HAL
open science

L'utilisation de l'analyse des représentations sociales dans une perspective didactique L'exemple de questions économiques

Alain Legardez

▶ **To cite this version:**

Alain Legardez. L'utilisation de l'analyse des représentations sociales dans une perspective didactique L'exemple de questions économiques. Revue des sciences de l'education, 2004, 30 (3), pp.647-665. hal-01488974

HAL Id: hal-01488974

https://amu.hal.science/hal-01488974v1

Submitted on 19 Jun 2017

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.

L'utilisation de l'analyse des représentations sociales dans une perspective didactique. L'exemple de questions économiques.

Alain Legardez
UMR "ADEF" : "Apprentissages, Didactiques, Evaluation, Formation" (Université de Provence, IUFM d'Aix-Marseille, Institut National de la Recherche Pédagogique)

Nous nous situons dans la perspective d'une utilisation de méthodes et de résultats de la théorie structurale des représentations sociales pour éclairer des questions de didactique de l'enseignement de questions économiques souvent "vives". Nous faisons l'hypothèse de l'existence de systèmes de représentations-connaissances dans les savoirs préalables aux apprentissages scolaires et nous étudions les possibilités et les conditions de ces apprentissages ainsi que de leur "exportation" en retour dans les savoirs sociaux des élèves. Les illustrations sont choisies dans des travaux menés sur les enseignements économiques dans le système éducatif français.

Mots-clés : didactique des disciplines, enseignements économiques et sociaux, représentations sociales, questions socialement vives.

L'étude des représentations sociales a permis d'éclairer de nombreux aspects de la vie en société (Moscovici, 1994). C'est ainsi que l'école a pu être étudiée comme un lieu privilégié où la connaissance des représentations sociales des acteurs permet de mieux comprendre le fonctionnement de l'institution[1]. Pourtant, la théorie des représentations sociales est souvent restée "à la porte de la classe", malgré les travaux de pionniers de quelques-uns comme J.M. Albertini, A. Silem et P. Vergès sur des questions économiques et sociales (Grize et al., 1987 ; Albertini, 1992 ; Albertini & Cicille 1997 ; Vergès, 1992 ; Vergès et al., 1995). Le développement de travaux en didactique des enseignements économiques permet désormais de poser théoriquement et pratiquement la question d'une utilisation pertinente des méthodes et des résultats issus de la théorie des représentations sociales dans les didactiques de ces enseignements (Audigier et al., 1987 ; Triby, 1992 ; Beitone & Legardez, 1997 ; Legardez, 1998, 2001, 2002 ; Simonneaux, 2004).
Précisons encore que nous nous inscrivons dans une perspective de prise en compte des représentations en didactique des disciplines[2] (Larochelle & Désautels, 1992 ; Johsua & Dupin, 1993 ; Astolfi, 1996 ; Garnier & Rouquette, 2000).
La question qui nous intéresse est bien celle des conditions d'utilisations de méthodes et de résultats issus de la théorie des représentations sociales dans des contextes didactiques, donc

[1] Il s'agit essentiellement, en France, des travaux de G. Gilly (Gilly, 1980 et 1994). Voir un état de la question dans Lautier (2001).
[2] Ces études de didactiques comparées d'objets (ici économiques) dans des "habitats écologiques" différents se limitent dans ce texte aux enseignements « économiques » au sens large de l'enseignement secondaire français, essentiellement dans les filières "Economique et Sociale", "Sciences et Technologies Tertiaires" et tertiaires des lycées professionnels. Des questions de cette nature sont également enseignées dans d'autres niveaux et filières (en Histoire-Géographie dans les écoles et les collèges, dans les enseignements d'Education Civique, Juridique et Sociale …) et sous d'autres dénominations dans d'autres systèmes éducatifs.

de relations entre l'enseignant et des élèves à propos d'objets d'apprentissage scolaire, ici issus du domaine des disciplines économiques.
C'est en nous appuyant sur la théorie structurale des représentations sociales (Abric, 1994 ; Flament, 1994a et 1994b ; Guimelli, 1994 ; Vergès, 1994a, 1994b, 1995)[3] que nous proposons de discuter la question de l'existence d'éléments de représentations sociales dans les savoirs [3]préalables à des situations didactiques portant sur des objets d'enseignement en économie, dans des "systèmes de représentations-connaissances" (Beitone & Legardez, 1995)-. Nous étudierons ensuite la question des conditions de l'apprentissage, de la transformation de connaissances sociales en connaissances scolaires. Nous faisons l'hypothèse complémentaire que ces enseignements économiques portent sur des "questions socialement vives" (Legardez, 2003) qui posent des problèmes didactiques partiellement spécifiques[4] et notamment celui de l'existence probable d'éléments de représentations sociales dans les savoirs préalables et de leur persistance au-delà du processus d'apprentissage.

1- Les systèmes de représentations-connaissances en contexte scolaire

Notre problématique est didactique ; elle est donc centrée sur les rapports aux savoirs dans des situations d'enseignement et d'apprentissage. Concernant le champ des objets d'enseignements économiques, cette problématique est en partie spécifique notamment en ce qu'elle vise un domaine où la plupart des questions enseignées sont "socialement vives".

1.1 Une analyse en terme de savoirs sur des "questions vives"

**** La gestion des rapports aux savoirs …***

Notre réflexion s'inscrit dans les rapports aux différents genres de savoirs (Chevallard). C'est pourquoi nous proposons une grille de lecture des questions liées aux enseignements économiques qui s'appuie sur une problématique en terme de "savoirs" (Legardez, 2001). Nous proposons de distinguer théoriquement trois genres de savoirs : les "savoirs de référence", les "savoirs sociaux", et les "savoirs scolaires" :

- Les *savoirs de références* sont essentiellement des savoirs savants (ou scientifiques) et des pratiques sociales et professionnelles.
- Les *savoirs sociaux (ou naturels)* sont ceux des acteurs de l'école (des élèves et des étudiants, mais aussi des parents et des enseignants) ; ces savoirs, construits hors du système scolaire deviennent des *savoirs préalables* aux apprentissages lorsqu'ils sont "importés" aux différents niveaux de ce système.
- Enfin, les *savoirs scolaires* sont un troisième genre de savoirs. Ils sont construits essentiellement par les enseignants, d'une part en relation avec les deux autres genres de savoirs, et d'autre part avec les autres sous ensembles de savoirs scolaires : savoirs institutionnels de référence (programmes, référentiels, sujets d'examen …), "savoirs intermédiaires" (manuels, revues professionnelles, pédagogiques ou de vulgarisation …). Ils sont ensuite l'enjeu des relations dans la situation didactique en vue de leur apprentissage par les élèves.

---

[3] Contrairement à C. Dollo et S. Johsua (2002), nous n'utiliserons pas le terme de « conceptions » qui ne nous semble pas adapté à l'étude des représentations sociales de questions économiques et sociales (Giordan et al., 1994 ; Legardez, 2001).

[4] Les études de didactique comparée d'un même objet scolaire dans plusieurs disciplines d'enseignement se situent dans cette tension entre les questions génériques et les questions (partiellement) spécifiques.

**** … de questions socialement vives***

Nous proposons de définir une *question économique*[5], *(doublement) socialement vive* comme, d'une part une question que la société qualifie d"économique", qui a valeur d'enjeu et qui donne lieu à débats en son sein, et d'autre part une question qui est fortement débattue principalement dans le champ des sciences économiques (et secondairement des sciences de gestion, de la sociologie ou des sciences politiques). Il s'agit de la plupart des questions qui sont aux programmes des enseignements secondaires, comme la monnaie, le chômage, les revenus, la consommation, l'entreprise, les marchés, la mondialisation …, à l'exclusion des questions les plus techniques et des outils de formalisation (mathématiques et statistiques).
Ces questions sont vives dans la société : elles interpellent les pratiques et/ou les représentations sociales des acteurs scolaires ; elles représentent un enjeu pour la société (globalement ou dans l'une de ses composantes) et suscitent des débats, voire des conflits ; enfin elles font souvent l'objet d'un traitement médiatique tel que la majorité des acteurs scolaires en ont, même sommairement, connaissance. Sa production sociale dans la société la rend donc "vive" dans un premier sens.
Ces questions sont également vives dans les savoirs de référence : elles donnent lieu à des débats souvent vifs dans les savoirs scientifiques et/ou dans les pratiques sociales de référence, et pour la plupart d'entre elles plusieurs systèmes explicatifs sont en concurrence. Sa production sociale dans des milieux scientifiques ou professionnels la rend donc "vive" dans un second sens.
Précisons que ces questions sont "*potentiellement" vives*, et qu'elles peuvent être activées notamment en fonction de l'actualité. Une question doublement socialement vives dans la société et dans les références pourra donc apparaître comme particulièrement *vive dans l'école*. Le "risque d'enseigner" pourra sembler alors suffisamment fort pour que les enseignants soient amenés à déproblématiser ("refroidir") la question dans la classe ; elle n'apparaîtra pas alors sous la forme d'une question. De manière analogue, les élèves pourront considérer que le "risque d'apprendre" les pousse à garder à distance des savoirs trop "vifs" pour l'école.

1.2- Les représentations sociales de l'économie

Nos travaux intègrent l'analyse des représentations sociales de l'économie qui s'appuie essentiellement sur les travaux de P. Vergès.

**** Les trois savoirs économiques***

Pour P. Vergès, il existe une pluralité de discours sur le champ de l'économie. La validation des discours et du champ serait alors essentiellement d'ordre social. *« Nous désignons par représentations économiques les représentations sociales d'un domaine particulier : celui que la société dénomme économique. » (Vergès in Jodelet,1994a, p. 387, note).*
Cette définition peut paraître tautologique ; en fait elle met l'accent sur la légitimation sociale du champ et, en ce sens, on peut avancer que ces discours sont tous des "représentations sociales". Il nous semble nécessaire néanmoins de préciser que ce champ n'est pas isomorphe selon le genre de savoir ("savoir scientifique", "savoir naturel", "savoir scolaire") :

[5] Les questions "économiques" socialement vives sont un sous-ensemble des questions socialement vives ; on peut donc étudier l'enseignement de thèmes liés à des questions "sociales, historiques, environnementales,

- Le champ des savoirs scientifiques en économie est défini par la communauté des scientifiques du champ (autolégitimation, classique dans les domaines scientifiques). - Le champ des savoirs naturels[6] en économie a des contours mal définis et évolue au rythme de la société elle-même et de la place occupée par l'économie dans la sphère idéologique et médiatique.

scientifiques… socialement vives" (Legardez & Simonneaux, 2003). Ces questions ne sont donc pas vives par nature ; ce sont les environnements et le traitement didactique qui en font varier le degré de vivacité.

[6] 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.

Nous situons donc bien notre réflexion dans la perspective tracée par P. Vergès lorsqu'il précise son positionnement théorique : *« Nous nous intéressons au caractère cognitif et collectif des représentations. Ce parti pris théorique est fortement déterminé par notre objet : l'économie. Ce domaine est l'objet de recherches scientifiques voulant avoir une efficace sociale. Les représentations économiques sont alors une forme de connaissance : un savoir partagé et un champ de significations pour notre société. » (Vergès in Jodelet, 1994a, p. 390)* Il nous semble possible d'étendre cette définition aux trois champs de savoirs repérés, puisque nous postulons la coexistence et la concurrence de trois formes de savoirs socialement validés : la "forme scientifique", la "forme naturelle" auxquelles nous ajoutons la "forme scolaire"[6]. - Le champ des savoirs scolaires en économie est alors une résultante du double travail de transposition didactique (Chevallard, 1991 ; Legardez, 2001) : transposition externe qui, partant des savoirs scientifiques et de la demande sociale produit des "savoirs à enseigner", puis transposition didactique interne par laquelle l'enseignant élabore ce qu'il considère comme "enseignable" (Chatel 1995, 2001 ; Legardez et al., 2001).

**** La multiplicité des déterminations des représentations sociales de l'économie***

« *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). La question des déterminants de cette forme de connaissance est cruciale pour s'interroger sur le rôle que pourrait avoir l'école. P. Vergès (1994a) distingue trois niveaux de déterminations sociales :

- *Une " matrice culturelle d'interprétation"* qui comprend elle-même, d'une part des éléments de cultures nationales : par exemple, la représentation globale de l'économie est centrée différemment selon la nationalité des individus (principalement sur l'Etat, les banques ou les entreprises ...) ; la stabilité relative de ces centrations est forte (Vergès et al. 1995 ; Legardez et al., 2000). Elle comprend, d'autre part des éléments caractéristiques du groupe social d'appartenance : les représentations du rôle de l'Etat dans l'économie peuvent être différentes en fonction du milieu social des individus (par exemple : professions indépendantes versus salariés aux niveaux inférieurs du cursus scolaire).
- *Des " pratiques sociales"* : activités professionnelles, monétaires, de consommation ... Ces pratiques peuvent être directes (consommation) ou indirectes (activités professionnelles) pour les individus d'âge scolaire.
- *Les " discours qui circulent"* à un moment donné dans la société. Il sont le fait des médias, des organisations sociales (associations, partis, syndicats ...), des personnes influentes (intellectuels ...) et plus largement de tous les membres de la société ; c'est ce que P. Vergès nomme : le "débat idéologique". Les discours sur l'économie étant souvent considérés comme

[6] Le degré de légitimité de ces trois formes est différent : légitimité générale pour les savoirs scientifiques, mais légitimités limitées pour les autres formes.

des discours d'opinions, le discours de chacun peut avoir autant de poids que celui d'un spécialiste de l'économie dans la société, mais parfois aussi dans l'école[7].
Enfin, les représentations sociales de l'économie sont en perpétuelle évolution sous l'influence de ces mêmes déterminants.
La question des processus de socialisation est essentielle dans une perspective didactique, et ce pour deux raisons : la première parce qu'elle permet d'appréhender le degré de liberté de l'acteur social ; la seconde par la place qu'elle nous semble laisser (en creux) à l'école. Il est ainsi possible de penser l'action de l'école dans la formation des représentations sociales de l'économie. En effet, d'une part le discours scolaire est bien l'un de ceux qui circulent ; il peut donc avoir une influence sur l'évolution des représentations des acteurs de l'école. D'autre part la formation scolaire peut avoir un impact sur les représentations des élèves : les pratiques scolaires peuvent être considérées comme des pratiques sociales spécifiques. Mais ces hypothèses ne sont pas partagées par tous les spécialistes des représentations ; il nous faut donc les discuter brièvement.

1.3- Représentations sociales et contexte scolaire

En effet, s'il existe bien des représentations sociales de l'économie spécifiques aux savoirs naturels et d'autres aux savoirs scientifiques, il resterait à montrer qu'il peut exister des représentations sociales de l'économie en contexte scolaire, et aussi à s'interroger sur leur nature.

** Sur l'existence de représentations sociales en contexte scolaire*

Pour cette discussion, nous suivrons P. Moliner (1993 et 1996) qui se réfère aux conditions posées par S. Moscovici pour que l'on puisse parler d'une représentation sociale :
- La "dispersion de l'information" reflète *« la difficulté d'accès à l'information qui va favoriser la transmission indirecte des savoirs et donc l'apparition de nombreuses distorsions. » (Moliner, 1993, p.5)* Nous pensons que cette condition peut concerner la plupart des objets économiques pour lesquels les élèves disposent d'informations provenant de diverses sources (et notamment des médias).
- La "focalisation" *« va empêcher les individus d'avoir une vision globale de l'objet. » (id).* On peut considérer que les élèves focalisent leur vision des objets économiques en fonction de leur positionnement social, de leur histoire familiale et individuelle, etc., ainsi que du contexte scolaire.
- La "pression à l'inférence" *« se rapporte à la nécessité que les individus ressentent de développer des conduites et des discours cohérents à propos d'un objet qu'ils connaissent mal » (id).* La situation didactique constitue bien une pression à l'inférence qui pousse l'élève à compléter au plus vite son savoir sur l'objet économique évoqué. Le processus d'activation de la représentation aboutirait alors à une stabilisation provisoire, par "bricolage" d'éléments issus d'une ou de plusieurs représentations.

Nous postulons alors l'existence d'une troisième configuration pour les représentations sociales : celle de la "configuration scolaire" (groupe centré sur la connaissance de l'objet) qui s'ajouterait à la "configuration structurelle" (groupe formé autour de l'objet) et à la "configuration conjoncturelle" (groupe menacé par l'objet), repérées par Moliner.

[7] C'est l'une des caractéristiques des discours en sciences sociales ; elle se retrouve dans l'image des enseignements qui y sont liés comme les enseignements économiques (Léziart, 1995).

**** La question de l'école comme instance orthodoxe***

Nous ne pensons pas que le "degré d'orthodoxie" existant dans le cadre de la situation de classe soit assez fort pour exercer une influence telle sur les élèves qu'elle annihile le processus représentationnel. En quoi l'action d'institutions comme l'école empêcherait-elle les individus d'activer en classe des représentations sociales, particulièrement lorsque sont mises en place les conditions d'une construction individuelle et collective de savoirs scolaires, donc lorsqu'il y a une valeur d'enjeu pour les apprenants ?
Les recherches menées sur les représentations d'objets scolaires en économie (et dans d'autres domaines d'enseignements scolaires) montrent que de telles représentations sociales peuvent être repérées dans de nombreux cas et qu'elles préexistent bien aux apprentissages ... et qu'elles y subsistent partiellement (en économie, par exemple : Audigier et al., 1987 ; Lebatteux, 2004 ; Legardez & Lebatteux 2002)[8].
Cette hypothèse n'évacue pas la question de l'influence normative de l'instance de référence (Flament, 1994b), - consubstantielle à l'institution scolaire -, mais permet de poser les questions des relations entre ces différentes formes de connaissances et des distances que les acteurs de l'Ecole construisent entre ces différents savoirs … qui sont bien des questions didactiques (Legardez et al, 2001).

**** Représentations autonomes ou systèmes de représentations emboîtées***

Dans le cas de représentations sociales de l'économie, on peut s'interroger sur leur degré d'autonomie ou sur la relative dépendance par rapport à un ensemble d'autres représentations sociales. P. Vergès (1992) fait remarquer que, dans la société, la représentation sociale de la banque renvoie à celle de l'argent. Des travaux menés dans des contextes scolaires convergent pour montrer l'existence d'interrelations dont il faudrait tenir compte dans l'analyse du travail transpositif. C'est ainsi que la représentation de la monnaie renvoie à celle l'argent et de la banque (Beitone & Legardez, 1997), que la représentation de l'entreprise est couramment identifiée à celle du travail (Audigier et al., 1987 ; Legardez & Lebatteux, 2002), la représentation des revenus à celle du salaire (Legardez et al., 2001), la représentation de l'incertitude en économie à celle la crise (Legardez et al., 2000), etc.
Plus généralement, il serait intéressant de tester l'hypothèse d'un emboîtement général des représentations sociales des objets de savoirs économiques, avec des relations (hiérarchiques ou non) entre elles et de le confronter avec les matrices disciplinaires (Develay, 1995) des savoirs scolaires en économie.

2- Evolutions des systèmes de représentations-connaissances et apprentissages scolaires

Si on accepte l'hypothèse que peuvent exister des éléments de représentations sociales activés en contexte scolaire, on peut alors aborder la question proprement didactique des conditions d'un apprentissage sur des objets scolaires issus de question économiques socialement vives. Les développements seront illustrés par des résultats empruntés principalement à des travaux menés en didactique des enseignements économiques : sur "l'entreprise" (Audigier et al., 1987 ; Chazalon et al., 2001 ; Legardez & Lebatteux, 2002), sur la "monnaie" (Beitone & Legardez,

[8] Des illustrations seront proposées plus loin.

1997), sur les "revenus" (Legardez et al., 2002), sur "l'incertitude et le risque en économie" (Legardez et al., 2000 ; Legardez, 2004a et 2004b). On aura encore recours à des résultats tirés de travaux sur les représentations sociales de l'économie : sur la représentation globale des élèves de classes terminales (Albertini & Cicille, 1997), sur celle de "l'argent" (Vergès, 1992), sur des comparaisons internationales (Vergès et al., 1995)[9].

2.1- Les savoirs préalables aux apprentissages

**** L'activation d'un processus représentationnel en contexte scolaire***

Nous considérons qu'un processus représentationnel est susceptible d'être activé en classe. Même si un effet de contexte venait à biaiser le recueil des représentations éventuelles, il ne nous semble pas que cela empêche d'obtenir des "savoirs naturels pour l'école". Plus précisément, on recueille alors ce que nous avons appelé un "système de représentationsconnaissances", au sein duquel on peut repérer des éléments de savoirs scolaires, et,
(éventuellement mais pas nécessairement) les éléments d'une représentation sociale. L'usage d'un outil d'analyse des représentations sociales adapté à la situation scolaire est alors nécessaire ; il peut également utilisé comme instrument d'évaluation formative[10].
C'est ainsi que les différents travaux menés sur l'objet d'enseignement "entreprise" confirment l'activation en contexte scolaire d'éléments d'une représentation sociale. L'étude menée par l'équipe de F. Audigier (1987) auprès d'élèves de différents niveaux d'enseignement montrait une représentation largement partagée de l'entreprise fortement reliée à celle du travail et centrée sur l'image de la grande entreprise industrielle. Celle menée plus récemment sur des élèves de lycées technologiques et professionnels français confirme, en début d'année scolaire, le rattachement de la représentation de l'entreprise à celle du travail. La définition provisoire serait la suivante : "l'entreprise est un lieu où des salariés travaillent afin de recevoir un salaire pour un patron qui fait des bénéfices."[11] Des enquêtes étant menées à environ 10 ans d'écart, on constate une grande stabilité de cette représentation en contexte scolaire, avec néanmoins un affaiblissement de la dimension industrielle qui semble correspondre à une intégration partielle, et avec décalage, d'éléments issus de l'évolution du réel socio-économique dans la représentation.
D'autres études permettent de repérer, dans les savoirs préalables aux apprentissages, des éléments appartenant à des représentations sociales et d'autres issus de savoirs scolaires. Ainsi, une étude menée sur "l'incertitude et le risque en économie" a mis en lumière d'une part l'inexistence d'une véritable représentation sociale sur ce thème mais une référence générale à la représentation de "la crise", et d'autre part la persistance d'éléments de savoirs scolaires concernant notamment la distinction entre les sphères réelles et financières, entre domaines de l'incertitude et du risque, entre les agents économiques qui ne peuvent que subir (les "petits") et ceux qui peuvent maîtriser partiellement l'incertitude et le risque (les "gros").

*** Les dimensions individuelles et collectives**

---

[9] Les autres références seront citées explicitement.
[10] Cet outil a été construit et expérimenté dans de nombreuses recherches (par exemple : Vergès et al., 1995), ainsi qu'en formation (initiale et continue) des enseignants.
[11] Etude menée de 1998 à 2000 auprès de 180 élèves de 7 classes avec un questionnaire inspiré des travaux de P. Vergès (Lebatteux, 2004).

« Le concept de représentations sociales présente un grand intérêt pour les chercheurs en sciences sociales. En effet, il permet d'envisager dans le même mouvement d'une part les déterminations collectives et d'autre part la liberté de choix et de création de l'acteur social. » (Vergès, 1995, p.28). Selon nous, les didacticiens sont directement intéressés. En effet, l'insistance mise sur la part de liberté de l'acteur social permet de penser le positionnement de chacun à partir de ses savoirs sociaux préalables et au sein des savoirs scolaires individuels et collectifs en devenir dans la situation didactique.[12] C'est également le problème que pointe M.-L. Schubauer-Léoni lorsqu'elle cherche à définir la didactique comparée : *« Si ... la didactique comparée peut se définir à la fois comme science des sujets qui enseignent et qui apprennent et comme science des conditions qui rendent possibles cet enseignement et cet apprentissage, alors elle doit se donner les moyens de penser les processus de représentations qui lient l'individu et le social. » (2002, p.15).* Cette question est cruciale, puisqu'elle concerne la place du sujet apprenant. Les critiques à l'utilisation de l'analyse des représentations ont porté aussi bien sur la négation de l'individualité de chaque apprenant qui serait noyée dans la représentation globale du groupe que sur la question de la sphère privée de l'élève qui devrait être laissée en dehors de la sphère publique de l'étude scolaire (Chevallard, 1987, p.133).

Des recherches menées sur des questions économiques vives ont montré qu'il est difficile de faire comme si les élèves n'importaient pas leurs savoirs sociaux dans le contexte scolaire. Leurs "savoirs préalables" sont des recompositions ad hoc activées dans la relation didactique d'éléments issus de savoirs sociaux (et potentiellement de représentations sociales) et de savoirs scolaires antérieurs … ce que nous avons proposé d'appeler des "systèmes de représentations-connaissances".

Les travaux de P. Vergès sur des thèmes économiques ont permis de mettre au point des outils d'analyses qui mesurent la cohérence ou les disparités dans un groupe, à partir de l'activation d'un processus représentationnel. Il est possible de repérer des sous-ensembles dans l'expression d'une représentation et de vérifier, par exemple, l'influence des déterminations : nationales, socio-économiques et culturelles … et celles qui seraient imputables à des apprentissages scolaires. C'est ainsi que les représentations globales de l'économie des jeunes en classes terminales des lycées français sont peu déterminées par les origines sociales, mais beaucoup plus par leur inscription dans une filière d'enseignement[13], ou encore que les déterminations nationales de la représentation de l'économie, de l'argent et de l'Etat sont plus fortes que les diversités socioculturelles. Il devient possible alors, en principe, d'affiner l'image des savoirs préalables des élèves de groupes classe (et éventuellement de sousgroupes) pour éclairer la stratégie didactique des enseignants[15].

2.2 Transformation des représentations sociales et apprentissages de savoirs scolaires

* *Contextes et transformations des représentations sociales*

« Le champ éducatif apparaît comme un champ privilégié pour voir comment se construisent, évoluent et se transforment des représentations sociales au sein des groupes sociaux et nous

---

[12] Cette position est proche de celle présentée dans sa conclusion par M. Anodon (2002), lorsqu'elle fait le point des travaux sur représentation sociale et recherche en éducation.

[13] Alors que le milieu socioculturel est plus déterminant aux premiers niveaux des cursus scolaires. [15] Le fondateur de l'étude des représentations sociales S. Moscovici et celui de son utilisation dans les enseignements économiques J.M. Albertini ont toujours insisté sur la part "idiosyncratique" incontournable de l'expression des représentations sociales.

éclairer sur le rôle de ces constructions dans les rapports de ces groupes à l'objet de leurs représentations » (Gilly, in Jodelet, 1994, p.364). Ce champ d'activation du processus représentationnel est une notion importante pour comprendre les possibilités de modification des représentations sociales. Moliner examine la question sous l'angle des « configurations » ; Abric et Guimelli (1998) l'abordent sous celui du "contexte". Ces travaux peuvent éclairer l'étude des situations didactiques (Brousseau, 1986).

Dans la conclusion de leur travail sur des effets d'un contexte ou d'un changement de contexte sur l'évolution des représentations sociales, J.C. Abric et C. Guimelli précisent que *« tous les résultats ... convergent pour indiquer des relations étroites entre le contexte social d'une part, et les stratégies sociocognitives qui sont à l'origine de l'élaboration et de la construction des représentations sociales d'autre part. » (Abric & Guimelli, 1998, p.35).* On peut faire l'hypothèse que ces relations sont particulièrement fortes dans le contexte social spécialisé dans la gestion des stratégies cognitives qu'est le contexte scolaire.

De tels travaux peuvent nous aider à comprendre comment *« la représentation de la situation induite par le contexte » (id., p.27)* peut agir sur les transformations des représentations sociales, et comment des apprentissages peuvent réussir (souvent partiellement), … mais aussi pourquoi ils peuvent échouer. C'est ainsi qu'en *« situation de réversibilité perçue, il peut être avantageux, du point de vue de l'économie cognitive, de supporter pendant un certain temps les éventuels inconvénients dus aux circonstances. La situation de réversibilité perçue devrait donc ralentir les processus de transformation de la représentation, et on devrait constater ... l'apparition dominante de schèmes étranges. » (id., p.34)*. Pour de nombreux élèves, la configuration scolaire serait perçue comme une situation réversible, aussi bien dans le cadre scolaire, - où l'absence de sens aux apprentissages (Charlot et al., 1992 ; Charlot, 1997 ; Beautier & Rochex 1998) ne permettrait guère l'ancrage de nouveaux savoirs scolaires -, qu'hors de l'école où les savoirs naturels seraient rétifs à la contamination par des objets de savoirs scolaires. Ainsi, dans notre étude sur l'entreprise, les élèves disent clairement que les mots attendus par les enseignants qu'ils n'ont pas évoqués sont "des mots de profs", réservés, - au mieux -, à des activités purement scolaires (comme l'évaluation).

Mais comment peut-on expliquer, dans la perspective de la théorie structurelle des représentations sociales, que des apprentissages se fassent, et que des éléments de représentations sociales se modifient en contexte scolaire, partiellement sous l'effet de pratiques scolaires ? M.-L. Rouquette et P. Rateau (1998) posent trois conditions pour que des transformations de pratiques entraînent, - à terme -, une transformation dans les représentations correspondantes : il faut *« qu'elles soient récurrentes…, valorisantes …, que leurs implications apparaissent comme spécifiques et limitées … (et donc) qu'elles n'aient pas d'incidence sur le niveau de raison proprement idéologique. » (Rouquette & Rateau, 1998, p.115).* On peut penser que les deux premières conditions sont souvent réunies dans un contexte d'apprentissage scolaire ; la troisième pose implicitement la question des rapports entre la construction de savoirs scolaires et les savoirs naturels (hors du contexte scolaire), la "contamination" des savoirs naturels par les savoirs scolaires[14]. De leur côté, Brandin et al. (1998) font remarquer que *« les modifications de représentations … sont souvent circonstancielles et labiles … elles ne se maintiendront qu'à la mesure de leur renforcement par la répétition, les engagements suscités, les soutiens de l'environnement. » (p.119).* Même s'il faut se garder d'une analogie trop aléatoire avec des

[14] Ou encore, pour reprendre la métaphore économique, une "exportation" de savoirs scolaires vers les savoirs naturels.

situations scolaires, on peut y voir comme un rappel de conditions d'un apprentissage réussi.[15]

**** Configurations scolaires et représentations sociales***

Il faudrait encore rappeler que la "configuration scolaire" peut se combiner avec les deux autres configurations "conjoncturelle" et "structurelle". On peut faire l'hypothèse de l'existence d'une configuration scolaire structurelle dans le cas d'une représentation sociale globale de l'économie, - tout au moins dans les disciplines où l'économie est un enjeu majeur des apprentissages scolaires -.
Dans le cas français par exemple, on peut comparer un groupe classe pour lequel les savoirs économiques sont vécus comme centraux (dans la discipline des "sciences économiques et sociales"), - où une représentation sociale "structurelle" serait activée -, avec un autre groupe où les savoirs économiques ne sont pas centraux et où la représentation sociale activée serait "conjoncturelle" (comme dans la discipline « histoire-géographie »).
De même pour l'exemple de l'entreprise dans l'enseignement secondaire français : les problèmes sont partiellement différents lorsque l'entreprise s'inscrit dans une configuration scolaire structurelle (cas des filières technologiques et professionnelles tertiaires) où sa représentation irrigue l'ensemble des objets d'enseignement scolaire, ou lorsqu'elle est conjoncturelle ("sciences économiques et sociales") et ne concerne qu'un sous-ensemble du corpus disciplinaire. Les spécificités peuvent se trouver encore entre niveaux scolaires comme le soulignait déjà l'enquête de l'INRP (1987), ou selon la période et le type de rapport à l'entreprise dans les lycées professionnels tertiaires, particulièrement dans le cadre de l'enseignement en alternance : l'entreprise est alors non seulement un enjeu de savoir, mais un enjeu de pratiques professionnelles pendant les stages (Lebatteux, 2004).
Des comparaisons sur les représentations sociales de questions économiques activées en contexte scolaire sont également menées au niveau international. Elles montrent des spécificités constantes avec, par exemple, une structuration globale de l'économie plus centrée sur les banques en Grande-Bretagne qu'en France. On peut suivre également des évolutions dans le temps sur la place de l'entreprise dans la structuration de l'économie chez les jeunes français. Par exemple encore, les mêmes études montrent que des questions vives comme le chômage ou l'argent activent des systèmes de représentations-connaissances partiellement différents selon les pays[16]. Enfin, le travail mené sur l'incertitude en économie pointe des convergences entre élèves en France et Italie, mais des divergences avec les élèves de pays scandinaves quant à leur distinction entre domaine de l'incertitude et du risque[17].

**** Les modalités de transformation des représentations sociales***

Dans ses travaux sur les transformations des représentations sociales, C. Flament (1994a, 1994b) insiste sur le fait qu'une représentation sociale ne se transforme véritablement que lorsque son noyau central change. Pour préserver ce noyau, elle génère des périphéries dont l'une des fonctions est de protéger le noyau central.[18] Par contre, les périphéries sont plus

---

[15] Ces auteurs ont travaillé sur les transformations de deux représentations sociales "en réseau" : celle de la chasse et celle de l'environnement.
[16] En l'occurrence : France, Grande-Bretagne, Pologne et République Tchèque.
[17] Une seconde phase de l'enquête porte à nouveau sur l'Italie et la France ainsi que sur d'autres pays européens : Allemagne, Grèce, Portugal, Grande-Bretagne.
[18] La résistance au changement est l'un des critères de la centralité d'éléments de la représentation. Flament (1994) évoque l'image du "pare choc" et considère que les éléments du noyau sont "non négociables". [21] Sous réserve de disposer des outils adéquats issus de travaux préalables et de vérifier leurs conditions d'utilisation

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, on peut penser qu'une action sur des éléments des périphéries aura plus de chances de modifier la représentation sociale que celle qui s'attaquerait directement à l'un des éléments du noyau central. Les premiers didacticiens à s'intéresser à la question faisaient déjà remarquer qu'il valait mieux contourner qu'attaquer directement un obstacle repéré (Astolfi & Develay, 1989 ; Giordan et al., 1994). On peut espérer ensuite s'appuyer sur cette évolution périphérique pour faire évoluer d'autres éléments des périphéries, voire du noyau, jusqu'à ce que la configuration représentationnelle change.
A titre d'exemple, la prise en compte de quelques-uns des résultats de notre travail sur l'incertitude et le risque en économie pourrait aider à construire une stratégie didactique sur ce thème, en évitant des obstacles et en profitant d'appuis repérés dans les savoirs préalables des élèves. L'enseignant peut repérer d'éventuels obstacles, comme la question elle-même de la gestion des aléas économiques qui est a priori contradictoire avec la double certitude que, d'une part le futur ne peut pas être connu, et que d'autre part ces aléas sont consubstantiels à l'économie de marché … et donc que rien ne peut véritablement les limiter. On peut alors suggérer que ce probable obstacle pourrait être travaillé préalablement à toute autre activité d'enseignement-apprentissage. Par ailleurs, la perception de l'incertitude comme consubstantielle à la vie économique pourrait servir d'appui pour des apprentissages concernant la théorie keynésienne de l'incertitude radicale, mais d'obstacle pour appréhender des théories libérales qui postulent une information parfaite ou probabilisable. Une appropriation de cette dualité pourrait faire évoluer les élèves vers une représentation de l'incertitude en économie plus autonome par rapport à celle des hasards de la vie, voire plus interconnectée à une représentation globale du risque sociétal (Beck, 2002).
Si l'on constate une activation d'un système de représentations-connaissances en début de séquence didactique, on peut mesurer[21] les évolutions avec celle qui sera produite sur le même objet après interactions dans le groupe classe, ou encore avec un autre groupe classe dans la même configuration. On peut aussi comparer les premiers résultats avec les anticipations des enseignants sur les savoirs préalables de leurs élèves, puis les seconds résultats avec leurs attentes après une séquence d'enseignement. Nos travaux, notamment sur la monnaie et sur l'entreprise, repèrent une anticipation souvent correcte pour la première comparaison, mais un écart grandissant pour la seconde … donc entre les objectifs d'enseignement et les résultats de l'apprentissage.

23- Coexistence et concurrence de savoirs en contextes scolaires

** Stratégies pour des transformations des représentations sociales*

On distingue alors plusieurs évolutions possibles :
- Si la stratégie didactique vise l'un des éléments du noyau central, on peut difficilement espérer des changements rapides et stables. C'est ainsi qu'un enseignant qui voudrait faire acquérir une définition de l'entreprise déconnectée du travail verrait probablement sa stratégie vouée à l'échec.
- Si c'est un élément secondaire d'une périphérie qui se trouve visé, un apprentissage pourrait avoir lieu, être vérifié par une évaluation scolaire, mais ne pas avoir de véritable

pour des échantillons scolaires. Lorsque des recherches scientifiques ont déjà été réalisées sur un objet, on peut faire l'hypothèse provisoire de l'utilisation des résultats les plus robustes dans un travail de didactique pratique, sous conditions d'une vérification minimale et avec les réserves d'usage.

ancrage dans le système des représentations-connaissances. Au mieux ce savoir serait à strict usage scolaire, mais il ne saurait modifier profondément et durablement l'ensemble du système. C'est le cas de la plupart des apprentissages scolaires qui n'entrent pas en contradiction avec le système représentationnel et qui, - n'engageant pas l'acteur social -, laisse libre cours au travail strictement scolaire.

- Si c'est l'un des sous noyaux périphériques qui est visé, les modifications auraient plus de chance de se stabiliser, et les apprentissages auraient plus de chance de perdurer. C'est sans doute là que se trouve le champ des apprentissages potentiellement les plus pertinents et les plus stables dans la construction de savoirs scolaires, mais aussi pour une possible transformation des savoirs sociaux (par l'intermédiaire du système de représentationsconnaissances). Nous avons pu étudier cette stratégie sur les thèmes de la monnaie (création de monnaie scripturale), des revenus (revenus de transferts à côté des revenus primaires), de l'entreprise (comme agent de production de services et non seulement de production matérielle ; lieu de conflits potentiels et non seulement de collaboration, etc.).

En s'inspirant des travaux de P. Vergès, on peut également espérer s'appuyer sur des éléments de représentations sociales "dominantes", "voisines" ou "emboîtées" pour contaminer ou subvertir des éléments de celles qui ont visées dans l'apprentissage scolaire et enrichir ainsi le système de représentations-connaissances. C'est ainsi, par exemple, qu'en intervenant sur des éléments repérés comme des appuis potentiels dans la représentation sociale de l'argent, l'enseignant pourrait espérer modifier celle de la banque, ou que d'éventuelles modifications obtenues dans la structuration de la représentation sociale du travail pourrait aider à modifier celle de l'entreprise.

Si le système de représentations-connaissances est bien déstabilisé en contexte scolaire et si un processus d'apprentissage s'enclenche, les différents éléments peuvent évoluer selon des processus spécifiques et provoquer des télescopages de logiques internes générant une "polyphasie cognitive" (Moscovici) et l'apparition de "schèmes étranges" (Flament), rendant possible une restructuration globale ou locale de savoirs scolaires.

**** Apprentissage scolaire sous contrôle de la représentation***

Pourtant, rien ne permet d'affirmer a priori qu'un apprentissage (vérifié dans le cadre d'une stratégie d'évaluation scolaire) modifiera une représentation sociale, même dans des contextes scolaires. Nos travaux semblent confirmer la coexistence de deux systèmes de représentations-connaissances dans le cadre scolaire : l'un serait réservé au contexte didactique de la classe et il intégrerait des éléments de savoirs scolaires appris ; l'autre subsisterait dans l'école, mais hors de la situation didactique et il serait très proche de la représentation sociale construite hors de l'école.

La perméabilité entre les deux systèmes construits en contexte scolaire reste faible, comme le suggérait déjà P. Perrenoud (1995) en analysant le "métier d'élève" qui consiste, en outre, à se comporter en fonction des anticipations et des attentes des enseignants et du système scolaire, et d'investir le moins possible sa personnalité propre dans la situation didactique.

Souvent, les apprentissages se font "sous le contrôle de la représentation sociale", lorsqu'elle existe. Ainsi, les apprentissages sur l'entreprise chez des élèves de lycées professionnels semblent passer au tamis d'une représentation sociale qui en rejette certains éléments comme le chômage qui est nié dans ses relations à l'entreprise, mais en apprivoise d'autres comme la productivité, par exemple, qui est considérée comme "le mot des profs pour la production".

**** Faciliter les apprentissages sur des questions économiques vives***

Pour qu'ils puissent néanmoins aider les élèves à construire des apprentissages sur des objets de savoirs économiques et sociaux, les enseignants auront donc d'autant plus de chances d'être efficaces qu'ils se seront souciés de vérifier l'existence (ou non) de représentations sociales. Ceci n'épuise pourtant pas la question des conditions propres à faciliter les apprentissages sur des objets d'enseignement scolaires issus de questions économiques vives dans les références des savoirs et des pratiques et qui font écho à des questions qui ont valeur d'enjeu dans l'actualité économique et sociale.

« *La fonction première de la représentation sociale est la familiarisation avec l'étrange, au contraire de la science qui elle rend étrange le familier* ». Cet aphorisme de S. Moscovici peut nous mettre sur la voie de stratégies didactiques adaptées à l'enseignement et à l'apprentissage d'objets d'enseignements scolaires liés à des questions socialement vives qui s'appuieraient sur des "débats argumentés" en classe (Simonneaux, 2003, 2004 ; LegardezSimonneaux, 2003)[19].

Mais la problématisation d'une question scolaire est délicate pour l'élève qui va devoir opérer une véritable rupture épistémologique, renoncer à ses représentations sociales (donc à ses opinions, ses certitudes), en les confrontant à d'autres postures (celles de ses pairs, celles de l'enseignant) et en les mettant en relation avec des éclairages scientifiques (souvent à travers divers paradigmes théoriques en concurrence), apprendre à argumenter. Le "risque d'apprendre" y est particulièrement fort et de nombreux élèves prennent leurs distances avec les savoirs scolaires, hésitent à "importer" leurs savoirs naturels dans l'école et créent un hiatus entre le "monde de l'école" et "la vraie vie"[20].

Le "risque d'enseigner" est également fort pour les enseignants. La problématisation est délicate ; ils sont tentés de "déproblématiser" des questions qu'ils considèrent trop chaudes pour l'école (Legardez et al., 2002). Ils ont alors tendance à éloigner les savoirs scolaires de ce qu'ils se représentent des savoirs naturels des élèves, quitte à vider les apprentissages d'une partie de leur sens.

Conclusion

Pour les élèves, la difficulté majeure consiste à accepter l'enjeu de savoirs dans le cadre scolaire, et donc à trouver du sens dans la reconstruction d'un savoir à légitimité scolaire, puis à intégrer une partie de ces savoirs scolaires dans son système de représentationsconnaissances pour éclairer ses pratiques sociales … et pour l'enseignant à lui proposer les moyens d'y parvenir. Or, on constate que des savoirs scolaires sont bien enseignés et appris, mais qu'ils restent souvent des savoirs pour l'école et qu'ils sont peu "exportés" vers les savoirs sociaux "citoyens". Il semble que ces deux genres de savoirs appartiennent à deux mondes qui coexistent sans que des savoirs scolaires interfèrent rapidement et directement avec les savoirs du jeune citoyen (Legardez & Lebatteux, 2002 ; Rayou, 2002).

Risque d'enseigner et risque d'apprendre sont particulièrement vifs dans les domaines où les objets d'enseignement sont issus de questions (doublement) socialement vives, et où il est difficile, - sinon impossible -, de faire comme si les sujets sociaux que sont les acteurs de la situation didactique pouvaient s'abstraire totalement de leurs représentions sociales. Au contraire, l'activation en contexte scolaire d'un processus représentationnel dans un domaine

[19] Débats mieux adaptés que le "débat scientifique dans la classe" dans des domaines où se mêlent, plus qu'ailleurs, des savoirs scientifiques et des savoirs naturels à des savoirs scolaires.

[20] Les termes sont employés par des élèves de lycées professionnels lors d'entretiens postérieurs à l'enquête par questionnaires.

de connaissances préexistant au sein des savoirs naturels peut susciter l'élaboration d'un système de représentations-connaissances sur de nombreux objets économiques et sociaux, particulièrement lorsque les questions qui prennent forme scolaire sont avivées par l'actualité. Dans le cadre de recherches finalisées par l'enseignement et la formation, il y aurait donc à mener des études en aval sur les stratégies didactiques potentiellement les plus efficaces en fonction des obstacles (ou des appuis) éventuels repérés, notamment par l'organisation de débats véritablement argumentés en classe, par l'intermédiaire desquels les enseignants peuvent aider leurs élèves à décontextualiser et à convertir partiellement leurs systèmes de représentations-connaissances en savoirs scolaires, -voire scientifiques -, puis à les recontextualiser partiellement dans leurs savoirs de citoyens en dehors de l'Ecole … donc, dans leurs représentations et leurs pratiques sociales.

Alain Legardez
UMR "ADEF" (Université de Provence, IUFM d'Aix-Marseille, INRP)

Références des travaux cités

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

Abric J.C. & Guimelli C. (1998), Représentations sociales et effets de contexte, *Connexions n°72*, p.

Albertini J.M., (1992), *La pédagogie n'est plus ce qu'elle sera*, Paris, Seuil-CNRS

Albertini J.M. & Cicille P. (1997), Les jeunes de terminale et l'économie, in Beitone et Legardez (éds.), *Travaux en didactique des sciences économiques et des sciences sociales*, Aix, Publications de l'Université de Provence

Anadon M. (2002), Représentations sociales et recherche en éducation : quelques réflexions théorico-méthodologiques**,** *L'année de la recherche en sciences de l'éducation 2002,* 227-244

Astolfi J.P. (1996), Les figures double de la représentation, « Les représentations », *Educations n°10*, p.

Astolfi J.P. & Develay M. (1989) *La didactique des sciences*, Paris, Que-Sais-Je

Audigier F. et al. (1987), Entreprise est représentations, *Rencontres Pédagogiques n°14*, Paris, INRP

Beautier E. & Rochex J.Y. (1998), *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification*, Paris, A. Colin

Beck Ulrich, 2003, *La société du risque*, Paris, Flammarion, (1ère éd. allemande, 1986)

Beitone A. & Legardez A. (1995), Enseigner les sciences économiques et sociales ; une approche didactique, *Revue Française de Pédagogie n°112*, Paris, INRP, p.33-45

Beitone A. & Legardez A. (1997), La monnaie et ses représentations : éléments pour une stratégie pédagogique en économie, in Beitone A. et Legardez A. (eds), *Travaux en didactique des sciences économiques et des sciences sociales*, Aix, Publications de l'Université de Provence

Brandin P. et al. (1998), Transformation de deux représentations en réseau, *Cahiers internationaux de psychologie sociale, n°37*, p.115-123

Brousseau G. (1986), Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques, *Recherches en didactique des mathématiques, 7/2*, La Pensée sauvage, 1986, repris in Brun J. (dir.), *Didactique des mathématiques*, Lausanne, Delachaux-Niestlé

Charlot B. et al. (1992), *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris, A. Colin

Charlot B., (1997), *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos
Chatel E. (dir) (1995*), Marchés et prix, savoirs enseignés et façons d'enseigner en sciences économiques et sociales*, Paris, INRP
Chatel E. et al. (2001), *Elèves et professeurs en classe de SES. Pédagogies actives et activité intellectuelle de l'élève*, Paris, INRP
Chazalon D. et al. (2001), Les représentations sociales sur l'entreprise, *Tertiaire n°95*, 12/2001
Chevallard Y. (1987), Quelques représentations touchant le concept de représentation, in Audigier F. et Marbeuf L., *Actes de la seconde rencontre de didactique de l'histoire et de la géographie*, INRP
Chevallard Y. (1991), *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage, (1ère éd. 1985)
Develay M. (ed.) (1995), *Savoirs scolaires et didactique des disciplines. Une encyclopédie pour aujourd'hui,* Paris, ESF
Dollo C. & Joshua S. (2002), Conceptions des élèves et diversité des paradigmes en sciences économiques et sociales (l'exemple du chômage), in *L'année de la recherche en sciences de l'éducation 2002,* 1181-208
Flament C. (1994a), Structure et dynamique des représentations sociales, in Jodelet D. (éd.), *Les représentations sociales*, (1ère éd., 1989), Paris, PUF
Flament C. (1994b), Structure, dynamique et transformation des représentations sociales, in Abric J.C., *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF
Garnier C. & Rouquette M. (2000), *Représentations sociales et éducation*, Editions Nouvelles, Montréal
Gilly M. (1980), *Maîtres-élèves : rôles institutionnels et représentations*, PUF
Gilly M. (1994), Les représentations sociales dans le champ éducatif, in Jodelet D. (éd.*), Les représentations sociales,* (1ère éd., 1989), Paris, PUF
Giordan A., Giraud Y., Clément P., (eds) (1994) *Conceptions et connaissances,* Peter Lang
Grize J.B., Vergès P., Silem A. (1987), *Salariés face aux nouvelles technologies. Vers une approche sociologique des représentations sociales*, Paris, CNRS
Guimelli C. (dir.) (1994), *Structures et transformations des représentations sociales*, Lausanne, Delachaux et Niestlé
Jodelet D. (éd.) (1994), *Les représentations sociales*, Paris, PUF, (1ère éd., 1989)
Johsua S. & Dupin J.J. (1993), *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*, Paris, PUF
Legardez A (2001), *La didactique des sciences économiques et sociales ; bilan et perspectives,* Aix, Publications de l'Université de Provence
Legardez A (2002), Enseigner l'économie : une perspective didactique, *communication au colloque « Enseigner l'économie », IUFM d'Auvergne et Université de Clermont II, 4/2002, in Actes*, Paris, L'Harmattan (sous presse)
Legardez A., (2003) L'enseignement de questions sociales et historiques, socialement vives, Le Cartable de Clio, Lausanne, 245-253
Legardez A., (2004a), La prise en compte des savoirs préalables des élèves sur des questions économiques socialement vives : l'exemple de l'incertitude et du risque en économie, in *Actes du colloque "La discussion en éducation et formation : socialisation, langage, réflexivité, identité, rapport au savoir et citoyenneté", Montpellier, 23-24/05/03, Revue de CERFEE n°19*
Legardez A., (2004b), Discours scolaires et discours sociaux ; pluralité de registres et malentendus. L'exemple de la question de l'incertitude et du risque en économie, CD Rom *Actes du colloque "Faut-il parler pour apprendre ?"*, IUFM de Lille, Arras, 24-26/03/04
Legardez A. et al. (1999), La représentation de l'entreprise et son évolution en contexte scolaire ; un exemple dans les classes de l'enseignement secondaire français, communication

publiée in Actes du 4ème colloque AECSE *« Actualité de la recherche en éducation et formation »*, Bordeaux, 6/1999, p.298-317

Legardez A. et al. (2000), An investigation of students'social representations on uncertainly cathegory, *Actes du colloque de l'AEEE « Uncertainly and risk. The role of economics and business education. European and global context »*, Milan, 8/2000, p.3-19

Legardez A., et al., (2001), La construction des objets d'enseignement scolaires sur des questions socialement vives : problématisation, stratégies didactiques et circulation des savoirs, 4ème colloque AECSE *"Actualité de la recherche en éducation et formation"*, CDRom, Lille 9/2001

Legardez A. et al. (2002), Circulation et reproblématisation des savoirs dans les enseignements économiques, sociologiques, juridiques et de gestion, *Rapport final de recherche (1999-2002), INRP et IUFM d'Aix-Marseille*, 12/2002

Legardez A. & Lebatteux N., (2002), Entreprise et représentations dans les enseignements professionnels tertiaires, *Aster n°34*, Paris, INRP, p.181-211

Legardez A. & Simonneaux L. (coord.) (2003), Les conditions de la discussion dans l'enseignement de questions socialement vives, in Tozzi M. (ed.), *La discussion dans l'enseignement*, Paris, L'Harmattan (sous presse)

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

Moliner P. (1993), Cinq questions à propos des représentations sociales, *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, n° 20*, p.

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

Moscovici S. (1994), Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire, in Jodelet D., *Les représentations sociales*, Paris, PUF, (1ère éd., 1989)

Perrenoud P. (1995), *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF (1ère éd. 1993),

Rayou P., (2002), *La « dissert de philo » ; sociologie d'une épreuve scolaire*, Presses Universitaires de Rennes

Rouquette M.L. & Rateau P. (1998), *Introduction à l'étude des représentations sociales*, Paris, PUG

Schubauer-Léoni M.L. (2002), Didactique comparée et représentations sociales, in *L'année de la recherche en sciences de l'éducation 2002,* 127-150

Simonneaux J. (2004), Représentations, savoirs et connaissances des enseignants sur la mondialisation, in *Actes du colloque "La discussion en éducation et formation : socialisation, langage, réflexivité, identité, rapport au savoir et citoyenneté*", Montpellier, 23-24/05/03, *Revue de CERFEE n°19,* (à paraître)

Simonneaux L. (2003), L'argumentation dans les débats en classe sur une technoscience controversée, *Aster n°37*, Paris, INRP, p.

Simonneaux L., (2004) Le débat en classe sur des questions socialement vives : les biotechnologies, in *Actes du colloque "La discussion en éducation et formation : socialisation, langage, réflexivité, identité, rapport au savoir et citoyenneté"*, Montpellier, 23-24/05/03, *Revue de CERFEE n°19,* (à paraître)

Triby E. (1992), Les représentations en économie, *Les Cahiers Pédagogiques, n°308* **Vergès P**. (1992), L'évocation de l'argent : une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation, *Bulletin de psychologie*, n° spécial, XLV, 405-

Vergès P. (1994a), Les représentations sociales de l'économie : une forme de connaissance, in Jodelet D., *Les représentations sociales*, Paris, PUF, (1ère éd., 1989)

Vergès P. (1994b), Approche du noyau central : propriétés quantitatives et structurales, in Guimelli C. (dir.), *Structures et transformations des représentations sociales*, Lausanne, Delachaux-Niestlé

Vergès P. (1995), Représentations sociales partagées, périphériques, indifférentes, d'une minorité : méthodes d'approche, *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale, n°28*, p.
Vergès P. et al.. (1995), *Mental representations of the economy : a key factor in economic progress, French report*, Aix, CNRS