

LES JEUNES DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ET LEURS REPRÉSENTATIONS SOCIALES À PROPOS DE L'ÉCOLE ET DU TRAVAIL

Maria Laura P. Barbosa Franco¹
maria_laura@uol.com.br

Pontificia Universidade Católica de São Paulo

Glaucia Torres Franco Novaes²
Pontificia Universidade Católica de São Paulo

Introduction

Le principal objectif de ce travail est d'identifier les représentations sociales que les jeunes étudiants développent à propos de l'école et du travail dans un contexte de réforme du programme de l'enseignement secondaire³ qui est en cours de réalisation au Brésil.

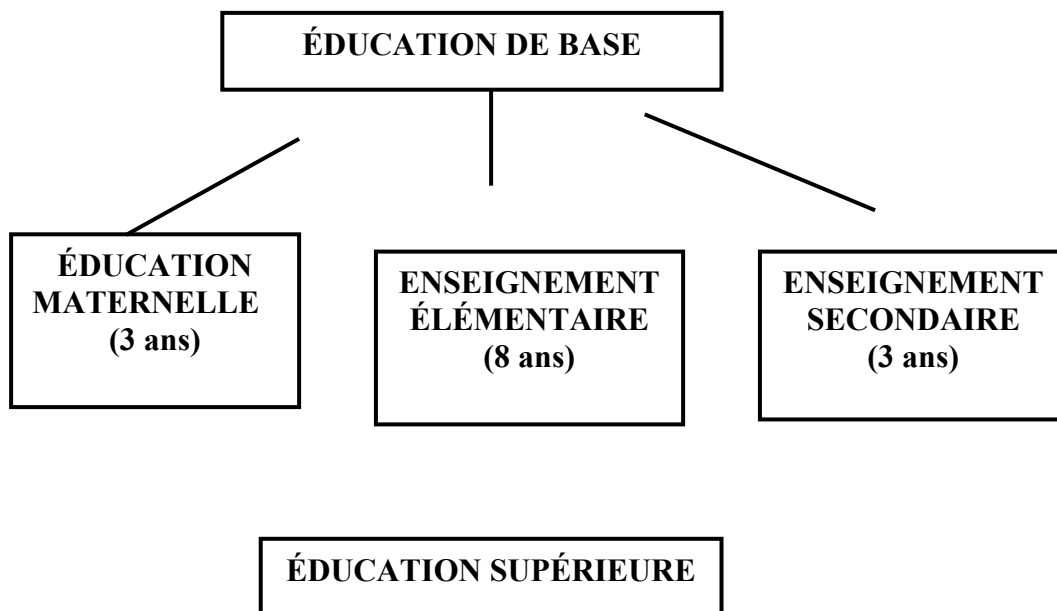
Il nous a paru opportun de mettre en valeur le choix de ces deux éléments en tant qu'objets d'étude (les représentations sociales et l'enseignement secondaire) étant donné que les représentations sociales constituent un précieux outil d'identification de l'appréhension individuelle d'objets et de faits socialement construits, pouvant ainsi orienter des actions en vue de corriger des possibles distorsions à être diagnostiquées. D'autre part, la focalisation sur l'enseignement secondaire prend en ce moment une double importance, soit pour son manque de définition historique, soit pour le changement qui est prévu par rapport à sa restructuration curriculaire.

Enseignement secondaire : panorama actuel

Après des réformes successives auxquelles est constamment soumis l'enseignement secondaire au Brésil, ayant comme toile de fond la tentative de rupture de la dichotomie classique propédeutique/professionnalisant⁴, nous sommes aujourd'hui face à une nouvelle impasse qui doit être abordée à partir d'une double perspective : du point de vue de son inclusion dans la sphère de l'éducation de base et obligatoire pour les étudiants brésiliens et du point de vue de la proposition de réorganisation de la structure curriculaire de l'enseignement secondaire régulier.

Cette réorganisation est prévue dans la loi 9394 (la nouvelle LDB) qui, après sa promulgation le 20 décembre 1996, établit les « directives et bases de l'éducation nationale ». Dans une perspective d'universalisation et de démocratisation d'accès à un

nombre plus grand d'années de scolarité, la nouvelle (loi) LDB définit l'exigence progressive de l'enseignement secondaire. Même si, dans les dernières années, après la constitution de 1988, on parlait déjà de l'enseignement secondaire dans cette condition, c'était en effet la LDB qui avait donné le caractère légal et normatif de légitimité à cette intention lorsqu'elle établit dans l'article 21 que l'éducation scolaire se compose de :



Lorsqu'elle rend explicite que «L'enseignement secondaire est l'étape finale de l'éducation de base» (Art. 36, Loi 9394), la LDB annonce le caractère obligatoire de l'enseignement secondaire, dans la mesure où elle l'associe à l'éducation de base en tant qu'une de ses composantes.

Sans aucun doute, cette configuration représente un avancement par rapport aux lois antérieures, bien qu'il soit nécessaire de rappeler qu'il existe une distance très grande entre ce qui est prescrit par la loi et la réalité. Il faudrait donc connaître quelles conditions concrètes faciliteront ou empêcheront l'expansion de la scolarité obligatoire⁵.

En ce qui concerne les propositions de réglementation curriculaire et de réorganisation de l'enseignement secondaire, la nouvelle LDB détermine la construction du programme/curriculum à partir d'une base nationale commune, à être adaptée et mise en application – avec un degré de souplesse raisonnable – pour favoriser, dans ces cas, des

propositions et des projets pour le développement d'une partie diversifiée ayant l'objectif de répondre aux demandes requises par les caractéristiques régionales, locales, de la société, de la culture, de l'économie et des clients (Art. 26, Loi 9394/96).

Quant à la résolution n° 15 du Conseil National d'Éducation, celle-ci propose que cette base nationale commune soit organisée en trois domaines de connaissances ainsi nommés : « Codes et langages et leurs technologies ; sciences humaines et sociales et leurs technologies ; sciences de la nature, mathématiques et leurs technologies ».

Encore selon les principes formulés par la loi en question, il est prévu un traitement méthodologique où l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité doivent être mises en évidence au plan des contenus choisis. De plus, l'axe agglutinatif devra passer par des révisions périodiques.

En tant qu'idéal à être atteint, à moyen ou à long terme, la conception d'une réorganisation des contenus généraux dans des domaines de la connaissance ayant comme objectif de promouvoir l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité s'avère une option assez pertinente, soit pour dépasser la fragmentation de la connaissance si critiquée, soit pour donner à l'enseignement secondaire un caractère d'orientation générale, articulée et contextualisée. Cependant, selon la manière dont elles sont proposées – en tant que directive générale à être suivie par tous les systèmes d'enseignement et instaurée dans un délai de cinq ans – elle pourrait se diluer en une apparente interdisciplinarité⁶ vide des contenus de base de chaque discipline dont la maîtrise devrait être assurée pour tous, si elle n'est pas accompagnée de l'offre de composantes curriculaires capables de fournir un corpus solide de connaissances aux élèves.

Les expériences réalisées dans l'enseignement public, basées sur la recherche de l'interdisciplinarité, sont peu nombreuses, limitées et nécessitent encore des évaluations plus rigoureuses de leurs résultats. Quelques études de cas ont révélé les grandes difficultés pratiques de l'exécution de ces propositions, lesquelles demandent une formation préalable de la part des professeurs, une supervision proche et attentive, des installations et des équipements adéquats, une reformulation des matériels et des livres didactiques, une réorganisation des horaires et des routines, et surtout, du temps pour l'élaboration de planifications conjointes de la part des enseignants concernés.

Néanmoins, il convient de mentionner ici deux aspects fondamentaux. Le premier concerne la formation préalable des professeurs à l'enseignement secondaire. Cette formation s'effectue par la participation à des cours offerts par les universités. Ces cours sont présentés de manière segmentée autour des différents domaines de la connaissance. On observe donc des découpages acceptés et vus comme nécessaires pour l'approfondissement des études dans des domaines déterminés de spécialisation. Par conséquent, nous pouvons déduire que les universités n'offrent pas les structures adéquates pour former des professeurs de physique, de mathématiques, de biologie, de langues, de sociologie, etc. capables de maîtriser le contenu spécifique de leurs disciplines et en outre d'acquérir les habiletés et les compétences indispensables pour l'affrontement du défi d'avoir à préparer des activités d'apprentissage dans une perspective interdisciplinaire. Dans les faits, nous savons que les universités sont surtout centrées sur la recherche d'informations et de connaissances dans des domaines déterminés de la connaissance, sans aucune préoccupation pour le développement d'une posture académique considérant l'importance de l'établissement des relations interdisciplinaires entre des domaines proches et encore moins entre des domaines à lier.

Ainsi, à la vue de l'un des objectifs inclus dans la matrice des compétences de l'ENEM⁷ et à partir duquel il est attendu que l'étudiant terminant son profil de scolarisation à l'enseignement secondaire possède entre autres la compétence à « construire et appliquer des concepts de plusieurs domaines de la connaissance pour la compréhension des phénomènes naturels, des processus historiques et géographiques, de la production technologique et des manifestations artistiques, il appert que l'enseignement universitaire au Brésil n'assure pas, pour le moment, une formation adéquate des professeurs. Reste à savoir si les universités changeront leurs propositions de programmes ou si la formation continue, c'est-à-dire ceux qui sont réalisés à partir de la formation initiale, pourra remplir cette lacune.

Un autre aspect à être considéré concerne les conditions de fonctionnement de la majorité⁸ des écoles en enseignement secondaire au Brésil qui passent par toutes sortes de problèmes tels que les conditions matérielles des locaux et de croissantes difficultés pour remplir leur cadre éducatif par des professeurs spécialisés. En vue de ces problèmes-là, nous pensons

que la réorganisation curriculaire en regard de domaines généraux de connaissances peut constituer un grave risque de déstructuration d'un système qui est déjà assez précaire.

Finalement, et surtout, il est nécessaire de prendre en compte que, malgré des intentions louables inscrites dans des propositions d'intégration curriculaire, ces dernières n'auront pas d'ancrage solide s'il n'y a pas d'efforts consentis. Nous parlons des supports financiers, des matériels et des techniciens pour leurs réalisations, surtout de la valorisation salariale des professeurs. Dans ce cas, il est opportun de considérer d'autres contextes. Par exemple, Claudio de Moura e Castro, lorsqu'il a commenté la situation salariale des professeurs cubains, reconnaît que malgré les difficultés à tous les niveaux dues au croisement de l'économie en pesos et l'économie en dollars, admet d'autre part :

Mais la question pertinente ici est qu'excepté pour ceux qui opèrent dans l'économie en dollars, tous gagnent à peu près le même. Un ingénieur recevra plus au moins 300 à 400 pesos. Un médecin de famille reçoit 430 pesos. Ce qui signifie que les professeurs (recevant 400 pesos en moyenne) ne sont pas en désavantage par rapport aux autres professionnels, quelques-uns possédant plus de diplômes. Quand on ajoute cette égalité relative à l'importance donnée à l'éducation, il est raisonnable de penser que l'éducation finit par attirer une bonne partie des jeunes talentueux qui étudient dans les écoles secondaires. Il ne s'agit pas d'un aspect trivial, même dans des pays industrialisés. Cela est peut-être un des plus critiques avantages des écoles cubaines. (CASTRO, Revue ENSAIO, no. 25, vol. 7, 1999).

En outre, il faudrait considérer la nécessité du paiement des heures supplémentaires afin de motiver le dialogue entre les gens des différents domaines de la connaissance. Cette motivation devrait avoir comme axe la formation d'enseignants tournée aussi bien vers l'acquisition d'une compétence spécifique dans la discipline de leur spécialité que vers l'approfondissement d'une solide culture générale, en privilégiant dans ce cas la compréhension des relations historiques qui sont établies entre l'individu et la société. Cette formation doit mener à la construction réelle d'un travail collectif et interdisciplinaire, à travers l'offre de thèmes pertinents et significatifs pour le développement intégral des élèves.

À partir des propositions de Claudio de Moura Castro, nous proposons une solution que nous jugeons intéressante.

Dans le régime de travail du professeur cubain l'on remarque des différences considérables par rapport aux écoles latino-américaines. Les professeurs sont

engagés pour 40 à 44 heures par semaine et on attend qu'ils enseignent 16 à 20 heures. 20 heures sont donc réservées pour préparer des cours et interagir avec les élèves... Et, ce qui est le plus important pour la qualité de l'enseignement, une grande partie de la préparation des cours et du matériel pédagogique est préparée en régime de «Colegiado». Les professeurs discutent et débattent leurs travaux entre eux, aussi bien que leurs stratégies et leurs problèmes. (Op. Cit.)

Pourquoi parler des représentations sociales?

On aurait pu choisir plusieurs approches pour traiter de ce thème qui concerne des élèves de l'enseignement secondaire au Brésil. Aux fins spécifiques à cette étude, nous tenterons de souligner la situation de ces jeunes par rapport à leur famille, genre, période dans laquelle ils fréquentent l'école et l'insertion (ou non) sur le marché du travail. À part ces informations contextualisées, nous travaillerons avec les représentations sociales des sujets de recherche.

Le choix de l'analyse des représentations sociales est justifiable dans la mesure où tout objet d'étude, dans le domaine de l'éducation, est toujours enrichi quand il est élargi à travers l'évaluation de la représentation sociale que les élèves (ou même les enseignants, les coordonnateurs, les directeurs, les superviseurs, etc.) développent à propos des sujets les plus divers. Parmi les possibles sujets à être abordés, il nous semble indispensable de capter les représentations sociales concernant le système d'enseignement en général, du marché du travail et des relations de production qui caractérisent la structure sociale dans laquelle les étudiants sont insérés ou en voie d'insertion.

Valoriser l'étude des représentations sociales, en tant que catégorie analytique dans le domaine de l'éducation, représente un avancement étant donné que cela signifie effectuer une coupe épistémologique qui contribue à l'approfondissement des vieux et déjà usés paradigmes des sciences psychosociales.

Nous savons que les représentations sociales sont des éléments symboliques que les hommes expriment tout particulièrement à travers l'usage des mots et des gestes. Dans le cas de l'usage des mots, du langage oral ou écrit, les hommes explicitent ce qu'ils sentent, comment ils perçoivent telle ou telle situation, quelle opinion ils formulent à propos d'un objet ou fait déterminé, quelles attentes ils développent à propos de ceci ou de cela, etc.

Évidemment, le plus grand ou le plus petit niveau de sophistication du langage est conditionné par les conditions de subsistance qui, historiquement, déterminent les différences entre les groupes sociaux.

Malgré leur importance, renforcée à plusieurs occasions, l'étude des représentations sociales n'est pas suffisamment exploitée par la majorité des éducateurs et non plus par les théoriciens de la psychologie traditionnelle, sous la fausse allégation qui soutient qu'il existe un abîme infranchissable entre « ce que l'on dit » et « ce que l'on fait ».

Quand nous parlons des représentations sociales, nous partons d'autres prémisses. Nous croyons qu'elles sont des élaborations mentales construites socialement, à partir de la dynamique qui s'établit entre l'activité psychique du sujet et l'objet de la connaissance. Cette relation a lieu dans la pratique sociale et historique de l'humanité et se généralise à travers le langage.

L'objet pensé et parlé est donc le fruit de l'activité humaine, c'est-à-dire une réplique intériorisée de l'action.

Dans ce sens, nous sommes d'accord avec Leontiev quand il mentionne que « *les représentations sociales sont des comportements en miniature* ». Pour cette raison, nous leur attribuons une vertu prédictive, étant donné que selon ce qu'un individu dit, nous pouvons non seulement inférer ses conceptions du monde, mais aussi déduire son « *orientation pour l'action* » (Leontiev, 1978).

D'où l'importance de connaître l'élève non seulement en ce qui concerne ses conditions de subsistance ou sa situation occupationnelle. Il est nécessaire d'élargir cette connaissance par la compréhension d'un être historique inséré dans une réalité familière déterminée, avec des attentes différenciées, des difficultés vécues et un niveau d'appréhension critique de la réalité.

Objectifs

Étant donné les considérations déjà mentionnées, nous avons tenté d'effectuer une investigation auprès d'élèves de l'enseignement secondaire, en prenant en compte :

- leurs caractéristiques personnelles
- leur origine familiale et leur profil socio-économique
- leur insertion potentielle ou effective sur le marché du travail

- leurs représentations sociales face à l'école, la poursuite des études et le travail
- leurs représentations, attentes, aspirations professionnelles et le niveau de leur conscience et participation sociale.

L'étude

Pour la réalisation de cette investigation, dix écoles gérées par la province et situées dans la région de São Paulo (grande São Paulo) ont été intentionnellement choisies.

Parmi les soixante-douze écoles publiques gérées par la province qui offrent exclusivement l'enseignement secondaire, la sélection de celles qui devraient faire partie de l'échantillon de cette recherche a été motivée par le fait qu'il s'agissait d'écoles traditionnelles, dédiées exclusivement à l'offre de l'enseignement secondaire, situées dans des zones plus centrales des villes et, selon des informations obtenues auprès du Secrétariat de l'Éducation de la Province, accrue d'informations que nous avons accumulées (à travers la réalisation d'études préalables⁹), sont des écoles qui devaient être bien équipées, qui étaient censées disposer de professeurs qualifiés, enfin, qui devaient présenter les conditions minimales pour faire face et implanter les réformes actuelles préconisées pour l'enseignement secondaire.

Pour donner une idée de ce que représente, numériquement, l'existence des établissements qui offrent l'enseignement au Brésil comme un tout et en particulier dans la province de São Paulo¹⁰, nous pouvons vérifier les données présentées dans les tableaux 1 et 2 (ci-dessous) qui font référence aux différents réseaux administratifs qui fournissent cette offre, c'est-à-dire les écoles gérées par l'état, la province, la commune et les écoles particulières.

Tableau 1 - Nombre d'établissements qui, au Brésil, offrent l'enseignement secondaire selon leurs conditions de fonctionnement

Nombre total d'établissements qui offrent l'enseignement secondaire au Brésil	Nombre d'écoles qui offrent l'enseignement élémentaire (1 à 4 années) et l'enseignement secondaire	Nombre d'écoles qui offrent l'enseignement élémentaire (5 à 8 années) et l'enseignement secondaire	Nombre d'écoles qui offrent l'enseignement élémentaire (1 à 8 années) et l'enseignement secondaire	Nombre d'écoles qui offrent seulement l'Enseignement Secondaire
16 633	384	4 132	9 707	2 410

Source : MEC/INEP/SEEC, 1997

Tableau 2 - Nombre d'établissements qui, dans la province de São Paulo, offrent l'enseignement secondaire et la proportion de ceux qui offrent seulement l'enseignement secondaire

Nombre total d'établissements qui offrent l'enseignement secondaire dans la province de São Paulo	Nombre d'établissements qui sont destinés exclusivement à l'offre de l'enseignement secondaire dans la province de São Paulo
3 679	654 (ce qui représente 17,8 % de l'offre totale de ce niveau dans la province de São Paulo)

Source : MEC/INEP/SEEC, 1997

Dans les écoles sélectionnées, des élèves de la 2^e année de l'enseignement secondaire ont été questionnés. La décision de faire une recherche à propos des représentations sociales des élèves de ce niveau-là résulte de la constatation selon laquelle les élèves de la première année de l'enseignement secondaire ne sont pas encore adaptés à cette modalité d'enseignement et que les élèves du dernier niveau seraient probablement plus préoccupés par la continuité des études ou tournés vers le marché du travail, ce qui pourrait provoquer un biais dans les réponses aux instruments de recherche.

Nous avons contacté 481 étudiants dans les cours du jour et du soir. Le choix de mener la recherche auprès d'élèves étudiant selon des horaires différents vient de la grande différence de profil socio-économique entre les étudiants des cours du jour et du soir. La plupart de ceux qui étudient le soir travaillent et vivent dans des conditions précaires et avec moins de ressources, comme le montrent plusieurs études.

Un questionnaire réflexif¹¹ qui avait le but de définir le profil socio-économique des élèves, leur insertion potentielle ou effective sur le marché de travail, leurs représentations sociales envers l'école, la poursuite des études et le travail, aussi bien que celles concernant les aspirations professionnelles et leur niveau de conscience et de participation sociale a été construit. Il était composé de 62 questions « fermées » et « ouvertes ».

Malgré le nombre élevé de questions, les étudiants se sont montrés assez réceptifs, ayant formulé des réponses bien élaborées et ayant montré un grand intérêt à participer lors de l'occasion offerte de s'exprimer et de recevoir de l'écoute.

Pour l'analyse des réponses aux questions « fermées », les pourcentages des fréquences d'incidence par alternative ont été pris en compte. Dans les questions « ouvertes », les

procédés « d'analyse de contenu » ont été utilisés, ayant comme base la proposition de Moscovici (1981) qui distingue les procédés ouverts des procédés fermés et est cohérente avec la définition de l'analyse de contenu de Holsti (1962). « *L'analyse de contenu est une technique pour faire des inférences, à travers l'identification systématique et objective des caractéristiques spécifiques du message* », p. 25. À partir d'une analyse générale des conditions sociologiques et psychologiques de la population qui fait l'objet de cette recherche, nous avons sélectionné les questions fondamentales qui nous permettraient d'atteindre les objectifs proposés.

Les résultats

Données de caractérisation :

Sexe

Nous avons travaillé avec 57 % de femmes et 43 % d'hommes. Ce constat qu'il y a une plus grande représentativité du sexe féminin en enseignement secondaire était déjà présent dans des études antérieures¹² réalisées depuis les années 80. Des données de l'UNESCO¹³ concernant l'enseignement secondaire en Amérique Latine montrent que les inscriptions féminines représentent plus de la moitié du total d'élèves, ce qui suggère que la scolarisation masculine rencontre des obstacles les plus divers. Rosemberg (1989), par exemple, attire l'attention sur la possibilité selon laquelle la culture scolaire peut favoriser la permanence des jeunes filles à l'école, exigeant des comportements plus proches des standards de socialisation des femmes. D'autre part, il y a généralement plus de pression de la part de la famille pour que le fils se lance plus tôt que la fille sur le marché de travail, ce qui provoquerait, parmi les garçons, davantage de retard dans leur scolarité ou une augmentation de l'abandon scolaire. Par conséquent, le sexe masculin a en général une plus grande représentativité dans le cadre de la formation qui se donne le soir.

Cette tendance a été également constatée dans les données de cette étude car on a observé la présence de 58 % de garçons qui fréquentent la période du soir et 67 % de filles qui étudient dans un cours de jour.

Notons que la plupart des étudiants questionnés étaient célibataires (96 %) et habitaient avec leur famille (95 %).

Âge

On remarque que 56 % des élèves questionnés faisaient partie de la tranche d'âge souhaitée pour le niveau – 15 à 16 ans. En revanche, 44 % environ présentaient un retard d'un à quatre ans entre âge souhaité et le niveau scolaire. Dans ce cas, on a observé que parmi ceux qui appartenaient à la tranche d'âge souhaitée pour le niveau, la plus grande proportion s'est trouvée chez les étudiants de sexe féminin (64 %), tandis que les garçons évoluant dans les mêmes conditions représentaient 45 %.

Ce fait peut être expliqué soit par des redoublements successifs, soit par des abandons temporaires de la part des élèves, probablement en quête d'insertion sur le marché du travail. Cependant, nous savons que les élèves n'abandonnent pas toujours l'école pour pouvoir travailler (surtout ceux qui fréquentent la période nocturne). Au contraire, le fait de travailler favorise la fréquentation de l'école.

Malgré leurs faibles salaires, ce sont les étudiants qui travaillent, surtout ceux des cours du soir, qui peuvent se charger des frais de transport, des coûts liés à l'achat de vêtements et de chaussures et de ceux liés à l'acquisition de matériel scolaire, etc. Il convient aussi de mettre en valeur la constatation¹⁴ de leur bonheur lorsqu'ils peuvent profiter de petits avantages qui sont très importants pour eux, tels que l'achat d'un petit casse-croûte à la cafétéria de l'école, rencontrer des collègues, « draguer » et se faire des amis, tout cela après une journée exhaustive de travail et après avoir affronté plusieurs heures de transport en commun, lent et surchargé.

Scolarité des pères et des mères

Pour l'analyse du degré de scolarité des parents, nous avons choisi de travailler en deux dimensions : une en ce qui concerne la scolarité du père et une autre en ce qui concerne la scolarité de la mère.

Par rapport au niveau de scolarité du père, les résultats montrent que 3 % d'entre eux n'en ont aucune alors que 13 % ont le niveau universitaire complet. À part ces extrêmes, la plupart (29 %) ont l'enseignement primaire incomplet. Ceux qui ont l'enseignement primaire complet représentent 19 % tandis que ceux qui ont terminé l'enseignement secondaire représentent 14 % des pères.

En ce qui concerne la scolarité de la mère, nous avons observé une tendance très semblable à celle observée pour la scolarité du père, c'est-à-dire que les données attestent que 3 % des mères n'ont aucune scolarité et que seulement 9 % ont terminé le programme de l'enseignement universitaire. De la même manière, les plus grands pourcentages se concentrent dans l'enseignement primaire incomplet, autour de 30%. La réalisation de l'enseignement primaire complet a une fréquence de 19 % et de 16 % à l'enseignement secondaire.

Considérant la scolarité peu élevée des parents et le fait qu'ils se trouvent dans un palier moins élevé que leurs enfants, voyons de quelle manière cette scolarité est (ou non) liée à leur situation occupationnelle.

Occupation principale des pères et des mères

En ce qui concerne l'occupation du père, la grande constatation est celle-ci : 27 % des pères exercent des professions à caractère technique. Ils sont métallurgistes, employés de banque, fonctionnaires publics ou analystes de systèmes. Dans 18,5 % des cas, l'occupation du père renvoie aux services de manutention tels que : hommes de ménage, portiers, plombiers, peintres en bâtiments. Seulement 10 % des pères se retrouvent dans la catégorie des cadres. Ils sont des chefs de départements, de secteurs ou gérants.

Il est important d'observer que, même si leur scolarisation au niveau de l'enseignement supérieur est de 13 %, seulement 6,5% exercent des professions qui exigent un diplôme universitaire et, le cas échéant, sont des avocats, des ingénieurs, des promoteurs et des dentistes.

Par rapport à l'occupation principale des mères, nous observons une concentration expressive (20 %) dans des services dits de manutention, tels que : domestiques, baby sitters et cuisinières. Quelques-unes (14 %) s'occupent de services destinés à l'accueil du public : réceptionnistes et standardistes. En une plus petite quantité sont insérées celles qui ont des fonctions qui impliquent la réalisation d'un cours professionnel, telles que secrétaires, couturières et auxiliaires d'infirmier. Encore plus petit est le pourcentage (35%) de celles qui exercent des fonctions liées à l'obtention de titres universitaires : avocates et dentistes.

En ce qui concerne l'insertion de la femme sur le marché du travail, et même si l'on prend en compte que ces données sont plus encourageantes quand elles sont comparées à celles obtenues auprès de populations d'écoles publiques situées dans les banlieues urbaines, nous aimerions porter à votre attention ce qui suit : malgré la pression de plus en plus forte pour que la femme contribue au budget familial, nous constatons encore dans l'ensemble de notre échantillon que 45 % de femmes ne sont pas insérées au marché du travail et identifiées par leurs enfants comme « *femme au foyer* » ou « *maîtresse de maison* ».

Situation occupationnelle des enfants et attentes à ce sujet

Parmi la totalité des élèves questionnés, 70 % déclarent qu'ils ne comptent sur aucun type d'activité rémunérée en ce moment, bien que 50 % de ceux-ci affirment qu'ils sont à la recherche d'un travail, quel qu'il soit.

D'après ce à quoi on pouvait s'attendre, la proportion des étudiants travailleurs est sensiblement plus élevée (53 %) parmi ceux qui fréquentent l'école le soir si l'on compare avec ceux qui la fréquentent le jour (13 %).

La situation occupationnelle de ceux qui sont insérés sur le marché de travail peut être caractérisée de cette façon : 54 % ont des fonctions dans le domaine des « services » en tant que messagers, emballeurs, etc.; 40 % travaillent dans le secteur de « l'accueil du public » en tant que secrétaires et réceptionnistes; 6 % sont des travailleurs autonomes et offrent des services de ménage, de jardinage et de poseurs de carrelage.

Il convient de remarquer que dans 40 % des cas, la journée de travail est lourde, dépassant les 40 heures par semaine. En outre, même parmi ceux qui sont employés dans des entreprises, 54 % ne possèdent pas de registre professionnel de travail. Tous, en général, comptent sur une rémunération salariale très basse car leurs revenus ne dépassent pas la somme équivalente à deux salaires minimums (autour de cent dollars américains par mois.) Malgré les petits salaires reçus, 30 % de ceux qui travaillent contribuent à défrayer les dépenses de la maison, à part leurs dépenses personnelles; 11 % utilisent leur rémunération seulement pour leur soutien, mais sans compter sur l'aide familiale et 41 % se trouvent dans une situation plus « privilégiée » puisque, à part leurs salaires, ils peuvent compter sur une aide de leurs parents même si elle est « *minime* », selon ce que disent les répondants.

Étant donné que 50 % des étudiants cherchent du travail et justifient cette mesure ayant en vue l'urgence de « satisfaire des nécessités immédiates », comme par exemple « compléter les revenus personnels ou familiaux », nous pouvons inférer que la crise du chômage avec laquelle nous vivons touche une partie de l'ensemble de notre échantillon dont les familles se trouvent dans une situation économique précaire et ne peuvent pas se passer d'une rémunération additionnelle de la part des enfants, quoique ceux-ci soient d'âge scolaire.

Représentations sociales :

Représentations sociales à propos de l'école

Les représentations sociales que les élèves de notre échantillon développent à ce propos ne diffèrent pas beaucoup de celles qui ont déjà été relatées dans des études antérieures et qui se retrouvent même à un autre niveau de scolarité¹⁵.

Parmi les élèves questionnés, 50,5 % idéalisent l'école. Ils la voient comme une des manières les plus effectives d'avoir accès à de meilleures opportunités d'« être quelqu'un dans la vie » ou de « se lancer sur le marché du travail ». Ainsi, 37 % des élèves envisagent l'école comme une façon d'accéder à l'enseignement supérieur. Par contre, seulement 0,6 % déclarent qu'ils sont à l'école parce qu'ils « ont été obligés » ou en raison de l'« insistance des parents ».

Commencer l'enseignement supérieur est manifestement une attente plus présente parmi les élèves qui fréquentent l'école le jour (45 %). En revanche, auprès des élèves travailleurs ou à la recherche d'un travail, et qui fréquentent l'école le soir, la représentation développée à propos de l'école est directement liée à la possibilité d'« ascension sociale », d'« être quelqu'un dans la vie », d'« avoir un meilleur futur » (48 %).

Les jeunes qui fréquentent les meilleures écoles d'enseignement secondaire de la ville de São Paulo développent les mêmes représentations positives à propos de l'école que les élèves plus défavorisés qui cherchent de meilleures conditions de survie à partir de l'éducation et de la scolarité à être acquise.

De plus, même si l'on considère la condition des étudiants travailleurs faisant partie de notre échantillon qui ont été capables de surmonter tous les obstacles pour continuer l'école aux niveaux élémentaires de scolarisation et qui sont arrivés à l'enseignement secondaire (quoiqu'aux cours du soir pour pouvoir concilier école et travail), il est facile de

comprendre la représentation idéalisée qu'ils développent à propos de l'école publique en tant qu'institution promotrice de « *meilleures conditions de vie* » et « *d'ascension sociale* ». Ceux qui la cherchent sont des jeunes qui, dépourvus des mécanismes « clientélistes » pour l'insertion sur le marché du travail ou ne pouvant pas se permettre de payer les frais nécessaires pour la recherche d'alternatives liées au développement professionnel autonome de qualité, tablent sur l'école et sur l'éducation leurs seuls moyens d'obtenir un « statut » social plus reconnu et des emplois plus qualifiés.

Nous savons que la majorité des écoles laisse beaucoup à désirer en ce qui concerne leur engagement dans la formation intégrale d'enfants, de jeunes ou d'adultes¹⁶. Cependant, il est nécessaire de considérer que, tant bien que mal, cette scolarisation qui est offerte est toujours vue à partir d'une perspective positive. Ceci est particulièrement vrai pour ceux qui appartiennent aux couches moins privilégiées de la population.

À cette demande s'ajoute une forte revendication dont l'augmentation porte sur l'offre de cours professionnels, surtout en ce qui concerne l'enseignement secondaire. Ceux qui la demandent se représentent la scolarisation comme une sorte de capital ou comme un investissement nécessaire pour la conquête d'une force de travail plus qualifiée et mieux rémunérée.

Il est certain qu'ils aspirent également à poursuivre les études dans les universités (comme ils sont arrivés si près d'elles), mais la représentation à propos de « à quoi sert l'école ? » continue d'incorporer un autre type d'attentes. Il y en a 23 % qui aspirent à « se faire des amis et vivre avec les gens », 22,2 % qui affirment « à l'exception de la vie sociale, je n'aime pas l'école » et 23 % qui expriment leur mécontentement par rapport au « manque de dynamique de quelques cours monotones ».

Dans ce contexte-là, il nous semble important de prendre en compte le rôle que l'on cherche à attribuer de nos jours à l'éducation, en l'élevant à la condition de promotrice de développement économique et social, bien que, après la période de l'exaltation à propos de la théorie du « capital humain »¹⁷, nous vivions actuellement avec une reprise de cette même théorie à laquelle se greffent des éléments en lien avec une vision de « modernité » et de mondialisation.

Après la crise des années 80, le monde cherche à surmonter le défi de trouver des réponses afin d'atteindre un progrès technique articulé au développement équitable, promoteur d'une plus grande égalité et de la vraie démocratie. Les indices selon lesquels la diffusion de l'avancement technologique constituerait un facteur fondamental pour que l'Amérique Latine et surtout le Brésil atteignent une insertion réussie dans l'économie mondiale s'initient en ce moment. Aussi, il serait nécessaire d'affronter une croissante compétitivité, ce qui suppose compter sur des ressources humaines bien préparées et sur la capacité d'intégrer progressivement les valeurs intellectuelles, visant non seulement à les préserver, mais aussi à les enrichir. Outre les ressources humaines bien préparées du point de vue de l'acquisition de contenus disponibles dans les différents domaines de la connaissance, les discours actuels diffusent l'idée selon laquelle il est indispensable que l'éducation se mette à jour en tenant compte des innovations technologiques, des nouveaux moyens de communication et de l'informatique.

Si nous considérons que les étudiants qui composent notre échantillon sont convaincus de ce discours à partir duquel plusieurs représentations sociales finissent par être élaborées et viennent constituer des dispositifs effectifs « d'orientation pour l'action », il est facile de comprendre pourquoi ils affirment que l'école est indispensable « *pour être quelqu'un dans la vie* ». Nous pouvons ainsi comprendre pourquoi 30 % cherchent à réaliser des cours parallèles en dehors de l'école qui leur permettent d'acquérir des compétences dans la maîtrise de « *l'informatique* », 52 % souhaitent être habilités à utiliser « *l'internet* », 56 % veulent maîtriser « *l'usage effectif de l'ordinateur* » et 22 % cherchent la « *maîtrise des langues étrangères* » (22 %) ¹⁸.

Cependant, dans ce contexte, deux dimensions doivent être considérées. D'une part, nous savons que l'avancement technologique dépend de relations de force, économiques et politiques, et que l'éducation technologique toute seule ne peut pas être vue comme une panacée pour tous les maux, même pas comme l'élément capable de résoudre le problème de l'insertion réussie au Brésil dans le panorama international. Admettre ce fait serait endosser, d'une manière non critique, le discours du fétiche technologique. D'autre part, il est nécessaire de reconnaître que l'éducation est un facteur important et nécessaire (bien qu'insuffisant) pour le développement. De cette façon, elle doit subir des transformations

profondes qui puissent la rendre plus large et variée que l'actuelle, de manière à contribuer à la croissance des pays émergents.

Ainsi, et face aux représentations sociales que nos sujets développent à propos de l'école, nous osons suggérer aux dirigeants, professeurs et responsables des élèves qui ont fait partie de cette étude et qui ont beaucoup contribué à la réussite de sa réalisation, qu'ils partagent avec nous quelques réflexions.

Nous croyons effectivement que l'école doit préparer l'élève pour le marché du travail et pour être capable de faire face aux défis qui se présentent aujourd'hui, au sein d'une économie mondialisée, compétitive, en récession et en crise. Nous savons qu'il ne s'agit pas d'une tâche facile. Néanmoins, pour répondre aux élèves qui perçoivent l'école « comme la seule possibilité d'être quelqu'un dans la vie », quelques questions doivent leur être adressées.

À partir de l'ensemble des données analysées (et maintenant regroupées), il est clair que « le désir d'une réalisation professionnelle satisfaisante » et celui de « pouvoir continuer à étudier » sont suffisamment incorporés dans les dires des élèves questionnés.

Il est donc nécessaire d'établir les limites et les possibilités de l'institution scolaire (vue en tant que promotrice linéaire et immédiate d'ascension sociale) et rendre explicites auprès des élèves les innombrables obstacles contextuels et conjoncturels qui rendent concrètement difficile l'atteinte de buts déterminés et d'objectifs spécifiques. Ces buts et objectifs se trouvent sûrement esquissés dans les idéaux et l'imaginaire de « *ceux qui veulent être quelqu'un dans la vie* ».

D'où l'importance d'articuler la reconstruction du « savoir scolaire » avec des éléments de la subjectivité et de l'initiative particulière. Il s'agit donc de reconnaître qu'il est essentiel de vérifier dans quelle mesure on harmonise, chez le citoyen, le sujet social et le sujet de la connaissance, prêt à affronter les problèmes liés aux stratégies de survie et à donner des réponses, à acheminer des solutions à des problèmes liés à l'insertion dans la communauté plus large et sur le marché du travail. Ainsi, il nous appartient d'articuler l'école et la vie quotidienne de manière à ce que les connaissances dans un domaine puissent être au service de l'autre, tous les deux promouvant la formation d'un citoyen conscient, historiquement

situé, engagé dans la résolution des problèmes de son temps, dynamique et participatif ce qui constitue le but ultime de l'école.

Représentations sociales à propos du travail

En ce qui concerne les représentations sociales à ce propos, les répondants paraissent intégrer le discours idéologique (avec un évident enseignement religieux ou moraliste chrétien) qui dissimule la réalité et reste au niveau de son idéalisation abstraite. C'est ainsi que 36 % se représentent le travail comme « *une activité qui rend l'homme digne* », « *qui est un aspect nécessaire pour le développement individuel et social* », « *qui est une obligation sociale* », « *qui est important pour être responsable* », « *qui est nécessaire pour fuir les vices et les drogues* » et « *qui est une manière d'apprentissage* ».

D'autres, plus pragmatiques (30 %), définissent le travail comme « *une activité rémunérée qui garantit la survie* ». Dans la même catégorie mais moins préoccupés par l'immédiat, 8% croient que le travail « *est un moyen d'ascension sociale* ».

D'autre part, malgré la représentation idéalisée et dominante à propos du travail, les étudiants travailleurs soulignent quelques aspects « négatifs » auxquels ils sont exposés au quotidien. Si l'on inclut les 65 % qui explicitent les aspects négatifs du travail dans lequel ils sont insérés, nous observons les difficultés suivantes : « *les tâches exécutées sont exhaustives* » (31 %); « *il existe des difficultés de relation avec les collègues et avec les clients* » (28 %); « *le salaire est très bas et n'assure même pas la survie* » (15 %); « *le travail est routinier ce qui me donne un sentiment de monotonie et solitude* » (12,5 %); « *il n'existe pas de valorisation personnelle pour le travail que nous développons* » (9 %).

Occultant plusieurs déterminants structureaux qui pourraient fournir des explications pour une meilleure compréhension à propos des inégalités qui s'installent dans la société et dans le circuit des relations de travail, 22 % des élèves invités à répondre « *pourquoi quelques-uns gagnent plus que d'autres* » semblent croire que les inégalités sont « naturelles » et « congénitales » et donc, nous devons les accepter avec une certaine résignation même comme le montrent ces propos : « *parce qu'ils sont mieux dotés* » ou « *parce qu'ils ont plus de capacité pour la chose* ». Nous savons que cela n'est pas toujours vrai si nous prenons en compte la structure clientéliste et les mécanismes de « piston » qui, souvent, traversent les relations de production et les conditions d'emploi.

Ce qui n'est pas observé dans ce que les jeunes participant à l'enquête disent est la perception selon laquelle le travail est une activité essentiellement humaine et que des situations inégales (structurales ou conjoncturelles) du monde concret sont et ont été historiquement produites par les hommes et ne peuvent donc qu'être surmontées que par les hommes qui les ont produites. Cette représentation qui n'est pas historique et est déplacée de la réalité concrète à propos de la totalité sociale et face au monde du travail nous mène à considérer les défis contre lesquels nous nous confrontons quand la tâche est de revoir l'enseignement secondaire.

Il est évidemment nécessaire de préparer l'étudiant pour faire face au monde du travail, non seulement en raison des difficultés qui augmentent à chaque jour, mais aussi parce que beaucoup de ces jeunes sont déjà intégrés au marché du travail avec un niveau de qualification et de rémunération qui laisse à désirer.

Si, il y a quelque temps, le diplôme de l'ancienne « formation secondaire » pouvait être considéré en tant qu'une condition prometteuse pour l'accès au marché du travail, même dans des professions non qualifiées, aujourd'hui il n'est plus suffisant. Face à la récession, au chômage et à la crise structurelle, un diplôme d'enseignement supérieur devient un acquis largement valorisé dans des situations de concurrence et dans les processus de sélection pour le marché. Et, en dépendant de la sophistication de quelques professions, cela n'est pas non plus reconnu en tant qu'une condition suffisante. C'est pourquoi nous pouvons comprendre la prolifération (quelquefois même inconcevable) de cours de spécialisation et la hausse de clientèle.

Nous réaffirmons donc l'importance de préparer les élèves en vue de les rendre capables de comprendre les règles de production du monde capitaliste pour qu'ils puissent en profiter, avec leur force de travail, et pour qu'ils puissent développer également des formes d'organisation auprès des travailleurs, surtout dans notre condition de dépendance économique et culturelle.

Finalement, nous pourrions dire que tant que l'école n'aura pas assumé la formation de jeunes compétents, informés et conscients, elle ne collaborera guère à la rupture nécessaire avec l'aliénation et avec l'incorporation acritique de modèles créés par d'autres instances et inadéquats à notre réalité. En somme, éloignée des énormes problèmes qui nous affligent,

l'école intégrera probablement des propositions irréalistes, égocentriques et étrangères ainsi que descriptives qui deviendront normatives.

NOTES

- ¹ Professeur du programme d'études de 3^e cycle en psychologie de l'éducation de la Pontifícia Universidade Católica de São Paulo et chercheuse à la Fondation Carlos Chagas.
- ² Étudiante au doctorat en psychologie de l'éducation de la Pontifícia Universidade Católica de São Paulo et assistante de recherche à la Fondation Carlos Chagas.
- ³ L'enseignement secondaire reçoit aujourd'hui au Brésil la dénomination « Ensino Médio ».
- ⁴ Pour plus d'informations, consulter Franco, Maria Laura P.B. « Enseignement secondaire et la nouvelle LDB », Revue de l'APEOESP, no. 6, São Paulo, SO, 1999.
- ⁵ Autrefois, la scolarité obligatoire au Brésil concernait l'enseignement élémentaire sur une durée de 8 ans et excluait l'enseignement secondaire.
- ⁶ Comme la doctrine de curriculum découlant de la Loi 5692/71, qui a établi les domaines de : communication et expression, études sociales et sciences.
- ⁷ L'ENEM est un examen national qui doit être appliqué aux élèves qui concluent l'enseignement secondaire et est structuré à partir des changements préconisés par la LDB.
- ⁸ Surtout parmi celles qui offrent l'enseignement secondaire (dans les cours du soir) associées à l'offre de l'enseignement élémentaire.
- ⁹ Voir Franco, Maria Laura « Ensino Médio : desafios e reflexões », Papirus Ed., 1997, 2a ed.
- ¹⁰ La mise en relief de l'État de São Paulo découle du fait que dans cette province se trouve la quantité la plus significative d'offres de l'enseignement secondaire et a été le lieu choisi pour le développement de cette recherche.
- ¹¹ Nous entendons par « questionnaire réflexif » un outil qui rend possible la captation de données factuelles (à partir de « questions fermées ») et non factuelles (à partir de « questions ouvertes »). On pose ainsi à celui qui répond une série de défis, à partir de questions ouvertes, où il doit exprimer ses représentations sociales et émettre ses opinions consubstantielles (Franco, Maria Laura P. B., 1994).
- ¹² Zibas, Dagmar, Franco, M. L. P. B. « *O ensino médio no Brasil neste final do século : uma análise de indicadores* ». Textos FCC 18/99, São Paulo : Fondation Carlos Chagas, 1999.
- ¹³ UNESCO. Rapport mondial sur l'éducation. UNESCO/Le Monde. Paris, mars 1998.
- ¹⁴ Voir par exemple Franco, Maria Laura « As Representações Sociais sobre Educação e Trabalho por parte de Jovens Estudantes Trabalhadores », in *Psicologia da Educação : uma revista do Programa de Estudos Pós-Graduados, PUC/SP*, 1999.

¹⁵ Voir par exemple, Franco, Maria Laura e Menezes, Maria Salette « Alunos de 8a série das Escolas Estaduais do Município de São Paulo ; quem são e o que pensam », Mimeo, Juillet 2000.

¹⁶ Cela ne peut pas être considéré comme une déficience exclusive de l'enseignement public et gratuit. Beaucoup d'écoles privées, vendant cher le fétiche idéalisé qu'elles véhiculent, sont également questionnables quand la tâche est d'évaluer la qualité de l'enseignement qu'elles offrent.

¹⁷ Cette théorie a été largement diffusée et divulguée avant les années 80. Toutefois, après sa large diffusion à cette époque-là, elle a été critiquée et vue comme insuffisante pour expliquer les économies de marché et leur caractère cyclique.

¹⁸ Surtout « savoir parler anglais ».

RÉFÉRENCES

- Castro, C.de M..(1999). Escolas feias, escolas boas. *Ensaio*, nº 25, vol. 7. Rio de Janeiro, Brasil, Fundação Cesgranrio
- Franco, M. L. P. B (1997). *Ensino médio: desafios e reflexões*. São Paulo, Brasil, Papirus, 2ª ed.
- Franco, M. L. P. B. (1999). As representações sociais sobre educação e trabalho por parte de jovens estudantes trabalhadores. *Psicologia da educação: revista do Programa de Estudos Pós-Graduados*. São Paul, Brasil, Pontificia Universidade Católica de São Paulo
- Franco M. L P. B.(1999). O ensino médio e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Revista da APEOESP* nº 6, São Paulo
- Franco, Maria Laura P. B.; Menezes, Maria Salete. *Alunos de 8ª série das escolas estaduais do município de São Paulo: quem são e o que pensam*. São Paulo, mimeo, julho 2000
- Holsti, O. R. (1996). Content Analysis. In: *Handbook of social psychology*. Mass: Reading Addison Wesley
- Leontiev. O (1978). *Desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Editorial Estampa
- Moscovici, S. (1981). On social representations. In: Forges, Joseph. *Social cognition*, New York: Academia Press
- Rosemberg, Fulvia (1989). 2º grau no Brasil: cobertura, clientela e recursos. In: *Cadernos de pesquisa* nº 68. São Paulo: Fundação Carlos Chagas
- UNESCO. Rapport mondial sur l'éducation. Paris: UNESCO/ Le Monde, mars 1998
- Zibas, Dagmar; Franco, Maria Laura P. B. (1999). O ensino médio no Brasil neste final de século: uma análise de indicadores. In: *Textos FCC* nº 18. São Paulo: Fundação Carlos Chagas