

L'INSTITUTION SCOLAIRE COMME PÉDAGOGIE, AVENIR ET LIBERTÉ: LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE EN REPRÉSENTATIONS SOCIALES DANS LE DOMAINE DE L'ÉDUCATION¹

Denize Cristina de Oliveira, Université d'État de Rio de Janeiro (Rio de Janeiro, Brésil)

Ignês S. Martins, Université de São Paulo (Sao Paulo, Brésil)

Frida Marina Fischer, Université de São Paulo (Sao Paulo, Brésil)

Celso Pereira de Sá, Université d'État de Rio de Janeiro (Rio de Janeiro, Brésil)

1. Introduction à l'objet d'étude

Pour comprendre une réalité donnée, il faut repérer la façon dont la population qui vit cette conjoncture identifie, explique et élabore les situations auxquelles elle est confrontée. Les produits de ce processus de retraduction de la réalité sont les représentations sociales, qui reflètent, à leur tour, une certaine vision du monde. Elles expriment également la manière dont les enfants et les adolescents sont vus et «construits» comme sujets et comme objets de soins. Cela va déterminer les formes dont se servent la société et la science pour interagir avec ces individus.

La théorie des représentations sociales apparaît comme un référentiel important pour la compréhension du processus d'assimilation symbolique de l'école et la considère comme participant activement au succès et à l'échec scolaire, puisque c'est l'école qui va déterminer les attitudes ainsi que les pratiques des agents impliqués. D'autre part, l'éducation constitue un indicateur important du niveau de vie et, en tant que tel, elle indique une voie utile pour la compréhension des formes de manifestations de l'exclusion sociale (Carvalho, 1996; Costa, 1996; Santos, 1994).

2. Questions théoriques à considérer

L'étude d'un objet à facettes multiples, comme l'exclusion sociale qui s'opère par l'éducation, présente quelques impasses quant à l'utilisation de la théorie des représentations sociales dans des domaines appliqués de la connaissance. Cette entreprise exige l'articulation de paradigmes de différents champs de la connaissance à ceux qui constituent la théorie des représentations sociales. Cette articulation impose une réflexion sur les particularités utilisées pour délimiter l'objet de recherche et l'objet de représentation

à étudier. Il faut réfléchir également sur les méthodes et les techniques qui s'adaptent le mieux à cette articulation.

Dans cette perspective, le choix de la théorie des représentations sociales se fait en fonction des potentialités d'application et d'interfaces établies avec les domaines appliqués de la connaissance, comme la santé et l'éducation. La nécessité d'articulation de champs théoriques et méthodologiques distincts dans les études développées à l'intérieur des domaines appliqués de la connaissance mérite une réflexion particulière, car de nombreuses difficultés se posent aux chercheurs qui se servent de cette approche.

Une discussion s'impose pour la réflexion interdisciplinaire, au sujet des relations établies entre les concepts d'objectif-subjectif, du général-particulier, de l'individuel-collectif ainsi que de la prévention-promotion.

3. Impasses de l'approche dans la recherche

La recherche en représentations sociales traverse plusieurs domaines de la connaissance dans les sciences sociales et humaines. L'usage de cette théorie dans les domaines de la santé et de l'éducation est plus récente, étant donné que pendant longtemps ces domaines sont restés éloignés de la sphère sociale (Barros, 1996 ; Campos, 1991).

Les défis actuels des études fondées sur la théorie des représentations sociales dans les domaines appliqués de la connaissance sont notamment: l'articulation entre cette théorie et les paradigmes spécifiques des domaines où on l'utilise; la rupture avec la tradition des études descriptives; la rupture avec la fausse opposition qualitatif-quantitatif; et, finalement, le défi du raffinement épistémologique et méthodologique.

Ces problèmes, qui accompagnent la constitution d'un champ interdisciplinaire méritent d'être soulignés:

- Critique épistémologique: on remarque la non articulation de la théorie des représentations sociales avec les paradigmes des domaines appliqués de la connaissance, ce qui impose la nécessité d'un raffinement épistémologique, aussi bien dans la psychologie sociale – en fonction de la prise d'objets tels la santé et l'éducation comme des objets importants pour les psychologues sociaux –, que pour les professionnels des domaines spécifiques, qui font appel à cette théorie ou à ce concept, comme référentiel explicatif des

réalités analysées. Les articulations paradigmatiques précitées révèlent les possibilités et les limites de l'utilisation de la théorie dans ces domaines, dans la mesure où cela entraîne des implications dans les rapports sujet-objet, objectif-subjectif et individuel-collectif, outre la vision du monde adoptée par le chercheur.

- Usage instrumental du concept de représentation sociale: cette caractéristique entraîne des conséquences sur le développement méthodologique de la recherche dans le domaine de l'éducation et de la santé, étant donné qu'elle suppose l'utilisation de la représentation sociale comme concept isolé, dégagé des liens théoriques qui le soutiennent. Cet usage se fait de façon instrumentale, sans tenir compte du fait que l'emploi de la théorie a des applications spécifiques. Dans les domaines de la santé et de l'éducation, sa grande contribution est le support théorique pour la compréhension d'objets d'études qui ne prennent du sens que dans l'articulation entre l'objectivité et la subjectivité des faits étudiés, à travers l'articulation entre la psychologie sociale et les divers champs de la connaissance concernés. Cela suppose le dévoilement de facettes spécifiques des objets d'étude traités, la réaffirmation d'une subjectivité collective qui participe à la constitution de la réalité, à la détermination des pratiques et au résultat des processus d'intervention éducative et de santé.

- Difficulté de délimiter l'objet de recherche: on observe une difficulté de spécification de l'objet dans les recherches de ces deux domaines, du fait que la théorie des représentations sociales est prise comme un concept isolé, maintes fois restreint à sa dimension d'image ou de contenu subjectif non spécifié. Il faut donc que les objets de recherche soient constitués à partir de leur caractère social et de l'existence d'une construction symbolique sur ces objets, de la part des groupes sociaux qui interagissent avec eux et qui les construisent (Sá, 1998). D'autre part, il est souvent nécessaire de faire la différence entre objet de représentation et objet d'étude, puisque dans ces deux domaines de la connaissance les objets d'étude peuvent se rapporter à plus d'un objet de représentation, ou à un objet de représentation qui ne se lie qu'indirectement à l'objet d'étude (Oliveira, 2000).

- Représentation sociale prise comme diffusion et circulation des idées et des concepts: il faut souligner que la fonctionnalité du concept de représentation sociale se trouve dans son

utilisation comme élément permettant la compréhension de la diffusion et de la circulation des idées appartenant aux univers réifiés et consensuels, en même temps qu'il permet de délimiter les implications de ces idées dans des pratiques scientifiques et profanes (Moscovici, 1986). De cette façon, l'usage de la théorie apporte une grande contribution à l'instrumentalisation des études qui visent à la transformation sociale, cette approche étant particulière aux recherches en santé et en éducation.

- Cadre théorique de la sociologie: considéré comme une question associée à l'origine même du concept de représentation à partir de Durkheim, on remarque que le concept de représentation sociale est pris de façon isolée, éloignée du cadre théorique de la sociologie, sans que le chercheur ait une définition claire des limites et des spécificités théoriques et méthodologiques de chacune des disciplines en question. Loin de se caractériser comme un travail interdisciplinaire, cette particularité des études se pose plutôt comme une question de non-spécification théorique d'un concept, ou bien d'une faible adhésion d'un objet déterminé à la théorie choisie pour son explication.

- Réduction méthodologique: un trait distinctif que l'on constate dans ces domaines de la connaissance est la prédominance d'études descriptives et à orientation exclusivement qualitative. Cette prédominance est sous-tendue par la croyance dans l'opposition entre techniques d'étude qualitatives et quantitatives, ce qui limite les choix de modèles méthodologiques dans les recherches.

On comprend bien que les difficultés signalées constituent un effort pour la constitution d'un travail interdisciplinaire dans ces domaines de la connaissance, à un moment où des dogmes et des paradigmes explicatifs font faillite. On doit donc reconnaître que la constitution d'une interdiscipline représente un travail collectif et créatif, qui se pose comme un défi pour les chercheurs en quête de pluralité dans l'explication des faits et des événements sociaux et naturels (Carrara, 1994; Moriconi, 1994).

En conséquence, des impasses soulignées et de l'approche spécifique qu'apporte la théorie des représentations sociales dans son interface avec la santé, et notamment avec l'éducation, il faut que le chercheur se penche sur au moins trois problèmes fondamentaux lorsqu'il opte pour le développement d'un projet de recherche qui se sert de ce référentiel théorique: 1) la délimitation adéquate de l'objet de recherche compte tenu des particularités

des domaines, 2) l'option de l'utilisation de la théorie comme instrument de transformation sociale, ce qui implique la considération des relations établies entre représentations et pratiques, 3) le choix d'une visée intra ou interindividuelle, institutionnelle ou communautaire. Ce sont donc des décisions qui s'imposent et qui vont déterminer les choix méthodologiques et le profil des études dans ces domaines.

4. Questions méthodologiques

Face à un problème de recherche en représentation sociale à caractéristiques particulières, comme le cas de l'éducation, on examine quelles méthodes et quelles techniques de recherche disponibles sauraient mieux rendre compte du problème (Sá, 1998).

La méthodologie d'étude pouvant constituer elle-même un problème de recherche, nous avons décidé d'explicitier, dans ce travail, la voie épistémologique qui a déterminé le choix des techniques de recherche.

L'objet d'étude choisi pour cette recherche a été l'exclusion sociale qui s'opère à travers l'éducation primaire et secondaire. Pour avoir accès à cet objet d'étude, comme il a été dit précédemment, nous avons cherché à définir l'objet de représentation permettant d'y accéder. Nous avons donc choisi les objets de représentation suivants: l'institution scolaire, la performance scolaire et l'abandon scolaire. Ces objets de représentation ont constitué, à leur tour, les éléments d'étude empirique qui ont permis l'accès à un objet d'étude plus complexe et à facettes multiples.

Le deuxième pas a été le choix de l'optique sociale à partir de laquelle le chercheur tâcherait d'observer son objet. Cette décision a tenu compte de la nécessité et de l'intentionnalité de la visualisation de l'objet à partir des trois univers où il se constitue: dans le groupe des enseignants des écoles étudiées, au sein des familles des élèves de ces écoles et dans les divers groupes d'élèves de différentes tranches d'âges et de classes différentes. Ainsi, le contexte social a-t-il été délimité en fonction du plus large cadre social que l'on pourrait composer et qui rendrait possible la compréhension de l'objet d'étude.

Au troisième moment, nous avons défini la méthodologie et choisi les techniques de recherche qui nous permettraient de reconnaître les représentations selon les dimensions définies, à savoir dans leur contenu et dans leur structure. Ce choix a eu lieu à partir de la

technique de triangulation entre méthodes, sujets et locus de recherche.

Étant donné que l'approche structurale (Abric, 1994 ; Sá, 1996) se prête au dévoilement du problème de recherche choisi – l'exclusion sociale à travers l'éducation – nous avons fait appel aux techniques que préconise cette approche, à savoir des évocations libres étudiées à partir du tableau à quatre cases (Vergès, 1984 ; 1992; Flament, 1986 a), et de l'analyse de similitude (Flament, 1981; Degenne, Vergès, 1973). Le deuxième problème méthodologique a été le choix d'une technique qui faciliterait l'accès au contexte sémantique des évocations et, par conséquent, au contenu des représentations (Abric, 1994). Ont donc été collectés des contenus discursifs à partir de groupes focaux et ce matériel a été soumis à l'analyse lexicale à l'aide du logiciel Alceste 4.5 (Reinert, 1990).

5. Objectifs

Ce travail avait pour but d'analyser la spécificité de la méthode de recherche dans des domaines d'études appliquées, à partir d'un exemple fourni par l'analyse de l'exclusion sociale opérée par l'éducation formelle. Cette étude a été développée à travers la description du contenu et de la structure des représentations sociales des élèves sur l'institution scolaire, la performance et l'exclusion scolaire, dans les villes de Monteiro Lobato et de Santo Antonio do Pinhal, à São Paulo, Brésil.

6. Méthodologie de l'étude

L'étude a été dirigée en vue de l'analyse du contenu et de la structure des représentations sociales, et fondée sur la théorie générale des représentations sociales (Moscovici, 1986 ; Jodelet, 1989) et sur la théorie du noyau central (Abric, 1994; Sá, 1996).

La collecte des données a eu lieu à partir de 84 entretiens avec des enseignants, 40 entretiens avec des parents, 34 groupes focaux avec des adolescents de 11 ans à 18 ans, des élèves de la cinquième à la huitième année (deuxième segment de l'enseignement primaire) et de la première à la troisième année de l'enseignement secondaire, et ce dans deux communes brésiliennes. Pour le traitement des données, on s'est servi des logiciels Alceste 4.5; Evoc 4.0; Simi 95 e Avril (Vergès, 1999; Reinert, 1990).

7. Résultats

Les résultats de cette étude ont été composés en fonction des thèmes qui avaient orienté la collecte des données, triangulés par la méthodologie d'étude du noyau central, de l'analyse de similitude et du contenu de la représentation, à savoir: l'école et sa fonction sociale; enseigner et apprendre dans le contexte de l'école formelle; l'exclusion scolaire et l'avenir. Dans l'analyse du contenu et de la structure des représentations, les éléments discursifs peuvent être visualisés à partir de dimensions qui organisent les constituants empiriques et catégoriels fournis par les entretiens ou inférés de l'analyse. Ces dimensions sont comprises comme les éléments les plus généraux prélevés du matériel discursif, des éléments qui organisent et donnent du sens aux mots, aux catégories, aux phrases, etc., en réunissant des éléments empiriques communs en thèmes dont on trouve des échos dans la pensée sociale. Les dimensions indiquent de plus les rapports établis entre les termes de la représentation, des rapports de détermination, de complémentarité, de spécification d'attributs de l'objet, entre autres.

A titre d'exemple, seront présentés les résultats de l'analyse proposée par le groupe d'étudiants pour le thème: l'école et sa fonction sociale.

7.1. L'école et sa fonction sociale

7.1.1. L'école comme avenir dans les représentations des élèves

L'étude du contenu des représentations chez les élèves, à partir des groupes focaux, a été faite moyennant l'analyse du matériel discursif, à l'aide du logiciel Alceste 4.5. Diverses thématiques en ont résulté.

Ont été analysées les représentations des élèves de l'école primaire et secondaire, partagés en deux groupes, d'après leur tranche d'âge: de 11 ans à 14 ans et de 15 ans à 18 ans. Le profil des classes a été assez semblable dans les deux groupes, ne se distinguant que par rapport à l'explicitation de particularités relatives au degré de maturité observé dans le deuxième groupe, ce qui fait supposer un univers représentationnel qui ne varie pas en fonction de la tranche d'âge. Les axes thématiques résultant des deux analyses sont: la relation travail/école, les relations scolaires, les relations familiales, et l'avenir.

Dans l'analyse du premier groupe, quatre classes thématiques: la première comprend 28,32

% des UCE's analysées (unités des contextes élémentaires), la deuxième 31,59 %, la troisième 27,02 % et la quatrième 14,07 %. L'analyse du deuxième groupe a fait ressortir cinq classes discursives. La première a recouvert 16,90 % du matériel analysé, la deuxième de 17,14 %, la troisième de 12,38 %, la quatrième de 43,81 %, et la cinquième de 9,76 %.

Figure 1: Profil des classes discursives de l'analyse Alceste concernant le thème "L'École et l'Avenir" - élèves de la 5^{ème} à la 8^{ème} année. Districts de Santo Antônio do Pinhal et Monteiro Lobato, São Paulo, Brésil, 1998.

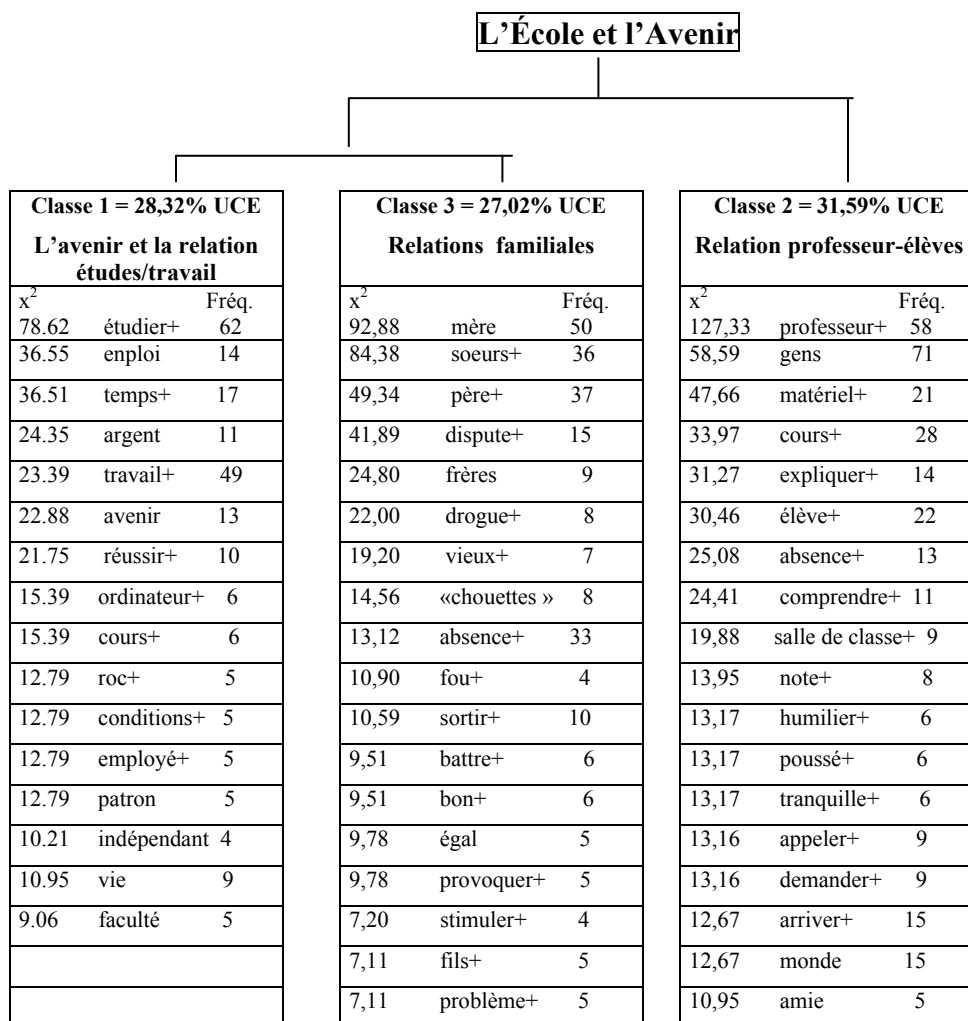


Figure 2: Profil des classes dicursives de l'analyse Alceste concernant le thème "L'École et l'Avenir" - élèves de la 1^{ère} à la 3^{ème} année (lycée). Districts de Santo Antônio do Pinhal et Monteiro Lobato, São Paulo, Brésil, 1998.

L'École et l'Avenir														
Classe 1		Classe 5		Classe 2		Classe 3		Classe 4						
16,90%		9,76%		17,14%		12,38%		43,81%						
Relation études/travail		L'avenir		Relation professeur-élève		Relation instrumental avec l'école		L'adolescence et les relations familiales						
UCE		UCE		UCE		UCE		UCE						
	Freq	X ²		Freq	X ²	Freq	X ²	Freq	X ²					
besoin+	12.	48.82	idéal+	6.	56.27	élève+	37.	115.15	Semaine	10.	57.33	père	46.	56.49
avenir	14.	45.67	chance+	5.	37.40	professeur+	37.	79.34	Suupérieur+	7.	50.38	famille+	37.	48.69
étudier+	32.	45.62	étudier+	21.	36.23	chahut+	10.	43.27	Matériel	13.	46.69	mère	34.	47.45
Brésil	8.	33.93	formation	7.	29.60	problème+	16.	29.79	expliquer+	9.	44.65	parents+	41.	33.63
emploi+	13.	31.87	particulier	4.	28.34	cours+	20.	29.09	arriver+	16.	29.73	enfant(fils, fille)	23.	27.99
argent	11.	26.16	diplôme	3.	27.93	intérêt+	11.	28.22	livre+	4.	28.58	frères et soeurs+	18.	20.97
degré	6.	23.99	d'ici	4.	18.14	assister+	5.	24.46	portugais	4.	28.58	adolescent+	25.	18.45
ranger+	7.	20.56	gagner+	4.	18.14	salle classe+	8.	14.34	examen	4.	28.58	drogue+	16.	18.22
travailler+	23.	19.47	école+	14.	15.79	relations+	4.	14.08	substitut+	4.	28.58	sortir+	21.	17.44
continuer+	5.	19.12	préparer+	3.	11.19	difficulté	5.	11.81	final+	7.	27.36	erreur+	15.	16.85
faculté+	7.	15.09	meilleur+	4.	10.63	aider+	6.	11.13	gens	25.	23.76	relations+	15.	16.85
Si-on-a	7.	15.09	réussir+	4.	9.07	envie	4.	8.02	cours+	15.	22.36	liberté+	12.	15.84
terminer+	5.	15.07	emploi+	6.	8.88	école+	17.	7.01	classe+	6.	21.41	conversation+	14.	15.50
compétitif	3.	14.85	Variables			Variables			entier+	6.	21.41	boire+	10.	13.14
Variables			* année_2	8.	5.26	*école_1	38.	23.16	copier+	3.	21.38	sortir+	11.	11.49
*année_1	39.	25.89	* année_12	18.	2.17	*ville_2	38.	23.16	évaluer+	4.	21.33	adolescence	13.	11.61
						* année_3	19.	33.43	maths	6.	43.08	conflit+	6.	7.81
									absence+	6.	18.51	garçon+	6.	7.81
									professeur+	17.	11.91	célibataire+	6.	7.81
									Variables			vivre+	6.	7.81
									* année_23	40.	136.07	Variables		
									*école_8	50.	18.55	* année_12	74.	6.49
									*ville_1	50.	18.55			

Les analyses présentées informent les profils des classes lexicales qui résultent de la décomposition du matériel discursif. Ces classes représentent ce que Reinert (1990) définit

comme champ contextuel permettant la caractérisation d'un espace sémantique particulier à l'aide d'une classe de mots.

Moyennant une analyse inférentielle, il est possible de relever et de décrire les principales conceptions présentes dans les classes exposées.

La première notion observée est relative à la compréhension de l'avenir comme résultat de l'effort personnel traduit dans les études et dans le travail, et l'association de ces derniers comme des facteurs déterminant l'avenir dans la mesure où, théoriquement, ils pourraient assurer une meilleure situation professionnelle. L'avenir se présente comme un idéal à atteindre, en fonction de la possibilité de s'offrir une formation convenable par des études, dans la mesure où celles-ci sont reconnues comme un préalable à la question de l'emploi. Les jeunes reconnaissent les difficultés d'insertion dans le marché du travail et attribuent à la scolarisation le différentiel de compétitivité possible avec ceux qui ont une formation d'un meilleur niveau.

L'école publique est traitée comme l'un des défis à relever, à partir de l'effort des élèves et de leur plus grande application, vus comme des outils susceptibles de surmonter la mauvaise qualité de l'enseignement disponible. L'association de la réussite professionnelle aux études concerne la formation au niveau supérieur. Autrement dit, «faire une faculté» représente pour ces élèves la voie d'accès à de meilleures conditions de vie.

Les contradictions imposées par le travail au quotidien des élèves sont également reconnues, mais ils essaient de les nier comme une manière de réaffirmer la possibilité de construction d'un avenir. Bien que caractérisée comme «difficile», la réalisation des aspirations de réussite professionnelle et financière se présente comme possible pour les élèves étudiés dans la mesure où ils donneraient leur part d'investissement. Dans les représentations du premier groupe analysé, nous n'avons pas considéré d'autre variable que l'effort personnel, ce qui réaffirme une relation de détermination du type unicausal, caractéristique de la dimension morale du travail observée dans l'analyse du noyau central des représentations. Dans l'analyse du deuxième groupe, cette question se montre plus accentuée que dans le premier groupe.

Les conceptions retrouvées chez les jeunes quant aux relations établies entre professeur et élève mettent en évidence les impasses vécues en fonction de la hiérarchie rigide présente

dans l'école et du rôle de domination du professeur dans ces relations, qui se caractérisent par un manque de respect et par une non-écoute de l'élève. Le «bon professeur» est défini comme celui qui est un ami, qui s'entretient avec les élèves et qui les écoute. De ces propos se dégagent des relations conflictuelles entre professeurs et élèves, des relations marquées par l'agressivité et par l'absence de limites, mais aussi la position des élèves reconnaissant la nécessité de relations fondées sur le respect, aussi bien de la part des élèves que de celle des enseignants. Cette prise de position concerne l'analyse du premier groupe.

Les impasses des relations professeurs-élèves dans l'analyse du deuxième groupe présentent un cas de figure différent du premier et affirment l'auto-responsabilisation de l'élève quant aux problèmes du quotidien et quant à la réussite de la scolarisation. On n'y retrouve pas de relations conflictuelles avec les enseignants, mais des relations de co-responsabilité, et le conflit semble faire place à la maturité et à des rapports d'égalité avec les professeurs.

La reconnaissance des failles ou des déficiences du système scolaire constitue le troisième thème traité. On reconnaît les déficiences scolaires et leurs conséquences pour l'avenir. C'est le cas des absences fréquentes des enseignants, ce qui entraîne une improvisation de l'enseignement, des déficiences de l'école publique par rapport à l'école privée et de la responsabilité de l'État en ce qui concerne les difficultés du système scolaire. Cette préoccupation, repérée dans le deuxième groupe, n'a pas été mentionnée dans le premier.

Parmi les élèves du deuxième groupe, la production discursive sur la scolarisation et l'institution scolaire reflète leur prise de position dans le monde, dans la mesure où l'école se présente comme la voie à suivre pour la construction d'un avenir différent de celui auquel on s'attendrait en fonction de leur condition sociale. Les relations sociales et l'apprentissage de la vie en société sont signalés par les jeunes comme des processus qui se déroulent également à l'école, et l'espace scolaire n'est pas reconnu uniquement comme le locus de l'apprentissage formel, mais aussi comme un lieu d'apprentissage de la vie en société.

7.1.2 L'école dans sa dimension de liberté entre les élèves

L'analyse structurale des représentations sur l'institution scolaire a été réalisée en utilisant

les techniques d'analyse des évocations du tableau à quatre cases et d'analyse de similitude à partir de la collecte d'évocations au terme inducteur "école".

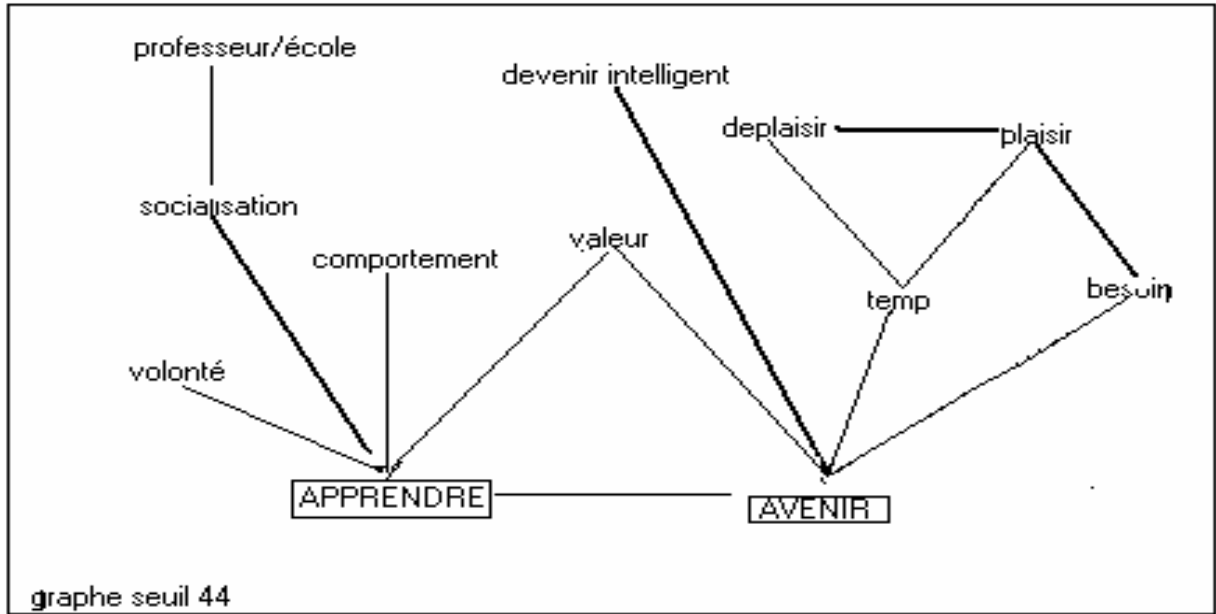
Figure 3: Analyse d'évocations au terme inducteur «Etudier» par les élèves de Santo Antônio do Pinhal et de Monteiro Lobato, São Paulo, Brésil, 1999.

2,04

264 <i>apprendre</i> 1,70 64 <i>devenir intelligent</i> 1,86 167 <i>avenir</i> 1,92 79 <i>être quelqu'un</i> 1,97 303 bon 1,71 63 <i>agréable</i> 1,81	63 <i>écrire</i> 2,10 60 nécessaire 2,12	58,16
54 <i>lire</i> 1,74 24 <i>connaissance</i> 2 42 <i>travail scolaire</i> 1,95 27 <i>examens</i> 1,78 21 <i>notes</i> 1,71 27 faire l'efforts 1,93 37 important 1,78 22 responsabilité 1,86 32 <i>fatigant</i> 1,84 31 <i>ennuyeux</i> 2	27 <i>sagesse</i> 2,37 36 <i>étudier</i> 2,14 34 <i>éducation</i> 2,15 23 <i>professeur</i> 2,13 36 <i>matériel</i> 2,14 23 comportement 2,26 19 dévouement 2,26 44 attention 2,14 43 amitié 2,33 26 amusant 2,58 57 <i>bon travail après</i> 2,35 27 <i>profession</i> 2,22 28 <i>mauvais</i> 2,43	

Légende: **En gras** = dimension morale; **En gras et en italique** = dimension du besoin; *Italique* = dimension des conséquences du travail; Souligné = dimension du futur; ***Italique et souligné*** = dimension du savoir/école; **En gras et souligné** = dimension des attributs de l'élève

Figure 4: Analyse de similitude des catégories des évocations au terme inducteur “Étudier” par les élèves de Santo Antônio do Pinhal et Monteiro Lobato, São Paulo, Brésil, 1999.



Dans le tableau à quatre cases, on observe la distribution des termes évoqués sur quatre quadrants, en fonction de deux critères: la fréquence moyenne des évocations et l'ordre moyen pondéré occupé par les termes évoqués. Nous partons de la prémisse que les termes répondant à la fois aux critères d'évocation plus fréquente et aux premières places auraient une plus grande importance dans le schéma cognitif du sujet. (Sá, 1996; Vergès, 1992).

L'interprétation du tableau se fait en considérant que les termes situés au quadrant supérieur gauche sont probablement des éléments du noyau central de la représentation étudiée; ceux situés dans les quadrants supérieur droit et inférieur gauche sont des éléments intermédiaires, proches du noyau central; et ceux situés au quadrant inférieur droit sont des éléments plus clairement périphériques (Sá, 1998).

De cette façon, on peut décrire le contenu de la représentation à partir des termes évoqués et analyser la structure en fonction de la distribution des termes sur les quadrants. La lecture dimensionnelle fait apparaître, comme on l'a indiqué, l'intentionnalité latente qui structure

l'univers sémantique, tout en rendant possible une interprétation synthétique du tableau et sa description.

La représentation des élèves de l'éducation révèle un contenu où se trouvent les dimensions suivantes: la dimension morale, celle de la nécessité, celle des conséquences du travail, celle de l'avenir, celle du savoir et de la scolarisation et celle des attributs personnels de l'élève.

La structure de cette représentation est donnée par un noyau central formé par les dimensions de l'avenir, du savoir et de la morale.

La dimension de l'avenir se rapporte aux études comme l'élément facilitateur de l'ascension sociale, que cette mobilité sociale soit garantie par un meilleur emploi ou une meilleure profession, ou qu'elle soit assurée par des éléments abstraits comme «être quelqu'un dans la vie», une affirmation associée plutôt à la réussite financière.

La dimension du savoir apparaît en relief et associe l'école à l'apprentissage, considéré sous différents aspects: l'apprentissage d'habiletés comme lire et écrire, l'apprentissage des règles sociales, l'apprentissage des caractéristiques du développement socialement valorisées, telles l'attention, la bonne éducation et l'intelligence.

La dimension morale attribuée à l'école une certaine échelle de valeurs sociales qui sont hors de question, associées à l'idéologie plutôt qu'à des fonctions propres de l'univers scolaire.

Parmi les éléments périphériques, on retrouve surtout l'école dans ses dimensions de savoir et d'attributs de l'élève. Comme il s'agit d'un niveau à caractère prescrit, les éléments périphériques pointent vers la fonction de socialisation par le savoir, attribuée à l'école, fonction supportée par un certain profil idéal d'élève, où les dimensions de l'avenir, du savoir et la dimension morale fonctionneraient comme des éléments stables associés à l'apprentissage.

L'hypothèse de centralité, qui se dégage de la construction du tableau à quatre cases, est à vérifier. Cette vérification peut se faire au moyen des techniques spécifiques décrites par Abric (1994) ou à partir de l'interprétation des résultats de l'analyse de similitude.

Cette analyse est celle réalisée par la catégorisation des termes évoqués, suivie du calcul d'un indice de distance entre les éléments d'une production discursive; on détermine, par cette analyse, les éléments qui se présentent simultanément, qui «vont ensemble».

On admet que deux items seront d'autant plus proches dans la représentation que le nombre d'individus qui les traitent de la même façon, qui acceptent ou qui rejettent les deux en même temps, sera élevé; on calcule ensuite un coefficient de contingence qui est un indice de ressemblance classique (Flament, 1986, p.141).

Les résultats obtenus dans l'analyse de similitude confirment donc le rôle structurant des dimensions de l'avenir et du savoir, à partir desquelles se développent les autres dimensions.

En conclusion, l'école et les études se présentent, pour ces jeunes gens, comme un objet de représentation ancré dans les dimensions de la liberté et du savoir. De plus, ils leur attribuent quelques fonctions: l'école semble avoir le pouvoir de libérer, de rendre possible un avenir meilleur, elle fonctionne comme un «locus» de savoir et se trouve étroitement liée aux possibilités et aux impossibilités d'ascension sociale pour les enfants et les adolescents.

8. Considérations finales

Le même procédé décrit ci-dessus a été utilisé pour l'analyse des réactions des parents et des enseignants aux trois thèmes définis, ce qui a abouti à un tableau descriptif du contenu et de la structure des représentations des trois groupes étudiés par rapport à un ensemble d'objets de représentation. L'analyse de cet ensemble de résultats triangulés a permis la compréhension de la dynamique sociale établie dans les écoles étudiées, ainsi que l'information et l'explication de la nature des relations sociales, intra et inter-groupales de professeurs, parents et élèves. Cette analyse est donc devenue un élément essentiel pour la compréhension des comportements et des pratiques sociales relatives à l'éducation et, par extension, à l'exclusion opérée par cette même éducation, comme on pourra constater dans la discussion qui suit.

Dans l'analyse du rendement scolaire, on peut remarquer que les parents et les professeurs présentent des profils de représentation différents, et l'on y distingue deux représentations principales. L'échec scolaire est associé par les professeurs à une image de culpabilisation des familles, de l'enfant lui-même et du travail. Aussi bien à une image ancrée dans la perspective de l'avenir comme élément définissant la réussite scolaire, sans nier la

participation de la famille et de l'enfant lui-même dans ce processus, en plus d'une réaffirmation de la part des parents de la scolarisation comme une voie pour atteindre cet avenir.

Ces représentations accomplissent quelques fonctions, parmi lesquelles on doit souligner la naturalisation de l'échec scolaire et la défense de l'institution scolaire dans le cas des professeurs dont l'activité représentative a pour but de régler, d'anticiper et de justifier les relations sociales établies dans l'institution d'enseignement en renforçant son caractère d'appareil idéologique. Elles accomplissent encore une deuxième fonction, celle de négation des conditions précaires de vie, par l'ambiguïté relative au travail et par la perspective de l'avenir comme la seule possibilité de négation des conditions de vie auxquelles sont confrontés les familles et les propres enfants; elles visent à la prescription de comportements et de pratiques, en définissant ce qui est licite, tolérable ou inacceptable dans le contexte social spécifique du travail de l'enfant.

Les enfants qui ont participé à cette étude attribuent des sens spécifiques et des fonctions distinctes à chaque objet analysé. L'abandon scolaire est associée à la dimension de valeur morale et de nécessité économique. Cependant, l'école est reconnue comme une instance du savoir; elle est associée aux possibilités et aux impossibilités de l'avenir et on y attribue un pouvoir de libération. Il y a la croyance que l'école en tant qu'institution est capable par l'enseignement de rendre possible un avenir meilleur pour les enfants et les adolescents.

Dans les représentations des professeurs, on constate l'absence d'auto-référence et de responsabilité du système scolaire dans la permanence de l'élève à l'école. Dans un contexte social où le travail de l'enfant et de l'adolescent est considéré comme naturel, et où la permanence de l'enfant à l'école n'est attribuée qu'à des caractéristiques personnelles de l'élève et au système économique et familial, il sera difficile de s'attendre à ce que des changements qualitatifs permettent l'avènement d'une situation sociale et symbolique moins génératrice d'exclusion.

On peut en conclure, à partir des indicateurs analysés, en particulier l'abandon et la rétention scolaire, qu'il s'agit d'un processus enseignement/apprentissage générateur d'exclusion. L'institution scolaire perd sa justification pédagogique et devient un instrument de punition qui classe d'avance le «bon» et le «mauvais» élève. Ce processus

discriminatoire finit par «convaincre» un certain contingent d'enfants et d'adolescents que le monde scolaire n'est pas pour eux. L'abandon scolaire n'est donc pas un fait accidentel dans l'histoire scolaire de ces villes, c'est le résultat final d'un processus concret et symbolique d'exclusion, vécu jour après jour, dans les relations professeurs-élèves et travail-école.

Notes

¹ Recherche financée par FAPESP et CAPES

RÉFÉRENCES

- Abric, J. C. (dir.) (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : P.U.F.
- Barros, E. (1996). *Política de saúde no Brasil: a universalidade tardia como possibilidade de construção do novo*. *Ciência & Saúde Coletiva*, 1 (1), 20-32.
- Campos, G. W. S. (1991). *A saúde pública e a defesa da vida*. São Paulo : Hucitec.
- Carrara, M. (1994). Entre cientistas e bruxos. In M. C. Minayo, & P.C. Alves (dir.), *Saúde e doença: um olhar antropológico* (pp. 128-138). Rio de Janeiro : Editora FIOCRUZ.
- Carvalho, A. I. (1996). *Da saúde pública às políticas saudáveis - saúde e cidadania na pós-modernidade*. *Ciência & Saúde Coletiva*, 1 (1), 33-47.
- Costa, N. R. (1996). *Políticas sociais e crise do estado: relativizando crenças cognitivas*. *Ciência & Saúde Coletiva*, 1 (1), 8-19.
- Degenne, A & Vergès, P. (1973). Introduction à l'analyse de similitude. *Revue Française de Sociologie*, 14 (4):471-521.
- Flament, C. (1981). L'analyse de similitude: une technique pour les recherches sur les représentations sociales. *Cahier de Psychologie Cognitive*, 1 (4): 375-95.
- Flament, C. (1986). Aspects périphériques des représentations sociales. In C. Guimelli (Ed.) *Structure et transformations des représentations sociales* (pp. 85-118). Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales: un domaine en expansion. In D. Jodelet, (dir.), *Les représentations sociales* (pp. 31-61). Paris : PUF.
- Moriconi, I. (1994). *A provocação pós-moderna*. Rio de Janeiro : Diadorim/UERJ.
- Moscovici, S. (1986). L'ère des représentations sociales. In W. Doise & A. Palmonari (dir), *L'étude des représentations sociales* (pp. 148-159). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Oliveira, D.C. (2000). Representações sociais e saúde pública: a subjetividade como partícipe do cotidiano em saúde. *Revista Ciências Humanas*, Edição Especial Temática: 47-65.
- Reinert, M. (1990). Alceste – Une méthodologie d'analyse des données textuelles et une application: Aurélia de Gerard de Nerval. *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, (26): 24-54.

- Sá, C. P. (1996). *Núcleo central das representações sociais*. Petrópolis : Vozes.
- Sá, C. P. (1998). *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro : EdUERJ.
- Santos, B. S. (1994). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Porto : Edições Afrontamento.
- Vergès, P. (1984). Une possible méthodologie pour l'approche des représentations économiques. *Communication Information*, 6 (23): 375-98.
- Vergès, P. (1992). L'évocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central de la représentation. *Bulletin de Psychologie*, 45 (405): 203-219.
- Vergès, P. (1999). Ensemble de programmes permettant l'analyse des évocations. Version 2 : novembre.