



HAL
open science

Les représentations sociales de l'économie, facteur clé du développement économique

Jean-Marie Albertini, Alain Legardez, Pierre Vergès

► To cite this version:

Jean-Marie Albertini, Alain Legardez, Pierre Vergès. Les représentations sociales de l'économie, facteur clé du développement économique. 1996. halshs-03643241

HAL Id: halshs-03643241

<https://shs.hal.science/halshs-03643241v1>

Preprint submitted on 15 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 Attribution 4.0 International License

Mars 1996

LES REPRESENTATIONS SOCIALES DE L'ECONOMIE FACTEUR CLE DU DEVELOPPEMENT ECONOMIQUE

(une comparaison Europe centrale - Europe occidentale)

RESUME

L'acquisition d'une culture économique est un élément décisif du développement économique. Cette culture est jugée tout particulièrement importante dans les pays où l'organisation de l'économie vient de connaître un bouleversement qui transforme radicalement le rôle de la monnaie, du marché, de l'entreprise et des administrations. L'acquisition de nouveaux comportements demande du temps. Il peut en résulter des dysfonctionnements économiques paralysants. **La culture économique doit faire partie de la culture de base du citoyen.** Le contenu de cette culture dépend de la formation et de l'information économique.

De plus l'Europe est confrontée à une tension majeure entre une économie mondialisée, standardisée et des identités culturelles fortement ancrées dans l'histoire de chaque pays. **Le concept de « représentation sociale » permet d'analyser ce conflit.** En effet chaque personne gère ce conflit en se construisant une schématisation mentale où les notions et phénomènes économiques voisinent avec les valeurs culturelles. Les représentations de l'économie interviennent fortement dans l'interprétation des faits économiques et influencent directement les comportements. **Ces représentations sont une forme de connaissance** qui n'est pas dénuée d'efficacité dans la vie quotidienne et qui, en tout cas, conditionne les apprentissages.

Pour bien former et informer il faut connaître ce que pense les jeunes : leurs représentations sociales de l'économie. Aussi nous avons voulu éclairer des recommandations en matière de contenu et de pédagogie par une étude comparative entre la Pologne, la république Tchèque, l'Angleterre et la France¹. Notre étude s'intéresse à l'évolution des représentations entre 11 et 17 ans.

Des représentations de l'économie existent dès les premières années de l'école. Malgré leur jeunesse et leur faible expérience de la vie économique les élèves âgés de 11 ans nous étonnent par la pertinence de leurs représentations de l'économie. Dès cet âge les élèves sont en mesure de construire un schéma de l'économie et d'associer aux notions économiques des comportements ou des objets concrets.

Pour mesurer les transformations entre 11 ans et 17 ans nous avons construit un batterie de questionnaires qui permettent de montrer l'évolution du lexique, la complexification du schéma de l'économie, l'appréhension de l'économie de marché.

¹ Cette étude a été financé par l'Union Européenne dans le cadre du programme COPERNICUS de coopération entre l'U.E. et les pays d'Europe centrale et orientale. On trouvera en annexe les partenaires de cette recherche.

Il a été passé auprès de 5 000 élèves. De manière complémentaire nous avons interrogé 140 professeurs en France et en République Tchèque.

1. NOS PRINCIPAUX RESULTATS.

1.1. La monnaie omniprésente.

On observe une **forte transformation du lexique économique** utilisé entre les plus jeunes et les plus âgés. La vision très familiale de l'économie, à l'âge de 11 ans, est fortement reconstruite à l'âge de 15 ans. Les élèves ont alors une approche plus sociale. Ils parlent de la *vie*² et de *vivre* grâce à l'argent. Ils utilisent aussi des mots un peu plus économiques (*dépenses, salaires, impôts*). Entre 15 ans et 17 ans le lexique des mots utilisés par les jeunes de manière spontanée devient à la fois plus abstrait et donne une plus grande place à tout ce qui relève de la sphère de l'entreprise.

Cette évolution est très semblable dans les quatre pays. Il existe une base commune de la compréhension de l'économie que l'on peut appeler une « **économie monétaire** » : c'est-à-dire la perception du rôle central de la monnaie dans le fonctionnement de l'économie. Il y a là un socle commun à l'ensemble des pays qui se construit entre 11 et 15 ans. L'enseignement de l'Histoire sur la Monnaie et le Marché semble ici déterminant. Cet enseignement apporte beaucoup de faits (d'événements) qui s'ajoutent à l'expérience quotidienne du jeune. La monnaie devient pour les élèves un moyen d'échange. Aussi elle est, à 15 et 17 ans, associée, plus que d'autres notions économiques, à des valeurs morales. La création monétaire, le rôle du système bancaire sont encore à construire.

Cette vision de la monnaie leur permet de concevoir le système bancaire, le domaine de la consommation ou du marché, le domaine des relations de l'entreprise avec les familles ou les banques. Il donne la possibilité de conceptualiser de manière abstraite (par un lexique plus spécialisé, plus économique) l'ensemble de ces domaines. Il permet aussi d'associer à l'économie des éléments sociaux (la *vie* le *bonheur*) ou des éléments plus qualitatifs comme la *richesse* et le *pouvoir*.

1.2. Une entreprise reflet des systèmes économiques.

L'entreprise est déjà présente dans certains pays dès l'âge de 11 et 15 ans. Les Polonais et les Tchèques voient l'entreprise de manière fonctionnelle à 11 ans. Ils associent *l'entreprise* à *l'investissement*. Ils lui donnent un aspect libéral par l'association du *profit* aux *investissements*. En Angleterre, dès l'âge de 15 ans, la chaîne *entreprise - profit - investissement - banque - épargne* indique une approche financière.

² On met en italique les mots ici évoqués par les élèves et plus loin ceux apportés par notre questionnaire. Ici nous faisons référence à une question où les réponses étaient libres : « qu'évoque pour vous le mot argent ».

L'entreprise ne devient une vraie réalité économique qu'en fin de scolarité. Les mots de *salair*e, *travail*, et d'*investissement* se trouvent alors beaucoup plus présents dans le lexique des élèves, et cela dans les quatre pays. En France il faut même parler d'une apparition de ces termes à cet âge. L'éclosion de l'entreprise dans l'univers des jeunes s'accompagne d'une évolution forte de la notion de *marché* et de *prix*.

En premier l'entreprise est, pour les jeunes, **un agent économique**. Il a deux visages. Il est un agent **de l'économie mondiale** lorsque les facteurs de la compétitivité (*commerce international, production, salaires*) sont privilégiés. Par contre lorsque *l'investissement et le profit* sont premiers, il est plutôt un acteur **du développement économique du pays**. **En second** l'entreprise est **un organisme ayant ses propres règles de fonctionnement**. Elle s'organise autour des relations entre *production - capital - investissement - bénéfice*.

A 17 ans l'acquisition des connaissances produit un net effet d'homogénéisation entre les pays. Les schémas des différents pays vont se ressembler partiellement. Ils vont cependant rester très marqués par l'histoire récente de leurs systèmes économiques. Les jeunes français construisent un univers économique dichotomique. Le schéma de l'économie que nous leur demandions de réaliser montre une zone de l'entreprise partiellement isolée et très dense (avec un nombre important de relations très significatives). L'univers de la consommation ne lui est pratiquement pas relié. Les jeunes raisonnent comme si ces deux univers n'avaient pas de rapport direct. Les jeunes tchèques vont, eux, isoler une sphère du marché. Ils associent ces termes dissociés par les Français, en un seul regroupement (*demande, marché, vente, achat, prix*) relativement indépendant de l'entreprise. L'entreprise se construit alors de son côté autour des problèmes financiers : *bénéfice, capital, investissement et crédit*.

Les différences vont s'accroître entre les quatre pays quand on cherche à qualifier l'entreprise. On peut parler d'une véritable défiance des Polonais et surtout des Tchèques vis à vis de l'entreprise. On le constate quand ils disent que sa gestion est une de principale cause de chômage.

Les causes du Chômage (en %)

	Causes			
	Fr	Uk	Cz	Pl
14- Faible agressivité commerciale des entreprises	7	6	32	25
19- Inefficacité des entreprises	20	30	55	21

L'opinion plus ou moins libérale des jeunes vis à vis de l'entreprise divise diversement les pays. L'Europe centrale s'oppose à l'occidentale pour dévaloriser les entreprises publiques (image de l'ancien régime). Par contre les Français se retrouvent avec les Polonais pour affirmer l'opposition entre salariés et patronat que nient en partie les Anglais et surtout les Tchèques. On retrouve ici l'histoire du mouvement social et des politiques économiques récentes de ces pays.

L'opinion des élèves : sont-ils d'accord ou non avec les phrases (en %) :

	Accord	Accord partiel		Désaccord partiel	Non Accord	N.S.P
Les entreprise Privé sont plus aptes que les Fr.	7	12	25	15	18	18

entreprises publiques à résoudre les problèmes économiques du pays.	UK	2	22	36	18	6	11
	Pl	18	39	16	13	8	6
	Cz	14	41	18	16	5	7
Une vraie coopération dans les entreprises est difficile parce que chefs entreprise et salariés n'ont pas les mêmes intérêts	Fr.	25	37	12	11	5	6
	UK	5	26	24	25	13	3
	Pl	23	40	8	13	8	6
	Cz	8	23	17	24	29	3

Dépasser l'économie familiale et introduire l'entreprise dans la représentation des élèves est un des principaux soucis des professeurs. Dans le premier cycle ils souhaitent une évolution comparable à celle que nous observons chez les élèves entre 11 ans et 15 ans. L'entreprise doit devenir le centre d'une zone économique comprenant *investissements, production, commerce international et profit*. Ceci est particulièrement intéressant puisque l'entreprise n'est pas directement enseignée comme telle dans les programmes d'histoire - géographie. Les professeurs sentent que cette sensibilisation indirecte aura quand même un impact auprès des élèves. Par contre l'entreprise est au coeur de l'enseignement économique et social ou des sciences de gestion dans les lycées. L'évolution envisagée par les professeurs français de lycée est alors beaucoup plus évidente, beaucoup plus nette. Il n'en est pas de même en république Tchèque où l'enseignement de l'économie n'est pas aussi généralisé.

1.3. Un commerce international dont la signification est mouvante.

La signification du commerce international nous est donnée par les notions économiques auxquelles il est relié. On s'aperçoit alors que **le commerce international est traité de façon très différente par les quatre pays et par les différents âges.**

La diversité d'interprétation du commerce international à 11 ans est déjà intéressante. Les pays d'Europe centrale se particularisent très fortement. Ils accentuent nettement le rapport du *commerce international* au *profit* et aux *investissements*. Ils désignent ainsi la nouvelle forme de développement de leur pays. De manière complémentaire ils établissent un rapport entre le *commerce international* et la *production*. Au sein de ces deux pays les Tchèques se distinguent des Polonais en n'établissant pas une relation aussi forte avec le *profit*. Ils donnent aussi un certain rôle (de contrôle) à *l'Etat*. Le commerce apparaît alors moins libéral qu'en Pologne.

Les Français ne suivent pas, à 11 ans les jeunes des pays d'Europe centrale dans ce rapport à l'entreprise. Ils interprètent le *commerce international* comme un simple marché. C'est-à-dire le lieu d'où proviennent les biens fabriqués à l'étranger qu'ils pourront acheter. Les Anglais que l'on aurait pu croire très sensibilisés au *commerce international*, ne lui donnent pas un rôle significatif puisqu'il est seulement relié à l'Etat. D'une certaine façon ils se représentent plus le marché des devises que la balance commerciale.

A 15 ans les différences entre les quatre pays sont particulièrement nettes. Les relations du *commerce international* avec les autres mots n'ont pas la même importance selon les pays. Ce commerce est affaire de compétitivité pour les Français (*entreprise, production*). Il plutôt le lieu de l'investissement étranger (*investissement, profit*) pour les deux pays d'Europe centrale.

A 17 ans les différences ne tiennent plus à une opposition Est / Ouest mais à des particularités propres à chaque pays. Les jeunes français accentuent très nettement la relation entre *l'Etat* et le *commerce international*. Les Anglais accentuent la relation avec la *production* plutôt qu'avec *l'entreprise*. Les Tchèques mettent l'accent sur la relation à *l'investissement*, et les Polonais sur la relation aux *profits*.

Cette diversité d'interprétation en fait un concept mouvant dont la signification dépend plus des agents économiques dominants. Par exemple en France l'importance de la famille à 11 ans fait que le commerce international est envisagé à travers les produits achetés. A 15 ans la découverte de l'entreprise conduit les élèves à l'envisager sous l'angle de la compétitivité internationale. A 17 ans et plus particulièrement dans les sections spécialisées en économie générale l'Etat acquiert une place centrale et lui donne les caractéristiques d'une balance des paiements.

1.4. Une consommation qui se cherche.

L'acte d'achat est bien sûr présent dans tous les esprits dès l'âge de 11 ans. Mais on ne peut pas en déduire l'existence d'une connaissance économique de la consommation. Celle-ci apparaît dans certains pays à 15 ans. Elle prend deux formes. **Soit la consommation devient un terme du lexique** des élèves, comme en France. **Soit la zone de la consommation, dans les différents schémas, se complexifie et s'articule à l'espace de l'entreprise** comme en Angleterre et en république Tchèque. Il existe dans ces pays une véritable intégration des éléments de la production avec les éléments de la demande, de la consommation

A 15 ans les jeunes français se distinguent par une évolution certaine vers l'abstraction. Le terme de *consommation* devient un terme important : ils l'évoquent et c'est lui qui organise, en étoile, la plus grande partie des relations significatives des schémas français par rapport aux autres pays. A l'inverse chez les jeunes polonais le terme de *consommation* est absent. Chez les Tchèques l'univers de la consommation est remplacé par le marché. Les Anglais vont se focaliser sur la publicité.

Cet univers de la consommation peut être tiré vers l'abstraction économique par l'emploi des mots *consommation* et *pouvoir d'achat*, comme en France. Mais il est aussi associé, chez les jeunes polonais et français de 15 ans à des éléments sociaux : *bien-être, besoins, gaspillage, loisirs*. Cette présence de la vie sociale, caractéristique de cette période de l'adolescence, disparaît ensuite à 17 ans. Les jeunes tchèques, par exemple, vont abandonner leur référence aux valeurs. Ce réalisme des jeunes ne les empêche pas de souhaiter un autre mode de fixation des prix. Quand on leur demande ce qu'ils préféreraient, les réponses morales réapparaissent.

L'Europe centrale se différencie de l'occidentale par la moindre place donnée à l'acheteur au sein de la consommation. La consommation est plutôt déterminée par les lois du marché. Par contre en France et en Angleterre l'acheteur est premier. Les Anglais mettent très fortement l'accent sur un consommateur, agent économique. Le prix d'un produit est alors : *calculé en fonction du prix que le consommateur est prêt à payer et dépend du choix du consommateur*. Les Français valorisent plutôt les aspects sociaux de la situation d'achat : *désirs et rapports entre le vendeur et l'acheteur*.

1.5. Un marché impensé ou trop présent.

A 11 ans la différence que nous faisons apparaître ne se situe pas entre l'Europe centrale et l'Europe occidentale. On trouve d'une part les Français et les Tchèques qui ne parlent pas du marché mais de l'acte d'achat et dans le cas des Tchèques du bénéficiaire (du commerçant). On observe d'autre part que les Polonais et les Anglais ont une vision un peu plus libérale de l'économie et par là même donne une place plus centrale au marché.

En fin de scolarité l'opposition Est / ouest redevient très explicative. En effet l'histoire récente de l'irruption du marché libre dans les pays d'Europe centrale rend celui-ci plus désirable.

Le marché peut être abordé par une question demandant de définir les éléments qui interviennent dans la fixation des prix. On peut mettre en évidence trois types de réponses. Il y a d'abord un univers concurrentiel décrit par la théorie économique. Celui-ci est commun à l'ensemble des pays. Il y a ensuite l'idée de marché. Il y a enfin un ensemble d'items indiquant l'importance de l'acheteur. Sur ces deux dernières explications nous pouvons établir une opposition entre les deux pays occidentaux et les deux pays de l'Europe centrale. Les premiers sont plus attentifs à l'acheteur et les seconds mettent plus l'accent sur le marché.

Cette opposition se retrouve dans les réponses à la question où nous demandons à l'élève de situer le *marché* sur une échelle opposant deux termes antinomiques (ex : *coopération - compétition* ou *bon - mauvais*). Les Français et les Anglais ont des jugements comparables. Il en est de même pour les Tchèques et les Polonais.

Le marché est pour la France et l'Angleterre une institution ordonnatrice tant sociale qu'économique, et un lieu de rencontre entre les personnes. Mais cette vision positive du marché est immédiatement corrigée par l'image d'une institution qui favorise plus la *compétition* que la *coopération* et qui est *le moyen pour certains d'imposer leur loi aux autres* plutôt que de *permettre à chacun de faire ce qu'il veut*. Ainsi **ce marché est une structure incontournable de notre société**. Mais il a en même temps des conséquences négatives. Il est très compétitif et produit de la différenciation sociale.

Les deux pays des économies en transition ont une vision beaucoup plus positive du marché que les pays d'Europe occidentale. Les phrases positives sont plus choisies que les phrases négatives. Les conséquences du marché sont valorisées : *bon, moral* et *juste*. Elles sont aussi positives socialement : *donnent des chances égales à tous*. Il y a bien sûr quelques éléments négatifs. Par exemple les jeunes tchèques mettent l'accent sur le *gaspillage* et la destruction de *l'ordre social*. Les Polonais remettent cause plutôt les aspects moraux du marché, il est plutôt *injuste* et par là même il est l'objet d'une *concurrence sauvage* et d'une *compétition*.

Il nous faut interpréter cette **opposition entre d'une part une vision positive de la structure du marché associé à une vision très négative des conséquences de ce marché** tant sociales que sur les personnes (en France et en Angleterre), **et d'autre part une vision moins structurale du marché mais par contre plus globalement positive**. Cette dernière vision est moins structurale car elle est constituée d'éléments

exprimant des valeurs et des relations sociales mais peu de facteurs strictement économiques. Elle exprime plutôt une réalité pratique du marché plus qu'une conception abstraite. On le constate si on observe que le caractère plus spontané et plus effervescent de la situation économique polonaise conduit les jeunes polonais, relativement aux jeunes tchèques, à mettre moins l'accent sur *l'ordre*, sur la *régulation* et plus sur la *concurrence sauvage*.

Lorsque le **marché** n'est pas l'objet d'un débat social, ce qui est le cas de la France où il est vécu de **manière implicite** et au quotidien, alors le **marché devient une notion économique**. Dans ce cas les professeurs valorisent la connaissance de ses caractéristiques et de son fonctionnement économique. Ils proposent un modèle keynésien de l'économie. Inversement en République Tchèque il n'en va pas de même puisque le marché est au contraire très nouveau, très ressenti et vécu par les élèves comme le fruit d'une transformation sociale et politique. Les professeurs ne peuvent pas trouver dans la seule théorie économique les éléments nécessaires à la construction d'un objet abstrait au-delà de sa forte présence sociale. Ils vont privilégier les aspects négatifs du marché. Ceci est paradoxal car ils sont alors en décalage complet par rapport à leurs élèves.

2. EST/OUEST : DES REPRESENTATIONS MARQUEES PAR LE PASSE ET LES CULTURES NATIONALES.

Nous avons mis en évidence **un premier grand clivage**. Les différences entre les pays d'économie en transition et les pays de l'Europe occidentale se retrouvent dans les réponses des élèves.

Les pays d'Europe centrale privilégient la production. Les Tchèques et les Polonais construisent des circuits économiques où l'entreprise est le pôle le plus visible : le mot *entreprise* est relié à *profit*, *investissement*, *production* et *commerce international*. Cet ensemble est fortement organisé en réseaux serrés. On peut dire que les jeunes des pays d'Europe centrale sont dès l'âge de 11 ans très portés vers l'entreprise. Par contre en Europe occidentale les jeunes préfèrent associer la famille aux achats dans un espace de la consommation. Cette opposition est peut-être un peu paradoxale. En effet on pouvait s'attendre à ce que la consommation soit plus présente dans les pays d'Europe centrale puisqu'elle est l'élément le plus nouveau, le plus immédiatement médiatique de leur espace économique. Or c'est la production qui se trouve ici mise en avant. Cette inversion peut s'expliquer de deux manières. Soit les jeunes ont déjà intégrés les nécessités de la compétitivité internationale pour la survie de ces économies. Soit ils réactualisent l'idée que la production reste un élément essentiel dans ces pays (élément central dans l'idéologie de la période précédente). Il y aurait à la fois une sorte d'hystérésis des représentations antérieures et une reconnaissance de la valeur des entreprises pendant la période de transition. La société de consommation est par contre bien présente par ses pratiques et par sa médiatisation dans les sociétés occidentales. La production est alors associée à l'entreprise mais pas à la consommation. L'espace de la représentation des jeunes est ici dichotomique.

L'épargne est aussi l'objet d'une autre opposition paradoxale. Elle est plus familiale dans les pays d'Europe centrale que dans les pays d'Europe occidentale où elle est plus associée directement à la banque. L'explication se trouve peut être dans la réalité des taux de l'inflation des différents pays. Il est actuellement très faible en France et en Angleterre et au-dessus de 10 % en Pologne et République Tchèque. Ainsi l'intérêt de placer son argent à la banque n'est peut-être pas aussi évident à l'Est qu'il ne l'est à l'Ouest où les revenus que l'on peut tirer de l'épargne sont quelque fois supérieurs à l'inflation. Par contre la nécessité d'une épargne familiale apparaît évidente dans une situation où l'économie est en transformation et où l'avenir est partiellement incertain. Le rôle de la banque vis à vis des entreprises est alors bien différent. La relation *Banque - investissement* est donné par 37 % des jeunes de 15 ans en Angleterre, 25 % en France, 19 % en Pologne et 20% en Tchèque.

Il existe d'autres différences appréciables à propos du marché (comme nous venons de le voir) et du chômage. La principale cause du chômage dans l'univers occidental est *le progrès technique*. On trouve 66 % des jeunes français (de 17 ans) pour le considérer comme une cause de chômage contre 40 % de Polonais. A ceci s'ajoute que 28 % des Polonais ne considèrent pas que le progrès technique soit une cause de chômage (11 % de Français). De la même manière *la concurrence étrangère* n'est pas aussi présente en Europe centrale : 60 % des jeunes anglais la citent comme cause contre 33 % des Polonais.

Ce clivage Est / Ouest n'est pas toujours aussi pertinent. Les particularités nationales sont relativement fortes.

♣ Les jeunes français ignorent largement le secteur bancaire : celui-ci est souvent isolé de *l'entreprise*. Ils construisent un univers économique dichotomique. Et cela même dans les classes de Sciences Economiques et Sociales à 17 ans. Les univers de la production et de la consommation sont bien analysés mais n'ont pas de rapports étroits.

♣ L'Angleterre se distingue aussi très nettement des autres pays, d'une part dans l'importance qu'elle donne à l'appréhension matérielle de l'argent et d'autre part par l'importance qu'elle accorde à l'épargne et à la banque. Les mots *saving* et *save* sont évoqués par 25 % des jeunes anglais dès l'âge de 11 ans, ils sont 35 % à 15 ans et 33 % à 17 ans. Dans le schéma économique que les jeunes anglais construisent à 15 ans, le triangle *banque - investissement - épargne* est très significatif. Il y a bien là une spécificité de culture économique propre à l'Angleterre (pays par excellence des grandes banques et assurance, pays ayant longtemps dominé le monde financier).

♣ Les jeunes anglais ont une autre particularité. A 15 ans ils mettent en avant le rôle de la publicité. Celle-ci va, à 17 ans, être, comparativement aux autres pays, le grand organisateur de la vie économique.

♣ Les jeunes polonais ont un schéma relativement complexe mais dichotomique, comme les Français. Ils se distinguent des Tchèques par leur association du marché et de l'entreprise. Mais ce marché est relativement peu abstrait. Le caractère concret du marché et de l'économie familiale reflète bien la réalité économique du pays et le rôle central de la pratique économique des jeunes dans la constitution de leurs représentations. De la même manière la visibilité du commerce international dans

l'apparition des nouvelles entreprises se traduit par l'association du *profit* au *commerce international*, donc à la possibilité de rémunérer *l'investissement* étranger.

♣ Les Tchèques construisent un espace du marché mais celui-ci n'est pas très articulé à l'espace de l'entreprise. En effet l'entreprise n'est pas organisée autour de la production mais autour des problèmes financiers : *bénéfice*, *capital*, *investissement* et *crédit*. Les mots le plus souvent évoqués par les élèves montrent l'importance de cette interprétation financière de l'entreprise. Ils évoquent *investissement*, *profit* dès l'âge de 11 ans. Ces termes vont se diversifier à 17 ans : *l'investissement* et le *profit* sont accompagnés par le terme de *business* (les *affaires*). On peut dire qu'ils adoptent une vision libérale du développement.

La manière dont chaque pays recompose les rapports entre l'économique et le social dépend de la mémoire sociale propre à chaque pays.

Les représentations sociales dépendent de l'Etat du développement économique. En Europe centrale les réalités d'hier sont bien présentes dans les représentations des élèves. L'entreprise est encore au centre du fonctionnement de l'économie mais cette image productiviste est plus une réminiscence d'anciennes représentations (où l'entreprise était sous la dépendance de l'Etat) que l'émergence d'une nouvelle représentation fondée sur « l'esprit d'entreprendre », sur la créativité et la compétitivité. La banque plus qu'ailleurs est encore absente. La place des représentations liées au vécu de la situation économique antérieure introduit une inversion intéressante. Les jeunes de 12 ans semblent plus en prise avec les nouvelles données économiques que ceux de 17 ans.

Pour les élèves de ces pays le schéma circulaire d'une économie nationale n'est pas de l'ordre de l'évidence. L'existence de deux circulations monétaires dans l'organisation économique ancienne et la place des choix de l'Etat dans la production des entreprises n'ont certainement pas facilité la prise en compte des relations entre les entreprises et les consommateurs.

La transition économique est surtout présente par une valorisation accentuée du marché et par une plus grande attention au commerce international. Mais celui-ci ne permet pas encore de construire une consommation, un consommateur avec son cortège publicitaire. La représentation du marché, et de la formation des prix est incertaine face à l'évolution très rapide de son rôle et de la multiplicité de ses formes. Ces notions drainent un ensemble de notions concurrentes : juste prix, vérité des prix, prix fondés sur les coûts de production, loi de l'offre et de la demande, prix de monopole, prix imposés par les pouvoirs publics. C'est moins les mécanismes du marché lui-même que leur intégration aux décisions de l'entreprise et à la régulation d'ensemble de l'économie qui doit être enseignée.

3. POUR CONCLURE : L'INTERET D'UNE APPROCHE DE LA CULTURE ECONOMIQUE PAR LES REPRESENTATIONS SOCIALES.

Les connaissances scolaires sont confrontées aux images et modes de raisonnement que les élèves ont avant de rentrer en classe. Le plus souvent les enseignants considèrent ces représentations comme un obstacle à l'apprentissage scolaire. Toutes les recherches que nous avons conduites depuis vingt ans montrent que **les représentations sociales de l'économie sont des formes de connaissances** qui ne doivent pas être considérées comme des fausses connaissances. Elles sont construites collectivement au sein de notre société et sont nécessaires pour informer les pratiques de chacun. Elles ne peuvent pas être balayées facilement au profit des connaissances scientifiques car elles ont la légitimité de la pensée et de la mémoire collective d'une société. Tout enseignement, toute démarche pédagogique doit en tenir compte.

L'analyse de l'ensemble de notre questionnaire nous permet de répondre à une double interrogation.

- Premièrement, **les représentations économiques des jeunes intègrent des connaissances économiques** au point de pouvoir permettre à ces élèves l'expression d'un langage économique partiellement autonomisé.

- Dans un second temps, nous distinguons **les lieux d'apprentissage de l'économie : la famille, les médias, et le milieu scolaire**. Nous avons vu combien la famille est importante à l'âge de 11 et de 15 ans. Nous avons vu que les médias prennent le relais à l'âge de 15 ans et surtout de 17 ans. Nous avons vu comment la pratique peut prendre des formes différentes : celle d'une pratique du consommateur où l'économie est exclusivement vue à travers des actes d'achat (à 12 ans) ; celle de l'adolescence (15 ans) où l'économie est associée à la découverte des relations amicales, de la vie sociale ; celle d'une pratique beaucoup plus sophistiquée des élèves de 17 ans. Les connaissances scolaires nous sont apparues bien réelles et, dans beaucoup de cas, relativement bien intégrées aux représentations des élèves.

Nous constatons que **dès l'âge de 15 ans, il y a apparition d'un langage économique** chez les jeunes et qu'à 17 ans, ce langage économique se complexifiait de manière différente selon les pays. Cette démarche vers un langage plus abstrait, plus notionnel nous paraît de deux ordres. D'une part, elle est liée à l'acquisition d'un certain nombre de connaissances historiques ou géographiques et par là même de faits économiques et sociaux qui introduisent de nouveaux acteurs sociaux ou de nouvelles manières de voir cette économie à travers l'histoire. A un second niveau, l'abstraction est plus l'acquisition de connaissances autonomisées de l'économie. Aussi elle est partiellement dépendante de l'existence de programmes d'enseignement économique.

L'apprentissage de notions économiques est essentiel pour effacer les différences entre les pays. On a ainsi constaté une acquisition à peu près générale des différentes notions. Mais leur signification plus ou moins économique reflète les caractéristiques du système d'enseignement. Il est certain que l'absence d'un programme d'économie très identifié entre 15 et 17 ans dans certains pays intervient fortement pour ralentir une évolution de l'acquisition des concepts.

Une attention plus particulière doit être apportée par les formateurs aux acteurs périphériques des représentations des élèves : la banque, la publicité, la nature du commerce extérieur, les travailleurs. La place de l'Etat, en particulier dans les pays d'économie en transition, doit être bien identifiée. Il s'agit de montrer que l'abandon d'une planification bureaucratique ne doit pas se traduire par un vide. Le credo libéral source de croissance des marchés ne doit pas faire oublier le rôle redistributeur de l'Etat et sa place dans l'institutionnalisation des marchés.

L'influence des enseignements scolaires nous paraît évidente. On ne constate pas en milieu adulte des évolutions comparables à celles que nous avons montrées ici. Cependant les différences entre pays, tant dans les degrés d'abstraction que dans la possibilité d'intégrer les connaissances au sein d'un schéma de l'économie, reflètent la place de l'enseignement économique dans chaque système scolaire. Notre étude montre une très nette différenciation en fonction de la formation suivie par les élèves.

Aucune autre variable, y compris l'âge et l'origine socio-professionnelle de la famille n'a autant d'impact. Nous avons déjà observé cela dans une étude française en 1990³.

De 11 à 15 ans l'économie quitte la seule gestion du porte-monnaie pour devenir un des éléments d'une vie sociale omniprésente. Dans ce cas les programmes d'histoire géographique semblent bien adaptés à l'acquisition d'une base factuelle (les faits économiques dans l'histoire et dans l'espace). Ensuite il s'agit de fournir des connaissances en prenant soin de les relier à leur contexte de valeurs, de politique et de vie sociale. L'économie doit, à 17 - 18 ans, faire partie du bagage culturel minimal de tous les scolaires. On doit prendre en compte le fait que les jeunes qui quittent le système scolaire entre 16 et 18 ans ne connaissent l'économie qu'à travers l'enseignement d'autres disciplines. Il nous semble possible de proposer plusieurs pistes de réflexion. Un programme d'enseignement spécifiquement économique est nécessaire à partir de l'âge de 15 ans. Il peut prendre la forme d'une ou plusieurs filières spécialisées comme en France (économie et social, gestion).

La définition d'un ensemble de connaissances acquises ou devant être acquises par les élèves n'est pas suffisante. Il faut lui associer une attitude pédagogique intégrant les représentations économiques des élèves. Ces derniers peuvent faire la démarche de l'économiste en autonomisant les notions de leur contexte social. Ensuite ils doivent pouvoir les réarticuler à leurs stratégies, à leur pensée critique. Il convient d'introduire des méthodes actives. La prégnance des représentations dans l'appréhension de l'économie doit conduire les enseignants à donner une place importante aux démarches actives de découverte. Ces dernières ont besoin d'auxiliaires facilitant l'expression et la prise en compte des représentations. Il convient de promouvoir le développement des démarches pédagogiques facilitant l'ouverture à l'environnement économique et social.

Ces représentations ne sont pas seulement dans le cerveau des jeunes, elles sont articulées à leurs conduites. Leurs grilles d'interprétation vont amener ces jeunes à adopter des interprétations des politiques économiques, et des conduites dans la recherche d'emploi, dans l'arbitrage entre consommation et épargne, et dans la gestion du budget familial. Elles vont les amener à faire des choix entre différents modes d'exercice de la profession : salariat, fonctionnariat, entreprise à son compte, profession libérale, etc.

Nous affirmons la nécessité d'une culture économique de base. **Il faut élever le niveau de la culture économique de tous les citoyens mais ni de la même manière, ni avec les mêmes moyens.** Il convient de déterminer les cibles prioritaires. La détermination des cibles prioritaires relève de la responsabilité des autorités et centres de décisions qui, dans chaque pays, peuvent intervenir dans le développement de l'éducation économique. Nous regroupons les cibles possibles en trois catégories : les professionnels, les relais d'opinion ou d'information, le grand public.

Il est simpliste de croire que le développement de la culture économique passe par la diffusion d'un minimum d'acquis de la science économique. La définition d'un

³ Enquête pour le ministère de l'éducation nationale sur les classes de terminales, IRPEACS, Lyon, 1990.

« minimum culturel de connaissances économiques » a été souvent, notamment en France, au centre d'un certain nombre de travaux et de débats généralement décevants. Il s'agit de rechercher plutôt une capacité d'interprétation de l'environnement et des informations, elle suppose des connaissances bien différentes suivant la nature des professions et activités. L'objectif est d'élargir l'angle de vision et de faire comprendre qu'il existe d'autres points d'entrée dans l'économie.

Pour améliorer la culture économique d'une population il ne suffit pas de multiplier les canaux de la diffusion de la connaissance et des informations économiques et d'y faire circuler le plus possible de connaissances et d'informations économiques. Il s'agit de réaliser une bonne adéquation entre les modèles théoriques qui sous-tendent la production de l'information ou des connaissances économiques et les modèles d'interprétation socio-culturels que chaque récepteur s'est progressivement forgé.

POURSUIVRE.

Cette étude doit être élargie : élargissement géographique vers d'autres pays d'Europe centrale et orientale, élargissement thématique élargissement vers d'autres populations, reprise dans 2 ans du même questionnaire pour mesurer les évolutions dans les pays d'Europe centrale.

Un milieu de recherche à structurer : les instances concernées doivent étudier la possibilité de créer un réseau d'équipes susceptibles d'étudier les représentations des cibles prioritaires. A ce réseau de recherche doit être associé un outil de conception de livres et media audio-visuel pour la formation des maîtres et des élèves. Il doit être étroitement articulé au ministère de l'éducation des différents pays.

Pierre VERGES
Laboratoire Méditerranéen de Sociologie
Université de Provence - CNRS

Jean Marie ALBERTINI
GIS de pédagogie de l'information économique
CNRS

Mars 1996

CONTENTS

1. Equipes de recherche dans les différents pays	ii
2. Abstract (english)	1
3. Résumé (français)	14
4. Questionnaire (english)	26

The report of this survey includes next volumes :

- General report (français) 158 p.
- Czech report (english) 98 p.
- Polish report (english) 109 p.
- English report (english) 149 p.
- French report (français) 136 p.
- French professors: History and geography as economic training (français) 66 p.
- Annexe 1 : les questionnaires des quatre pays en Tchèque, Polonais, Anglais et Français.
- Annexe 2 : la formation des jeunes et l'emploi en France (français) 30 p.

To obtain this report:

Pierre Vergès,
LAMES, 3-5 Av. Pasteur, 13617 Aix en Provence, Cedex 1, France

The Price is 80 FF each volume.

EQUIPES AYANT REALISE CETTE ETUDE

En France cette recherche a été réalisée dans le cadre du GIS de « Pédagogie de l'information économique » du CNRS par :

Le LAMES : Laboratoire Méditerranéen de Sociologie (Université de Provence - CNRS (URA 1251)), Aix-en-Provence.

Le CERPE : Centre de Recherche en Pédagogie Economique (Université de la Méditerranée, Faculté des sciences économiques), Aix-en-Provence.

IRPEACS, Laboratoire propre du CNRS, Ecully.

Sous la direction de :

Jean-Marie ALBERTINI (IRPEACS)

Alain LEGARDEZ (CERPE)

Pierre VERGES (LAMES)

Avec la participation de :

Pierrette VERGES (LAMES) : rapport sur les professeurs de collèges.

Jacqueline LOUIS-PALLUEL (LAMES) : rapport sur la formation des jeunes et l'emploi.

Avec la collaboration de :

Claudine CARLUER (IRPEACS)

Yannick KERIGNARD (CERPE)

Avec l'ensemble des professeurs qui ont accepté de nous aider à la passation des questionnaires. Nous leur exprimons tous nos remerciements.

En United Kingdom par la School of Education de l'Université de Manchester

Sous la direction de : Raymond RYBA

En Polska par le Centre for Science Policy and Higher Education de l'Université de Warszawa

Sous la direction de : Ireneusz BIALECKI

Avec la participation de :

Pawel SZTABINSKI

Ewa SWIERZBOWSKA-KOWALIK

En Czech Republic par l'Institute of Education and Psychological Research de l'Université Charles à Praha

Sous la direction de : Jan PRUCHA

La frappe du rapport a été assurée par Elisabeth GIRAUD

Le dessin de couverture est de Guillaume STAGNARO

