



C'est quoi l'entreprise?

Aurélie Jeantet, Emmanuelle Savignac

► **To cite this version:**

Aurélie Jeantet, Emmanuelle Savignac. C'est quoi l'entreprise? : Le Medef et l'initiative pédagogique. L'Orientation Scolaire et Professionnelle, INETOP, 2010, 39 (3), .

HAL Id: hal-01424468

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01424468>

Submitted on 6 Jan 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.

C'est quoi l'entreprise ? Le Medef et l'initiative pédagogique

Aurélie Jeantet

Maître de conférences en sociologie, Université Paris 3 (note 1)

Emmanuelle Savignac

Maître de conférences en communication, Université Paris 3 (note 2)

Résumé :

Organisations patronales et Éducation nationale œuvrent pour un rapprochement des mondes économiques et éducatifs. Parmi les dispositifs existants, une « mallette numérique » a été créée, à destination des collégiens, enseignants et chefs d'entreprises. Que nous livre, sur l'entreprise et le travail, l'analyse iconographique et textuelle de ces supports pédagogiques ? Quels acteurs, métiers, secteurs sont représentés ? Quelle en est la part informative, promotionnelle et normative ? L'analyse des représentations sociales fait état d'une mise en ordre du monde, qui reproduit les rapports sociaux de domination existant et traduit une démarche de normalisation des comportements.

Abstract :

For a few years, many federations of employers have managed to “help people to better know the reality of companies”. Following this aim, a “numerical attaché case” has been created for students, teachers and CEO (chief executive officers). What does the textual and iconographical analysis of these documents tell about companies and work? Which actors, jobs, professional fields are represented? What is the part of information, promotion, norms? The analysis of the social representations shows how the social world is put straight, reproducing existing social relations of domination. It also shows behaviour normalization at work.

Mots-clés : représentations sociales, travail, entreprise, pédagogie, rapports sociaux, patronat

Keywords: Social representations, work, company, pedagogy, social relationship, employers

Introduction

L'étude présentée ici s'inscrit dans une recherche plus large dans laquelle nous tentons d'appréhender, en tant que sociologue et ethnologue, les représentations sociales du travail et de l'entreprise. Ce projet de recherche vaste et de longue haleine a pour objectif *in fine* de réaliser une sorte de cartographie des représentations sociales du travail et de l'entreprise circulant ou étant générées dans plusieurs champs : médias, politique, création artistique, organisations productives et supports pédagogiques. Des résultats ont déjà donné lieu à des publications, notamment sur les représentations du travail et de l'entreprise dans les séries et émissions télévisuelles (Jeantet & Savignac, 2008, 2009a, 2009b) et sur les rapports sociaux de sexe et de « race » tels qu'ils s'expriment dans la presse syndicale (Jeantet, Lenel & Savignac, 2008).

Les représentations sociales ayant pour caractéristique d'être « forgées dans l'interaction et au contact des discours circulant dans l'espace public » (Jodelet, 2002), c'est ainsi tenter de retracer les façons dont s'opèrent leurs modulations au fil des intervenants, selon les supports et selon les lieux.

Cet article propose une analyse de ce que les instances représentatives des dirigeants d'entreprises montrent du travail et de l'entreprise à travers des brochures et des sites Internet à destination des publics scolarisés. Par ce biais, les syndicats patronaux, et au premier titre le Medef, entendent exercer sur les élèves une certaine influence et ils le font en investissant le média que constitue Internet.

Le rôle des médias dans la formation et la circulation des représentations sociales est une question qui a été posée par Moscovici (Moscovici, 1961, 1984 ; Graumann & Moscovici, 1986) puis

reprise en psychosociologie anglo-saxonne (Wagner, Valencia & Elejabarrieta, 1996) comme française (Chabrol, Courbet & Fourquet-Courbet, 2004 ; Courbet & Fourquet, 2003a et 2003b). Les dispositifs médiatiques, en termes cognitifs, sont souvent associés – dès qu’il s’agit de communication – à des pratiques d’influence :

Des systèmes sociaux de production de communications médiatiques mettent « intentionnellement » en circulation des produits pour modifier les environnements cognitifs et affectifs personnels des acteurs sociaux, avec souvent des visées d’incitation à des actions souhaitées (publicité, prévention, politique électorale). (Chabrol, Courbet & Fourquet-Courbet, 2004)

Par ailleurs, le rôle éducatif des médias est un champ qui a été également investi par les chercheurs en sciences sociales et en sciences de la communication (Gonnet, 1997 ; Piette, 1996), tout comme par des acteurs sur le terrain tels que le Clémi (note 3). On sait que les enfants disposent d’un rapport plus familier aux nouvelles technologies de l’information et de la communication. À côté de cela, ils ne possèdent pas l’expérience directe et multiple de pans entiers de la vie sociale, en particulier des mondes sociaux du travail. On peut donc faire l’hypothèse que les supports pédagogiques, dont nous livrons ici une analyse, participent à la construction des représentations sociales des élèves, à la fois comme nouveau média et comme module proposé par l’école (note 4).

Les supports pédagogiques élaborés par le Medef, en partenariat avec l’Éducation nationale (note 5), sont loin d’être un épiphénomène. Ces réalisations dérivent d’injonctions nationales, européennes, voire mondiales (Commission européenne, OMC, OCDE...) préconisant d’adapter le système éducatif au monde économique (Laval & Tassi, 2005). En se constituant partenaire principal de la semaine « École et entreprise » destinée aux élèves en classe de troisième, le premier syndicat du patronat français se déclare concerné par la transmission d’une connaissance de l’entreprise auprès des élèves de collège. Il s’organise en force de proposition et d’intervention sur le thème de l’éducation. C’est dans cet esprit que le Medef a mis en place un Comité sur l’école, qui a formulé les souhaits des entreprises dans le cadre du débat national sur l’avenir de l’école en 2004. Il participe également à de nombreuses instances de consultation et de décision dans lesquelles il relaye les attentes des entreprises sur les questions éducatives : Conseil supérieur de l’éducation, Conseil national de l’enseignement supérieur et de la recherche, Haut Conseil de l’évaluation de l’école... Le Medef se montre également actif, et c’est ce qui va nous intéresser ici, dans la production de supports pédagogiques visant à outiller les enseignants afin, dit-il, de former les « élèves d’aujourd’hui » à « être les entrepreneurs de demain ».

Cet acteur puissant du monde économique se revendique en effet être bien placé pour parler de l’entreprise, mettant en avant un discours axé sur l’expérience. On observe le déploiement d’une stratégie informative où le Medef se place en instance centrale, car experte, pour formaliser et diffuser l’enseignement de l’entreprise aux enfants et aux adolescents. Cependant, le postulat de vérité et de neutralité qui légitime la posture mérite d’être interrogé. Plus encore, nous pouvons nous demander si nous n’assisterions pas à un brouillage des genres entre, d’un côté, éducation, et, de l’autre, promotion, s’inscrivant dans une stratégie de militance politique (note 6). Missions de promotion et d’éducation se trouvent en effet confondues dans le rôle que le Medef s’assigne lui-même : « Assurer la promotion des entrepreneurs et de l’esprit d’entreprise, dans notre pays, et favoriser des vocations d’entrepreneurs » (note 7).

Cet article, fondé sur l’analyse systématique d’un corpus précis que nous allons dans un premier temps exposer, tente de démêler les ressorts de ces logiques par la mise en lumière des représentations du monde du travail et de l’entreprise véhiculées dans ces supports pédagogiques. Nous verrons ensuite comment s’organisent les discours proposés par les dispositifs pédagogiques traitant de l’entreprise et quel monde social ils dépeignent avant d’interroger le travail d’auto-légitimation effectué par les syndicats patronaux en tant qu’instances et vecteurs principaux du savoir sur le monde du travail.

Cadre théorique de la recherche et méthodologie

Les représentations sociales désignent, selon Jodelet (1984) à la suite de Moscovici (1961), des représentations qui sont partagées collectivement et qui sont opératoires, c'est-à-dire qui sont actives, qui ont des effets dans le réel : « Les représentations sociales, en tant que systèmes d'interprétation régissant notre relation au monde et aux autres, orientent et organisent les conduites et les communications sociales » (Jodelet, 1994). Dans ce sens et contrairement à ce que l'on pense parfois, elles ne relèvent pas d'un niveau idéal mais font bien partie de la réalité.

Les représentations sociales sont des objets fascinants dans ce qu'elles ont de circulaire, opérant par répétition (certaines sont transversales et traversent différents champs sociaux), et dans ce qu'elles ont en même temps de spécifique et de singulier au champ qui les produit et les véhicule.

Étudier les représentations sociales de l'entreprise, du travail et des travailleurs conduit à interroger les stéréotypes professionnels et les préjugés attachés aux métiers et à leurs acteurs. Or, stéréotypes et préjugés sont liés aux représentations. Si les préjugés renvoient à une « attitude négative » (Allport, 1954), ils s'alimentent des stéréotypes, « contenus sociaux » (Leyens, Yzerbit & Schadron, 1996) définis plus positivement comme des « théories implicites de personnalité que partage l'ensemble des membres d'un groupe à propos de l'ensemble des membres d'un autre groupe et du sien propre » (Leyens, 1983). Leurs effets sont ceux de la catégorisation sociale et ils incluent éléments descriptifs et évaluatifs. En ceci, les stéréotypes se nouent aux représentations sociales dont ils rencontrent le principe de noyau central (Moliner & Vidal, 2003) ainsi que la fonction d'orientation des comportements.

La question du lien entre représentations sociales et communication sociale et médiatique, à travers un média comme Internet, est posée. Peuvent être interrogées les propres représentations ou intentions des concepteurs des supports pédagogiques que nous allons analyser :

[L'incidence de la communication opère] au niveau des dimensions des représentations ayant trait à l'édification de la conduite : opinion, attitude, stéréotype sur lesquelles interviennent les systèmes de communication médiatiques. Ceux-ci, selon les effets recherchés sur leur audience, présentent des propriétés structurales différentes correspondant à la diffusion, la propagation et la propagande. La diffusion est mise en rapport avec la formation des opinions, la propagation avec celle des attitudes et la propagande avec celle des stéréotypes. (Jodelet, 1994)

La question de l'intention de la modification des représentations s'impose d'autant plus si nous considérons la spécificité du public principal auquel est destinée la « mallette » : un public scolaire, dans un contexte d'apprentissage et pour lequel sont mobilisées définitions mais aussi catégorisations du monde social.

La question qui sera le fil de cet article portera sur ce monde social que décrit, construit et définit la « mallette pédagogique » pour représenter l'univers de travail. Ceci est à comprendre dans une perspective sociologique comme organisation du monde social, élaboration d'une théorie sur la société, mise en ordre du monde. Cela s'inscrit dans une approche socio-anthropologique qui se distingue d'une acception psychosociologique entendant le monde social dans une perspective et acception cognitive : « tel que les individus se le représentent et tel qu'ils l'ont assimilé cognitivement : valeurs, normes, savoirs sur les producteurs, savoir-faire dans les traitements des messages et les inférences des intentions du producteur... » (Chabrol, Courbet & Fourquet-Courbet, 2004). Ce qui sera analysé ici est une organisation discursive du monde social et non sa réception, sa compréhension ou son apprentissage à l'échelle individuelle.

Ainsi, les questions qui guideront l'étude sont les suivantes : quelles catégorisations sont privilégiées ? Quels rapports sociaux y sont représentés ? Quels acteurs ou actrices privilégiés sont mobilisés pour parler de l'entreprise ? Quels secteurs d'activité, métiers, statuts hiérarchiques sont présents, ou absents ? Quels types de savoirs sont mis en avant et quelles sources et principes de légitimité sont mobilisés ?

Ces questions s'appliqueront au matériau éducatif mis à disposition des élèves et de leurs enseignants pour forger et véhiculer des représentations sociales. Afin d'analyser ces supports, nous nous placerons explicitement du côté de l'analyse des discours et des représentations émises au travers des propos tenus, qu'ils soient oraux, textuels, iconiques, filmiques. Outre l'étude des contenus du discours par recensement, quantification et classification en champs lexicaux et sémantiques, seront

prises en compte le contexte d'émission de ces discours et les caractéristiques de leurs instances de production, selon les principes des analyses socio-sémantiques. Pour autant, les rapports symboliques seront également étudiés dans des discours entendus comme expression de contraintes (Foucault, 1992) et des rapports sociaux de domination. Certains sociolinguistes ont montré l'avantage de l'analyse des contenus discursifs pour la captation des représentations sociales car celle-ci « offre la possibilité d'englober les aspects identiques des représentations sociales ainsi que leurs aspects variables tant au plan inter qu'intra-individuel » (Billiez & Millet, 2001).

Pour l'analyse des images statiques comme filmiques, nous userons d'un procédé identique de recensement et de quantification des objets et des acteurs. Concernant ces derniers, l'attention aux critères de genre, race, âge, métier ou activité nous permettra d'évaluer la représentativité de chaque groupe social et les modalités de déploiement des rapports sociaux. Sera menée une analyse qualitative des contextes d'apparition des acteurs, des postures et situations représentées : secteurs professionnels, environnements industriels ou bureaucratiques, travail et hors travail, etc.

Le corpus de l'étude est constitué de documents pédagogiques édités par le Medef et ses partenaires (Medef locaux et associations d'entrepreneurs) en partenariat avec l'Éducation nationale. Nous avons collecté tous les documents contenus dans la « mallette numérique » du Medef, sur le site « École et Entreprise » (note 8). Cette mallette virtuelle, accessible en ligne gratuitement, se compose d'un ensemble de documents de natures diverses (textes de présentation, livrets pédagogiques, tests d'évaluation, conseils, témoignages, vidéos, cartes, données chiffrées, photographies, dessins, etc.). Le corpus est également élargi aux affiches de communication disponibles sur Internet accompagnant et annonçant des événements de rencontre, en particulier la semaine « École et Entreprise ».

La sélection du corpus a été guidé par un double souci : d'abord celui de ne retenir que des documents officiels, dans le sens où ils sont toujours identifiables, signés par une organisation patronale, et où ils sont, du fait de leur présence sur le site de la mallette, validés par l'Éducation nationale. Ces documents officiels s'adressent à des élèves, enseignants, conseillers d'orientation, chefs d'établissements et acteurs de l'entreprise. Il s'agit de documents à destination des filières générales (note 9), principalement de collèges. Ensuite, un des critères de sélection des documents a été leur caractère accessible. Le critère de l'accessibilité correspond au souci de visibilité et de circulation, caractéristiques des représentations sociales et facilitées par Internet. Outre leur diffusion en classe – qui existe bel et bien, sans que l'on puisse disposer d'évaluation précise de son étendue et de sa fréquence – on peut penser que ces supports sont également téléchargés par des élèves et par des enseignants, et qu'ils constituent des sources offrant des apports potentiels s'agréant aux représentations que chacun se fait de l'entreprise, potentiellement en les modifiant.

Ces recherches webographiques ont permis de constater combien les partenaires et les soutiens sont nombreux. Outre les principaux, le Medef (national et régionaux) et l'Éducation nationale (Ministère, académies, rectorats), on trouve, pour n'en citer que quelques uns : l'AJE (Association jeunesse et entreprises), le CJD (Centre des jeunes dirigeants d'entreprise), l'ASP (Au service de la profession), les Conseils régionaux (notamment Rhône-Alpes, Ile-de-France), les Comités locaux « École entreprise », la semaine « École et entreprise », « Entreprendre pour apprendre », Canal Métier, l'Apréeam (Association de promotion des relations éducation-entreprise dans les Alpes-Maritimes), « 100.000entrepreneurs.com », la Maison des entreprises et de l'emploi du Val de Seine, etc. Au total, le site « www.ecoleentreprise.fr » recense pas moins de treize pages de partenaires.

Une mise en ordre du monde

Les éléments contenus dans la « mallette pédagogique » mettent en œuvre un discours qui opère une mise en ordre des deux univers que sont l'école et l'entreprise. On observera que les fonctions, les attitudes, les objets sont fortement connotés et hiérarchisés. Normes et valeurs sont distribuées et dessinent ce qu'est l'école et ce qu'est l'entreprise. Elles désignent aussi quelles règles de comportement doit adopter ce futur salarié ou entrepreneur qu'est l'élève.

Cette mise en ordre du monde relève de cinq niveaux discursifs dont nous nous proposerons d'analyser les ressorts :

- Un discours de vérité fondé sur l'expérience : les propos tenus sont issus d'une expérience acquise directement et « par immersion » garantissant le vérisme (note 10) de la parole transmise par le dirigeant.
- Un discours « scientifisant » de la loi, de la mécanique, de la preuve, de la causalité logique.
- Un discours fonctionnant par principes binaires.
- Un discours de préservation des rapports de domination, où rapports traditionnels de classe, race, sexe sont maintenus.
- Un discours normatif de hiérarchisation des valeurs.

Un discours de vérité fondé sur l'expérience

Le discours de l'acquisition des connaissances par immersion est fortement valorisé dans la « mallette pédagogique ». C'est dans cette logique que les dispositifs mis en place dépassent le principe du seul échange verbal entre dirigeants et enseignants (organisation de rencontres) pour leur proposer un échange de places. À la place du patron, l'enseignant pourrait se rendre compte de la vie en entreprise et vice versa pour le patron quant au quotidien du milieu scolaire.

Cet échange est le propos même d'un petit film en deux parties intitulé « Jeux d rôles » (note 11) qui montre alternativement un enseignant prenant le rôle du patron dans une entreprise et un patron prenant le rôle de l'enseignant dans une classe. Dans ce film, on observe qu'il y a attribution de valeurs aux contextes (entreprise, école) et aux fonctions (management, enseignement) via les personnes qui les occupent : un « boss » et un « prof ». Ces valeurs étant extraites d'un dispositif axé sur l'expérience du travail d'autrui qui (im)pose un postulat de vérité, elles sont par conséquent elles-mêmes parées de vérité. Il est dit que les protagonistes « réalisent » par cette expérience ce qu'est le réel du travail de l'autre. Les termes comme « réalité » et « concret » reviennent comme un leitmotiv. L'expression utilisée « dans la peau de » signifie être au plus près du vécu de la personne, ressentir, éprouver dans son corps, dans son affectivité. Le dispositif permettrait la révélation mais aussi la rectification : serait rétabli le juste regard. Des témoignages usent d'expressions comme « j'ai vu », « je me suis aperçu » et de déclarations telles que « cette expérience m'a vraiment ouvert les yeux sur les responsabilités du chef d'entreprise », « la représentation que j'avais de l'enseignant était une représentation certainement un peu théorique »... Ceci rejoint la volonté plus générale affichée par la mallette de correction des discours médiatiques, parentaux et enseignants.

Quels sont les termes et valeurs inhérents à cette vérité ainsi rétablie ? Comment décrire et analyser ce qui est montré de l'entreprise puis de l'école ? Dans ce film, on voit des personnes échanger, assises autour d'une table. Le savoir n'est pas du côté de la hiérarchie puisque, face à un prof-patron d'un jour quelque peu désemparé, les salariés inventent et proposent solutions et arrangements. On s'y parle calmement, nul n'est exclu des débats, aucun rapport de force n'est exprimé. Des solutions sont trouvées collectivement.

Les propos échangés se réfèrent à l'urgence, au risque, à des enjeux importants, lourds de conséquences, de choix difficiles, comme le fait de « boucler » un « gros dossier européen de 300 000 euros [...] avant la fin de la semaine ». Nous sommes dans le langage de l'enjeu mais aussi de la confiance : les paroles des uns et des autres ne sont pas remises en question. L'univers d'entreprise présenté est participatif, démocratique, égalitaire, c'est-à-dire moderne quant au type de management adopté. Ce qui est montré de l'entreprise est un univers de coopération.

Ce qui est montré de l'école est a reverso un univers fortement marqué par un principe hiérarchique. Le ton y est celui de l'ordre, de l'injonction : « Vous vous croyez où là ? C'est pas l'heure du Carnaval ! [...] Et ben, moi, je [hésitation]... Je vais vous envoyer faire un petit tour à la

vie scolaire qu'on s'occupe un peu de vous ! ». Un acteur y est central : l'enseignant. Celui-ci interroge, interpelle, exclut, fait régner l'ordre bien plus qu'il n'enseigne et ne questionne. Le discours est celui de l'autorité, de la punition, du contrôle, de l'humiliation en public et de la suspicion, face à des comportements d'une grande désinvolture. La parole n'est pas partagée : le « prof » la monopolise dans une relation descendante permanente. In fine, c'est le modèle d'une école archaïque et autoritaire qui nous est présenté.

L'observation des protagonistes cette fois, et non plus les univers présentés, complète et confirme l'analyse, sous un apparent paradoxe :

- Ce qui est montré de l'enseignant dans la peau du patron est son incapacité à répondre aux questions qu'on lui pose, à trouver des solutions, à trancher. Il est démuné, perdu face à des enjeux économiques pourtant cruciaux.
- Ce qui est montré du patron dans la peau de l'enseignant est son autorité, le silence et l'ordre qu'il réussit à faire régner. Il possède un savoir-faire efficace, il tient sa classe face aux « cas » – scénarisés dans ce jeu de rôles filmé – constitués par des élèves qui arrivent en retard, ne font pas leur travail ou le rendent tâché, portent des casquettes et ont des écouteurs sur les oreilles.

La compétence se situe bien du côté du patron et l'incompétence du côté de l'enseignant. Alors que l'enseignant est censé détenir, pour les transmettre, des connaissances, il est ici ignorant, et c'est le patron qui est en position de savoir. L'enseignant est désemparé : « Alors il n'y a pas de solution ? », demande-t-il aux collaborateurs. Ses capacités à faire face sont ainsi interrogées. La prestation du dirigeant d'entreprise par contre ne suscite pas les mêmes questions mais emporte l'acquiescement ou la soumission des élèves.

Enfin, dans les situations restituées, la difficulté est du côté de l'entreprise et la facilité du côté de l'enseignement. Dans l'entreprise, les situations seraient nécessairement complexes, les discussions lourdes d'enjeux et de prises de risques. À l'inverse, il serait facile de gérer une classe, de faire régner l'ordre, de se faire respecter.

Un biais intervient dans ces jeux de rôles, « jeux d'rôles », drôles, dont le ressort humoristique tiendrait dans la semblable mise en difficulté des deux principaux protagonistes. De fait, seul l'un des deux est véritablement mis à l'épreuve : l'enseignant. La mise en scène ne produit pas les mêmes effets dans les deux cas, puisque l'un des acteurs (et l'une des sphères professionnelles) est valorisé tandis que l'autre est dévalorisé. Cependant, la piètre prestance de l'enseignant est montrable : si celui-ci est présenté comme incompétent, il ne jette pas l'éponge ni ne s'effondre. Il joue le jeu. Simplement, il ne sait pas, il est perdu, montrant que ses savoir-faire d'enseignant ne sont pas transposables dans d'autres situations. Cela peut ainsi être montré sans une trop apparente (et immédiate) cruauté. Le biais repose sur trois aspects :

- *Un aspect de temporalité* où « 24 heures dans la peau d'un prof ou d'un patron » seraient censées pouvoir restituer l'expérience d'un quotidien. Comme dans les visites d'entreprises organisées par ailleurs pour les élèves, le but de l'échange est de : « partager pendant une journée leur quotidien ». Or la sociologie du travail, la psychologie et l'ergonomie l'ont montré, faire l'expérience du travail d'autrui demande du temps. Les concepts d'incorporation des savoir-faire, de routine (proche de l'habitus), l'attention portée par les chercheurs aux dimensions de la répétition, de l'ennui ou encore de l'usure, sont là pour rappeler cette inscription dans la durée. Est tenu dans ce film un discours déréalisant sur la facilité du travail et sur le fait qu'on pourrait l'opérer sans apprentissage, sans pratique longue.
- *Un aspect de scénarisation* où des scènes montées de toutes pièces et jouées sont censées donner à l'enseignant ou au chef d'entreprise qui y participent un aperçu du réel d'un métier, d'une activité et d'un contexte de travail. Or c'est l'artificialité d'une situation qui est censée ici, très paradoxalement, permettre cette approche d'un « réel ». Si des élèves présentent bien

certaines stéréotypes des établissements difficiles, à travers par exemple la figure de celui qui arrive en retard sans mot d'excuse, avec sa casquette sur la tête, aucun ne fait jamais preuve d'insolence. Et l'artificialité s'entend surtout dans le calme magnifique de la classe, l'absence de prises de notes ou de feuilles sur les bureaux.

- *Une asymétrie préalable.* Le chef d'entreprise est nécessairement passé par l'école (expérience marquée par la temporalité longue du parcours scolaire). Il en connaît par conséquent les principaux codes, dispose de modèles de ce qu'est un enseignant et de ses modes d'actions. Au contraire de l'enseignant qui, lui, ne possède pas forcément, voire rarement, une expérience directe de l'entreprise.

Ce jeu de rôles consiste donc bien en un jeu, mais dont les dés sont pipés et qui aboutit à la dépréciation, résultant d'un savant dosage (puisque le stratagème requiert l'assentiment de l'enseignant), de l'activité d'enseignant (incompétent) et de l'institution scolaire (autoritaire), et *a contrario*, à une apologie de l'entreprise (lieu de coopération) et de l'entrepreneur (efficace partout et en toute circonstance).

Un discours mécaniciste, scientificisant et le langage de la loi

Dans la « mallette pédagogique », un autre ressort sous-tendant ces discours de mise en ordre du monde repose sur la récurrence du registre mécaniciste, de la référence à la loi scientifique ou naturelle. Non seulement cela produit un effet rhétorique de la preuve, mais l'entreprise ainsi montrée est implicitement posée comme relevant du registre de la rationalité, de l'efficacité voire de l'excellence. L'entreprise, ça « marche », ça « fonctionne » comme le ferait une machine dont elle a d'ailleurs les « rouages ».

Les documents comme « Découvrir les rouages de l'entreprise » ou encore « C'est quoi l'entreprise ? » présentent une entreprise où tout semble s'enchaîner et s'imbriquer avec fluidité. Ceci est assorti de mots tels que « combinaison », « mécanique », « engrenages interdépendants ». L'entreprise est un monde rationnel, logique et rassurant. De fait, serait ainsi exclue toute possibilité de questionnement. Pourquoi interroger ou critiquer puisque « ça marche », puisque « ça fonctionne » ?

Cette rhétorique n'est pas isolée mais s'inscrit dans la longue série de termes et expressions relevant de l'état de fait, de la loi (naturelle ou mécanique) dont use par ailleurs le Medef dans sa stratégie de communication : de son slogan « L'entreprise c'est la vie » aux déclarations de sa présidente, Laurence Parisot : « La vie, la santé, l'amour sont précaires, pourquoi le travail échapperait-il à cette loi ? » (Le Figaro, 30 août 2005) ; « La précarité est une loi de la condition humaine. » (France Inter, 3 septembre 2005).

Un autre aspect du langage posant l'entreprise comme objet rationnel réside dans le recours au langage mathématique. L'entreprise est présentée comme « une somme » de vertus : somme de « compétences », « d'intelligences », « d'expertise », de « savoir être », de « comportements ». Ces termes évacuent la dimension de collectif pour y substituer l'idée de somme de qualités ciblées (note 12). De fait, sont mis en équation des qualités et comportements désincarnés. On ne parle pas de personnes, de salariés, de travailleurs, de cadres, d'employés mais de ce qui intéresse de manière précise l'entreprise en eux. La dimension subjective, le corps, les émotions, l'histoire singulière n'entrent pas dans cette « somme ». L'entreprise par conséquent n'est pas humaine (entendre : irrationnelle). Elle est rationnelle et désincarnée.

C'est dans cette logique que nous pouvons comprendre, dans le document « C'est quoi l'entreprise », les deux planches consacrées à « Une entreprise, des métiers », où se succèdent neuf dessins de personnages correspondant à une fonction décrite très brièvement. Ce qui est présenté, à défaut de métiers qui impliquent des personnes les exerçant, ce sont des fonctions, soit un dessin organisationnel théorique. Ces fonctions s'enchaînent dans le dessin avec une grande fluidité et se complètent. Elles ne se surimposent pas, ne se concurrencent pas, sont dessinées en lien les unes avec les autres (filet pointillé) et situées toutes sur le même plan. Elles ne sont pas organisées selon un mode de traitement induisant une hiérarchie (un organigramme, par exemple). À chacune de ces

fonctions est attribuée la même importance graphique et textuelle. Nous sommes face à une mécanique excluant la question du pouvoir ou de la subordination, ce qui illustre là aussi cette entreprise démocratique scénarisée dans les « jeux d' rôles ». Pour autant, ces fonctions sont hiérarchisées linéairement : la première est la direction générale et la dernière est celle des services généraux.

Enfin, dans cette logique d' une entreprise désincarnée, du registre de la machine, notons qu' aucun terme ne mentionne la coopération ou la coordination de ces fonctions, pourtant constitutives du travail et de la « production des biens et services ». Les hommes et les femmes « composent », « constituent » l' entreprise mais n' y font pas équipe. « Travailler avec » n' intervient qu' une seule fois dans la brochure à travers le témoignage d' un chercheur. Par ailleurs, on « travaille » sans préciser à quoi et en quoi. Enfin, le terme « travail » est utilisé majoritairement en termes réglementaires : contrat de travail, temps de travail, code du travail. Le « travail » comme activité est absent de la définition de l' entreprise. Les verbes sont de tournure infinitive, non mus par un « elle » ou par un « il », c' est-à-dire dépersonnalisés. Pas de complément d' objet indirect : jamais « à » ou « pour qui ». Nous sommes face à une activité désocialisée relevant de la loi naturelle ou de celle des objets.

Ce langage de la mécanique induit une démarche de type rhétorique. Ainsi, le titre du document expliquant aux équipes pédagogiques « Comment présenter l' entreprise aux jeunes ? » est « Découvrir les rouages de l' entreprise ». Les enseignants doivent donc présenter aux jeunes l' entreprise comme une mécanique composée de rouages, comme un état de fait, un objet « concret » (terme récurrent des discours de la mallette). On serait, avec l' entreprise, face au réel indéniable des objets et des machines où le corps, la subjectivité et la coopération interviendraient peu. Semble réapparaître de ce fait dans les documents pédagogiques du Medef la vision machiniste du travail humain telle qu' héritée des théories de l' organisation scientifique du travail propres à Taylor ou Ford.

Un discours binaire

Un troisième aspect normatif de ces discours repose sur le permanent jeu bipolaire et d' opposition qui guide l' approche du Medef. École et entreprise sont présentées comme deux mondes séparés qu' il faudrait « réconcilier ». Non seulement il s' agit de concilier formation et débouchés professionnels mais également de réconcilier deux environnements, deux populations et deux façons de voir (note 13).

Aussi bien les enseignants que les chefs d' entreprise sont présentés comme s' illusionnant sur leur vis-à-vis. Sont ainsi corrigées par le Medef des conceptions erronées du monde éducatif et de celui de l' entreprise.

Le petit film de la « mallette pédagogique », « 24h avec... – Les boss invitent les profs », traite de cette volonté. Son sous-titre est explicite : « Entreprise-école : la grande incompréhension ». Retraçant une situation initiale, un « avant » où sont restitués différents points de vue, sont listés dans ce film les a priori de chacun, avant une rencontre instituée à l' occasion d' un déjeuner :

- Les préjugés des enseignants : « j' avais l' image de l' entrepreneur qui cherche à faire de l' argent quels que soient les moyens et les gens avec qui il travaille » ; « le patron n' a pas trop le souci du salarié, le patron c' est le patron, c' est-à-dire qu' il ne fait pas forcément attention à ce que peut penser l' individu. L' individu est pris dans une logique mercantile, économique ».
- Les préjugés des chefs d' entreprise : « j' avais des idées reçues concernant les professeurs qui tournent autour du temps de travail » ; « j' avais peut-être une image un petit peu obsolète de ce qui se faisait au collègue ».

Suivent un intermède en voix off où est précisé que : « Depuis sept ans, la semaine École et entreprise a pour vocation de chasser les idées reçues entre le monde du travail et celui de l' éducation » et un visuel : « Chaque année les Medef territoriaux créent le dialogue ».

S' ensuit enfin un « après » du déjeuner boss-prof (note 14) où l' enseignant se déplace dans l' entreprise et l' entrepreneur dans une classe. À ce moment-là, chaque partie a révisé sa position dans un retournement du regard posé préalablement. Le « juste regard » serait rétabli.

Il y a ordre, ici, à tous les niveaux : dans l'opposition des mondes, dans l'absence de complexité des regards portés sur autrui, dans la remise en ordre du différent et du différend. Cette remise en ordre s'accompagne ainsi d'une réconciliation entre deux populations censées ne pas se comprendre a priori mais ayant tout intérêt à le faire. À ceci, deux raisons :

- L'intérêt des enfants pris en compte par les enseignants dans la préoccupation qu'ils trouvent un emploi. Ceci est posé comme ne pouvant se faire sans l'intervention du chef d'entreprise. Car les enseignants sont présentés par le Medef comme étant hors du monde du travail et donc ignorants de ce monde (notamment à travers la catégorisation récurrente « monde du travail » *versus* « monde de l'éducation »). Ainsi le dira l'un des « patrons » cités : « Outre le travail dans les manuels, le travail avec les enseignants est primordial. Ce dernier n'a pratiquement jamais quitté les bancs de l'école. L'enseignant lui aussi doit apprendre à mieux connaître ce monde qui lui est si peu familier » (note 15).
- La mobilisation, par le patronat, du canal de transmission offert par l'enseignement : « à partir du moment où il y aura une meilleure connaissance réciproque, il y a des collaborations qui sont possibles et, ce qui me paraît très important, c'est que les professeurs sont en contact avec nos enfants : c'est donc par eux qu'un certain nombre d'idées importantes pourront passer ». (note 16)

Enseignants et dirigeants d'entreprise sont renvoyés dos à dos et sur un pied d'égalité dans leurs préjugés. De fait, le film montre uniquement, à l'exception d'une seule enseignante, des chefs d'entreprise ou d'établissement. Un chef d'entreprise, filmé, fait le parallèle entre ces deux fonctions qui relèvent à ses yeux l'une comme l'autre de la gestion : « Nous essayons de faire du mieux possible, moi en gérant une entreprise et elle en gérant un établissement scolaire ». Nous sommes dans un monde de dirigeants, où les employés n'ont pas voix au chapitre.

Un discours où classes, races (note 17) et sexes sont à une place dédiée

Un quatrième ressort du discours de mise en ordre du monde porte sur la distinction entre :

- Ceux qui pensent et ceux qui exécutent, doublée d'une séparation nette entre les professions manuelles et les professions intellectuelles, les cadres et les employés.
- Les hommes et les femmes.
- Les blancs et les non blancs.

Le chef d'entreprise monopolise dans ces documents les canaux d'expression. Il est omniprésent dans les films : celui qui représente l'entreprise est un homme (pas une seule femme chef d'entreprise n'est montrée), cadre dirigeant, blanc, la cinquantaine.

Dans les brochures décrivant l'entreprise, la situation paraît de prime abord plus nuancée. En exemple, la brochure « C'est quoi l'entreprise ? » donne la parole, par un système de citations et de témoignages, à de nombreux et divers acteurs de l'entreprise. Par l'image et le texte, le Medef renverse ici l'asymétrie de certains rapports sociaux – de sexe et de race. Cela s'inscrit dans un souci, louable, de favoriser ce que l'on désigne aujourd'hui par le terme de diversité. Les champs politiques et économiques ne pouvant ignorer les principes de diversité et de mixité, inscrits dans la loi, ce souci se donne à voir par anticipation, sur tous supports de communication, à défaut de conformer en profondeur les pratiques. Il s'agirait alors de prévenir et de se prémunir de toute critique relative à la sous-représentativité des femmes et des non-blancs, dès qu'il s'agit de présenter les acteurs de l'entreprise et notamment le cadre supérieur ou le dirigeant. Ainsi, le Medef illustre, de manière visible et volontariste, les postes de PDG :

- Par des femmes : le dessin d'une femme illustre ainsi la présentation de la fonction « direction générale » et deux femmes cadres dirigeants sont citées en exergue du document (sur trois cadres dirigeants cités au total).
- Par des hommes aux noms à consonance arabe : sur trois témoignages, le seul PDG sera Allassane (on ne connaîtra pas son nom de famille) et la troisième exergue de « directeur » rapportera les paroles d'Idris Mejai (soit, sur trois exergues de directeur, deux femmes et un homme au patronyme arabe).

On sait que la discrimination au travail concerne en premier lieu ces deux populations, *a fortiori* pour les postes de cadres dirigeants, le plafond de verre les empêchant d'accéder aux postes à responsabilité (Battagliola, 2008 ; Richard, 2000). Les femmes tout comme les hommes au patronyme arabe sont donc très fortement surreprésentés en citation ou en illustration des cadres dirigeants dans ce document. Pour autant, on observe une limite par le non cumul des caractéristiques typant les « minorités » : soit on est homme au patronyme arabe, soit on est femme, et dans ce cas on s'appelle Aurélie, Mylène ou Corine. Il y a donc construction discursive qui, pour « rééquilibrer » les asymétries, les renverse.

En parallèle à ce procédé, le traitement graphique pris dans son ensemble paraît cependant invalider le traitement communicationnel de la diversité, focalisé sur les postes de dirigeants. Les rapports sociaux se font alors ré-entendre dans une surreprésentation, cette fois-ci, d'un acteur de l'entreprise dominant : homme et blanc.

En effet, on constate que sur les 23 dessins illustrant les acteurs de l'entreprise, seuls 6 représentent des femmes (soit 26 % alors qu'elles sont plus de 48 % de la population active). Tous les personnages représentés sont de type occidental même si l'un d'entre eux, et un seul, est de teint plus mat (note 18). En outre, dans les 2 planches centrales (sur 9 au total), un acteur unique est mis en scène à travers 7 illustrations : l'entrepreneur... homme et blanc.

Cependant, dans ce document, tous les acteurs de l'entreprise ne sont pas également représentés, loin s'en faut. En termes de représentativité de la « somme d'intelligence et d'expertise » ou du « groupe de personnes », le groupe formé par les citations directes est très clairement un groupe de cadres supérieurs et de cadres dirigeants. On compte en effet, sur 9 citations de style direct, 8 citations de cadres, dont 6 de cadres supérieurs.

La plurivocalité illustrant la diversité du « facteur humain » se trouve donc être monovocale si on la considère sous ses aspects de hiérarchie. Si plusieurs personnes parlent de l'entreprise, la grande majorité sont ses dirigeants et managers, la quasi-totalité sont cadres.

Dans les deux planches dédiées aux « métiers », les verbes relèvent de deux grandes catégories clivées : ceux illustrant une activité de conception, ceux illustrant une activité d'exécution. Cette dichotomie, qui marque la division taylorienne du travail, elle-même très mécaniciste, marque les représentations communes alors qu'elle est fortement critiquée dans sa pertinence même par la sociologie du travail, qui pointe qu'il n'existe pas de travail strictement exécutif. Ce découpage dessine un paysage très clivé des valeurs (intellectuelles et sociales) attribuées au travail et retraçant les lignes hiérarchiques de manière fort nette (note 19).

Un discours de hiérarchisation des valeurs

Enfin, la mise en ordre du monde dans ces documents pédagogiques s'effectue par l'énonciation de discours normatifs à destination des élèves, qui apparaissent de façon particulièrement nette dans les dispositifs d'évaluation. Il est utile de se pencher sur l'exemple du Quiz (note 20), forme de contrôle des connaissances par questionnaire à choix multiples (QCM), qui procède par validation / invalidation et organise le savoir selon des réponses justes ou erronées.

On peut entendre ici la dimension double de la transmission qui dispense un savoir sur l'entreprise, mais aussi un savoir normatif donnant aux élèves les codes de comportement à adopter dans cet environnement en hiérarchisant, en valorisant et en disqualifiant.

Ce quiz, accessible là encore comme outil pédagogique pour les enseignants, alterne des questions et réponses sérieuses et d'autres drôles, empruntant donc tout à la fois à l'école et au mode

plus ludique et décontracté qu'incarnerait l'entreprise. La distribution du rire (ce sur quoi on peut plaisanter) est en ce sens instructive. L'étude de ce questionnaire indique que le rire porte de manière privilégiée sur les protections juridiques de l'emploi.

Q16 : que signifie CDI ?

- A : contrat à durée indéfinie
- B : contrat à durée indéterminée
- C : contrat à distance internationale
- D : contrat à durée infinie

Ou encore, Q 45 : La RTT, c'est ?

- A : la réduction du temps de travail
- B : le régime tout trié
- C : le raid tout terrain
- D : la retraite à tiers temps

Le rire pourra également porter sur certains types de métiers, en l'occurrence un métier manuel. À la question « Lequel de ces services ne fait pas partie de l'entreprise ? », « coiffure » fait figure d'intrus dans la liste proposée (« ressources humaines », « comptabilité », « commercial »), apparaissant comme l'évidente mauvaise réponse.

A contrario, les questions économiques ou d'organisation (comme « La différence entre le prix de vente et le prix de revient se nomme ? ») échapperont, elles, à la possibilité du rire. Ce seront de « vraies » questions.

Il y a dans la « mallette pédagogique » du Medef, à travers et au-delà de l'organisation du sérieux et du risible, hiérarchisation des entreprises et des métiers (les grandes entreprises vis-à-vis des petites, la comptabilité vis-à-vis de la coiffure), hiérarchisation des individus dans l'entreprise (selon son sexe, sa race, son statut hiérarchique) et enfin normalisation des comportements (exemple dans le quiz des questions sur la nécessaire ponctualité ou encore, dans « C'est quoi l'entreprise », des savoir-être connotés positivement).

En conclusion, l'étude de ces documents permet de constater que la mise en ordre du monde opère un double travail sur :

- Les normes (portant sur une multiplicité d'attitudes et d'assignations identitaires : la ponctualité, la réussite d'un parcours, la place de chacun, ce dont on peut rire ou pas...).
- Les valeurs explicites (ouverture, réconciliation école et entreprise, entraide...) comme implicites (qui, de l'enseignant ou du chef d'entreprise, est compétent ou non).

Ce sont bien les représentations individuelles et sociales qui sont travaillées dans la « mallette pédagogique », sachant que celles-ci consistent à établir, « par la contrainte qu'elles exercent sur les individus, le maintien et le respect d'un ordre social » (Jodelet, 2002, s'appuyant sur la définition durkheimienne du fait social). Les diffuser revient donc à construire, vouloir et promouvoir un certain ordre social.

Travailler les représentations touche au travail idéologique lorsque sont restreintes les approches possibles de ce qui est représenté. C'est ce qu'exprime Eugène Enriquez (1992) lorsqu'il écrit que

l'idéologie tend à enfermer les faits dans une représentation unique qui rend compte totalement du réel et qui exprime la vérité de ce qu'elle révèle. En ce sens [...], elle est le corpus des réponses adéquates. Elle parlera donc le langage de la certitude en le travestissant en langage de la vérité.

Lorsqu'on a pris la mesure de ce qui constitue le façonnage des représentations sociales dans cet ordonnancement du monde – des « savoirs de sens commun », des « programmes de perception », des « grilles de lecture », des « guides d'action » (Jodelet, 1984 ; Moscovici, 1984) – la question se pose nécessairement de savoir d'où elles sont issues et de la légitimité à les produire et à la diffuser à grande échelle. Quels acteurs sociaux, instances, institutions sont légitimes pour émettre un discours sur l'entreprise et à l'inverse, qui ne l'est pas ? Ce sont les questions qu'abordera la troisième et dernière partie de l'article, non pas d'un point de vue normatif mais toujours en se fondant sur

l'analyse des documents pédagogiques qui accompagnent la diffusion des savoirs sociaux sur l'entreprise. Plutôt que d'étudier le contenu de ce qui est diffusé, il s'agira cette fois de mettre à jour la rhétorique à l'œuvre, de saisir sur quels arguments s'appuie la légitimité revendiquée.

Qui est légitime pour parler de l'entreprise ?

Être partout, être incontournable

Dans la présentation du corpus, on a constaté une pluralité d'acteurs sociaux œuvrant pour le rapprochement entre écoles et entreprises (associations, syndicats, partis, chambres de commerces, représentants d'employeurs...). Cette pluralité d'acteurs sociaux est loin d'être dispersée et sans liens : on observe au contraire une constitution en réseaux.

L'extension de ce réseau impliqué, de manière prioritaire ou secondaire, dans le rapprochement entre ces deux mondes scolaire et entrepreneurial, ressort avec force des images et des textes qui viennent présenter les dispositifs en place. Cela s'incarne à travers une iconographie cartographique du territoire français figurant une carte parsemée et piquée de drapeaux ciblant les groupes scolaires investis et à investir. Le registre linguistique emprunte au lexique stratégique mais aussi au lexique évangéliste, par l'occurrence de l'expression « prêcher la bonne parole ». Des indicateurs chiffrés sont par ailleurs donnés pour figurer l'étendue et l'avancée du réseau : 557 enseignants collaborent à l'opération « Les boss invitent les profs », 15 900 à la semaine « École entreprise » (note 21), etc. On observe ainsi un véritable maillage du territoire qui figure la localisation, mais aussi l'implantation et la possible emprise.

Sous-tendant cette implantation, on assiste à un processus d'autolégitimation à parler de l'entreprise. L'entreprise – et en particulier ses instances dirigeantes – peut et doit enseigner ce qu'est l'entreprise car elle serait la mieux placée, voire la seule capable de le faire. La construction d'une place qui permette de diffuser des messages sur ce qu'est l'entreprise passe par une délégitimation des autres instances et par un emprunt massif au genre pédagogique. Ceci témoigne de l'ambiguïté des liens avec l'univers pédagogique, puisqu'on assiste à la fois à un emprunt important et à la fois à une distinction et une mise en doute.

Une destitution des autres instances : famille, médias, enseignants

La revendication des entreprises et de leurs représentants à intervenir dans les cursus de formation est ancienne (Cardi & Chambon, 1997 ; Tanguy, 1989). L'Éducation nationale en reconnaît d'ailleurs la légitimité, ainsi que le rappellent les différents accords conclus entre les deux catégories d'acteurs (dont certains sont mentionnés en introduction). Mais cela n'est pas sans poser la question des registres de légitimité auxquels cela renvoie et de la place des différents acteurs dans la formation. Nous allons donc interroger les discours tenus pour mettre en place cette légitimité.

La reconnaissance du Medef comme instance légitime est le résultat d'une autodésignation et d'une désignation par les instances décisives : validation décisive par l'Éducation nationale qui s'est officialisée à partir de l'année 2000, et reconnaissance de beaucoup des acteurs concernés sur le terrain, à savoir des enseignants, des chefs d'établissements, des élèves et de leurs parents. Le Medef écrit par exemple que

les entreprises se considèrent comme membres à part entière de la communauté éducative, aux côtés des enseignants et des parents, des collectivités territoriales et de l'État. [...] La mise en œuvre des enseignements devrait être accompagnée par une présence significative de salariés d'entreprise. (note 22)

Cette désignation s'appuie sur la nécessaire dénonciation des préjugés. C'est ce qu'expriment clairement et à plusieurs reprises les documents analysés : « Depuis sept ans, la semaine « École entreprise » a pour vocation de chasser les idées reçues entre le monde du travail et celui de

l'éducation », il s'agit de « faire tomber certaines idéologies » (note 23), de « faire tomber les tabous », le tout « sans arrière pensées ».

Cette désignation repose aussi sur la mise en doute du savoir détenu par les autres instances : enseignants, médias, parents, élèves. Eux tous seraient du côté de l'ignorance et des préjugés.

Tel qu'ils sont présentés, les enseignants, nous l'avons vu, ne connaissent pas le monde de l'entreprise (« ils n'ont jamais quitté les bancs de l'école » (note 24)). Les médias sont également incriminés, du fait d'une déficience de l'information considérée comme trop superficielle (« Tu entends souvent parler d'entreprises, à la radio ou à la télévision, ça ne te dit pas ce qu'on y fait tous les jours, comment ça marche » (note 25)). Les enfants ne connaîtraient pas l'entreprise tout simplement parce qu'ils n'en font pas encore partie. Quant aux parents, la mise en doute de leurs savoirs est plus compliquée à justifier. Elle est d'ailleurs implicite, se révélant en creux par l'absence de traitement ou d'évocation : aucun témoignage de parent ou d'association de parents d'élèves n'apparaît dans la mallette, comme si le savoir sur le travail détenu et transmis par le milieu socioculturel de l'enfant n'existait pas.

Ne pas reconnaître le savoir des parents, et plus généralement de l'entourage proche, pose véritablement question : on sait bien que tout un chacun, qu'il travaille ou non, a une connaissance sensible du travail, à travers l'expérience de ses proches et a fortiori de ses parents. On les voit partir tôt le matin, s'y préparer, physiquement et psychologiquement, on les entend éventuellement en parler, ils rentrent fatigués, angoissés, déprimés et irritables ou au contraire enthousiasmés et dynamisés du fait de leur travail. Cela ne laisse pas insensibles les enfants puisque le travail, ou son absence dans le cas du chômage, interfère très nettement dans les relations qu'ils ont avec leurs parents (Dejours parle ainsi de colonisation du hors-travail par le travail, 1980). Alors pourquoi ce savoir-là ne serait-il pas considéré comme légitime ? Les parents seraient-ils trop « dedans » ? Ne disposeraient-ils pas de la « bonne distance » nécessaire vis-à-vis de leur travail ? S'ils détiennent un savoir, il s'agit cependant d'une connaissance sensible, corporelle, émotionnelle, qui n'est souvent pas verbalisée et pas toujours verbalisable par les travailleurs (Boutet, 2008). Mais cette objection d'une connaissance trop « collée » à l'expérience, devrait alors, en toute rigueur logique, toucher l'ensemble des professionnels de l'entreprise, les dirigeants compris. À moins que leur fonction rende ces derniers, et seulement eux, aptes à prendre de la hauteur vis-à-vis du travail ? Cette vision du travail des cadres comme rationnelle, correspond à un idéal de maîtrise qui ne reflète bien sûr pas le réel de leur activité et de leur implication subjective mais qui est néanmoins effectif dans ce que cette catégorie de travailleurs exprime, dans un registre de discours où les émotions et les corps sont bannis (Dejours, 1998). Cela pose alors la question de la nature de ce savoir qui est monopolisé ici la parole, produit à partir d'un point de vue « panoramique » et distancié.

L'examen plus systématique de qui est légitime, dans l'entreprise, à parler du travail, peut donner des éléments de réponse à ces questions. L'analyse iconographique et textuelle, dans la partie sur la mise en ordre du monde, a montré que dans ces documents, ce sont bien les cadres aux postes de direction, à l'exclusion des autres catégories de personnels, qui sont habilités à produire une connaissance sur le travail. Les représentants légitimes de l'entreprise sont ses dirigeants. Cette appropriation et cette monopolisation de la parole peut être pensée comme le prolongement de ce qui est observé à l'intérieur de leurs murs : une communication descendante dont est dépossédée la majeure partie des travailleurs (Boutet, 2008).

Les principaux arguments (immersion, réalité, responsabilité)

L'entreprise est donc habilitée à parler du travail et de son organisation. On peut pointer un certain nombre d'éléments mis en avant dans cette construction de légitimité ou d'illégitimité à produire et à transmettre un savoir.

Le principal argument est le principe d'immersion érigé en condition épistémique : on ne pourrait parler que de ce qu'on a vécu, des lieux où on est allé. Cet argument, à première vue de bon sens, est pourtant difficile à admettre lorsqu'on y regarde de plus près : ne peut-on enseigner l'archéologie que si l'on est soi-même archéologue, la littérature uniquement si l'on est écrivain, etc. ? À côté de la légitimation que cet argument opère, on voit que cette mise en avant de la pratique s'effectue en occultant les dimensions théorique, critique et de commentaire distancié.

Un autre argument mis en avant dans les discours du Medef se trouve dans les termes fortement récurrents de « réalité », « réel », « concret », « quotidien », « vrai », « vraiment », « juste » (« justesse »), etc. L'entreprise serait du côté du réel, par opposition à l'école, théorique, du côté des idées. « Connaître la réalité du monde de l'entreprise », donner « la vision la plus juste de ce qu'est l'entreprise aujourd'hui », « c'est vraiment pour montrer le quotidien » (note 26).

Ce discours est d'ailleurs largement repris par les enseignants qui font l'expérience d'un accès à l'entreprise par l'intermédiation de son dirigeant. Ainsi, dans la vidéo « Les boss invitent les profs », un enseignant témoigne : « Après cet échange, je dirais que j'ai une image tout à fait positive et concrète de l'entreprise puisque d'une part, j'ai pu me rendre compte des productions qui s'y faisaient d'une façon très concrète et également voir à quel point la pression était exercée au quotidien ».

Le langage de l'urgence et de la responsabilisation est très présent. Les enjeux sont rappelés (orienter, réussir, donner le goût et l'esprit d'entreprendre, etc.). Cette formation, présentée comme impérative, doit commencer très tôt : l'expression « dès le plus jeune âge » marque le caractère crucial et essentiel de la mission.

Ces documents et ces dispositifs font ainsi appel de manière constante à la responsabilité des enseignants face à l'employabilité des élèves avec la question de l'orientation qui commence de plus en plus tôt. Il y a un double mouvement de responsabilisation et de destitution qui pourrait se formuler dans cette injonction paradoxale : « il faut bien les former à... mais vous êtes mal placés pour le faire ».

Former les enseignants à l'entreprise

Comment s'y prendre pour former les enseignants ? Plusieurs dispositifs se conjuguent. En plus des stages, l'accent est mis sur des rencontres avec des chefs d'entreprise. Parmi les multiples modalités de rencontres (ateliers, visites, colloques, jeux-concours...), le Medef fait une large publicité de deux d'entre elles qui ont été mentionnées antérieurement : le déjeuner et le jeu de rôles.

À l'occasion du dispositif « Les boss invitent les profs », est édité un petit fascicule qui vient encadrer la démarche et donner à chaque acteur des conseils concernant les modalités pratiques (par exemple, le patron invite) et concernant les attitudes préconisées (« humilité », « écoute » et « explications-rectification » du côté du chef d'entreprise ; « parler vrai » et « spontanéité », du côté des enseignants). Ce guide d'action révèle une asymétrie : injonction est faite aux enseignants de dire la « vérité », c'est-à-dire exprimer leur vision du monde ; injonction est faite aux chefs d'entreprise d'écouter, d'être humble... avant d'intervenir, puisqu'il leur est demandé explicitement, par le terme même de rectification, d'infléchir les représentations sociales des enseignants dans une visée orthopédique (Foucault, 1975). « J'ai besoin d'avoir la vision qu'ont les profs de l'entreprise, l'image qu'ils s'en font », dit un chef d'entreprise dans les vidéos.

Former les élèves à l'entreprise

Qu'en est-il des documents pédagogiques à l'égard des élèves ? Comment le Medef se saisit-il concrètement de la mission d'éduquer des jeunes et de quelle façon investit-il le genre pédagogique ?

Comme on l'a vu, la vocation de formation est clairement affichée : « œuvrer pour une meilleure formation » (note 27), ou encore « apprenons-leur l'esprit d'entreprendre » (note 28). Plus précisément, regardons les documents destinés aux élèves à travers la « mallette pédagogique ».

Dans l'un des principaux documents proposés, intitulé « C'est quoi l'entreprise ? », la forme définitionnelle invite à l'instar du dictionnaire à découvrir le sens d'un mot et à disposer d'un savoir neutre. Les différentes planches, faites de textes et d'illustrations, abondent de citations, de données chiffrées et référencées (Insee). Les verbes relatifs au savoir, comme « signifier » ou « nommer », ont une forte occurrence. Le document s'attache, en effet rhétorique, à renvoyer une image de rigueur et de neutralité scientifiques. Relevant de cette logique, la présence graphique du scientifique en blouse blanche est récurrente, tout comme les services de recherche et développement, surreprésentés.

La communication du syndicat patronal use donc de trois registres traditionnellement perçus comme distincts : elle s'appuie sur le style académique (1) et sur la caution scientifique (2), tout en s'en démarquant. Car les chefs d'entreprise seraient à la fois des experts et des vecteurs de connaissances sur l'entreprise, et des acteurs ancrés dans l'expérience (le « vrai ») (3).

Élever les élèves via, ou vers, l'entreprise ?

Ce savoir dispensé aux élèves a pour but de les faire accéder ultérieurement au rang de salariés, voire d'entrepreneurs. Ce devenir des jeunes au sein de l'entreprise est présenté de façon récurrente comme une élévation.

Deux visuels de la mallette, dont le sous-titre est « ça décolle ! », représentent des jeunes qui sautent en l'air devant une montgolfière s'approchant du soleil. Ces jeunes qui sautent, dansent et font des acrobaties laissent éclater leur joie et leur dynamisme, entourant des adultes en posture de travail (note 29). Une autre illustration (note 30) montre un jeune hissé par un aîné, déjà dans l'entreprise, qui lui tend la main pour l'aider à gravir les échelons d'une courbe graphique ascendante. Ici est également exprimé l'ascendant susceptible d'être exercé par un aîné. Une quatrième figure (note 31) intitulée « Les entrepreneurs de demain sont les élèves d'aujourd'hui » montre un jeune garçon jouant avec un avion en papier (référence à l'imaginaire de l'enfance et de l'école). Cette scène a lieu sur fond d'aéroport d'où décolle un véritable avion : imaginaire du voyage d'affaire, de la circulation mondialisée des biens et du commerce.

Dans une cinquième image (note 32), l'idée de progrès est illustrée par la taille des entreprises disposées de la plus petite à la plus grande, comme sur une ligne du temps, rappelant les théories évolutionnistes : la petite entreprise est illustrée par un tout petit bâtiment revêtu d'un toit en tôle ondulée sur le mur duquel repose une mobylette, dans une évocation du sous-développement. La moyenne entreprise est déjà plus évoluée, avec un éclairage public, et équipée d'un camion de livraison. Enfin, la grande entreprise est celle vers laquelle converge le regard, compte tenu de sa prédominance graphique. C'est sur elle que débouche, comme si elle y répondait, la question qui traverse la page « Qu'est-ce qu'une entreprise ? ». Elle est illustrée par un gratte-ciel scintillant avec ses néons lumineux, son hall d'accueil, ses arbres d'agrément et son parking privé. Il s'agit là d'une valorisation de la taille et des signes conventionnels de richesse : réussir, c'est prospérer et se développer, grandir et grossir, être vu et se montrer. Une sixième image (note 33) reprend le dessin du graphique ascendant. En toile de fond, trois vignettes désignent : les fumées montantes d'une usine, un gratte-ciel photographié en contre-plongée et un élévateur hissant un peintre en bâtiment. Enfin, un dernier visuel, « Jeunes au travail, ce qu'il faut savoir », sur le site du Medef, propose une variante de l'ascenseur social à travers la figure de l'« escalator social ». Sur la photographie, un jeune homme pose devant un escalator, repris ensuite de façon schématisée pour qualifier le caractère ascensionnel des différentes voies professionnelles qui s'offrent à lui (CDI... mais aussi stages, CDD, intérim ou encore job d'été).

Cette persistance à présenter des figures d'élévation pose question. Renvoie-t-elle à la symbolisation du passage de l'enfance à l'âge adulte : grandir ? Renvoie-t-elle à l'idée de puissance ? À celle de progrès (progrès technologique, économique, professionnel) ?

La mallette s'inscrit dans un travail discursif qui dessine clairement les frontières du vrai (garantie par une certaine conception de l'expérience) et du faux (les discours des médias, les paroles des salariés non dirigeants ou des non initiés que seraient les enseignants). Les cartes géographiques présentant les établissements à investir viennent en doublon symbolique d'autres territoires tels que le savoir sur les univers de travail, la légitimité des acteurs et des discours.

Conclusion

Cet article a constitué une tentative de saisir quel savoir commun les représentations sociales étudiées construisent et mettent à disposition de tout un chacun. L'étude systématique des supports pédagogiques mis en ligne par le Medef, en partenariat avec l'Éducation nationale, montre une mise en mots et en images du travail et de l'entreprise qui ne sont pas neutres mais connotés : *conservateurs* sur le plan des rapports sociaux structurant le champ social, *normatifs* sur le plan des attentes des employeurs, ils sont *réalistes* dans le sens où ils expriment les rapports sociaux existants (Macé, 2006) tout en reflétant un certain point de vue. Des pans entiers du monde du travail sont occultés ou minimisés, qu'il s'agisse de certains métiers, peu prestigieux ou atypiques, de fonctions subalternes, du réel de l'activité, de la signification du travail pour le sujet, de l'ambivalence et de la complexité du vécu et de la place de l'emploi dans la dynamique des trajectoires... Force est ainsi de constater que ce que ces représentations transmettent aboutit en fait, souvent, à une méconnaissance du travail et de

l'entreprise, ce qui peut être pensé comme problématique. Notamment parce que cette méconnaissance (note 34) rend difficile la perception de certains enjeux sociaux qui structurent le monde du travail (en terme de rapports sociaux de race, de classe et de sexe), et parce qu'elle peut conduire à affaiblir les stratégies défensives et la mobilisation collective et politique face aux conditions de travail et de management, dont les études en sociologie, en psychologie et en épidémiologie montrent la détérioration (Gollac & Volkoff, 2007). Cette méconnaissance rend également problématique l'orientation professionnelle.

Loin de mettre en doute la nécessité d'ouvrir davantage le système éducatif sur le monde des entreprises, la présente étude pointe néanmoins que cette ouverture à un acteur particulier et hégémonique a pour conséquence de favoriser des représentations sociales situées, connotées et qui sont au service de l'institution qui les produit. C'est ce qu'exprime Moscovici (1961) à propos de la propagande, inhérente selon lui aux institutions, car au service de l'atteinte de leurs objectifs, notamment le maintien de leur équilibre (Moscovici & Marková, 2000). Les représentations sociales du travail sont conflictuelles (note 35). Médias, patronat, enseignants, syndicats, salariés... en ont des visions potentiellement antagoniques. Or, la propagande est une « modalité d'expression d'un groupe en situation conflictuelle et d'élaboration instrumentale, en vue de l'action, de la représentation qu'il se fait de l'objet du conflit » (Moscovici, 1961).

La question se pose de la représentativité des acteurs concernés. Si le Medef, en tant que représentant du patronat des grandes entreprises françaises, est légitime, il serait alors juste et nécessaire que d'autres acteurs sociaux et représentants d'autres catégories de personnel et secteurs d'activité, aient voix au chapitre.

Enfin, loin de reprendre à la lettre la séparation entre monde éducatif et monde productif, on peut défendre l'idée que les discours des dirigeants d'entreprise, comme les stages d'immersion sur les lieux de travail, peuvent être sources d'apprentissage, à condition qu'ils soient eux-mêmes considérés comme des objets pouvant être soumis à analyse critique. Ceci pourrait s'effectuer d'une part en les resituant dans une perspective historique où se sont nouées des relations entre institutions scolaires, économiques et étatiques, et d'autre part, en les confrontant à d'autres types de discours et de pratiques alternatifs, tout aussi situés, ce qui favoriserait une interrogation épistémologique sur la notion de savoir (note 36). Les discours patronaux auraient alors toute la place qu'ils revendiquent dans la socialisation des jeunes générations.

Références bibliographiques

- Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley Pub.
- Battagliola, F. (2008). *Histoire du travail des femmes*. Paris : La Découverte.
- Billiez, J., & Millet, A. (2001). Représentations sociales : trajets théoriques et méthodologiques. In D. Moore (coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes* (pp. 31-49). Paris : Didier.
- Boutet, J. (2008). *La vie verbale au travail. De la manufacture aux centres d'appel*. Toulouse : Octares.
- Brucy, G. (1998). *Histoire des diplômés de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965). L'État, l'école, les entreprises et la certification des compétences*. Paris : Belin.
- Cardi, F., & Chambon, A. (coord.). (1997). *Métamorphoses de la formation : alternance, partenariat, développement local*. Paris : L'Harmattan.
- Chabrol, C., Courbet, D., & Fourquet-Courbet, M. P. (2004). Psychologie sociale, traitements et effets des médias. *Questions de Communication*, 5, 5-18.
- Courbet, D., & Fourquet, M. P. (2003a). Publicité, marketing et parfums : approche psychosociale d'une double illusion. *Communication et Langage*, 136, 43-57.
- Courbet, D., & Fourquet, M. P. (2003b). Réception des images d'une catastrophe en direct à la télévision. Étude qualitative des réactions provoquées par les attentats du 11 septembre 2001 aux

- États-Unis au travers du rappel de téléspectateurs français. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 53(1), 21-41.
- Dejours, C. (1980). *Travail, usure mentale*. Paris : Bayard.
- Dejours, C. (1998). *Souffrance en France*. Paris : Seuil.
- Enriquez, E. (1992). *L'organisation en analyse*. Paris : Presses universitaires de France.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard.
- Foucault, M. (1992). *L'ordre du discours*. Paris : Gallimard.
- Gollac, M., & Volkoff, S. (2007). *Les conditions de travail*. Paris : La Découverte.
- Gonnet, J. (1997). *Éducation et médias*. Paris : Presses universitaires de France.
- Graumann, C. F., & Moscovici, S. (1986). *The discovery of the masses*. In *id* (éds), *Changing conceptions of crowd mind and behaviour* (pp. 27-50). New York-Berlin-Heidelberg: Springer.
- Hemdane, E. (2009). *Le refoulement du problème, la mise à plat des savoirs scolaires en SES en seconde. Quelles contraintes et quels enjeux ?* www.apses.org/IMG/pdf/problematization_estelle_hemdane_2009.pdf (page consultée 12/07/2010).
- Jeanet, A., Lenel, P., & Savignac, E. (2008). Quelle place pour qui dans les entreprises françaises ? La « diversité » : un cache-sexe pour des représentations raciales. *Asylon(s)*, 4, <http://www.reseau-terra.eu/article745.html> (page consultée 12/07/2010).
- Jeanet, A., & Savignac, E. (2008, 4 et 5 décembre). *La télé réalité : nouveau dispositif de médiation pour les organisations ?* Communication présentée au colloque international *Colloque en SIC*, Université de Provence, Nice, France.
- Jeanet, A., & Savignac, E. (2009a). Les représentations du travail dans les séries de divertissement. Le travail comme ressort du loisir. In C. Eyraud & G. Lambert (dir.), *Filmer le travail. Films et travail. Cinéma et sciences sociales* (pp. 187-192). Aix en Provence : Publications de l'université de Provence.
- Jeanet, A., & Savignac, E. (2009b). Les représentations sociales de la vie de bureau à la télévision. *Ilet-i-im*, numéro spécial (« Représentations sociales et communication »). Istanbul : Université de Galatasaray, 107-126.
- Jodelet, D. (1984). Représentations sociales : phénomènes, concepts et théorie. In S. Moscovici (dir.), *Psychologie sociale* (pp. 31-61). Paris : Presses universitaires de France.
- Jodelet, D. (1994). *Les représentations sociales*. Paris : Presses universitaires de France.
- Jodelet, D. (2002). Les représentations sociales dans le champ de la culture. *Social science information*, 41, 111-133.
- Laval, C., & Tassi, R. (2005). *Enseigner l'entreprise*. Paris : Éditions Nouveaux regards.
- Legardez, A. (2004). L'utilisation de l'analyse des représentations sociales dans une perspective didactique : l'exemple de questions économiques. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 647-665.
- Leyens, J.-P. (1983). *Sommes-nous tous des psychologues ?* Bruxelles: Mardaga.
- Leyens, J.-P., Yzerbit, V., & Schadron, G. (1996). *Stéréotypes et cognition sociale*. Wavre : Mardaga.
- Macé, E. (2006). *La société et son double*. Paris : Armand Colin.
- Moliner, P., & Vidal, J. (2003). Stéréotype de la catégorisation et noyau de la représentation. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 1, 157-176.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : Presses universitaires de France.

- Moscovici, S. (1984). *La Psychologie sociale*. Paris : Presses universitaires de France.
- Moscovici, S., & Marková, I. (2000). Ideas and their development: A dialogue between Serge Moscovici & Ivana Marková. In Moscovici, S. (dir.), *Social Representations: Explorations in Social Psychology* (pp. 224-286). Cambridge: Polity Press.
- Piette, J. (1996). *Éducation aux médias et fonction critique*. Paris : L'Harmattan.
- Primon, J.-L. (2005). Ethnicisation, racisation, racialisation : une introduction. *Faire savoirs*, 6, 3-14.
- Richard, J.-L. (2000). Une approche de la discrimination sur le marché du travail. Les jeunes adultes issus de l'immigration étrangère en France. *Revue européenne de migration internationale*, 16, 53-83.
- Tanguy, L. (dir.). (1986). *L'introuvable relation formation-emploi*. Paris : La Découverte.
- Tanguy, L. (1989). Les conventions État-patronat 1949-1961 : un régime de transition. *Formation Emploi*, 27-28, 163-187.
- Wagner, W., Valencia, J., & Elejabarrieta, F. (1996) Relevance, discourse and the "hot" stable core of social representations – A structural analysis of word associations. *British Journal of Social Psychology*, 35, 331-352.

Notes

Note 1 : Aurélie Jeantet est chercheuse au laboratoire CRESPPA (Centre de recherches sociologiques et politiques de Paris), CNRS (UMR 7217), équipe GTM (Genre, Travail, Mobilités). Thèmes de recherche : travail, représentations sociales, sociologie des émotions, subjectivité. Contact : Université Paris 3 Sorbonne nouvelle – UFR Communication – 13 rue Santeuil – 75005 Paris. Courriel : aurelie.jeantet@free.fr.

Note 2 : Emmanuelle Savignac est anthropologue, chercheuse au CIM (Communication, Information, Médias). Thèmes de recherche : entreprise, management, représentations sociales, anthropologie des mondes contemporains. Contact : Université Paris 3 Sorbonne nouvelle – UFR Communication – 13 rue Santeuil – 75005 Paris. Courriel : emmanuelle.savignac@free.fr.

Note 3 : Le Clémi (Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information) est un service du Centre national de la documentation pédagogique (ministère de l'Éducation nationale). Il a pour mission l'éducation aux médias dans les classes du primaire et du secondaire.

Note 4 : L'angle d'approche déployé consistant en une analyse de discours et une analyse iconographique des matériaux pédagogiques, ne sera pas abordée ici la question de l'usage et de la réception, qui exigerait d'autres types d'investigations comme des études de réception des médias.

Note 5 : Annoncé à Lyon le 1^{er} décembre 2003 par Xavier Darcos, alors ministre délégué à l'enseignement secondaire, l'accord de partenariat entre le Medef et l'Éducation nationale devient officiel le 19 juillet 2004. Cet accord cadre a été actualisé le 22 novembre 2007 par une convention nationale de partenariat entre le Ministère de l'Éducation nationale, les fédérations de parents d'élèves et les organisations interprofessionnelles, professionnelles et économiques.

Note 6 : Cette hypothèse renvoie à la question de l'autonomie du système éducatif, toujours relative vis-à-vis des demandes, de plus en plus présentes, d'autres sphères de la société (État, familles, et en particulier système productif). Cardi souligne ainsi « l'émergence de logiques non-scolaires dans le domaine et dans les instances d'éducation et de formation, ainsi que la tendance à un processus d'intégration avec les logiques proprement scolaires. Ces logiques non-scolaires sont nombreuses, en particulier économiques et politiques. [...] Elles ne sont pas neuves, tant s'en faut, mais il semble qu'elles soient portées, pour la période qui nous intéresse, avec une vigueur et peut-être une conviction nouvelles » (Cardi & Chambon, 1997).

Note 7 : Document « C'est quoi l'entreprise ? ».

Note 8 : Les rencontres « École-entreprise » se sont institutionnalisées en 2000 avec la semaine « École entreprise », décidée par Ernest-Antoine Seillière et François Fillon. La pérennisation de cette initiative, par un accord-cadre en 2004, institue un comité national de pilotage qui réunit le Medef, l'Éducation nationale, le Centre des jeunes dirigeants d'entreprise (CJD) et l'Association jeunesse et entreprises (AJE).

Note 9 : S'intéresser aux filières générales dans leur rapport avec les savoirs économiques et professionnels constitue une approche originale, car les travaux existants sur cette question se concentrent

massivement sur l'enseignement technique et professionnel (voir par exemple les recherches de l'historien Brucy, 1998, de la sociologue Tanguy, 1986, ou encore les sommaires de la revue *Formation-Emploi*).

Note 10 : Expression relative au courant littéraire et artistique italien du 19^e siècle qui avait pour objectif de représenter la vie quotidienne et les rapports sociaux de l'époque selon tous les accents de la vérité.

Note 11 : voir <http://www.dailymotion.com/video/x4cekv_jeux-droles-1ere-partie_school?from=rss> et http://www.dailymotion.com/video/x4ceqs_jeux-droles-2eme-partie_school?from=rss> (pages consultées 12/07/2010).

Note 12 : La sociologie montre au contraire qu'un groupe social n'équivaut jamais à la somme des individus le composant.

Note 13 : De nombreux discours insistent sur la mésentente réelle ou supposée des deux instances : « [Titre :] Le dialogue s'instaure enfin. [Texte :] Où en sont les relations entre les enseignants et les entreprises ? La double enquête menée au premier semestre 2005 par l'Association Jeunesse et Entreprises met en évidence une réelle volonté de dialogue, dans l'intérêt des jeunes, même si apparaissent encore des différences d'appréciation et des méfiances réciproques ». Enquête réalisée par l'AJE, partenaire de la mallette : voir <<http://www.jeunesse-entreprises.com/index.php?id=165&idArticle=51>> (page consultée 12/07/2010).

Note 14 : La terminologie usitée, reprise ici telle quelle, enjoint au rapprochement par l'adoption d'une désignation de l'autre dans un langage familier comme pour en réduire l'altérité.

Note 15 : Jean-Paul Mauduy, PDG de MG SA, Université d'Été du Medef, 2003.

Note 16 : voir <<http://www.ecole-et-entreprise.fr/>> (page consultée 12/07/2010).

Note 17 : « Race » est ici à comprendre selon l'acception anglo-saxonne qui désigne une construction sociale et non pas ce qui serait de l'ordre d'une réalité biologique. La race dont il est question n'a pas d'existence par essence. Comme le précise Jean-Luc Primon (2005), elle « fait référence à une idée construite, qui n'a pas de réalité dans l'ordre biologique, mais en garde une dans l'ordre social, en ce sens qu'elle fait partie de l'expérience de la vie de nombreuses personnes ».

Note 18 : Cette minorisation se retrouve dans l'intégralité du corpus iconographique du Medef (Jeantet *et al.*, 2008).

Note 19 : Ainsi, une séparation nette apparaît-elle entre, d'une part, « décider des orientations et des objectifs », « définir le produit ou service », « étudier, tester et essayer de nouvelles idées » et, d'autre part, « fabriquer un produit », « réaliser un service », « gérer les factures », « effectuer les paiements » ou encore « acheter les fournitures ».

Note 20 : Voir <<http://www.ecole-et-entreprise.fr/2006/09/teste-tes-conna.html>> (page consultée 12/07/2010).

Note 21 : Chiffres de 2005, document du Medef, « La semaine École Entreprise 2006 ».

Note 22 : Medef, « Contribution au débat national sur l'avenir de l'école », 16 février 2004.

Note 23 : Opération « Les boss invitent les profs », voir <www.ecoleentreprise.fr> (page consultée 12/07/2010).

Note 24 : *Op. cit.*

Note 25 : Document « C'est quoi l'entreprise ».

Note 26 : « Les boss invitent les profs », *op. cit.*

Note 27 : « Les boss invitent les profs », *op. cit.*

Note 28 : Affiche Semaine « École Entreprise » 2006.

Note 29 : voir <http://www.ecoleentreprise.fr/rerelations_ecole_entreprise.html> (page consultée 12/07/2010).

Note 30 : voir <<http://apreeam.org/>>.

Note 31 : voir <http://cnraa.ac-nancy-metz.fr/ressources/aff_ress.php?id=420> (page consultée 12/07/2010).

Note 32 : Brochure « C'est quoi l'entreprise ? ».

Note 33 : voir <<http://medef.typepad.com/DecouvrirlesRouagesdelEntreprise.pdf>> (page consultée 12/07/2010).

Note 34 : « Méconnaissance » ne doit pas être compris comme un défaut de connaissance, une ignorance, mais comme le résultat d'une connaissance partielle, qui montre en même temps qu'elle déforme et dissimule toute une part de ce qu'elle prétend révéler. Cela pourrait rejoindre l'acception du terme de propagande qui, pour Moscovici (1961), procède par raccourcis et assimilations.

Note 35 : Ce sont des « questions socialement vives » comme les définit Legardez (2004).

Note 36 : Ceci fait largement écho aux constats de plus en plus vifs d'une « déproblématisation » des savoirs en sciences économiques et sociales, à la fois dénoncée par les représentants des enseignants du secondaire (en SES) et à la fois objets d'analyses des curriculum à partir des manuels, comme Estelle Hemdane (2009), qui

parle de « refoulement du problème », par l'accent mis sur des savoirs descriptifs, au lieu de savoirs-outils explicatifs qui donnent une place à la contradiction.