au centre de l'analyse des "représentations économiques". Privilégier l'un des termes au détriment de l'autre conduit soit à la dissolution de l'économique dans une totalité sociologique, politique ou encore idéologique, soit, à l'inverse, au fonctionnalisme d'une société "rationalisée".

encart n° 3

leur paraît le plus important, le plus pertinent...)). Définir un objet par ses propriétés, par ses rapports avec d'autres objets, comme dans le cas des opérations simples demande déjà une analyse des ressemblances et des différences, donc un certain recul. Enfin, les opérations dites "intermédiaires" renvoient à un début de zonification du champ économique, ce qui suppose une représentation de processus, de phénomènes ayant déjà plusieurs aspects, voire même un schéma organisateur.

Dans le matériel utilisé en sixième, nous n'avons pas envisagé d'opération complexe, comme celle de faire le résumé d'un texte économique ou résoudre un paradoxe ou encore réfuter une argumentation. Les raisons en sont multiples. D'autre part, nous avons une limite temporelle au niveau de la passation du questionnaire (deux fois une heure, consécutives ou non). D'autre part, nous avons fait l'hypothèse implicite que les élèves de sixième ne pourraient pas effectuer de telles opérations à propos de l'économie. Nous nous inscrivons en faux contre cette hypothèse.

Nous présenterons les questions par ordre croissant de difficulté, des opérations les plus simples aux opérations intermédiaires.

2.1 2 L'analyse en termes d'articulation/autonomisation

L'économiste aborde le "domaine économique" (phénomènes, problèmes économiques...) en découpant la réalité, c'est-à-dire en autonomisant le champ économique (cf. encart n° 3). Or, les représentations des élèves ne relèvent d'aucune démarche de ce type. Leurs représentations ne se limitent pas au seul domaine de l'économie, mais font référence à tout un système de relations à l'intérieur d'une réalité qui apparaît comme un tout. Leurs représentations économiques sont donc articulées à un ensemble de représentations sur des domaines divers et évoluent en fonction de leur système de représentations.

Cf. encart N° 3 ci-contre

Du point de vue de la démarche pédagogique, il faut éviter un conflit entre l'approche de l'économiste et les représentations des élèves. Aussi, l'analyse des représentations en terme d'articulation et d'autonomisation est-elle nécessaire. En effet, cette analyse permet d'explicitier les articulations entre le champ économique et les autres champs de la réalité et également de déceler le degré d'autonomisation du champ économique chez les élèves. Pour éclairer une possible démarche pédagogique, nous interpréterons les réponses des élèves par rapport à ce couple articulation/autonomisation.

2.1 3 L'analyse de contenu.

Pour certaines questions (telle que A1) (1), nous avons besoin de traiter un contenu linguistique nécessitant une analyse de contenu. Les principes de l'analyse de contenu thématique sont donnés par Berelson ("Content analysis"). Cette méthode a pour objectif la normalisation de la description des données à contenu sémantique. Elle se présente comme une technique à la fois de classement et d'analyse.

La construction a posteriori d'une grille d'analyse des mots cités rend les informations colligées manipulables. Cette normalisation est nécessaire pour opérer la généralisation à partir de données individuelles, en usant d'indicateurs (2) comparables d'un individu à l'autre. Elle permet les dénombrements, l'étude des liaisons entre des éléments distingués par l'analyse et la mise en relation avec des variables externes.

L'analyse de contenu suppose une conception pré-saussurienne dont le postulat repose sur la correspondance

(1) Cf. question A 1 en annexe.

(2) indicateur = item dont les réponses possibles peuvent être exhaustivement énumérées, donc codées.

bi-univoque des signes. Pour de nombreux auteurs (1), ce rapport bi-univoque n'existe pas car il nie l'arbitraire des signes en supposant une homogénéité des systèmes de référence du codeur et de l'émetteur. Pour Barthes, il y a un double problème de correspondance du matériel codé et des catégories du code, et du sens donné à l'élément codé et à la réalité qu'il traduit (problème d'adéquation du code linguistique).

Une autre difficulté concerne la nécessité d'un consensus entre les codeurs, afin de supprimer au maximum la subjectivité de chacun.

Malgré ces critiques, nous avons choisi de faire une analyse de contenu parce que la simplicité des questions posées ne permettait pas une analyse de discours plus fine, moins critiquable. En effet, l'information recueillie était un mot, un syntagme ou une action exprimée par deux ou trois mots et non une phrase ou un texte.

Dans ce cadre, nous avons choisi alors comme procédé d'analyse, le thème. Mais nous ne faisons pas le postulat d'une univocité du rapport mot/thème car il nous semble que les mots n'apparaissent pas par hasard, mais sont reliés à l'environnement contextuel des autres mots cités par l'élève. Par exemple, le mot "bourse", s'il est entouré de mots à connotation sociale (ou "valeurs") ne sera pas codé de la même manière que s'il est entouré de mots à connotation économique. Ainsi, nous avons essayé de minimiser les erreurs par cette prise en compte du contexte environnant des mots, car elle permet de mieux mettre en évidence leur contenu implicite.

(1) Tels que Barthes ou Marchid

2.1 4 Les problèmes avant/après.

Le schéma général de l'étude est de type "avant/après"; le questionnaire de fin d'année devant permettre de mesurer une évolution éventuelle de l'appréhension de la réalité socio-économique des élèves de sixième. Les données recueillies sont donc relatives à deux périodes d'observation (début et fin d'année scolaire) et font l'objet d'analyses portant

- sur les relations que l'on peut établir entre les informations obtenues à chaque période,
- sur les constances et/ou les modifications que révèle la distribution croisée des caractéristiques individuelles aux deux moments considérés, ainsi que sur les directions des changements.

Il a été nécessaire pour cela de mettre au point des traitements informatiques spécifiques à chaque question, mettant en liaison directe les données colligées en début et fin d'année. Malgré ces informations, cette comparaison "avant/après" nous a posé problème; car nous ne possédions pas toujours la maîtrise des facteurs explicatifs, relatifs aux changements, en particulier les formes, les méthodes, le contenu de l'enseignement économique prodigué par les enseignants.

2.2 LES OPÉRATIONS LES PLUS SIMPLES

2.2 1 La sélection

La question A 3 (1), en proposant un ensemble de 10 actions parmi lesquelles l'élève choisit celles qui lui semblent être un comportement d'épargne, demande à l'élève de faire une opération de sélection entre des

(1) Cf. question en annexe du présent rapport.

GRILLE DE LECTURE DES BONNES REPONSES

QUESTION A3

POUR VOUS, QU'EST-CE QU'EPARGNER ?

- 1. Tout l'argent provenant des salaires ou revenus gagnés par vos parents au cours d'une année.
- ② Mettre de l'argent dans une tire-lire ou cagnotte.
- 3. Acheter des bijoux ou œuvres d'art.
- ④ Faire des économies.
- 5. Payer l'impôt sur le revenu.
- ⑥ Déposer des sommes à la Caisse d'Epargne.
- 7. Rembourser de l'argent emprunté pour l'achat d'un logement, d'une voiture.
- ⑧ Mettre de l'argent de côté.
- ⑨ Prêter de l'argent qui rapportera des intérêts plus tard.
- 10. Hériter d'une forte somme.

comportements. Nous l'avons classée dans "les opérations les plus simples" car il ne s'agit que d'un choix entre plusieurs "possibles".

Notre objectif était ici de mesurer l'existence (ou non) de véritables connaissances économiques sur l'épargne.

Le traitement consiste en une comptabilité des réponses (tri à plat) ; puis par rapport à une norme définie a priori (choix des "bonnes réponses") à une sommation qui procure le nombre total de bonnes réponses. Pour cela, nous avons défini, à partir de l'économie domestique, 5 actions comme étant un comportement d'épargne. Nous indiquons ces "bonnes réponses" en entourant leur numéro (ci-contre).

Notre grille de lecture et, donc, de délimitation de la norme, reposent sur une définition a priori de l'épargne. Ceci explique que certains "comportements" tels que "acheter des bijoux et oeuvres d'art" ne fassent pas partie de ce que nous avons défini comme "norme". Mais ceci n'est pas sans poser problème (1) et nous voyons dès à présent les controverses que le choix de cette norme peut impliquer.

Cette sélection repose sur le fait qu'abordée à partir de l'économie domestique, la définition de l'épargne est plus accessible aux élèves. Ceci peut être aussi considéré a posteriori comme une projection de ce que nous pensions être leurs représentations. Le taux élevé de bonnes réponses au questionnaire initial le confirme.

Au niveau du contenu, nous pouvons également dire que les 10 actions font référence, non à l'épargne, mais

(1) Cf. encart n° 4 p.25

LES GRILLES A PRIORI DE BONNES REPONSES

Partir d'une grille a priori des "bonnes réponses" revient à considérer les discours comme subjectifs, erronés par rapport aux faits objectifs de la connaissance scientifique. Une telle approche pré-suppose deux postulats :

- La connaissance économique est un stock de savoir dont la constitution est déjà très élaborée et indépendante des conditions de sa production. Une telle vision surplombante et idéale fait fi de la multiplicité des théories et de leur rapport évident à l'idéologie de la société.

La pratique sociale des acteurs est assimilée à une pratique scientifique, à une "rationalité" des comportements alors que cette "rationalité" n'est qu'un modèle d'analyse et non une norme de comportement robotisée.

De plus, cette approche fait l'impasse sur les déterminations du langage économique de la société. Celles-ci sont liées à l'émergence de ce langage comme instrument de pouvoir et de domination. Sa constitution, ses concepts sont enjeu de la lutte sociale (par exemple : bénéfice, profit, plus-value, revenus de l'entrepreneur recouvrent à première vue la même réalité, mais ne rentrent pas dans les mêmes raisonnements).

D'autre part, en se diffusant dans le corps social, dans les codes quotidiens, le langage économique perd de sa spécificité, il ne dénote plus exactement les mêmes référents.

Langage de la représentation et langage scientifique ont leur propre logique, leur propre mode de constitution, leur propre utilité; seul, un raccourci non justifiable les met en rapport direct (notion/prénotion).

encart n° 4

plutôt aux placements de l'épargne. Ceci nous amène à penser que nous aurions pu choisir une définition plus large de l'épargne (inclure, par exemple, l'épargne au sens de la comptabilité nationale).

De même nous aurions pu introduire des notions plus complexes, telles que le rapport entre épargne et une autre quantité économique, par exemple, épargne-investissement. A cet égard, nous avons constaté, par ailleurs, que ces deux notions étaient souvent associées (1).

2.2 2 Le rangement

La question A2 (2) propose à l'élève de ranger dix phrases concernant les motivations d'achats, par ordre croissant d'importance. Ces phrases font référence à une typologie psycho-sociologique des besoins au niveau de l'acte d'achat, en tant qu'acte économique. Cette présentation indirecte des besoins devait nous permettre de "cerner" le domaine des besoins chez les élèves.

(1) Cf. résultats de la question A6, rapport de synthèse.

(2) Cf. questionnaire en annexe.

28 bis.

Le traitement est simple : nous comptabilisons le rang des réponses. Mais cette comptabilité peut aussi s'effectuer selon la typologie construite a priori.

Les phrases sont couplées deux à deux et leur regroupement fait apparaître une typologie des éléments d'apparition ou de satisfaction des besoins en cinq points.

Phrases 1-6 : ce qui concerne les moyens financiers

Phrases 2-7 : ce qui concerne la nécessité

Phrases 3-8 : ce qui vise à rétablir un manque

Phrases 4-9 : ce qui concerne le désir

Phrases 5-10 : ce qui concerne la pression de l'offre.

Notre hypothèse repose sur une représentation prégnante en termes de nécessaire, qui doit évoluer au questionnaire de fin d'année en privilégiant la pression de l'offre.

L'analyse des réponses permet de vérifier si les phrases sont couplées ou non par les élèves, c'est à dire si elles apparaissent dans la même zone de classement. Les résultats obtenus au questionnaire initial dénotent que seule la catégorie "nécessité" et, à un moindre degré "moyens financiers" semble fonctionner. De plus, le croisement effectué entre les rangs donnés par chaque élève, en début et en fin d'année, met en évidence une très grande dispersion. Ceci pose le problème de la validité du classement a priori et de l'adéquation du système de référence du "scientifique" à celui de l'enfant de 11 ans.

Contrairement à notre hypothèse, la pression de l'offre n'a pas joué le rôle privilégié que nous lui prêtions au questionnaire de fin d'année. A ce propos, une étude

de "International Education Development" (1) (2), montre que l'attitude des enfants face à la publicité varie selon l'âge. A partir de dix ans, l'enfant fait la différence entre le spectacle qu'offrent les publicités et leurs objectifs. Il acquiert un esprit critique face aux produits, mais surtout face à la publicité. Au vu de cette étude, il apparaît que la publicité ne pousse pas l'enfant à acheter et qu'il devient même un "client incommode" pour les professionnels de la publicité. Ceci peut expliquer le "rejet de la publicité" à la question formulée en termes de comportements d'achat. Il s'avère que le raisonnement des élèves repose sur l'obligation d'acheter pour satisfaire la consommation (le besoin) qui apparaît indispensable "nécessité". La consommation se situe généralement dans le domaine alimentaire pour les enfants de onze ans.

Ce type de raisonnement, centré sur les "besoins vitaux" restreint le champ des réponses au sein de la question car elle est formulée en termes de comportement d'achat. Ne permettant pas à l'élève de se resituer intégralement dans sa propre réalité, elle est alors relativement inadéquate au problème des besoins et de leur sens pour les élèves.

En outre, la notion de besoin, selon l'optique par laquelle on l'aborde (économie, psychologie, sociologie) est définie différemment. Notion pluridisciplinaire, elle reste très ambiguë et soulève de nombreuses controverses. Aucun auteur n'est parvenu, jusqu'à présent, à définir une théorie des besoins, ni même une ty-

(1) *Express*, mars 1979, n° 1446, article F. Chirot, *Les enfants et la publicité*.

(2) Voir également *Le Monde de l'éducation*, novembre 1979.

pologie qui fasse l'unanimité. Ces constats négatifs permettent de comprendre pourquoi les résultats obtenus ne sont que peu interprétables, du moins en termes pédagogiques.

2.3 Les opérations simples

2.3.1 Traduction

A la question A1 (1), les élèves doivent inscrire les mots (10 au plus) qui leur viennent à l'esprit à propos du mot "argent". L'objectif de cette question est de cerner les représentations économiques des élèves dans un sens très large, par l'intermédiaire d'une "question ouverte", donc à réponse libre.

Le mot "argent" est un mot stimulus proche de leur vécu qui permet une association verbale dirigée, tout en laissant aux élèves la liberté de définir eux-mêmes le cadre de référence de leurs réponses.

Il nous intéresse de savoir si les élèves vont répondre en terme social (l'argent satisfaisant un désir, permettant un comportement) ou en termes économiques (notions, institutions économiques associées aux problèmes monétaires). Si, pour l'économiste, l'argent recouvre le thème de la monnaie, il n'en est pas obligatoirement de même pour l'élève ; aussi le but de notre analyse est de mettre en évidence l'existence d'un champ de signification économique plus ou moins articulé à d'autres champs de signification de la réalité sociale.

(1) Cf. questionnaire en annexe.

Pour analyser le contenu de l'articulation économique/non économique, on effectue un découpage dans les "discours" des élèves, entre un champ de signification économique et d'autres champs de la réalité sociale (champs de la valeur, du social et du politique) (1)

. Ceci nous conduit à définir a priori le champ économique. Nous considérerons comme économique tous les objets et actions concernant la sphère de la production, de la consommation, de la répartition, de la distribution et enfin, de l'équivalence monétaire par l'intermédiaire d'une opération mentale.

. Le champ de la valeur fait référence à un ensemble de normes, de valeurs, d'idéaux produits par la société. Nous avons codé en "valeur" des mots tels que "bonheur", "joie", "liberté", "misère", "réussite"... Ce champ permet d'explicitier la valorisation de l'argent par notre société ou, plus ponctuellement, d'ajouter une qualification à un mot qui renvoie à un autre champ. Par exemple, le "travail" comme nécessité et obligation, fait référence à une norme sociale.

. Le champ social se réfère à des comportements dans des domaines d'activité autres qu'économiques. Ce sont les jeux, le sport, les loisirs, les relations avec autrui (famille, école).

. Le champ politique concerne la sphère du "pouvoir" (pouvoir, politique, puissance, Etat). Mais il est peu apparu chez les élèves de sixième.

(1) Cf. encart 3 p. 18

Le découpage du discours en divers champs de signification tient compte du contexte mais est fondamentalement le fait de l'analyste; c'est un découpage a priori, renvoyant à la problématique articulation/autonomisation. Par contre, au sein du champ économique, nous avons effectué une catégorisation des thèmes au moyen de l'analyse de contenu (1). Nous avons listé tous les mots apparus, puis nous les avons groupés par thème. Les catégories ainsi formées ont constitué une grille de lecture, permettant un codage simple et standardisé.

Codes	Catégories	Thèmes	Mots cités
1	Monnaie	Fonctions du système bancaire	. Monnaie, crédit, compte en banque,
2	Moyens de paiement	Formes de monnaie	. Billets, pièces, devises, chèques, mandats...
3	Pierres précieuses	Valeurs refuge	. Métaux (or, bronze) diamants...
4	Economies	Epargne	. Economie, économiser,
5	Economie familiale,	Budget familial	. Dépenses, achat, loyer, factures, payer impôts, essence, nourriture,
6	Gains, revenus	Ressources de la famille	. Salaires, paies, allocations, pensions,
7	Entreprise	Production	. Entreprise, société, industrie, usine.
8	Institutions financières	Institutions	. Banque, Caisse d'épargne, Crédit Agricole,
9	Avoir, richesse	Fortune	. Richesse, trésor, amasser
10	Impôts	Taxes, Impôts	. Impôts, charges fiscales
11	Economie générale	-	. Economie, échanges bourse, commerce, prix (hausse, baisse); capital.
12	Référence à un comportement d'achat	Acte d'achat	. Acheter quelque chose.

(1) Cf. 2.1.1

Le traitement s'effectue à deux niveaux :

- % de citations et/ou d'élèves dans chaque camp et chaque catégorie du champ E (tri à plat). Ce résultat donne l'importance du champ économique et au sein de ce champ l'importance respective de chacun des thèmes, tels que budget familial, ou encore production,
- % des catégories apparues ensemble chez un élève (méthode par co-apparition des mots). Ce résultat peut paraître plus fin, mais en fait il a, ici, des limites.

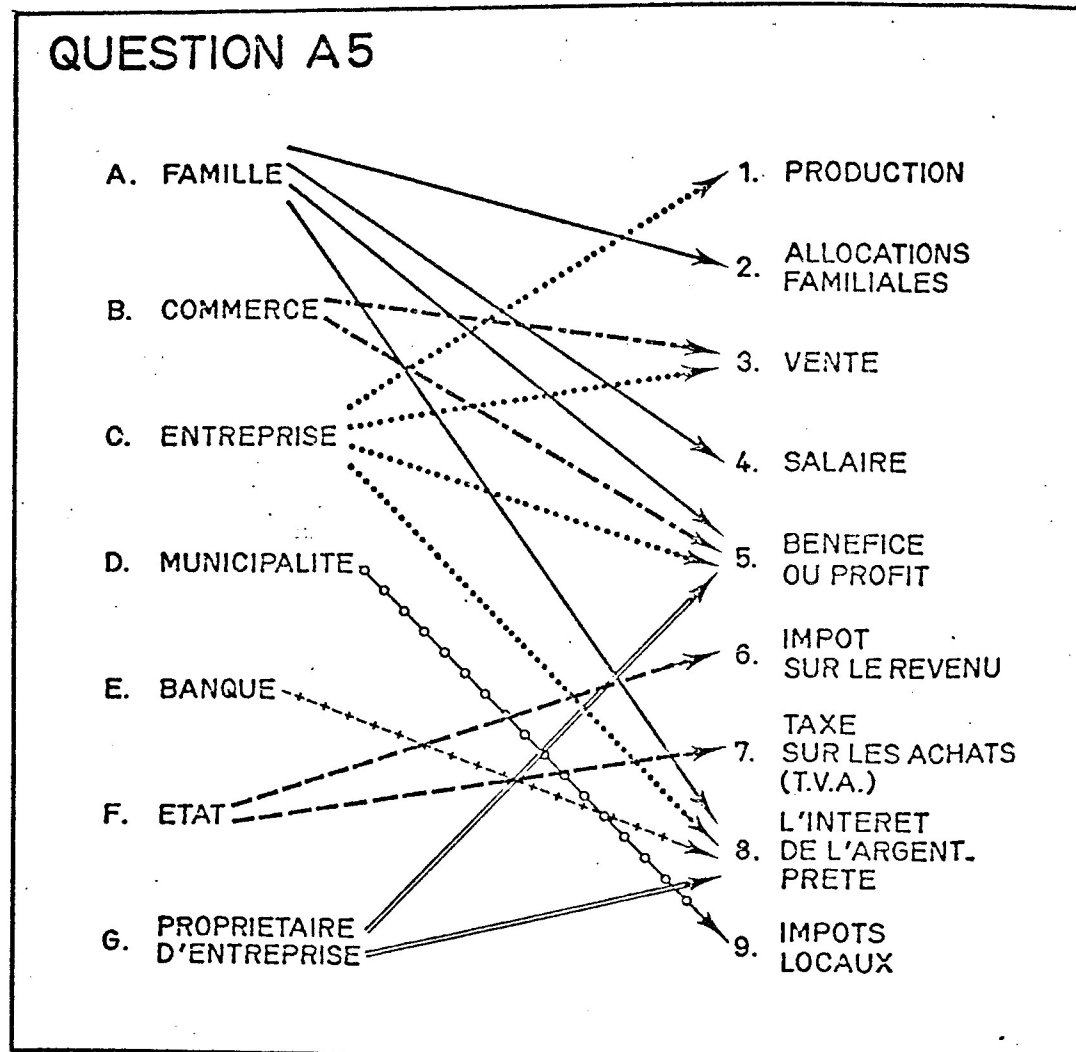
En effet, la cohérence de la liste n'est pas interne (inversement au cas de la question A6 où l'on demande de former des groupes de mots allant ensemble) mais externe par association à un tiers terme : l'argent. Aussi on ne peut postuler que tous les mots cités par l'élève se déduisent obligatoirement les uns des autres. Il a, par exemple, pu penser en termes de facettes et citer ainsi plusieurs mots correspondant à diverses faces de l'argent ; il y a alors une certaine cohérence à l'intérieur d'une facette mais pas nécessairement entre deux manières différentes de voir l'argent. Cependant, l'information d'une concomitance de ces facettes n'est pas intéressante. L'analyse que nous pouvons alors faire sera essentiellement descriptive des co-apparitions entre mots. Elle n'explique pas les liens entre eux. Pour ce faire, il aurait fallu décomposer l'opération mentale effectuée par chaque élève pour chaque mot cité (étude de leur "stratégie"). Mais ceci n'est possible que sur un échantillon très petit, à un niveau expérimental.

2.3 2 Attribution de propriétés

Dans la question A 5 (1), on présente 16 termes économiques formant deux sous-ensembles : à gauche des agents (au nombre de 7), à droite des gains ou re-

(1) Cf. questionnaire en annexe.

GRILLE DE LECTURE DES BONNES REPONSES



venus (au nombre de 9). L'élève doit relier par des flèches les termes qu'il pense être en relation, c'est-à-dire faire correspondre l'agent et son (ses) revenu(s). Il doit donc établir des relations orientées entre les termes.

Le problème de la possibilité d'établir des correspondances entre deux groupes de termes se pose immédiatement au niveau abstrait et au niveau du contenu. Au niveau abstrait, on peut dire que les élèves ont déjà été confrontés en mathématiques à un tel raisonnement sur des ensembles entre lesquels ils établissent des relations. Aussi n'a-t-on pas noté de difficulté particulière lors de la passation de la question.

Au plan du contenu, il en est tout autrement. En effet, cette question peut être envisagée comme la mesure du "niveau de connaissances" des élèves sur un thème économique donné, les agents et leur revenu. Dans cette optique, on est conduit à raisonner en termes de "bonnes ou mauvaises" réponses et, pour cela, à construire a priori une grille de lecture des "bonnes réponses" (Schéma ci-contre).

Mais nous avons déjà souligné (à propos de la question A 3 sur l'épargne) les problèmes que pose le choix d'une grille de lecture en termes de bonnes et de mauvaises réponses (1). Et le fait que les réponses considérées comme bonnes ne soient pas directement liées à une conception de la pratique sociale des élèves (comme dans le A3), mais à la norme du langage économique ne change pas fondamentalement les données du problème : poser le dépouillement d'une réponse par rapport à une norme "bon/mauvais". Poser

(1) Cf. encart n° 4 p. 32

une norme, c'est concevoir un savoir surplombant que l'élève doit acquérir.

On peut, en première approche, le supposer, si le postulat d'une relative univocité de la notion de revenu dans le langage économique est admis. Dans ce cas, on repère les difficultés du vocabulaire qui sont loin d'être négligeables. On constate une méconnaissance de certains revenus, tels que T.V.A., bénéfice, ainsi que de certains agents, tel que le propriétaire d'entreprise. A ce sujet, il faut rappeler que la définition du propriétaire d'entreprise est source de confusion, même pour des économistes.

Cependant, notre approche en termes de représentations essaie de poser le problème de l'analyse des réponses de manières différentes. Quelle cohérence, quelle image nous renvoient les élèves, comment évoluent-elles du début à la fin de l'année? Une première constatation est la concentration des "mauvaises" réponses sur certains couples agent-revenu. Dans une théorie de l'erreur par rapport à une norme, les mauvaises réponses doivent être relativement distribuées de manière aléatoire. Ici ce n'est pas le cas; par exemple, la production est citée comme revenu du commerce, le salaire à propos de l'entreprise.

Ces constats nous amènent à analyser les réponses en termes de flux, car les résultats montrent que les élèves ont indiqué par leurs flèches une relation entre termes, sans distinguer entre revenus et dépenses. Ceci soulève la difficulté de la compréhension de la consigne, et le "non sens" pour les élèves de différencier dépenses et revenus de chaque agent. Mais on peut aussi se servir de ce fait de manière positive, car nous avons la possibilité de présenter les résultats sous forme de graphe de flux. Cette présentation a l'avantage de proposer une lecture immédiate du champ des relations entre agents.

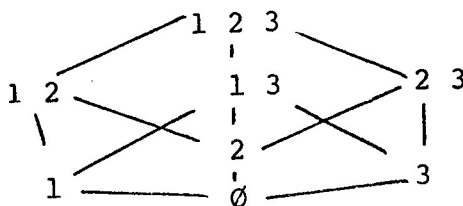
Cette réorganisation, visualisée, des réponses peut alors devenir un excellent support pédagogique. En effet, le passage à la schématisation de l'économie est possible dans une pédagogie active, se servant de ce graphe (1).

2.3 3 Comparaison

Dans la question A4 (2), on demande aux élèves ce qui, à leur avis, fait la différence de prix entre trois sortes de magasins : supermarché, petit commerce, épicerie de luxe (SM, PC, EL). Pour répondre, les élèves ont le choix entre dix caractéristiques. Et on leur demande de choisir quatre de ces dix caractéristiques significatives de la différence de prix entre deux magasins (les trois couples de comparaison sont systématiquement présentés).

On cherche ici à appréhender les représentations des élèves dans le domaine de la distribution à travers leur perception des trois types de magasins. Pour faciliter le traitement, nous avons utilisé un "treillis" (3) qui fait apparaître le numéro des items choisis suivant qu'ils servent à caractériser, pour un élève, une ou plusieurs comparaisons.

TREILLIS

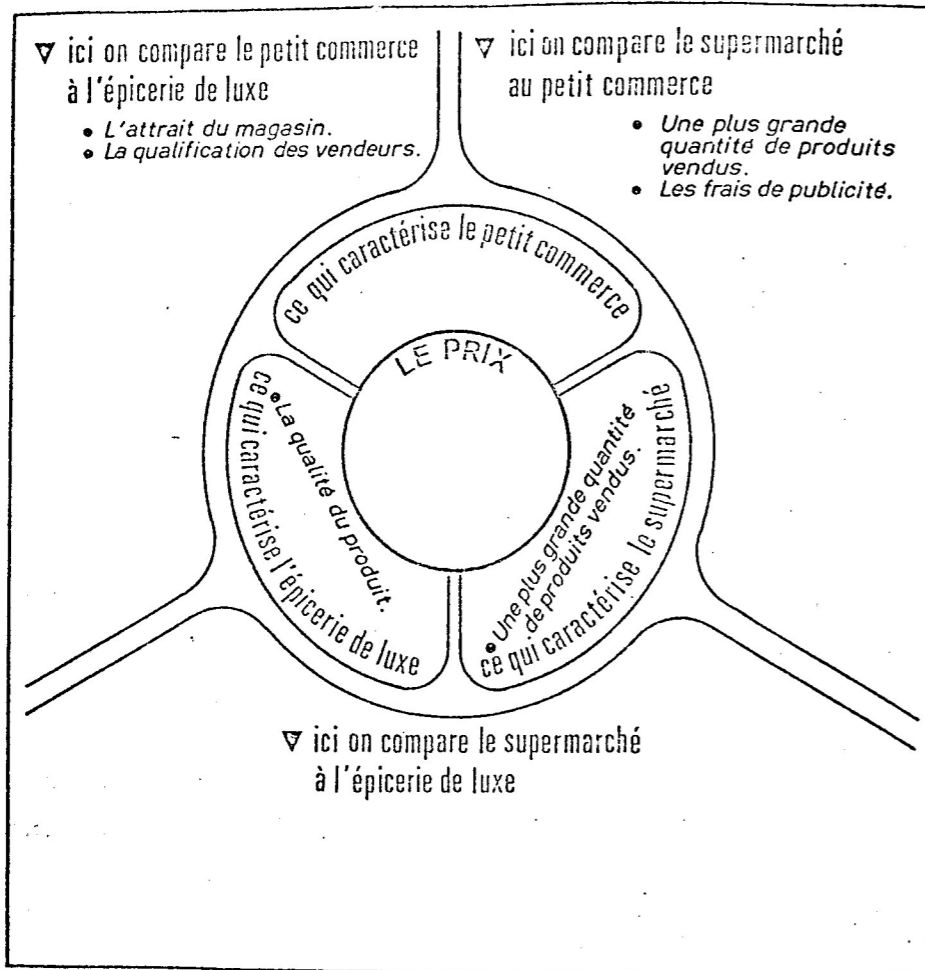


(1) Cf. "exemples pédagogiques" dans le rapport de synthèse.
 (2) Cf. questionnaire en annexe
 (3) Ensemble d'éléments, dont la structure est définie par une certaine relation d'ordre : ici l'inclusion des parties d'un ensemble.

LES REPRESENTATIONS SUR LA DIFFERENCE DE PRIX PRATIQUES DANS LES MAGASINS

2. CE QUI FAIT LA DIFFERENCE DES PRIX DANS LES MAGASINS

JUIN 1978 *



CE QUI FAIT LA DIFFERENCE DE PRIX ENTRE LES MAGASINS		
CLASSIFICATION DES ITEMS SELON LEUR REFERENCE		
CHAMP ECONOMIQUE	CHAMP SOCIAL	CHAMP POLITIQUE
2. Les frais de publicité	3. La qualité du produit	7. L'action du gouvernement qui surveille les prix ou qui favorise un certain type de commerce
1. L'organisation des achats du magasin	9. La diversité ou variété des produits	
6. Une plus grande quantité de produits vendus	5. La présentation des produits	
4. Le circuit de distribution	8. La qualification des vendeurs	
	10. L'attrait du magasin	

La position 23 signifie que l'item a été choisi à la fois pour la 2ème et la 3ème comparaison.

Si un même item est utilisé pour les trois comparaisons, il caractérise le domaine des prix en général, plutôt que la différence de prix entre tel ou tel magasin. C'est par exemple "la qualité du produit". De même, si un item est utilisé dans deux comparaisons, il qualifie le magasin commun aux deux comparaisons. Tout item qui n'apparaît que sur une ligne caractérise la comparaison elle-même.

Si la structure mathématique de cette information est un "treillis", il a paru plus commode de représenter ces différentes informations en se servant d'un schéma qui indique dans un rond central les caractéristiques communes aux trois comparaisons (1, 2, 3) dans trois portions de cercle ce qui est propre à chaque magasin, sur les trois secteurs extérieurs, ce qui est particulier à une comparaison (cf. schéma ci-contre).

A propos de prix, il est bon de rappeler que les enfants se situent toujours dans le domaine alimentaire. C'est le cadre dans lequel doit être posé le problème de la validité des caractéristiques choisies. Elles font référence soit aux facteurs déterminants du prix des produits, soit aux spécifications de la distribution.

Les caractéristiques sont d'ordre soit qualitatif, soit quantitatif. Mais pour rester dans la logique de notre analyse en termes d'articulation et d'autonomisation du champ économique, nous avons regroupé certains items suivant leur référence au champ économique, social ou politique (1). La multiplicité de ces classements pose problème, d'autant que la constitution de la liste des caractéristiques a été inspirée d'un questionnaire expérimenté

(1) Cf. tableau ci-contre.

en monde adulte.

Les résultats obtenus nous ont amené à une nouvelle classification faisant apparaître le plus explicitement possible les représentations des élèves.

C'est ainsi que, pour analyser les résultats septembre/juin, outre les croisements, position de l'item en septembre dans le treillis/position en juin, pour chaque élève, nous avons également effectué les croisements sur quatre variables construites à partir des résultats :

- Variable 1 items (1,2,6) qualifiant le commerce,
- Variable 2 items (3,5,9) qualifiant le produit,
- Variable 3item 4, qualifiant la structure de distribution,
- Variable 4 item 7, qualifiant l'influence du politique.

La multiplicité des points de référence à partir desquels sont effectuées les comparaisons pose ainsi problème. Le prix est une notion relativement abstraite dont le champ de signification dépasse celui de la distribution. Doit-on orienter le test vers une approche des prix ou au contraire une approche de la distribution ?

D'autres remarques doivent être faites : il existe une valorisation implicite de l'énoncé de l'item. Quand nous demandons "ce qui fait la différence du prix entre...", la réponse c'est "une meilleure" organisation des achats, une "meilleure" qualité du produit. Or, seul l'item "quantité du produit" est mentionné dans ce sens. Pour que l'opération devienne explicite, il serait nécessaire que tous les items et la question soient valorisés clairement.

Une réflexion d'un autre ordre nous amène à poser le problème de l'épicerie de luxe. Dans notre société,

L'ANALYSE DE SIMILITUDE

L'analyse de similitude est une méthode de description et d'analyse des données, dont le but est de dégager une structure relationnelle sur un ensemble d'éléments.

Dans le cas le plus général, on cherche à mettre en relation un certain nombre de "sujets" en analysant la valeur prise par chacun d'eux parmi un certain nombre de caractères. La comparaison s'effectue à partir d'un indice de ressemblance (de similitude). Les résultats de ce traitement apparaissent dans une matrice, indiquant les degrés de similitude pour chaque paire d'éléments, selon l'ensemble des caractères.

Une visualisation des résultats peut être effectuée à partir d'un graphe, ensemble de sommets et d'arêtes.

Le graphe est complet si tous les éléments (sommets) sont reliés.

Le graphe est valué si les liaisons existant entre les éléments n'ont pas la même importance (valeur des arêtes : valeur de la similitude).

Un sous-graphe est une simplification du graphe complet valué ; seuls quelques sommets et les arêtes existant entre eux sont représentés. Si toutes les arêtes possibles existent entre les sommets retenus, on parle alors de clique.

Une chaîne est une suite d'arêtes permettant de passer d'un sommet à un autre dans un graphe.

Un graphe est connexe s'il existe une chaîne permettant de passer de n'importe quel sommet à chacun des autres. Si le premier sommet d'une chaîne est aussi le dernier, on est en présence d'un cycle.

Un graphe connexe sans cycle est un arbre. L'arbre maximum est la simplification extrême de l'ensemble des similitudes, tout en conservant la connexité. L'arbre maximum ne retient donc que les arêtes localement les plus fortes entre les éléments.

encart n° 5

il en existe très peu (par rapport aux autres types de magasins proposés). On peut supposer que très peu d'enfants connaissent ce type de magasin. Ainsi, afin de dépasser cette difficulté, nous avons pensé à présenter le "petit marché" (sur la place, ou autre endroit) au lieu de l'épicerie de luxe. Ce dernier est connu de tous les enfants et représente une réalité quotidienne. "Faire le marché" est une expression qu'ils emploient couramment.

Nous pouvons proposer deux types de solutions à ces remarques :

- soit l'attribution à des magasins de caractéristiques décrivant les structures du circuit de distribution auxquels ils appartiennent ;

- soit l'explicitation de l'opération de valorisation pour chaque item dans une logique de détermination des prix d'un produit déterminé, le magasin étant alors seulement un type de marché.

2.4 LES OPÉRATIONS INTERMÉDIAIRES

La question A6 (1) se compose d'une liste de 19 termes économiques. Elle apparaît être la plus complexe des questions de la série, au niveau des opérations mentales demandées aux élèves. En effet, les élèves doivent effectuer une association de termes puis dénommer chaque groupement effectué, c'est à dire effectuer une certaine généralisation ou conceptualisation de leur regroupement.

La mise en évidence des associations entre les termes proposés a été effectuée grâce à l'analyse de similitude (2) (3). Celle-ci s'est effectuée sur le ta-

(1) Cf. questionnaire en annexe.
(2) Cf. P. Vergès et A. Degenne, Introduction à l'analyse de similitude, Revue Française de Sociologie, XIV, 1973, pp. 471-512.
(3) Cf. encart n° 5, ci-contre.

bleau des coapparitions des termes dans un même groupement. L'indice de similitude entre deux mots a donc pour valeur le nombre de groupements, comprenant ces deux termes.

Les données fournies par cette analyse sont synthétisées sous forme de graphe. Pour le construire, nous avons sélectionné les liaisons les plus élevées entre les mots, en nous donnant un seuil limite de 20 % des élèves. A partir de ce premier graphe, on effectue des recherches complémentaires sur les groupes de termes qui apparaissent très liés. D'abord on met en évidence les propriétés du graphe (chaînes, cliques...), pour faire apparaître des organisations de relations. Ensuite, on recherche les titres de groupements où un certain nombre de termes apparaissent ensemble. On peut ainsi comprendre ce que recouvrent certaines zones du graphe.

Cette question fait intervenir des notions économiques très différentes au niveau de la réalité qu'elles recouvrent: on y trouve des notions à tendance "sociale" telles que salaire, travail, prix et d'autres faisant référence à un vocabulaire économique plus technique, telles qu'inflation, capital, investissement.

On se demande alors si les élèves font un découpage significatif de cet ensemble de mots et si les relations qu'ils effectuent entre ces zones ont une certaine complexité.

Au niveau du vocabulaire proposé dans la question, nous avons quelques restrictions à mentionner, notamment la non-pertinence du mot "morale". Peu d'enfants en connaissent la signification, aussi nous avons choisi de le remplacer par "bien-être", mieux perçu par les élèves. D'autres mots, tels que "investissement, capital, pouvoir d'achat" semblent peu connus. Cependant, il est intéressant de noter que si les définitions de ces mots sont souvent peu connues, (1) leur apparition est tou-

(1) Cf. étude faite sur deux classes de CM2 sur la définition de certains mots économiques, dont la présentation est effectuée dans le rapport de synthèse.

jours signifiante. Par exemple pouvoir d'achat apparaît lié avec consommation, l'épargne avec investissement.

Méthode de représentation, le graphe est aussi un élément de clarification d'un point de vue notionnel. Mais il ne faut pas ignorer les problèmes méthodologiques qu'il soulève. C'est un "résultat moyen" que l'on ne retrouve chez aucun élève. C'est donc un reflet de l'appréhension générale d'une certaine population (en l'occurrence ici des élèves de sixième).

Pour affiner l'analyse des résultats, il faut étudier des sous-groupes. Nous avons construit, par exemple, des graphes par classe. Mais, dans la comparaison de ces divers graphes (questionnaire avant/questionnaire après, comparaison des classes...), il est difficile de formaliser ce qui différencie un graphe d'un autre. Nous rejoignons ici le problème des comparaisons de structures.

" Le concept de structure permet l'appréhension des relations dans un ensemble. Des tentatives de formalisations relatives aux changements de structures s'appuyant sur la théorie des graphes ont été faites (Flament, 1965 - Faverge, 1970), mais ne constituent pas une méthodologie systématique.

Les procédures de comparaison de systèmes complexes demeurent en fait très empiriques, procédant par descriptions globales ou par confrontation d'éléments " (1)

Comment une classe, par exemple, peut-elle être hétéronome à un graphe d'ensemble? On peut aussi formuler l'hypothèse d'une sous-population très différente

(1) *Moscovici, Introduction à la psychologie sociale, Larousse 1973.*

de l'ensemble. Nous avons construit un indice afin de vérifier cette hypothèse. Elle ne semble pas ici confirmée. De même nous n'analyserons pas les résultats avant-après, en termes d'évolution quantitative, mais plutôt comme une complexification de ce qui existe déjà.

L'analyse de la dénomination des groupes permet de dégager ce que chaque élève associe à un titre et ainsi de confronter les groupes portant le même titre ou des titres proches. On peut alors les resituer par rapport au graphe initial afin de faire apparaître un zonage de l'économie. Un fort pourcentage d'élèves ayant donné le même titre aux groupes effectués, cette opération en a été facilitée. Nous avons pu mettre en évidence quatre zones qui représentent un début de structuration de la réalité sociale et économique, centrée autour de l'économie domestique :

1. Zone CHOMAGE,
2. Zone CONSOMMATION,
3. Zone ARGENT,
4. Zone LOISIRS.

*

* *

ANNEXES

Etudiants DESS et JM / 77

INITIATION ECONOMIQUE EN SIXIEME
CONSIGNES POUR LA PASSATION DES TESTS

Dates de passation : TEST entre le 2 et le 9
décembre 1977,
RETEST : dernière semaine de
mai 1978.

Durée de passation : deux séances d'une heure dans
la même semaine, heures consé-
cutives ou non, le matin de
préférence.

La passation des épreuves aura lieu dans 10 clas-
ses environ recrutant si possible des enfants de milieux
sociaux différents. Elle sera assurée par un groupe de
cinq étudiants DESS Sciences économiques préparés à cet
effet. En cas de difficultés à faire coïncider les pos-
sibilités de l'emploi du temps et les disponibilités des
étudiants, ce sont les enseignants intéressés par l'ex-
périence qui assureront la passation. Le présent texte
est destiné à homogénéiser les conditions de passation.
En faire parvenir si possible un exemplaire à chaque
enseignant.

I) TEXTE DE PRESENTATION

Etudiant en sciences économiques, je participe à
une enquête sur un enseignement nouveau assuré par votre
professeur d'histoire-géographie, appelé "initiation é-
conomique" et que vous allez commencer. Vous avez été
retenus pour participer à cette enquête à laquelle par-
ticipe votre professeur et des professeurs d'Université.
Cette enquête cherche à connaître les idées que vous avez
actuellement sur un certain nombre de mots que vous utilis-
sez très souvent dans la vie courante, en particulier lors-
que vous participez à des achats ou que vous faites des
achats.

En fin d'année, nous reviendrons vous poser des questions semblables.

Le travail que nous allons vous demander est important pour vous et pour nous. Les résultats seront communiqués à votre professeur en fin d'année, mais ils ne donneront pas lieu à une note sur le bulletin trimestriel.

Nous allons vous poser six questions sur six feuilles séparées. Le temps accordé sera environ de 10 minutes par question et permettra à ceux qui travaillent lentement de répondre. Réfléchissez, relisez la question et éventuellement levez le doigt si vous n'avez pas compris ce que l'on vous demande. On se déplacera pour vous répondre. Toutefois, si, après réflexion, vous ne trouvez pas de réponse, sautez la question. Il y a peut-être quelques questions difficiles pour vous en début d'année, mais vous verrez qu'en fin d'année, elles deviendront faciles. Voici la première feuille: il s'agit de vous présenter.

II) CONSIGNES POUR LA PASSATION

- Demander de préférence l'usage d'un crayon à papier; sinon, indiquer la possibilité de rayer une réponse pour en écrire une autre.

- Donner la consigne de chaque épreuve lorsqu'elle a été distribuée,

- S'assurer que la consigne lue d'abord, puis paraphrasée ou illustrée, a été comprise,

- Laisser travailler entre 10 et 15 minutes selon les épreuves en vérifiant le nombre de ceux qui n'ont pas terminé. Circuler dans la classe; répondre sur la forme à ceux ou celles qui lèvent le doigt.

- Faire glisser les feuilles au bout de chaque rangée; pendant ce temps, distribuer l'épreuve suivante. Donner la consigne suivante et ramasser les épreuves en vérifiant les coordonnées d'identité et, rapidement, le mode de réponse.

- Classer les tests par ordre alphabétique.

- Demander à l'enseignant les informations d'identité qui manquent.

III) CONSIGNES POUR LA PRESENTATION DES EPREUVES
DANS L'ORDRE DE PRESENTATION :

Lire à voix haute la consigne écrite sur le test.
Selon le degré de difficulté, la reprendre en répondant
aux questions :

1. Questionnaire d'identité :

lire le texte introductif,
âge : faire écrire la date de naissance,
profession de chaque parent : faire compléter par l'enfant ou par l'enseignant
les niveaux de qualification.

2. Questionnaire A1 :

Contrôler la présence de cinq mots minimum. La désignation des devises ou monnaies est tolérée sauf si c'est le seul mode de réponse donné.

3. Questionnaire A2 :

Tout le monde achète ; pourquoi le faisons-nous ? Dix raisons essentielles peuvent l'expliquer : classez-les de celle qui vous apparaît la plus importante (1) à celle qui vous paraît la moins importante (10). Au ramassage, vérifier le classement. S'il en manque, inciter l'élève à compléter. Ne pas suggérer de mettre des ex-aequo, mais l'accepter si cela se présente.

4. Questionnaire A3 :

Si les élèves ne comprennent pas le principe, l'appliquer au tableau en plaçant à gauche les animaux et à droite des variétés de nourriture et tracer des flèches de gauche à droite : "se nourrit de".

L'usage des couleurs n'est pas une obligation (selon le temps).

5. Questionnaire A5 :

Ne pas donner la définition des mots présentés.

6. Questionnaire A6 :

Demander aux élèves de faire des paquets de mots qui vont ensemble et de mettre ensuite un titre pour dire ce qui les rassemble. Il est possible qu'au retest un certain nombre d'élèves ne puissent répondre à cette dernière question.

Bien vérifier au ramassage que les mots dont ils n'ont jamais vraiment entendu parler ont été rayés.

7. Questionnaire A4 :

Epreuve jugée difficile, pour laquelle il faudra reprendre la consigne : il existe différents types de magasins... Ils pratiquent assez souvent des prix différents pour un même objet. Pourquoi ? Voici les raisons qui peuvent expliquer ces différences de prix. Vous aurez à comparer deux magasins et à écrire les raisons (de 1 à 4) qui, selon, vous, expliquent qu'ils ne pratiquent pas le même prix sur un même produit.

NOM :
prénom :

Classe :
Date du jour :

L'ENSEMBLE DES EXERCICES QUI VONT SUIVRE NE DEMANDENT PAS DE CONNAISSANCES PARTICULIÈRES. LES QUESTIONS QUI TE SONT POSÉES CONCERNENT LA VIE COURANTE OU DES CHOSES ÉTUDIÉES DANS DIVERS COURS.

Si tu rencontres des questions ou des mots que tu ne connais pas encore, il t'est demandé un effort de réflexion et éventuellement de sauter la question.

Quel est ton âge ? _____

Quel est ton sexe ? Masculin Féminin

Quelle est la profession de
ton père :
ta mère :

Peux-tu indiquer la ligne correspondant à la taille de l'entreprise où travaille ton père, ta mère (en notant P et M) ?

- 0 - 5 personnes
- 6 - 50 personnes

- 51 - 200 personnes
- 201 et plus

En quelle classe étais-tu l'année dernière ? _____

Dans quelle école étais-tu ? _____

As-tu redoublé une classe primaire ? _____ laquelle ?

As-tu sauté une classe primaire ? _____ laquelle ? _____

Quels sont les quotidiens (journaux paraissant tous les jours) que tu connais ? _____

Quels sont les hebdomadaires (journaux paraissant toutes les semaines) que tu connais ? _____

NOM :
prénom :

Classe :
Date du jour :

A quoi pensez-vous lorsque vous entendrez le mot ARGENT ?
Ecrivez les mots qu vous viennent à l'esprit (de 5 à 10
mots) :

ARGENT

NOM :
prénom :

Classe :
Date du jour :

Pour vous, qu'est-ce qu'EPARGNER ?

Entourez le numéro des actions que vous considérez
comme une EPARGNE :

1. Tout l'argent provenant des salaires ou revenus gagnés par vos parents au cours d'une année.
2. Mettre de l'argent dans une tire-lire ou cagnotte.
3. Acheter des bijoux et oeuvres d'art.
4. Faire des économies.
5. Payer l'impôt sur le revenu.
6. Déposer les sommes à la Caisse d'Epargne.
7. Rembourser de l'argent emprunté pour l'achat d'un logement, d'une voiture.
8. Mettre de l'argent de côté.
9. Prêter de l'argent qui rapportera des intérêts plus tard.
10. Hériter d'une forte somme.

NOM :
prénom :

Classe :
Date du jour :

Il existe différentes sortes de magasins (supermarché, petit commerce, épicerie ayant des produits de luxe) dans lesquels vous ou vos parents achetez.

Voici 10 caractéristiques permettant de décrire ce qui fait la DIFFÉRENCE DES PRIX pratiqués dans ces magasins.

Liste des caractéristiques :

1. L'ORGANISATION DES ACHATS DU MAGASIN,
2. LES FRAIS DE PUBLICITÉ,
3. LA QUALITÉ DU PRODUIT,
4. LE CIRCUIT DE DISTRIBUTION,
5. LA PRÉSENTATION DES PRODUITS,
6. UNE PLUS GRANDE QUANTITÉ DE PRODUITS VENDUS,
7. L'ACTION DU GOUVERNEMENT qui surveille les prix et qui favorise certain type de commerce
8. LA QUALIFICATION DES VENDEURS,
9. LA DIVERSITÉ OU VARIÉTÉ DES PRODUITS,
10. L'ATTRAIT DU MAGASIN

Pour chaque ligne (comparaison entre deux sortes de magasins) ci-dessous, veuillez indiquer le numéro des quatre principales caractéristiques qui font la différence des prix entre les deux magasins.

COMPARAISON:	Indiquez ici de 1 à 4 caractéristiques (par ligne)
1. Supermarché et petit commerce	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
2. Petit commerçant et épicerie de luxe,	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
3. Epicerie de luxe et supermarché	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

NOM :

Classe :

Prénom :

Date du jour :

Voici deux colonnes de mots. La colonne de gauche est composée de PERSONNES OU D'ORGANISMES (A à G), celle de droite présente différentes formes de GAINS OU REVENUS (1 à 9)

Vous devez faire correspondre la personne et son ou ses gains.
Pour cela vous reliez par des flèches un mot de la colonne de gauche à un ou plusieurs mots de la colonne de droite.

- ATTENTION :
- La ou les flèche (s) doit (vent) partir de la colonne de gauche.
 - Lorsque vous changez de mots vous pouvez changer de couleur ou de forme de traits.
 - Un mot de la colonne de droite peut recevoir, 0, 1 ou plusieurs flèches.

A. FAMILLE

1. PRODUCTION

B. COMMERCE

2. ALLOCATIONS FAMILIALES

C. ENTREPRISE

3. VENTE

D. MUNICIPALITE

4. SALAIRE

E. BANQUE

5. BENEFICE ou PROFIT

F. ETAT

6. IMPOT SUR LE REVENU

7. TAXE SUR LES ACHATS (TVA)

8. L'INTERET DE L'ARGENT PRETE

G. PROPRIETAIRE D'ENTREPRISE

9. IMPOTS LOCAUX

Maintenant donnez un titre à chacun des groupements que vous avez effectués (éventuellement le titre peut être l'un des mots de la liste)
Et indiquez quelle idée vous a fait mettre ces mots ensemble :

GROUPE A:

GROUPE B:

GROUPE C:

GROUPE D: