

# ENSEIGNEMENT DE L'ENTREPRISE ET REPRÉSENTATIONS SOCIALES EN LYCÉE PROFESSIONNEL TERTIAIRE

Alain Legardez  
Nicole Lebatteux

*L'enseignement professionnel tertiaire se donne pour objectif de faire acquérir des savoirs scolaires et professionnels, mais aussi des outils pour éclairer l'action dans l'entreprise et dans la vie de citoyen. Notre étude sur l'enseignement de l'entreprise, menée dans une perspective didactique et en utilisant les résultats de la théorie structurale des représentations sociales, interroge l'évolution du système de représentations-connaissances des élèves au regard des anticipations et des attentes des enseignants. Les écarts identifiables seraient une conséquence de malentendus sur le sens des savoirs scolaires. Il y aurait alors coexistence d'un savoir pour l'école hétérogène et peu stable, avec une représentation sociale dominante de l'entreprise issue du milieu d'origine et renforcée par l'alternance. L'amélioration de l'efficacité du processus d'enseignement-apprentissage dans l'enseignement professionnel tertiaire pourrait alors passer par une prise en compte des savoirs préalables des élèves.*

## L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL TERTIAIRE, UN DOMAINE DE RECHERCHE ÉMERGENT

le fort développement de l'enseignement professionnel tertiaire amène à s'interroger sur sa spécificité au regard des autres enseignements professionnels comme des enseignements économiques juridiques et de gestion...

Dans son introduction au dossier consacré aux "formations professionnelles entre l'école et l'entreprise" (1), V. Troger souligne "l'absence de contributions consacrées à la formation professionnelle du secteur tertiaire, qui concerne pourtant aujourd'hui la moitié des effectifs... mais qui sont moins souvent questionnés par les chercheurs" (Troger 2000, p. 7). Dans le même dossier, L. Tanguy remarque que "le développement des activités de services, des formations qui y conduisent et l'élévation du niveau de ceux-ci ont bousculé la division des rôles dans cet enseignement ainsi que les croyances et les représentations qui leur étaient associées. Ce chantier reste toutefois déserté". (Tanguy 2000, p. 124)

C'est sur une partie de ce champ de recherche en gestation que nous proposons quelques questionnements, dans une perspective essentiellement didactique. À partir de l'exemple des questions liées à l'enseignement de l'entreprise, nous

(1) Dossier paru dans la RFP n° 131, (2000) qui complète celui sur "l'alternance : pour une approche complexe" du n° 128, (1999).

...alors même que  
sa didactique reste  
un champ de  
recherche  
émergent

voudrions montrer que ces recherches s'inscrivent bien dans la perspective de la didactique des disciplines techniques et professionnelles (Martinand 1986 et 2001, Ginesté 1999, Pastré 1999, Lebeaume 2001) et de l'alternance (Geay et Sallaberry 1999), mais que les caractéristiques du champ posent des problèmes spécifiques. La didactique de l'enseignement professionnel tertiaire relève en effet pleinement des questions générales de l'enseignement professionnel, mais aussi des problèmes de didactique des enseignements économiques, juridiques et de gestion (Beitone et Legardez 1997, Legardez 2001a), et encore de l'étude de l'enseignement de *questions socialement vives* (Legardez et al. 2001).

L'entreprise étant l'objet global de l'enseignement professionnel tertiaire, il paraît essentiel d'interroger les savoirs sur l'entreprise en jeu (et en conflit) dans la situation d'enseignement-apprentissage : savoirs de référence, savoirs scolaires et savoirs sociaux.

Nous présenterons l'enseignement de l'entreprise dans l'enseignement professionnel tertiaire, puis le cadre théorique de nos travaux qui portent sur l'étude des représentations sociales de l'entreprise dans le contexte scolaire. Quelques résultats de la recherche permettront d'illustrer les aléas du processus d'enseignement-apprentissage dans ce système d'enseignement spécifique, sur la question cruciale de l'entreprise.

## 1. LA QUESTION DE L'ENTREPRISE DANS L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL TERTIAIRE

À l'issue du collège, l'enseignement professionnel accueille des enfants qui souvent n'ont pas été jugés aptes à poursuivre des études générales (B.O. spécial n° 29, mars 2000, p. 5). Avec le C.A.P. (Certificat d'Aptitude Professionnelle), la voie professionnelle participe à la sélection sociale par la professionnalisation immédiate d'élèves en difficultés scolaires orientés dès la cinquième ou la troisième. De son côté, le B.E.P (2) (Brevet d'Études Professionnelles) est devenu davantage un examen de passage vers un baccalauréat professionnel avec, notamment, l'injonction de 80 % d'une classe d'âge à ce niveau. À ce titre, le BEP n'est plus considéré comme un diplôme d'insertion, ceci n'empêchant toutefois pas un nombre non négligeable d'élèves de quitter leur scolarité avec ce diplôme.

---

(2) Le BEP sanctionne deux ans d'études après la classe de troisième. On parle de seconde professionnelle pour les élèves de première année de BEP et de terminale professionnelle pour la deuxième année.

### • *L'enseignement professionnel et l'entreprise*

l'entreprise est  
consubstantielle à  
la formation  
professionnelle...

Dans l'enseignement professionnel chaque diplôme est renvoyé à son référentiel élaboré par des Commissions Professionnelles Consultatives dans lesquelles les secteurs professionnels sont représentés pour exprimer leurs besoins. Ce curriculum vise à mettre en correspondance directe la réalité de la formation et celle des activités de travail en entreprise. Propre à chaque cursus, il devrait donc constituer le texte de référence pour les enseignants, leurs savoirs à enseigner.

...en tant qu'objet  
unique de  
l'enseignement...

Nous pouvons avancer que l'entreprise est consubstantielle aux enseignements professionnels ; en effet, omniprésente en tant qu'objet unique de l'enseignement, on la retrouve aussi à travers l'ensemble des objets enseignés. Dans ce cadre, dans un champ professionnel déterminé et pour chaque diplôme, ce sont certaines fonctions caractéristiques de l'entreprise qui sont prescrites et déclinées d'abord en compétences (3) professionnelles puis en activités qui sont mises en relation avec des savoirs associés, c'est-à-dire les savoirs qu'il faut maîtriser pour mettre en œuvre la ou les compétences (Ropé et Tanguy, 1994).

Le rôle de l'enseignant, destinataire avec ses élèves de ce référentiel, est de construire le plan prévisionnel de formation (progression) qui donne du sens à son enseignement en mettant en cohérence l'alternance des périodes de formation en milieu scolaire et celles en entreprise. Il décide ainsi de l'organisation dans le temps des thèmes à aborder, en fonction des compétences à acquérir, en contexte scolaire et à mettre en œuvre en situation d'alternance. C'est alors un contrat de formation qui lie l'entreprise, l'établissement et l'élève à l'initiative et sous le contrôle de l'équipe éducative, ce qui en garantit la dimension pédagogique. On peut ainsi parler de *formation professionnelle sous pilotage scolaire*. C'est dans ce contexte que V. Troger s'interroge sur la redéfinition du partage de la formation entre l'école et l'entreprise (Troger 2000, p. 5).

...en tant que lieu  
de formation à  
travers la pratique  
de l'alternance  
sous pilotage  
scolaire

Mais la caractéristique principale de la voie professionnelle reste l'inscription des stages en entreprise dans le cursus de formation. C'est alors la pédagogie de *l'enseignement professionnel intégré*, définie comme la continuité pédagogique entre la formation délivrée au lycée (formation générale et professionnelle et environnement économique) et les périodes de formation en entreprise qui guide l'organisation des études et de la formation.

Dans ce cadre, le rapprochement de l'école et de l'entreprise est encore accentué par la participation de professionnels à l'évaluation des élèves et à leur validation. En effet, l'évaluation

(3) On peut définir la compétence comme un ensemble de savoirs et de savoir-faire organisé en vue d'accomplir, de façon adaptée, une activité généralement complexe.

des périodes de formation en entreprise est réalisée, au sein même de l'entreprise, conjointement par le membre de l'équipe professionnelle (le tuteur) et le membre de l'équipe pédagogique (l'enseignant) chargés du suivi de l'élève. De la même façon, des professionnels de l'entreprise sont associés aux enseignants de la spécialité professionnelle pour composer les jurys d'examen, notamment pour les épreuves orales ou pratiques.

On conçoit alors que les rôles joués dans la formation, l'évaluation et la validation par les représentants des professions puissent constituer autant d'événements impliquants pour les élèves dans la formation professionnelle sous statut scolaire, créant ainsi une valeur d'enjeu susceptible de faire évoluer leur représentation de l'entreprise durant leur scolarité.

### **• La triple contrainte de l'enseignement professionnel tertiaire**

Les filières tertiaires, – notamment comptables, secrétaires et ventes –, se distinguent des autres filières de l'enseignement professionnel par des contraintes supplémentaires inhérentes à l'aspect tertiaire de l'enseignement.

L'identité de l'enseignement professionnel se fonde sur une logique pédagogique qui résulte d'un équilibre entre la nécessité d'une formation professionnelle qui intègre l'enseignement économique et juridique d'une part, et l'accès à la culture que doit recevoir tout lycéen d'autre part. (4) L'enseignement professionnel tertiaire assume la contrainte supplémentaire d'une formation aux attitudes professionnelles et aux savoir-être dont l'adaptation aux caractéristiques de chaque métier conditionne souvent l'insertion professionnelle. En fonction du diplôme préparé, on retrouvera ces éléments soit dans le référentiel du domaine professionnel, soit dans les documents relatifs aux périodes de formation en entreprise (les rénovations successives tendent à généraliser cette approche dans les deux lieux de la formation intégrée).

À titre d'exemple, pour le BEP Vente Action Marchande (VAM (5)) nous trouvons dans les savoirs associés du référentiel de certification rénové à la rentrée scolaire 2000 : "les éléments constitutifs du savoir-être du vendeur", tandis que des attitudes professionnelles dont doit faire preuve le titulaire du diplôme sont décrites sur le document de négociation et de suivi des périodes de formation en entreprise ; on relève par exemple : "adopter un comportement adapté" ou "s'impliquer dans son travail". Pour le baccalauréat professionnel Services on trouve sur le même document "respecter une

à la nécessité d'un équilibre entre la formation professionnelle et la culture que doit recevoir tout lycéen, l'enseignement professionnel tertiaire ajoute la contrainte d'une formation aux attitudes et aux savoir-être

(4) Brochure "Un lycée pour le XXI<sup>e</sup> siècle. L'enseignement professionnel intégré" MEN (sans date).

(5) Par la suite, nous choisirons de préférence nos exemples en relation avec le BEP, et plus particulièrement le VAM, qui servira de support aux entretiens dans la recherche présentée en illustration.

démarche de qualité de service” ou “prendre des initiatives dans son champ d'intervention”. La hiérarchie des diplômes apparaît ici dans la complexité de l'attitude évaluée.

Ainsi, la spécificité de l'enseignement professionnel tertiaire est donnée à la fois par l'omniprésence de l'entreprise comme objet et lieu de formation, mais aussi par la formation au savoir-être et aux attitudes professionnelles qui vont conditionner, plus encore que dans d'autres formations professionnelles, l'employabilité des élèves.

## 2. CADRE THÉORIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE

Nous pensons que le questionnement didactique de l'enseignement professionnel tertiaire doit être posé à la fois dans le cadre théorique de la didactique (Brousseau 1986, Chevalard 1991, Legardez 2001a), et en fonction de son champ d'application. Il s'agit ici de prendre en compte certaines spécificités : l'enseignement professionnel tertiaire est un enseignement professionnel ; il porte sur des questions socio-techniques particulières, mais aussi sur des questions issues des domaines de la gestion de l'entreprise, de l'économie et du droit.

De plus, les caractéristiques des questions abordées dans les situations didactiques suscitent des conflits de savoirs qui ne peuvent être étudiés sans prendre en compte les savoirs naturels des élèves (leurs représentations sociales).

### 2.1. Problématique pour l'étude de l'entreprise en contexte scolaire

#### • Une approche didactique

Pour tracer les contours de notre problématique, nous partions de la définition de la didactique proposée par Joshua et Dupin : *“La didactique d'une discipline est la science qui étudie pour un domaine particulier, les phénomènes d'enseignement, les conditions de la transmission de la “culture” propre à une institution et les conditions de l'acquisition de connaissances par un apprenant.”* (1993, p. 2)

Nous proposons de spécifier cette définition au domaine particulier des enseignements professionnels issus des domaines de la gestion de l'entreprise, de l'économie et du droit (6).

un enseignement  
qui porte sur des  
questions socio-  
techniques et sur  
des questions issues  
des domaines de la  
gestion de  
l'entreprise, de  
l'économie  
et du droit

---

(6) Ces enseignements sont intégrés dans le référentiel professionnel.

Les *phénomènes d'enseignement* seront compris comme les modalités de fonctionnement de la situation didactique à propos de l'enseignement d'objets comme l'entreprise : rapports aux savoirs et aux pratiques de référence, production de savoirs scolaires, prise en compte des savoirs des élèves et de leurs pratiques socio-techniques dans les stages (Lebeaume 2001), et gestion par l'enseignant des rapports à ces différents savoirs.

La question des *conditions de la transmission de la culture* s'entend aussi de manière quelque peu spécifique pour l'enseignement concerné. En effet, la transmission de la culture générale et de la culture professionnelle est soumise à des modalités spécifiques de transposition dues à l'histoire de l'enseignement professionnel et aux spécificités des pratiques professionnelles tertiaires de référence (Brucy 1998, Brucy et Troger 2000, Troger 2000, Martinand 1986).

Les *conditions de l'acquisition de connaissances par un apprenant* concerneront notamment, d'une part l'analyse des savoirs préalables à la situation d'enseignement, soit le système de représentations-connaissances intégrant des éléments de représentations sociales et des *résidus* de savoirs scolaires (Beitone et Legardez 1995), et d'autre part l'étude de l'acquisition de savoirs scolaires à partir de la reconstruction d'un nouveau système de représentations-connaissances.

La spécificité d'une problématique didactique, c'est, d'abord, de situer l'analyse par rapport aux savoirs. En effet, comme l'écrit M. Develay : "*La didactique... considère que la particularité des savoirs enseignés détermine des modes d'apprentissage et des modalités d'enseignement particuliers.*" (Develay 1997, p. 64) Notre réflexion s'inscrit dans l'étude des rapports aux savoirs (Legardez 2001b) ou, plus précisément, aux différents *genres de savoirs*.

La question de l'entreprise dans l'enseignement professionnel tertiaire interpelle une pluralité de discours aussi bien dans les domaines de la gestion de l'entreprise, que dans ceux de l'économie et du droit. Les discours et les domaines concernés sont socialement légitimés ; on peut décliner ces domaines selon le genre de savoir : *savoirs scientifiques* (en gestion, droit, économie) et pratiques professionnelles de référence, *savoir naturel* (7), et *savoir scolaire* issus du double travail de transposition didactique (Chevallard 1991, Raisky 1996, Legardez 2001b).

---

(7) Le qualificatif de "naturels", bien que conforme à la littérature de psychologie sociale, peut induire en erreur puisqu'il s'agit bien de savoirs très "socialisés" résultant de l'exercice de la personnalité sociale des individus.

Les distinctions entre *savoirs savants* (Chevallard 1991), *pratiques sociales de référence* (Martinand 1986), *savoirs experts* (Johsua 1996), *pratiques socio-techniques* (Lebeaume 2001) sont interpellées, puisque savoirs, discours et pratiques sont indissolublement liés dans le domaine de l'entreprise : *"Le champ de la gestion englobe un ensemble de pratiques, de connaissances théoriques ou techniques et de discours relatifs à la conduite des organisations en général et des entreprises en particulier"* (Cohen 1989, p. 1063).

en contexte scolaire, il y a conflits entre les savoirs enseignés et les savoirs des élèves, préalables aux situations d'enseignement apprentissage

La question principale qui nous semble pouvoir guider l'étude des situations d'enseignement-apprentissage sur l'entreprise est celle de la gestion des distances aux différents savoirs que construisent les acteurs, – de transpositions didactiques pour les enseignants et de construction de savoirs scolaires pour les élèves – (Legardez et alii 2001). Il s'agit d'étudier les conflits de savoirs en contexte scolaire, notamment entre les *savoirs enseignés* (re-transposés des savoirs-à-enseigner par les enseignants) et les *savoirs préalables* des élèves à la situation d'enseignement-apprentissage (leur système de représentations-connaissances) qu'ils importent dans la situation didactique.

### • L'analyse des représentations sociales

l'utilisation de la théorie structurale des représentations sociales en contexte scolaire permet d'étudier les conflits de savoirs...

Pour préciser notre grille d'analyse de l'enseignement de l'entreprise, nous nous appuyons essentiellement sur la théorie structurale des représentations sociales, et notamment sur les travaux de P. Vergès (1989, 1992, 1994), ainsi que sur ceux que nous avons menés dans le champ de la didactique des enseignements économiques, sociologiques, juridiques et de gestion (8).

Nous partirons de la définition classique proposée par D. Jodelet : *"Une représentation sociale est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social"* (Jodelet 1989, p. 36). Cette définition a le mérite de poser des problèmes essentiels : si la représentation sociale d'un objet est bien une forme de connaissance, elle n'a que peu à voir avec une autre forme de connaissance qu'est la connaissance scientifique, voire avec des formes scolaires de connaissance avec lesquelles elle est en concurrence ; par contre, elle n'est pas l'inverse des autres formes de connaissance, mais un mélange de connaissance-méconnaissance dont il s'agit de faire l'analyse.

(8) Ces travaux portent particulièrement sur les enseignements de la filière générale "Économique et sociale", de la filière technologique "Sciences et technologies tertiaires", ainsi que des sections tertiaires des lycées professionnels (IUFM d'Aix-Marseille et CIRADE-Université de Provence) (Chazalon et alii, 1998 et 2001).

...un double  
système comme  
grille de lecture  
de l'entreprise...

...l'objet  
à une forte valeur  
d'enjeu pour  
les élèves...

...les situations  
impliquantes en  
relation avec  
l'entreprise  
peuvent induire  
une évolution  
de la  
représentation

La caractéristique principale de la théorie "structurale" des représentations sociales (élaborée par "l'École d'Aix" : Abric, Flament, Guimelli, Moliner, Vergès), réside dans sa structuration en un double système : le "noyau central" et le "système périphérique".

Le *système central* exerce deux fonctions essentielles dans la structure et la dynamique représentationnelle. Sa fonction organisatrice permet de déterminer la nature des relations entre les éléments de la représentation ; ce système (ou noyau) central est l'élément unificateur et stabilisateur de la représentation. Sa fonction génératrice précise la signification de chaque élément du champ représentationnel.

Le *système périphérique* est composé d'un ensemble d'éléments (et de sous-systèmes) qui permettent l'ancrage de la représentation dans la réalité des sujets sociaux. Ces éléments périphériques présentent une plus grande souplesse que les éléments centraux et sont le lieu de l'individualisation de la représentation ; ils interviennent dans les processus de défense et de transformation des représentations (Flament 1994, Abric-Tafani 1995).

Certaines caractéristiques des représentations sociales nous semblent particulièrement utiles dans notre perspective didactique. C'est ainsi que la dimension de processus de génération de la représentation (le processus représentationnel) est induite par des interactions entre sujets sociaux et cognitifs qui peuvent avoir la classe pour cadre. Les auteurs insistent sur le fait qu'il n'y a pas de représentation sans objet, et que cet objet doit constituer un enjeu social pour générer une représentation ; certains objets de savoirs scolaires auront cette qualité, et d'autres non.

Même s'il convient de s'assurer qu'il s'agit bien de représentations sociales au sens de la théorie structurale (Moliner, 1996), nous pensons avec quelques autres auteurs (Vergès 1995 et 1996, Vergès et alii 1995, Roussiau et Le Blanc 2001, Legardez et alii 2000) que l'on peut repérer et analyser des représentations sociales dans une "configuration scolaire", en l'occurrence sur des objets économiques et de gestion de l'entreprise. Le *système orthodoxe* (Moliner, 1996) scolaire n'exclut pas l'activation d'une dynamique représentationnelle, à la condition que les élèves considèrent que l'objet de la représentation a valeur d'enjeu pour eux. La situation est alors impliquante et les élèves peuvent y puiser de quoi construire un sens aux apprentissages scolaires. La situation est théoriquement très favorable dans le contexte de l'enseignement professionnel, puisque des *événements impliquants* comme l'enseignement de l'entreprise et les stages ou des interventions de professionnels stimulent le processus représentationnel sur l'entreprise. Les deux conditions posées par Rouquette et Guimelli (1994, p. 261-262) pour un changement de la représentation sont alors réunies : "*un fort degré d'implication des sujets*" et "*la modification des circonstances externes (qui) génère des pratiques nouvelles*".



## 2.2. Questions sur l'entreprise dans l'enseignement professionnel tertiaire

Comment se pose la question de l'entreprise dans le contexte de l'enseignement professionnel tertiaire ? L'enseignant ayant fait son métier d'enseignant et l'élève *son métier d'élève*, peut-on avancer que ces processus d'interactions entre des enseignants ayant la volonté d'enseigner des savoirs prescrits et des élèves "présents" ont pu provoquer des évolutions dans le système de représentations-connaissances des élèves dans un sens souhaité par leurs enseignants ?

### • *Quelles sont les possibilités de transformations des représentations sociales de l'entreprise dans le contexte de l'enseignement professionnel tertiaire ?*

Pour tenter de répondre à cette question, il faudrait s'interroger au préalable sur l'existence et les possibilités théoriques de transformations de représentations sociales dans l'enseignement professionnel tertiaire, ainsi que sur les rapports des élèves à l'entreprise.

il existe  
un système de  
représentations-  
connaissances  
sur l'entreprise en  
contexte  
scolaire...

Des recherches menées sur les représentations d'objets scolaires (aussi bien en économie que dans d'autres disciplines scolaires) ont montré que des représentations sociales préexistent bien aux apprentissages... et y subsistent partiellement pour constituer des "systèmes de représentations-connaissances" dans le contexte didactique (9).

L'existence d'une représentation sociale sur l'entreprise est attestée par des recherches antérieures qui en ont étudié les différents aspects, soit dans le cadre des savoirs naturels (les travaux de J.M. Albertini, P. Vergès et de leurs équipes), soit auprès de groupes d'étudiants (Moliner 1996, Abric et Tafani 1995), soit même, dans le cadre d'une enquête menée par une équipe de l'INRP (Audigier, Chatel et alii 1987), à plusieurs niveaux du système éducatif : collège et lycée, et dans plusieurs disciplines.

De nombreux travaux ont montré que le repérage d'appuis et d'obstacles peut être utile à l'enseignant lorsqu'il élabore sa stratégie didactique (Martinand 1986, Astolfi 1997). Ces travaux nous invitent à étudier, dans un contexte scolaire particulier, la représentation sociale de l'entreprise et sa transformation de manière à s'interroger sur la possibilité d'apprentissages scolaires et sur l'éclairage de la vie sociale et professionnelle qu'ils peuvent induire.

Dans ses travaux sur les transformations d'une représentation sociale, C. Flament (1994) insiste sur le fait qu'elle ne se transforme véritablement que lorsque son noyau central

(9) Des travaux ont été menés sur la monnaie, les revenus, le marché, etc. (Legardez, 2001a), mais aussi sur des questions biotechnologiques (Simonneaux, 2000).

...et une action didactique ciblée sur des éléments des périphéries proches serait susceptible d'induire une évolution de cette représentation dans le sens souhaité par l'instance de référence

change. Pour préserver ce noyau (la partie *non négociable*) le processus représentationnel génère des périphéries dont l'une des fonctions est de protéger le noyau central. Par contre, ces périphéries sont plus vulnérables, et des modifications sont donc possibles sans remettre en cause la structure globale de la représentation sociale.

Si l'on tente de transposer cette théorie dans le domaine des apprentissages scolaires et sur l'exemple de l'entreprise, on peut penser qu'une action didactique portant sur des éléments des périphéries a plus de chances de s'ancrer dans la représentation sociale que celle qui s'attaquerait directement à l'un des éléments du noyau central. On peut espérer ensuite s'appuyer sur cette possibilité pour faire évoluer d'autres éléments des périphéries (voire du noyau central) jusqu'à ce que la configuration représentationnelle change.

Nous verrons que notre enquête confirme l'existence d'un système de représentations-connaissances sur l'entreprise dans un contexte scolaire particulier qui est celui de classes de BEP de l'enseignement professionnel tertiaire. Elle se donne comme objectif de questionner l'influence des pratiques sociales scolaires. C'est ainsi que nous étudions les transformations dans le système des représentations-connaissances des élèves en fonction des objectifs des enseignants, comme un des indicateurs de l'efficacité de situations d'enseignement-apprentissage.

### **• Quels sont les rapports des élèves à l'entreprise ?**

un enseignement tertiaire qui se réfère à l'entreprise de services et aux activités de services des entreprises

L'entreprise "tertiaire" est omniprésente dans les enseignements professionnels tertiaires, mais par ailleurs sa réalité est de plus en plus virtuelle. En effet, alors que des enseignements professionnels industriels peuvent s'appuyer sur des supports d'outils et de production (ateliers, machines), les enseignements professionnels tertiaires ont pour référence l'entreprise de services et les activités de services de toutes les entreprises. Dans l'enseignement et dans les stages, les élèves sont confrontés à des situations "tertiaires" pour l'acquisition de savoirs, savoir faire et savoir être où, très souvent, le service sera considéré comme dépendant de son support matériel et difficile à appréhender en soi.

La place des services (du *tertiaire*) dans l'économie, et surtout la représentation qu'en ont les acteurs sociaux, sont actuellement peu stabilisées.

L'évolution de la société réelle et les discours idéologiques ont de profondes répercussions sur les représentations sociales des individus et des groupes sociaux, et donc des acteurs du système éducatif. C'est ainsi que l'on peut actuellement repérer une déstabilisation de la représentation sociale de l'économie globale pour les acteurs sociaux : si le réel économique a profondément été transformé (et la production *tertairisée*), la représentation sociale de l'économie est encore fortement

imprégnée de la situation précédente – celle d'une économie encore majoritairement industrielle (Audigier, Chatel et alii, 1987). On peut faire l'hypothèse que la représentation sociale de l'économie globale est en transition. Ses périphéries seraient donc très instables ; à terme, le noyau central lui-même serait susceptible de se transformer et, avec lui, la représentation sociale de l'économie globale et de l'entreprise (Abric 1994, Flament 1994).

l'élève de lycée professionnel, sujet social dans et hors l'école, (re) construit sa représentation de l'entreprise, en conflit et en cohérence, en fonction d'une diversité de situations vécues

Les rapports à l'entreprise sont donc complexes pour l'élève de l'enseignement professionnel tertiaire. En tant que *sujet social scolaire*, il a nécessairement des savoirs sur l'entreprise en contexte scolaire, donc un construit social spécifique à ce contexte issu de sources diverses (son système de représentations-connaissances). En tant que *sujet social hors de l'école*, l'élève de lycée professionnel tertiaire partage la représentation sociale de l'entreprise des milieux sociaux auxquels il appartient. On trouve encore une situation intermédiaire spécifique aux enseignements professionnels, lorsque l'élève est *sujet social stagiaire* en situation d'alternance dans l'entreprise où il est amené à gérer (avec l'aide des enseignants et du tuteur de stage) les rapports entre sa pratique socio-technique et les enseignements professionnels.

La question qui nous paraît incontournable dans l'enseignement professionnel tertiaire est alors celle de la construction d'une cohérence à travers les conflits entre les différents savoirs sur l'entreprise, en utilisant les conflits eux-mêmes comme des appuis en vue d'une restructuration du système de représentations-connaissances qui serait l'indice d'apprentissages.

### 3. LA REPRÉSENTATION SOCIALE DE L'ENTREPRISE ET SON ÉVOLUTION

Nous présentons une étude longitudinale menée sur la question de l'entreprise pour des élèves de sections tertiaires de lycée professionnel. Cette étude utilise la problématique et des outils de la théorie des représentations sociales dans une perspective de recherche en didactique (Lebatteux, 2000).

l'évolution du système de représentations-connaissances des élèves, en relation avec les attentes des enseignants, comme indicateur de l'efficacité du processus d'enseignement-apprentissage...

Dans ce contexte, les résultats d'une enquête menée, de 1998 à 2000, auprès d'élèves de BEP et de leurs enseignants semblent montrer qu'en dépit de la volonté de ces derniers d'amener les élèves à construire des savoirs scolaires, et malgré une sensibilité (souvent issue de l'expérience) à leurs connaissances préalables dès l'entrée dans le cycle, il existe un décalage à l'issue de la formation. Ce décalage amène à s'interroger sur l'efficacité du processus d'enseignement-apprentissage à partir de l'évolution du système de représentations-connaissances des élèves sur l'entreprise en contexte scolaire.

### 3.1. Éléments méthodologiques

#### • Population et contexte

...à partir  
d'une étude  
longitudinale  
sur l'entreprise  
menée auprès  
d'enseignants et  
d'élèves de BEP  
tertiaires à trois  
moments de leur  
scolarité...

Nous avons choisi d'interroger des élèves de BEP à ce moment charnière constitué par l'inscription quasi définitive dans une filière professionnelle après l'orientation de troisième. Ces nouveaux lycéens de l'enseignement professionnel vont être amenés à (re) construire une représentation sociale de l'entreprise afin de réaliser la transition vers un nouveau système de formation caractérisé par l'enseignement de l'entreprise et l'alternance. De plus, les événements marquants durant la scolarité, – contenu de la formation scolaire, stages (10) –, peuvent induire une évolution du système représentationnel dès la première année et a fortiori en fin de cycle.

Sept classes de BEP métiers de la comptabilité du secrétariat et de la vente (344 élèves au total) ont participé à une enquête par questionnaires spécifiques de représentations, en contexte scolaire mais en situation non didactique, dès leur entrée dans le cycle de formation et à l'issue de la première année scolaire. Pour mener une étude comparative des représentations-connaissances des élèves avec les anticipations et les attentes des sept enseignants sur les connaissances de leurs élèves, nous les avons interrogé avec le même outil.

Par la suite, deux groupes de six élèves de terminale ont participé à des entretiens d'approfondissement. Nous avons fait l'hypothèse qu'à l'issue du cycle de formation, le discours des élèves serait influencé par l'enseignement reçu et un type de relation spécifique à l'entreprise. Cependant, si pour chaque filière tertiaire les référentiels prescrivent des contenus de formation très proches pour les pôles économiques et juridiques, ceux des pôles professionnels sont de façon évidente adaptés aux métiers préparés. Afin d'approfondir les réponses en relation avec un référentiel et une organisation spécifique de l'alternance nous avons choisi d'interroger des élèves d'une seule filière, ici les "ventes". Les élèves de BEP VAM réalisent de quatre à six semaines de stage de sensibilisation en première année et huit semaines d'alternance en année terminale. Cette filière se caractérise par une participation notable à la vie de l'entreprise, susceptible d'avoir une influence sur leur système de représentations-connaissances.

---

(10) Les stages en entreprise sont des temps d'observation ou de sensibilisation à la vie de l'entreprise, à ce titre ils ne sont pas évalués. Par contre, les périodes de formation en entreprise sont évaluées par un contrôle en cours de formation et participent à l'attribution du diplôme.

### • L'enquête par questionnaires

...en utilisant un questionnaire spécifique de représentations sociales adapté à l'approche structurale...

L'analyse de représentations sociales appelle une méthodologie de recueil appropriée. Nous avons utilisé dans cette enquête des formes de questions adaptées à l'approche structurale proposées par P. Vergès (11) (Vergès 2001).

180 élèves de sept classes de BEP ont complété un questionnaire (questionnaire 1) en présence de leur enseignant d'un pôle professionnel en septembre 1998, et les mêmes classes (164 élèves présents) ont participé au recueil des données en mai 1999 (questionnaire 2).

Pour illustrer notre propos, nous utiliserons principalement les données collectées à partir des deux premières questions des questionnaires de représentations : les questions d'évocation et de caractérisation.

La question d'évocation est une question d'association ouverte dont la formulation : *"Quels mots ou expressions vous viennent à l'esprit quand vous pensez à l'entreprise ?"* permet au sujet de s'exprimer librement. On recueille ainsi une liste de mots ou expressions dont le dépouillement se fait par analyse des fréquences et des rangs. Selon P. Vergès (in Jodelet, 1989, p. 391), *"L'acteur social repère des éléments ayant les caractéristiques les plus pertinentes pour parler d'un objet économique donné ; il repère aussi des éléments périphériques ayant une certaine importance et il refoule toutes les connaissances non pertinentes"*. Les mots "forts" sont ceux qui sont cités le plus tôt (premiers rangs) et le plus souvent (fréquence élevée).

La question de caractérisation est une question d'association assistée qui consiste en un choix de mots dans une liste d'items. Élaborée à partir d'une enquête préalable (12), elle permet de confirmer ou d'infirmer les réponses relevées en évocation spontanée et de présumer des éléments qui composent les différentes dimensions de la représentation (système central et périphérique). Dans notre cas, le sujet sélectionne 8 items (mots ou expressions) qui caractérisent le mieux l'entreprise parmi une liste de 24 proposés.

De leur côté, les sept enseignants des classes interrogées ont rempli le même questionnaire que leurs élèves en début d'année. Il s'agissait pour eux de répondre deux fois à chaque question posée aux élèves : *"Comment, à votre avis, un élève*

- 
- (11) Le dépouillement des questionnaires a été réalisé avec le logiciel spécifique "Avril" de P. Vergès et ce sont les travaux de cet auteur, complétés dans une perspective didactique, qui ont été utilisés pour l'analyse des données.
- (12) Pour la sélection des mots et expressions proposés, trois classes de terminale professionnelle et leurs enseignants ont répondu à la question d'évocation lors d'un prétest. Nous avons retenu d'une part les mots importants proposés par les élèves, et d'autre part des mots relatifs aux attentes des enseignants. C'est ainsi que les mots : "besoin, chômage, conflit, épargne, innovation, informatique, lieu de formation, marché" ont été ajoutés.

...les enseignants répondent deux fois au même questionnaire que les élèves pour identifier leurs anticipations et leurs attentes...

*moyen répondra à cette question* ? et, *“Comment voudriez-vous que ce même élève réponde en fin de seconde professionnelle”* ? Nous avons fait l'hypothèse que la première réponse nous donnerait des indications sur les obstacles ou appuis anticipés par les enseignants dans les “déjà-là” qu'ils attribuent à leurs élèves, et que la seconde nous permettrait de repérer les savoirs scolaires qu'ils souhaitent les amener à acquérir.

Nous disposons alors, à partir de l'analyse des questionnaires, et pour chaque élément identifié comme caractéristique de l'objet entreprise, de trois informations : sa fréquence d'apparition – qui met en évidence une dimensions quantitative et collective –, son rang d'apparition – qui donne une dimension qualitative et plus individuelle – et des indices (13) d'appartenance au système central.

### • Les entretiens

Afin d'approfondir le contenu représentationnel et d'en recueillir le sens, deux groupes de 6 élèves qui avaient participé à l'enquête l'année précédente ont été amenés, par des entretiens collectifs semi-directifs (14), à “dire sur ce qu'ils ont dit”. Et, pour favoriser l'adhésion des élèves interrogés dans un contexte reconnu, nous avons extraits des résultats de l'enquête des mots significatifs permettant de donner du sens aux réponses après regroupement.

...et des entretiens pour approfondir le sens du contenu représentationnel

Ces entretiens ont été articulés autour de trois thèmes : les réponses des élèves au questionnaire 2, leur réaction aux attentes des enseignants, et les apports de la formation ; chacun avec des méthodes spécifiques. À titre d'exemple pour le premier thème, nous avons choisi de reprendre la structure du questionnaire en relation avec la question d'évocation, et nous avons proposé aux élèves d'abord d'expliquer pourquoi des mots associés à l'entreprise sont souvent apparus, et ensuite pourquoi d'autres mots sont plus faiblement apparus. Pour les mots apparus avec les plus fortes fréquences, nous avons utilisé une démarche en trois étapes : citer ces mots successivement et demander aux élèves ce qu'ils en pensent afin de recueillir des réactions spontanées ; demander aux élèves la définition des mots qu'ils ont évoqués pour en identifier le sens ; distribuer la liste de mots et leur demander de réagir afin de provoquer des associations dans l'optique de la recherche d'une validation expérimentale de la théorie du noyau central.

(13) En l'absence d'une question spécifique de centralité, nous parlerons d'indices d'appartenance à chaque système de la représentation. Les arguments relevés dans les entretiens vérifient toutefois nos hypothèses.

(14) Ces entretiens, classiques dans les enquêtes sur les représentations sociales visent à faire expliciter certains résultats issus de questionnaires ; il permettent aussi de retrouver la structure de la représentation et de montrer comment elle se traduit dans des argumentations.

Dans notre étude, les réponses aux questions de caractérisation ont permis de confirmer celles données en évocation ce qui correspond aux prédictions de la théorie des représentations sociales. Elles permettent d'attester, en contexte scolaire, de l'activation d'une représentation sociale sur l'entreprise et de repérer des évolutions susceptibles de mener à une restructuration partielle.

### 3.2. La dynamique de la représentation à partir des évocations des élèves

à l'entrée en seconde professionnelle, une représentation sociale en train de se constituer montre la valeur d'enjeu de l'entreprise avec une vision essentiellement sociale

Les 344 élèves interrogés aux deux moments (questionnaires) citent un nombre important de mots (8 en moyenne) à la question d'évocation, alors qu'il leur en était demandé 4 au moins et 10 au plus. Ceci nous paraît confirmer qu'il y a une valeur d'enjeu sur l'entreprise dès l'entrée en seconde professionnelle. C'est donc bien une représentation sociale qui est activée en contexte scolaire sur cet objet à valeur d'enjeu.

#### • Structure et organisation de la représentation

La question d'évocation (figure 1) fait apparaître, en début d'année, une représentation en train de se constituer avec une vision sociale et plutôt stéréotypée de l'entreprise ; on pourrait y lire une définition de l'entreprise en terme de "capital" et de "travail" (capital représenté ici par *patron*). Les autres éléments sont mélangés, presque indifférenciés et on constate que le cadran 2 est vide.

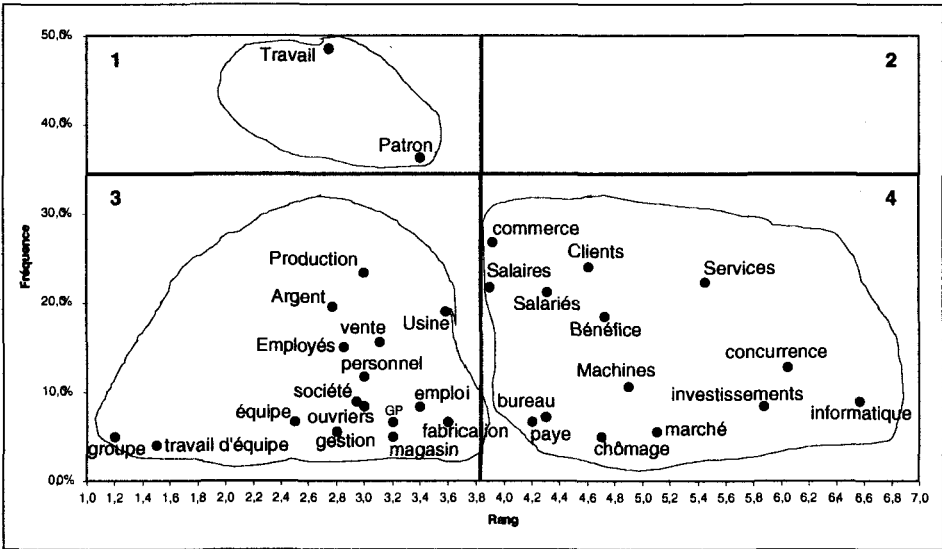
après un an de formation, la représentation se structure et s'enrichit d'une vision plus économique

L'évolution des réponses à la même question à l'issue de la première année de formation – qui se caractérise par la réalité de l'intégration des élèves dans la voie professionnelle – montre une complexification de la représentation avec une vision qui reste essentiellement sociale mais devient aussi *économique*. Le réaménagement des éléments existants fait apparaître leur hiérarchisation avec une spécialisation des cadrans (figure 2).

C'est toujours l'univers social de l'entreprise qui est prégnant avec l'introduction de "salariés" (15) dans le cadran 1 qui comprend les éléments présentant des indices d'appartenance au noyau (*travail* et *patron*) se rapprochent, et [*salaire, employés, salariés*] se regroupent à des fréquences semblables, et pourraient être des synonymes.

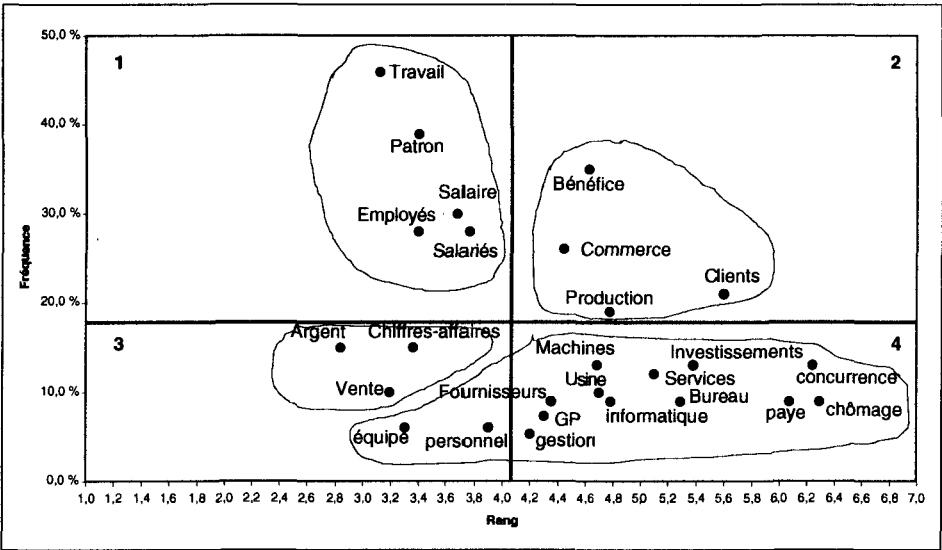
Le cadran 2 se distingue maintenant par une caractérisation plus économique de l'entreprise avec [*bénéfice, commerce, production, et clients*]. Si la saillance de *bénéfice* interpelle, sa position dans ce cadran montre qu'il s'agit d'un élément

(15) Les entretiens ont montré que les termes *employés* et *salariés* sont utilisés indifféremment par les élèves ce qui fait "remonter" le mot vers un indice de centralité. On peut penser que c'est l'intégration dans l'enseignement professionnel conjugué à la formation qui ont permis cette évolution.



**Figure 1. Structure et organisation de la représentation sociale des élèves de seconde sur l'objet "entreprise" en début de formation (question d'évocation, questionnaire 1)**

Pour lire le schéma : *Travail* est cité par environ 50 % des élèves et, en moyenne, en troisième position dans la liste de mots proposée par les élèves.



**Figure 2. Structure et organisation de la représentation sociale des élèves de seconde sur l'objet "entreprise" après un an de formation (question d'évocation, questionnaire 2)**



important pour caractériser l'entreprise, mais que le mot ne la définit pas – ou pas encore –.

De même, la forte saillance de *travail* questionne sur l'autonomie de la représentation de l'entreprise ou sur le type de relation existant entre les deux objets. Il pourrait s'agir d'un champ de recouvrement partiel pour des objets ayant des rapports de natures différentes, ou d'une synonymie ou encore d'une relation hiérarchique entre travail (représentation englobante) et entreprise (représentation englobée).

### • **Enrichissement du système périphérique**

Dans le système périphérique, deux mots nouveaux seulement sont cités par les élèves au questionnaire 2 : *chiffre d'affaires* avec une fréquence significative (15 %) et un rang proche (3,3), et *fournisseur* de façon plus éloignée. La prégnance d'autres mots diminue comme pour *services* qui passe de 22 à 12 % en fréquence et *usine* qui s'éloigne en fréquence (passant de 19 à 10 %) et en rang (de 3,6 à 4,7), alors que celle de *bénéfice* se renforce en passant de 18 à 35 % en fréquence. La progression de certains éléments et la régression d'autres dans les zones périphériques seraient, au moins en partie, issues d'apprentissages scolaires, ce que montrent les réponses aux entretiens. Par exemple pour *bénéfice*, les entretiens confirment à la fois des apprentissages scolaires et l'importance prise par cet élément dans la représentation. (16)

les éléments  
du système  
périphérique,  
une cible  
potentielle pour  
les enseignants

Le système périphérique s'est enrichi (notamment par son organisation) ; sa spécificité comme lieu d'intégration des transformations de l'environnement sous le contrôle du système central nous permet alors de poser l'hypothèse que ces périphéries – et plus particulièrement les premières – peuvent constituer des cibles privilégiées pour des situations d'enseignement-apprentissage. En effet, leurs éléments ne font pas partie du noyau et leur résistance aux apprentissages sera moins forte. De plus, leur positionnement à proximité du noyau laisse ouverte la possibilité de modifications qui seraient susceptibles d'impulser une complexification (enrichissement, réorganisation, évolution des éléments) de ce système, voire une modification du système central. C'est donc en observant l'évolution des éléments du système périphérique que nous pourrions discuter de l'efficacité de l'enseignement-apprentissage.

(16) Pour *bénéfice*, on relève dans le discours des élèves d'une part, une définition scolaire : "*C'est les produits moins les charges*", "*C'est plus de la compta... c'est ce qu'on a gagné en plus de ce qu'on a investi*" et, d'autre part, une justification de l'importance du mot pour caractériser l'entreprise : "*Une entreprise ne peut pas tourner à perte*", "*Si elle tourne sans bénéfice, qu'elle tourne tout juste donc elle a aucun bénéfice mais aucune perte... ça sert à rien... une entreprise elle est là pour faire du résultat*". Comme l'ont montré les enquêtes précédentes sur le même objet (Audigier 1987 ; Moliner 1996), il y a bien accord sur le fait que le rôle de l'entreprise est d'être rentable, donc de faire du profit, des bénéfices.

### 3.3. Les anticipations des enseignants et les savoirs préalables des élèves

Nous avons regroupé les résultats significatifs de l'enquête dans les tableaux 1 à 4 ci-après, et nous tenterons de repérer l'écart entre les réponses des élèves et celles des enseignants aux deux moments (questionnaire 1 et 2) comme indicateurs des problèmes d'enseignement-apprentissage.

#### • Au premier questionnaire, une relative similitude

en début de formation, les enseignants anticipent une représentation sociale composée de savoirs naturels ; elle est alors proche de celle des élèves...

Lorsqu'on demande aux enseignants d'anticiper les connaissances préalables sur l'entreprise d'un élève (moyen) à son entrée dans le cycle professionnel (tableau 1), ils pensent [bénéfice, travail], [production, salariés, salaire] puis [machines, magasin, usine et profit]. Ils envisagent, – lorsque l'association est proposée –, que les élèves confirmeront ces évocations avec dans l'ordre [travail, patron, usine] et [paye et production] puis [bénéfice, salariés, chômage commerce et machines] (tableau 2).

Mais de leur côté, les élèves évoquent l'entreprise avec [travail, patron] dans ce qu'on pourrait qualifier de zone centrale d'une représentation en cours de structuration, les autres éléments étant relégués en zone périphérique.

**Tableau 1. Mise en relation de l'anticipation des enseignants et des réponses des élèves pour la question d'évocation en début de seconde professionnelle**

Mots anticipés par les enseignants	Évocation des enseignants (n1 = 7)		Évocation des élèves (n2 = 180) (relevée dans la figure 1)	
	Fréquences	Rangs	Fréquences	Rangs
Bénéfice	43	3,3	18	4,7
Travail	43	3,6	49	2,7
Production	43	4,6	24	3,0
Salariés	43	5,3	21	4,3
Salaires	43	5,0	22	3,9
Machine	29	2,0	11	4,9
Magasin	29	2,5	5	3,2
Usine	29	4,0	19	3,6
Profit	29	7,0	Non évoqué	

Pour lire le tableau : presque 1 enseignant sur 2 (43 %) a anticipé le choix de bénéfice par les élèves (en moyenne au 3<sup>e</sup> rang) ; mais seulement 18 % des élèves ont réellement choisi ce mot (en moyenne au 5<sup>e</sup> rang).

**Tableau 2. Mise en relation de l'anticipation des enseignants et des réponses des élèves pour la question de caractérisation en début de seconde professionnelle**

Mots anticipés par les enseignants		
	Choix des enseignants (en pourcentages)	Choix des élèves (en pourcentages)
Travail	86	63,9
Patron	86	62,8
Usine	86	38,3
Paye (17)	57	30,6
Production	57	54,7
Bénéfice	43	42,8
Salariés	43	56,4
Chômage	43	7,8
Commerce	43	55,9
Machine	43	26,8

Il apparaît ici que les enseignants anticipent une représentation composée de connaissances non scolaires en contexte scolaire. Cette anticipation est relativement proche des réponses de leurs élèves ; ils accentuent cependant un vocabulaire plus concret et descriptif comme pour *machine* et *magasin*, alors que ces mots apparaissent plus éloignés dans la représentation de ces derniers. De même, *usine* est évoqué et choisi par les enseignants ; or l'élément est présent pour les élèves, sans toutefois caractériser fortement l'entreprise.

**• Au second questionnaire,  
la construction d'un écart**

Par contre, à la fin de l'année scolaire, les enseignants attendent un vocabulaire à la fois économique et professionnel pour représenter l'entreprise ainsi qu'un certain niveau d'abstraction. Ils envisagent donc un *effet formation* fort avec l'ancrage des connaissances scolaires dans le système de représentations-connaissances des élèves. En effet, deux mots seulement sont identiques en évocation spontanée entre les deux questionnaires-enseignants : *bénéfice* et

(17) *Paye* n'a pas été reconnu comme synonyme de *salaire* dans la liste d'items proposée à la question de caractérisation. Cependant les élèves interrogés lors des entretiens justifient ce faible choix "*paye, ça a l'air un peu plus familier*" et complètent "*salaire et paye, c'est la même chose*".

...mais après  
une année  
d'enseignement  
ils attendent un  
effet formation,  
avec l'ancrage  
de savoirs scolaires,  
quis'écarte  
de la réalité  
du système de  
représentations-  
connaissances  
des élèves

les savoirs attendus  
sont les savoirs  
enseignés

*travail* (tableaux 1 et 3). Cependant, les mots qu'ils citent ne sont pas évoqués par les élèves, ou le sont en tant qu'éléments "faibles" comme c'est le cas pour *investissement*. De plus on peut se poser la question du sens de *travail* pour les élèves, lorsque *capital* n'apparaît pas au même niveau. Pour les enseignants, il s'agit des facteurs de production (pôle économique du référentiel de formation).

Dans leurs attentes, les enseignants paraissent envisager – ce qui était notre hypothèse – que *l'effet contexte scolaire* serait plus fort dans le cadre d'une association assistée ; l'élève choisirait alors les réponses qu'il pourrait penser que l'instance de référence attend de lui. Ils projettent ainsi la sélection forte de *marché* et *innovation* (tableau 4) ; or il n'en est rien. La seule indication d'un effet formation pourrait apparaître dans la saillance de certains mots comme c'est le cas pour *bénéfice* et par la réorganisation dans un cadran (cadran 2 de la figure 2) d'éléments économiques caractéristiques de l'entreprise. De plus, les élèves confirment leur évocation spontanée en sélectionnant parmi les propositions celles qu'ils avaient déjà le plus évoquées. On peut remarquer que l'élément central *patron* n'est pas pris en compte par les enseignants aux deux questionnaires.

Afin de mieux comprendre les attentes des enseignants il est pertinent de faire un détour par les manuels scolaires (18), notamment du pôle économique commun aux trois BEP, qui proposent des définitions similaires de l'entreprise. On y relève : "l'entreprise se définit comme une organisation dont l'activité consiste à produire des biens ou des services pour les vendre sur un marché afin de réaliser un profit... la production est réalisée en combinant des facteurs de production et notamment le capital technique et le travail (productivité)". Les mots soulignés sont ceux que l'on retrouve dans les attentes des enseignants (tableaux 3 et 4), ce sont aussi les savoirs prescrits dans les référentiels de formation.

Ainsi, la représentation de l'entreprise, issue de l'activation d'un processus représentationnel en contexte scolaire, – plutôt concrète et descriptive en début d'année –, se structure après une année de formation et de relations diverses à l'entreprise, mais apparaît éloignée de l'attente des enseignants. Pour les élèves, l'entreprise semble être définie comme "*un lieu où des employés et des salariés travaillent pour un patron*".

(18) Les résultats d'une recherche en cours montrent que les enseignants se réfèrent aux manuels pour identifier les savoirs à enseigner en relation avec les prescriptions des référentiels de formation (IUFM-INRP, J.-L. Dérouet, coord.)

**Tableau 3. Mise en relation des attentes des enseignants et des réponses des élèves pour la question d'évocation en fin de seconde professionnelle**

Mots attendus par les enseignants	Évocation des enseignants (n1 = 7)		Évocation des élèves (n3 = 164) (relevée dans la figure 2)	
	fréquences	rangs	Fréquences	rangs
Travail (19)	43	2,0	46	3,1
Capital	43	2,3	Non évoqué	
Bénéfice	43	4,3	35	4,6
Investissement	43	5,0	13	5,4
Organisation	29	2,5	Non évoqué	
Biens/services	29	3,0	Non évoqué	
Productivité	29	5,0	Non évoqué	
Autres mots évoqués par les élèves				
Patron			39	3,4
Salaire			30	3,7
Employés			28	3,4
Salariés			28	3,8
Commerce			26	4,4
Clients			21	5,6

**Tableau 4. Mise en relation des attentes des enseignants et des réponses des élèves pour la question de caractérisation en fin de seconde professionnelle**

Mots attendus par les enseignants		
	Choix des enseignants (n1 = 7)	Choix des élèves (n3 = 164)
Production	86	62,7
Marché	86	18,9
Innovation	86	12,6
Bénéfice	57	73,5
Investissement	57	51,8
Travail	57	61,5
Concurrence	57	45,8
Mots choisis par les élèves		
Salariés		60,8
Patron		55,1
Clients		50,0

(19) Lors des entretiens, travail est associé à "vie quotidienne, actif, faire partie de la société".

un "simple  
malentendu" entre  
élèves et  
enseignants ?

On peut alors se poser la question des "malentendus". Les attentes des enseignants montrent leur volonté de transmettre des savoirs scolaires sur l'entreprise alors, qu'en contexte scolaire, les élèves modifient peu leur système de représentations-connaissances. Il nous a donc semblé important de rechercher la signification des éléments de la représentation à travers le discours des sujets eux-mêmes, c'est-à-dire de tenter de montrer comment la représentation se traduit dans des argumentations à partir d'entretiens collectifs.

### **3.4. Le discours des élèves sur l'entreprise en contexte scolaire, une expression de leur représentation**

des entretiens pour  
approfondir le  
contenu  
représentationnel :  
la représentation  
en mots dans le  
contexte scolaire

Nous avons sélectionné le discours des élèves sur quatre questions cruciales : "Qu'est-ce qu'une entreprise ? Qu'est-ce qu'un service ? Qu'est-ce qu'un savoir scolaire ? Où est-ce qu'on apprend ?".

#### **• Mais, qu'est-ce qu'une entreprise ?**

Lorsqu'on demande aux élèves de s'exprimer sur les éléments "forts" de la représentation activée en contexte scolaire sur l'objet entreprise, les réponses vont dans le sens de l'hypothèse formulée par B. Charlot : *"au centre de l'univers de ces jeunes, on trouve les autres, la vie, le monde, plus qu'un Je fortement affirmé"* (Charlot, 1999, p. 23). C'est la vie, en effet, qui nous semble donner ici le sens (et la valeur) de l'entreprise :

l'entreprise  
c'est la vie...

*"L'entreprise, ça fait tourner un peu la vie des gens, parce que si y'a des entreprises, y'a des employés."*

*"Il ne peut pas y avoir de vie quotidienne sans entreprise, sans travail, sans employés et sans salariés."*

*"Sans l'entreprise, il ne pourrait pas y avoir de vie active, on ferait rien quoi, pas de loisirs, franchement ce serait le désert..."*

Nous retrouvons aussi des éléments communs avec l'étude d'Audigier, Chatel et alii (1987), menée de 1983 à 1986, comme la hiérarchie simplifiée ou le travail dont la vocation première est de mériter un salaire. Cependant, dans cette étude c'est l'usine qui constitue le cadre de référence pour désigner l'entreprise, pour 86 % des élèves, alors que le mot est choisi par 38 % des élèves de seconde BEP en 1998 (au questionnaire 1) et seulement par 25 % d'entre eux un an après (au questionnaire 2) à la question de caractérisation. De plus, nous avons vu que cet élément perdait de son importance dans la question d'évocation. On peut alors attribuer ces différences notables à au moins deux facteurs : d'une part, la population était très hétérogène dans l'enquête INRP, alors que la population concernée ici est homogène et impliquée ; d'autre part, la représentation sociale de l'entreprise évolue dans l'ensemble de la société ce que confirment

des enquêtes régulières sur les représentations sociales de l'économie (Vergès 1995). Cependant l'association d'*usine* pour caractériser l'entreprise reste très présente pour les enseignants.

...mais la  
représentation  
sociale de  
l'entreprise évolue  
dans la société...

La relative stabilité, à court terme, des représentations n'exclut donc pas des possibilités de modifications en relation avec l'évolution de l'environnement qui affecteraient d'abord les périphéries dans leur rôle d'intégration des événements nouveaux. C'est ainsi que la question du mot *machine*, faiblement choisi comme caractéristique de l'entreprise, provoque un débat dans un groupe au cours duquel s'instaure un véritable conflit socio-cognitif dont l'enjeu paraît être une tentative de construction de la définition d'entreprise en relation avec *usine* :

*"Au plus ça va, au plus ce sont les machines qui font les choses."*

*"Oui c'est caractéristique... Moi je dis plutôt dans les usines, les machines."*

*"Alors pourquoi tu dis que c'est pareil usine et entreprise ?"*

*"Oui mais on a dit grosses entreprises... pour les usines, parce que les magasins c'est petite entreprise."*

*"Oui mais une étiqueteuse c'est quoi ?... C'est une machine."*

*"En général on rapproche pas l'entreprise d'une usine, en général pour nous l'usine c'est par exemple Solac à Fos."*

*"Pour moi c'est pareil sauf que c'est [l'usine] une entreprise plus grosse que les autres."*

Cette dernière proposition est accueillie en silence. Il apparaît maintenant un certain flou sur la définition même de l'*entreprise* et au moins une interrogation sur celle de *machine*. La connaissance est cependant explicite dans le référentiel du pôle économique. Les attentes des enseignants laissent supposer que l'enseignement a été dispensé mais, à l'évidence, le savoir (scolaire) n'est pas encore ancré dans les savoirs des élèves (dans leur système de représentations-connaissances).

...et la tertiarisation  
de l'économie  
ajoutée à la  
formation tertiaire  
des élèves génère  
une instabilité  
de la définition  
de l'objet  
dans un contexte  
économique  
en mutation...

Nous pouvons alors avancer que la tertiarisation de l'économie et de la société ajoutée à la formation tertiaire de la population scolaire concernée ont généré une ambiguïté de ces éléments. C'est un début d'analyse prototypique qui est réalisée dans les échanges entre élèves avec la recherche d'éléments communs entre une étiqueteuse et une machine ou entre une usine et une entreprise. À titre transitoire, la représentation sociale serait composite et peu stable, donc à la fois mouvante et susceptible de modifications pouvant servir autant d'appuis que d'obstacles aux enseignants pour favoriser l'acquisition de savoirs scolaires utilisables par les élèves en dehors de l'école.

...la définition de  
l'entreprise  
est en devenir

### • Un service, c'est quoi ?

Les élèves interrogés se destinent à un métier tertiaire (employé qualifié dans la vente de contact et la vente visuelle

des services qui  
caractérisent  
l'entreprise  
dans l'école...

de produits de grande consommation, pour les élèves de BEP VAM qui ont participé aux entretiens) ; ils ne paraissent cependant pas associer la notion de services à une composante de leur futur métier, ni même l'intégrer dans le cadre plus large du domaine économique en mutation.

Rappelons ici que si le mot est cité au questionnaire 1 en évocation spontanée avec une fréquence significative (mais un rang éloigné), et choisi par 26 % des élèves interrogés ; il s'éloigne ensuite au questionnaire 2 dans les deux cas.

...et des services  
sociaux dans la vie

Or les élèves ne semblent pas avoir entièrement construit le sens du mot. En effet, lorsqu'on les interpelle sur le fait que *services* a été faiblement choisi, ils commencent par proposer d'accepter ce mot qui : *"devrait rejoindre le mot commerce comme caractéristique de l'entreprise"*, en le justifiant : *"parce qu'il y a aussi des entreprises de services, y'a pas que des entreprises de commerce qui vendent"* ; et ils nuancent aussitôt : *"pas toutes les entreprises font des services"*. Ils s'excusent enfin de ne pas avoir donné suffisamment d'importance au mot en proposant : *"C'est parce que nous, je pense, on n'y a pas trop recours en fait aux services, peut-être quand on sera plus âgés on aura un peu plus recours aux services donc pour nous ça représentera une plus grande importance"*. Les élèves se réfèrent ici aux services sociaux. On constate alors que si des éléments de connaissances scolaires sont avancés, la définition qui éclaire la réalité des élèves reste issue des savoirs naturels.

ce sont les savoirs  
naturels qui parlent  
dans l'école

C'est alors la distance des savoirs scolaires aux savoirs naturels qui interpelle dans le contexte scolaire. En effet, une lecture en négatif de ces propos *"met en évidence l'absence de mobilisation de ces élèves sur les savoirs scolaires et même sur les savoirs professionnels"*, comme le constate B. Charlot dans un autre contexte (opus cité, p. 93). Mais une lecture plus positive fait ressortir que la représentation activée est essentiellement constituée de savoirs naturels importés dans l'école ; les élèves *"disent leur vie (leur vérité)"*. Ceci nous semble confirmer l'intérêt de la prise en compte de la signification des objets d'enseignement professionnel pour les acteurs du système éducatif dans le contexte scolaire.

#### • Et qu'est-ce donc qu'un savoir scolaire ?

Les enseignants attendent que les élèves aient construit des savoirs scolaires. On peut penser qu'ils envisagent ces savoirs comme des clés de compréhension des situations (scolaires et sociales) pour ces élèves leur permettant une action éclairée. Ils envisagent notamment *travail* et *capital*, *organisation* puis *productivité* qui ne sont pas dans la représentation activée. En écho, nous allons voir ce que répondent leurs élèves dans leurs discours.

Dans un premier temps, lorsque les mots attendus par les enseignants leur sont proposés, les élèves reconnaissent :



*"C'est en fait des mots que, eux [nos professeurs], ils nous apprennent."*

*"Qu'on emploie souvent aussi, parce que bénéficie, investissement on l'emploie toujours et biens et services aussi, surtout pendant les cours de vente."*

*"Parce qu'on fait les cours là-dessus en fait, c'est pour ça que, eux, ils pensent, vu qu'on l'a fait pendant l'année, et bê..., on va raconter tous ces mots."*

dans l'école  
des "mots de  
professeurs"  
pour apprendre...

Ensuite, des commentaires accompagnés de propositions de définitions sont réalisés spontanément à la lecture collective des mots. Pour *capital* les élèves proposent : *"Pour moi capital c'est la somme qu'on investit pour commencer, pour ouvrir une SARL par exemple."*

Si on rapproche cette réponse de celle proposée, à un autre moment des entretiens, pour *travail* : *"Le travail, c'est une activité exercée dans l'entreprise"*, on peut avancer que les deux mots ne sont pas liés par un sens pour les élèves, et que la notion de facteurs de production est occultée.

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

Enfin, pour le mot *productivité*, différents essais de définitions sont esquissés. Par exemple, pour un groupe (c'est un raisonnement à voix haute) : *"C'est le fait de produire non ?... C'est pas ça ?"*, *"De faire tourner une entreprise"*, *"Ca fait penser à parts de marché parce que... et concurrence... parce que ça fait quand même partie de la vie de l'entreprise"*.

Pour un autre groupe une discussion s'instaure : *"Nous on a dit production, eux [les professeurs], ils ont plus transformé le mot"*, *"Productivité ça fait mieux que production"*. Un élève fait remarquer que : *"C'est pas complètement la même chose"*, mais les autres ne sont pas d'accord : *"Productivité et production c'est la même chose à part que c'est transformé, c'est plus approfondi, c'est un peu mieux dit"*.

Nous retrouvons ici la transformation parfois profonde que les élèves font subir au savoir enseigné, qui va jusqu'à donner un sens contraire à ce qui est énoncé par le professeur et constitue une des difficultés rencontrées dans la pratique enseignante.

...mais des savoirs  
naturels pour  
comprendre

Les élèves concluent à propos des attentes de leurs enseignants : *"C'est tout à fait ce qu'on a fait en première année"*. L'effet contexte scolaire a alors joué à minima puisqu'ils n'ont pas toujours pensé, dans leurs réponses, à évoquer ou choisir des mots correspondants à des savoirs enseignés. Il reste l'impression d'une difficile coexistence de deux représentations du monde de l'entreprise : le système de la représentation

sociale de l'entreprise construit par les élèves en dehors de l'école d'une part, et d'autre part un savoir "pour l'école" proposé par les enseignants.

Les savoirs scolaires auraient ainsi une légitimité limitée à l'école, alors que la représentation sociale bénéficierait d'une légitimité universelle. Sur l'exemple de l'entreprise en effet, c'est le système "représentation sociale" qui sert aux élèves de grille de lecture des situations et qui est importé et activé en contexte scolaire, – quelque peu enrichi et complexifié par les savoirs acquis au cours de la formation –. Dans les situations d'échanges dans l'école (en situation non didactique), c'est bien la représentation première de l'entreprise qui donne le sens, sous l'impulsion de son système central.

### • Alors, où est-ce qu'on apprend ?

En année terminale, la présence de l'entreprise se renforce dans la scolarité des élèves de BEP-VAM (au moment de l'enquête). Il s'agit alors d'une formation "en continu" sous la forme de deux périodes de quinze jours et d'une journée par semaine pendant vingt semaines ; c'est dire que nous avons rencontré des élèves imprégnés du contexte de l'entreprise lors des entretiens. Après ce temps d'immersion, les élèves complètent leur choix de mots caractéristiques de l'entreprise par : "lieu de formation (20)", parce que : "C'est sur place qu'on apprend", "Même si on a fait cinq ans d'études c'est pratiquement que de la théorie, faut maintenant la mettre en pratique...".

Nous pensons être ici en présence d'un enrichissement de la représentation qui peut impulser une transformation à partir de pratiques sociales ou de pratiques socio-techniques en relation directe avec l'objet de la représentation. Dans ce cas, il semble que l'événement "l'entreprise lieu de formation" soit perçu comme irréversible pour des élèves qui projettent soit une insertion professionnelle immédiate avec leur BEP, soit une formation vers un baccalauréat professionnel leur permettant de rentrer dans la vie active au bout de deux ans, et plus rarement une poursuite d'études vers un BTS ou une autre orientation.

C'est l'entreprise, donc la vie, qui apprend grâce à l'expérience ; la théorie est opposée à la pratique. Nous retrouvons alors ce que B. Charlot appelle "...l'affirmation, souvent radicale, de la différence entre l'école et l'entreprise" (1999, p. 190). Ceci est conforté par les propos des élèves : "Parce qu'on va faire des trucs en cours qui n'ont rien à voir avec ce qu'on va faire en entreprise. Par exemple en vente... on nous apprend à tout faire, le client tout ça, on nous apprend pas par exemple la vitrine. On va arriver dans un petit commerce, le

la théorie  
est opposée  
à la pratique

pour apprendre,  
la place  
de l'école (et des  
enseignants) est  
relativisée au profit  
de l'entreprise  
formatrice

(20) Cette expression, proposée à la question de caractérisation, a été choisie par 9 % des élèves au questionnaire 2. À ce moment, les élèves avaient seulement réalisé un stage de sensibilisation de 2 ou 3 semaines.

*patron, il va nous dire : "bon faites la vitrine, vous avez dû l'apprendre en cours", bê non, alors forcément il va falloir qu'il nous forme... donc c'est un lieu de formation".*

Dans ce dernier cas le statut du tuteur en entreprise se rapproche de celui de l'enseignant. Il est reconnu par l'élève comme formateur ; le savoir acquis à l'école est alors mis à distance, au moins relativisé. C'est donc à nouveau la question de la place et du rôle de l'école dans l'enseignement professionnel sous pilotage scolaire qui est posée, et le statut de savoir scolaire qui est interrogé.

### **PERSPECTIVES POUR DES RECHERCHES EN DIDACTIQUE DES ENSEIGNEMENTS PROFESSIONNELS TERTIAIRES**

Au moment où *"à l'utopie de l'humanisme technique formant l'homme, le travailleur et le citoyen, succède une autre utopie, celle de l'entreprise formatrice"* (Brucy 2000, p. 19) – et à un moment où les enjeux sont forts pour le système français d'enseignement professionnel, notamment dans les enseignements professionnels tertiaires – la nécessité d'études et de recherches ne fait que croître. Dans cette perspective, il semble important de multiplier des travaux de didactique, susceptibles d'apporter des éclairages dans ce domaine partiellement spécifique, *"moins questionné par les chercheurs"*.

éclairer le travail  
des enseignants ...

Nous avons tenté de montrer que la théorie structurale des représentations permet d'identifier un système représentationnel, et que sa connaissance peut éclairer le travail des enseignants. Dans le cadre de recherches finalisées par l'enseignement et la formation (ici dans l'enseignement professionnel tertiaire), il y aurait donc à mener pour chaque type d'objet scolaire (issus de savoirs en gestion de l'entreprise, en droit et économie ainsi que sur des pratiques socio-techniques), des études sur d'éventuels obstacles ou appuis repérés dans le système de représentations-connaissances en contexte scolaire. Les enseignants pourraient alors bénéficier de cet éclairage pour élaborer des stratégies didactiques potentiellement plus efficaces, capables de structurer les apprentissages en s'appuyant sur la dialectique de l'alternance sous pilotage scolaire (21).

---

(21) Une recherche en cours s'intéresse aux effets de structurations générés par les stages en entreprise dans la formation et dans l'enseignement des professeurs de lycée professionnel tertiaire (INRP et IUFM d'Aix-Marseille).

...viser une  
meilleure  
efficacité de  
l'enseignement-  
apprentissage,  
sur l'entreprise en  
lycée professionnel  
tertiaire, par la prise  
en compte des  
savoirs préalables  
des élèves...

...pour les former  
à l'action  
dans l'entreprise  
et dans la vie  
de citoyen

À la lecture de nos résultats, – et si l'on se réfère à des indicateurs d'acquisition par les élèves d'objets de savoirs scolaires proposés par les enseignants –, on peut s'interroger sur l'efficacité du processus d'enseignement-apprentissage. Les uns exerçant leur métier d'enseignant et les autres leur "métier d'élève" (Perrenoud 1995, Léziart 1995), on a parfois l'impression de la coexistence de deux univers faiblement interconnectés, voire d'un jeu de dupes où chacun s'accommoderait des malentendus tissés dans des situations didactiques et non didactiques. Ces stratégies d'évitement confirmeraient celles déjà analysées, notamment auprès des élèves des lycées professionnels (Charlot 1999).

Comment peut-on contribuer à accroître l'efficacité de l'enseignement de l'entreprise en lycée professionnel tertiaire ? L'une des réponses consiste à proposer la prise en compte des savoirs préalables des élèves et des éléments de représentation sociale qui les structurent, puisque l'on sait que les élèves sont des sujets sociaux qui ont inéluctablement une représentation sociale de l'entreprise dont ils "importent" des éléments en contexte scolaire. Les stratégies didactiques des enseignants concernés peuvent-elles faire l'économie de la prise en compte de ces savoirs préalables s'ils souhaitent se donner les moyens des objectifs qui sont assignés à l'enseignement professionnel tertiaire : faire acquérir de savoirs scolaires et professionnels, mais aussi des outils pour éclairer l'action dans l'entreprise et dans la vie de citoyen ?

Alain LEGARDEZ  
Nicole LEBATTEUX  
IUFM d'Aix-Marseille  
CIRADE – Université de Provence

## BIBLIOGRAPHIE

ABRIC, J.C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.

ABRIC, J.C., TAFANI, E. (1995). Nature et fonctionnement du noyau central d'une représentation sociale. La représentation de l'entreprise. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale* n° 28.

ASTOLFI, J.P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF.

AUDIGIE F., CHATEL, E. et alii (1987). Entreprise et représentations. *Rencontres Pédagogiques* n° 14. Paris : INRP.

BEITONE, A., LEGARDEZ, A. (1995). Enseigner les sciences économiques. Pour une approche didactique. *Revue française de Pédagogie*, 112.

BEITONE, A., LEGARDEZ, A. (éd.) (1997). *Travaux en didactique des sciences économiques et des sciences sociales*. Publications de l'Université de Provence.

BROUSSEAU, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques, *Recherches en didactique des mathématiques* 7/2, La Pensée sauvage. Repris In Brun J. (dir.) (1996) *Didactique des mathématiques*. Neuchâtel : Delachaux-Niestlé.

BRUCY, G. (1998). *Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965), l'Etat, l'école, les entreprises et la certification des compétences*. Paris : Belin.

BRUCY, G., TROGER, V. (2000). Un siècle de formation professionnelle en France : la parenthèse scolaire ?, *Revue Française de Pédagogie*, 131.

CHARLOT, B., (1997). *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*. Anthropos.

CHARLOT, B., (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire*. Anthropos.

CHAZALON, D. et alii (GREG), (1998). L'entreprise : un même objet d'enseignement en Économie-Gestion et en SES, communication au colloque, publiée dans les *Actes "Recherche et formation des enseignants"*. IUFM de Grenoble.

CHAZALON, D. et alii (GREG), (2001). Savoirs préalables et représentations sociales sur l'entreprise en économie-gestion. *Tertiaire*, 95.

CHEVALLARD, Y. (1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage (1<sup>re</sup> éd. 1985).

COHEN, E. (1989). Épistémologie de la gestion. In Joffre P., Simon Y. (dir.). *Encyclopédie de la gestion*. Economica, T.1.

DEVELAY, M. (1997). Origines, malentendus et spécificités de la didactique. *Revue Française de Pédagogie*, 120.

FLAMENT, C. (1994). Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. In Abrid J.C. *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.

GEAY, A., SALLABERRY, J.C. (1999). La didactique en alternance ou comment enseigner l'alternance ? *Revue Française de Pédagogie* n° 128.

GINESTIÉ, J. (1999). *Contribution à la constitution de faits didactiques en éducation technologique*, HDR, Université de Provence.

JODELET, D. (éd.) (1994). *Les représentations sociales*. Paris : PUF. (1<sup>re</sup> éd., 1989).

JOHSUA, S., DUPIN, J.J. (1993). *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. Paris : PUF.

JOSHUA, S. (1996). Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques ? In Raisky C., Caillot M. (éds). *Au delà des didactiques, le didactique*. Bruxelles : De Boeck.

LEBATTEUX, N. (2000). *L'utilisation de l'analyse des représentations sociales en didactique des enseignements professionnels tertiaires. L'exemple de l'entreprise en lycée professionnel*, DEA (A. Legardez, dir.). Université de Provence.

LEBEAUME, J. (2001). Pratiques socio-techniques de référence, un concept pour l'intervention didactique : diffusion et appropriation par les enseignants de technologie. In Mercier A., Lemoyne G., Rouchier A. (éd.). *Le génie didactique*. Bruxelles : De Boeck.

LEGARDEZ, A. (1998). Représentations sociales et recherches socialement finalisées par la formation. L'exemple des disciplines économiques, sociales et de gestion. In *Actes du colloque "Recherche et formation des enseignants"*, Grenoble.

LEGARDEZ, A. (2001a). *La didactique des sciences économiques et sociales ; bilan et perspectives*. Publications de l'Université de Provence.

LEGARDEZ, A. (2001b). La transposition didactique, quand même ; l'exemple des questions socialement vives. In *Actes du colloque "Les politiques des savoirs"*, Lyon 2.

LEGARDEZ, A. et alii (2000), Enquête sur l'incertitude dans les représentations sociales des jeunes européens. In *Actes de la 13<sup>e</sup> Conférence de l'AEEE, Milan, 8/2000*.

LEGARDEZ, A., ALPE, Y., LEBATTEUX, N. et alii (2001). La construction des objets d'enseignements scolaires sur des questions socialement vives : problématisation, stratégies didactiques et circulation des savoirs, *communication au 4<sup>e</sup> colloque AECSE "Actualité de la recherche en éducation et formation"*, Lille 9/2001.

LÉZIART, J. (1995). *Le métier de lycéen et d'étudiant ; rapport aux savoirs et réussite scolaire*. L'Harmattan.

MARTINAND, J.L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne : P. Lang.

MARTINAND, J.L. (2001). Pratiques de références et problématique de la référence curriculaire. In Terisse A. (éd.). *Didactique des disciplines. Les références au savoir*. De Boeck.

MOLINER, P. (1996). *Images et représentations sociales*. Grenoble : PUG.

PASTRÉ, P. (1999). La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives, *Education Permanente*, 139, p. 13-35.

PERRENOUD, P. (1995). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : PUF (1<sup>re</sup> éd., 1989).

RAISKY, C. (1996). Doit-on en finir avec la transposition didactique ? Essai de contribution à une théorie didactique. In Raisky C., Caillot M. (éds). *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*. Bruxelles : De Boeck.

RAISKY, C., CAILLOT, M. (éds) (1996). *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*. Bruxelles : De Boeck.

*Revue Française de Pédagogie*, 128 (1999), dossier "L'alternance pour une approche complexe".

*Revue Française de Pédagogie*, 131 (2000), dossier "Les formations professionnelles entre l'école et l'entreprise".

ROPÉ, F., TANGUY, L. (dir.) (1994). *Savoirs et compétences, l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. L'Harmattan.

ROUQUETTE, M.L., GUIMELLI, G., (1994). Sur la compétence sociale, l'histoire et le temps. In Guimelli C. (éd.), *Structures et transformations des représentations sociales*. Neuchâtel : Delachaux-Niestlé.

ROUSSIAU, N., LE BLANC, A. (2001). Représentations sociales du travail et formations scolaires ou professionnelles des lycéens : approche comparative. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 30, 1.

SIMONNEAUX, L. (2000). Identité disciplinaire et opinion vis-à-vis des savoirs biotechnologiques d'enseignants en sciences humaines et d'enseignants en sciences et techniques. *Aster*, 30.

TANGUY, L. (2000). Histoire et sociologie de l'enseignement technique et professionnel en France : un siècle en perspective. *Revue Française de Pédagogie*, 131.

TROGER, V. (2000). Introduction au dossier sur les formations professionnelles entre l'école et l'entreprise. *Revue Française de Pédagogie*, 131.

VERGÈS, P. (1989). Les représentations sociales de l'économie : une forme de connaissance. In Jodelet D. *Les représentations sociales*. Paris : PUF (2<sup>e</sup> éd., 1994).

VERGÈS, P. (1992). L'évocation de l'argent : une méthode pour la définition du noyau central. *Bulletin de Psychologie XLV*, 405, 203-209.

VERGÈS, P. (1994). Approche du noyau central : propriétés quantitatives et structurales. In Guimelli C. (éd.). *Structure et transformations des représentations sociales*. Neuchâtel : Delachaux-Niestlé.

VERGÈS, P. (1995). L'évolution des représentations économiques des jeunes français de la sixième à la terminale. In *Actes de l'Université d'été sur la didactique des SES : aspects français et étrangers*. CERPE-MEN, miméo.

VERGÈS, P. (1996). Éléments pour une intégration des représentations sociales de l'économie dans l'enseignement. In *Actes des 1<sup>res</sup> Journées de didactique des Sciences Économiques et Sociales*. IUFM d'Aix-Marseille, miméo.

VERGÈS, P. (2001). L'analyse des représentations sociales par questionnaires. *Revue Française de Sociologie*, 42, 3.

VERGÈS, P., ALBERTINI, J.M., LEGARDEZ, A. (1995). *Mental representations of the economy : a key factor in economic progress, French report*. CNRS.