

La monnaie dans l'enseignement de SES de première ES

L'exemple du « contre manuel » de l'APSES

Alain Beitone* et Margaux Osenda**

Août 2015

Résumé

L'enseignement des SES fait l'objet de débats didactiques assez vifs. Dans ce paysage, l'Association des professeurs de SES (APSES) défend une conception qui met l'accent sur deux idées centrales : le refus du découpage disciplinaire des savoirs et le privilège donné à l'activité des élèves (par opposition à une conception « transmissive » ou « verticale » des savoirs). Cette conception a conduit l'APSES à combattre le programme officiel. Sur la base de cette posture à l'égard du programme officiel, l'APSES a mis en ligne un manuel (avec activités pour les élèves et corrigés pour les professeurs) qui correspond au « programme de contournement » qu'elle a élaboré.

Nous nous proposons donc d'étudier, l'un des chapitres de ce manuel en ligne (consacré à la monnaie) pour en examiner les choix didactiques (contenus disciplinaires et conduite des activités d'apprentissages).

Ce qui ressort de cette étude c'est que les séquences proposées relèvent massivement de la « pédagogie invisible » (B. Bernstein).

- Le cadrage est faible : les objectifs sont peu explicites de même que les questions et consignes qui sont adressées aux élèves, les « sauts cognitifs » à opérer pour rentrer véritablement dans les apprentissages ne sont pas clairement identifiés, le vocabulaire utilisé ne fait pas l'objet d'activités qui permettraient aux élèves de s'approprier les définitions.

- la classification est faible : la distinction entre les disciplines et le repérage de leurs spécificités n'est pas réalisé, la distinction entre les savoirs d'expériences, les savoirs politiques et les savoirs scolaires est totalement absente, les registres de langue (langage courant et langage scolaire légitimé par des savoirs savants) sont en permanence enchevêtrés.

Par ailleurs, alors que l'APSES reproche au programme officiel son manque de pluralisme et son excessive orthodoxie, les activités consacrées à la monnaie n'introduisent en aucun cas les débats théoriques : monnaie neutre/monnaie active ; monnaie endogène/monnaie exogène. La seule théorie explicitement présente est la très orthodoxe théorie quantitative de la monnaie et aucune réflexion critique sur cette théorie n'est proposée, alors qu'il serait logique de le faire puisque l'APSES propose un TD sur l'hyperinflation allemande des années 1920.

(*) Alain Beitone est professeur honoraire de sciences économiques et sociales au lycée Thiers à Marseille. Il a été membre des deux groupes d'experts qui ont rédigé les deux derniers programmes de SES (ceux rédigés sous l'autorité de J.L. Gaffard, sont entrés en vigueur au début des années 2000 ; ceux rédigés sous l'autorité de J. Le Cacheux sont entrés en vigueur au début des années 2010).

(**) Margaux Osenda est professeur de sciences économiques et sociales dans l'académie d'Orléans-Tours

En septembre 2011 un nouveau programme de Sciences Economiques et Sociales est entré en vigueur en classe de première dans le cadre de la réforme des lycées¹.

Ce programme a fait l'objet de débats nombreux et vifs. L'association des professeurs de sciences économiques et sociales (APSES) a appelé au « contournement » du programme. Elle a donc proposé (seulement pour la classe de première) un « programme alternatif » et mis en ligne sur son site des supports pédagogiques destinés à aider les professeurs à mettre en œuvre les différents points du « programme de contournement ».

Le site baptisé « SESâme » vise à mettre en œuvre « *la démarche qui a fait le succès des SES dans les classes de lycées depuis plus de 40 ans* ». Son étude permet donc d'identifier l'identité de la discipline scolaire telle qu'elle est définie et défendue par l'association professionnelle. D'autant que l'APSES s'est livrée à une vigoureuse critique du programme officiel auquel elle reproche à la fois l'orthodoxie des contenus, la spécialisation disciplinaire (distinction entre sociologie et science économie) et une démarche pédagogique trop transmissive. Le site SESâme a donc pour ambition de proposer « *des séquences ancrées sur des enjeux contemporains associant les différentes sciences sociales pour faire sens et ainsi motiver les élèves* ». Dans le communiqué qui annonce son initiative, l'APSES précise : « *ce programme de contournement luttera contre les défauts du programme officiel en évitant l'encylopédisme, en partant de questions de société qui feront sens pour les élèves, en introduisant davantage de pluralisme, et en permettant de faire dialoguer les sciences sociales entre-elles plutôt que de cloisonner l'économie et la sociologie* »².

Nous proposons d'étudier la mise en œuvre de ce projet sur un thème particulier, celui qui concerne la monnaie. Le choix de ce thème n'a pas été fait au hasard. En effet les questions relatives à la monnaie sont depuis l'origine un élément central de l'analyse économique. Aujourd'hui encore, comme le montre l'actualité récente, la monnaie est au cœur de nombreuses controverses³. De plus, l'enseignement de la monnaie a fait l'objet de certains des tous premiers travaux en didactique des SES en France⁴. La façon dont la monnaie est traitée dans des supports pédagogiques est donc très révélatrice de la posture des auteurs par rapport aux savoirs savants et par rapport à leurs choix didactiques.

¹ Un « allègement » du programme est intervenu en 2013. Sur le point qui nous occupe ici (la monnaie et le financement) il n'y a pratiquement aucune différence entre la version initiale et la version « allégée ». Une phrase des indications complémentaires a été supprimée. Cette phrase proposait de distinguer les prêts à taux fixes et à taux variables. Par contre les deux premières colonnes du programme : questions et vocabulaire à acquérir par les élèves n'ont pas été modifiées.

² Communiqué du 21 juin 2011. <http://www.apses.org/initiatives-actions/communiques-et-courriers/article/communiquede-presse-de-l-apses-du-3251#.Vbp4Svntmko>

³ Que l'on songe aux débats sur l'euro, sur les politiques monétaires non conventionnelles, sur le « privilège exorbitant » du dollar, etc.

⁴ Beitone A. et Legardez A. (1993), *La monnaie et ses représentations. Eléments pour une stratégie didactique en économie*, in J. Colomb (éd.), Actes du colloque : **Recherches en didactiques : contributions à la formation des maîtres**, INRP. Ce texte a été repris dans : Beitone Alain et Legardez Alain, (dirs.) (1997), **Travaux en didactique des sciences économiques et des sciences sociales**. Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence.

La proposition de l'APSES reprend l'intitulé général du programme officiel : Monnaie et financement (thème 4 de la partie « Science économique » du programme). L'étude de ce thème est découpée en trois questions qui elles diffèrent légèrement du programme officiel :

	Intitulé du programme officiel	Intitulés du programme APSES
Question 1	A quoi sert la monnaie ? Qui crée la monnaie ?	D'où vient la monnaie ?
Question 2	Comment l'activité économique est-elle financée ?	A quoi servent les banques et les marchés financiers ?
Question 3	Quelles politiques conjoncturelles ?	Comment et pourquoi réguler la création monétaire ?

Comme on le voit, au niveau de la formulation des questions, il n'y a pas de différence significative entre le programme officiel et celui de l'APSES. Les deux premières questions du programme officiel sont regroupées dans la première question du programme de l'APSES. En ce qui concerne la question 2, les formulations sont presque identiques. La différence la plus significative porte sur la question 3. En effet, alors que le groupe d'experts proposait de traiter la politique monétaire dans le cadre général de la politique économique (en même temps que la politique budgétaire), l'APSES traite de la politique monétaire de façon séparée dans le cadre du thème de la monnaie. C'est un choix légitime, dès lors que ce qui est acquis à ce stade du programme est réinvesti dans le point suivant pour envisager la politique économique dans son ensemble.

Il faut donc entrer dans le contenu des activités elles-mêmes pour préciser les divergences éventuelles avec le programme officiel et analyser les choix scientifiques et didactiques qui ont été mis en œuvre dans le « contre manuel » de l'APSES⁵.

I. Une pédagogie du flou et de l'implicite

Nous allons dans un premier temps nous concentrer sur la question du cadrage des activités à travers le problème de la définition des objectifs et de l'usage du vocabulaire. Nous nous appuierons en priorité sur l'activité 1 (« Qu'est-ce que la monnaie ? »), de la question 1 (« D'où vient la monnaie ? »).

1) La formulation et la mise en œuvre des objectifs

a) La définition des objectifs

Les objectifs de l'activité 1 (« Qu'est-ce que la monnaie ? ») sont :

- Comprendre qu'une monnaie se définit davantage par ses fonctions que par sa forme
- Connaître les principales formes des monnaies contemporaines
- Comprendre le principe de création monétaire par les crédits.

Le problème posé par ces objectifs est de portée générale. Un objectif doit être précis, explicite et évaluable. En effet les objectifs doivent permettre de délimiter de façon non ambiguë ce que les

⁵ Notre analyse porte à la fois sur la version destinée aux élèves (documents et questions) et sur la version destinée aux enseignants (avec les réponses proposées par l'APSES aux différentes questions posées).
http://sesame.apses.org/index.php?option=com_content&view=article&id=147&Itemid=112

élèves doivent apprendre (et donc ce que le professeur doit enseigner), tout le reste n'étant pas exigible (et ne doit donc pas être enseigné, ni bien sûr évalué). Ce qui n'est pas le cas ici.

Le verbe « comprendre » ne peut pas définir un objectif d'apprentissage. La « compréhension » est un processus psychique que le professeur ne peut pas observer, ni évaluer. Définir un objectif c'est indiquer un certain nombre de tâches que l'élève doit être capable de réaliser. Le choix de ces activités est tel que, lorsque l'élève les réalise, le professeur peut considérer que l'élève s'est approprié les savoirs visés. Ici, par exemple, on pourrait considérer que le premier objectif pourrait être formulé ainsi : « L'élève doit être capable de citer les trois fonctions de la monnaie et de les définir ». Or, l'APSES utilise une formule curieuse : « *Comprendre qu'une monnaie se définit davantage par ses fonctions que par sa forme* ». Cette formule pose plusieurs problèmes. D'une part, l'élève doit « comprendre » que la monnaie « se définit davantage par ses fonctions que par sa forme ». Il y faudrait donc comprendre une sorte de priorité des fonctions sur les formes. Or, dans l'approche fonctionnaliste, la monnaie se définit uniquement par ses fonctions. D'autre part, on ne demande pas aux élèves de savoir définir précisément les formes et les fonctions de la monnaie. Au lieu de s'en tenir à un savoir scolaire clairement identifié et de le désigner explicitement comme objectif d'apprentissage, on propose aux élèves d'entrer dans un débat (qui n'existe pas dans le savoir savant) relatif à la priorité des fonctions sur les formes. Dès le premier objectif de la première activité on se trouve donc dans une situation de pédagogie implicite. Seuls les élèves habitués à décoder les consignes scolaires vont comprendre qu'il faut apprendre (éventuellement par cœur) les définitions des fonctions et des formes de la monnaie⁶. On est typiquement dans une situation où l'élève doit « *entendre ce qui n'est pas dit, se poser des questions qui ne sont pas posées* »⁷.

Les autres objectifs pourraient faire l'objet de remarques similaires. L'essentiel est que les objectifs ainsi formulés ne désignent pas clairement ce que les élèves doivent apprendre. Par exemple, pour s'approprier des savoirs pertinents, les élèves doivent connaître le concept de « créance », le concept de « dette »⁸, la distinction entre « actif » et « passif » dans un bilan, le concept de « pouvoir libérateur général »⁹. Il se trouve que ces notions sont utilisées dans les activités proposées, mais elles ne sont pas explicitées comme des objectifs et ne font pas non plus l'objet d'un apprentissage rigoureux. Par exemple un bilan avec actif, passif et écriture en parties double est utilisé dans le document 3. Mais la distinction entre actif et passif est présentée dans une question et ne fait pas l'objet d'un véritable apprentissage.

b) La mise en œuvre des objectifs

La séquence de cours débute par un exercice qui se présente comme une phase de sensibilisation puisqu'il s'agit de « *faire émerger les représentations des élèves* ».

Dans cet exercice, les élèves doivent dire s'ils acceptent :

- un billet de 5 euros
- un papier sur lequel il est écrit 5 euros
- un chèque de 5 euros
- un chèque de 1 milliards d'euros

⁶ De façon surprenante, mais révélatrice, « *être capable d'énoncer la définition de la monnaie* » n'est pas un objectif assigné aux élèves. En toute rigueur, on ne peut pas, en situation d'évaluation, demander aux élèves de définir la monnaie, puisqu'il ne s'agit pas d'un objectif explicite d'apprentissage.

⁷ E. Bautier, S. Bonnéry, S. Kakpo, *D'hier à aujourd'hui, les manuels à l'école élémentaire et au collège*, in Bonnéry S. (dir.) (2015), **Supports pédagogiques et inégalités scolaires**, La dispute, p. 44.

⁸ Puisque la monnaie est à la fois une créance et une dette.

⁹ Puisque le fait que la monnaie soit « une dette qui permet de s'acquitter de toutes les dettes » est la seule façon de distinguer la monnaie des autres actifs.

en échange d'un stylo et justifier leur réponse.

Selon l'APSES, l'objectif de cette activité est de « *dénaturaliser le concept de monnaie chez les élèves, de distinguer monnaie fiduciaire et monnaie scripturale, de distinguer monnaie et instrument de circulation de la monnaie, et d'insister sur le rôle de la confiance* ».

Tout cela pose beaucoup de problèmes. D'une part, la volonté de partir d'une situation « concrète » mais imaginaire (le paiement d'un stylo) donne l'illusion d'une compréhension immédiate des élèves. Par exemple, à partir de ce « cas pratique », les élèves sont supposés induire les concepts de « monnaie fiduciaire » et « monnaie scripturale ». Mais le passage entre le concret de l'exemple et ces deux concepts n'est jamais explicité, il n'y a pas de question demandant aux élèves de formuler la définition. Pourtant, dans la suite des questions, ces concepts sont utilisés (document 2), mais ils ne font pas l'objet de définition. À côté de « monnaie scripturale » le document précise : « dépôts à vue », mais ce terme lui-même ne fait pas l'objet d'une définition, les élèves sont supposés savoir ce qu'est un « dépôt à vue » (et donc on suppose « dépôt à terme »). Cet implicite apparaît aussi dans la dernière ligne du tableau. On demande aux élèves s'ils accepteraient de recevoir un chèque de un milliard d'euros en échange d'un stylo. Qu'attend-on des élèves ? Qu'ils sachent ce qu'est le solde d'un compte ? Ce qu'est un chèque sans provision ?

Cet exercice de sensibilisation, se propose aussi de « dénaturaliser la monnaie ». Intention louable puisqu'il est inhérent aux sciences sociales de dénaturaliser et puisque la monnaie est une institution qui n'a rien de naturel. Or, à aucun moment on ne propose aux élèves une activité qui conduirait à expliciter le fait que la monnaie est une institution et à aucun moment ce savoir essentiel n'est institutionnalisé. Quand on lit la synthèse du chapitre rédigé par l'APSES, on constate que la monnaie n'est jamais définie comme une institution.

Ce qui caractérise donc ce premier exercice, c'est l'importance de la pédagogie invisible. Ici, c'est notamment la faiblesse du cadrage qui saute aux yeux : on part d'un exercice qui doit permettre aux élèves de s'exprimer en mobilisant leurs représentations, mais la conduite de l'activité (questions posées, synthèses proposées) ne permet pas de conduire avec rigueur à des apprentissages et les concepts en jeu restent largement dans l'implicite.

De façon générale, on constate que les objectifs n'étant pas définis de façon précise, la conduite des apprentissages des élèves manque de rigueur. La synthèse présente la même difficulté. Le texte n'est pas construit de façon méthodique : les divers paragraphes ne sont pas ou mal reliés entre eux (par exemple la question de la confiance est traitée dans deux paragraphes distincts qui ne sont pas articulés entre eux). Cette synthèse n'institutionnalise pas de façon précise les savoirs visés par le dispositif d'apprentissage (la monnaie n'est pas explicitement définie, le concept d'institution n'est pas présent, pas plus que le concept de pouvoir libérateur général)¹⁰.

Le troisième objectif de cette activité 1 porte sur une question essentielle : la création de monnaie par les banques de second rang. On sait qu'une représentation forte des élèves repose sur l'idée que

¹⁰ Il s'agit là d'un problème très général. Observant une séquence de technologie en collège, S. Bonnery constate : « *Les tâches ne sont pas reliées explicitement à un cheminement intellectuel progressif concourant à l'acquisition d'une notion. De tels liens sont du domaine de l'évidence, leur explicitation ne fait donc pas partie de la mise en travail. Celle-ci s'opère sur le programme des tâches, sur l'effectuation d'une liste d'exercices, pas sur le rapport entre tâche et contenu de savoir, qui reste implicite. L'élève est simplement mis en présence du savoir dans une série d'exercices dont le cadrage trop diffus ne le contraint pas à mobiliser l'attitude cognitive sollicitée, mais le laisse adopter celle qui lui semble aller de soi* ». Extrait de : **Comprendre l'échec scolaire, Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques**, La Dispute 2007, mis en ligne sur le site de l'IFE.

http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/documents-smd/bonnery-malentendus-sociocognitifs_2.pdf

seule la banque centrale crée de la monnaie. Il faut donc, pour surmonter cet obstacle, distinguer la banque centrale des banques de second rang. Ce qui n'est pas fait dans l'activité proposée. De plus, pour que les élèves maîtrisent vraiment le concept de création de monnaie, il faut qu'ils maîtrisent l'idée de monétisation de créance. Or, cette idée n'est jamais évoquée, ce qui rend très difficile à comprendre le pouvoir de création monétaire des banques de second rang. Mais on suppose que ce vocabulaire et ces mécanismes sont connus. On peut par exemple lire la question suivante : « *Pourquoi peut-on dire que lorsque le solde de votre compte de dépôt augmente suite à un crédit de votre banque, il y a création monétaire sans émission de billets nouveaux ?* ». On peut s'interroger sur le sens de cette question. D'abord, introduire une référence aux billets de banques (émis par la banque centrale) dans une question relative à la création de monnaie scripturale par les banques de second rang est une source de confusion pour les élèves. Ensuite comprendre que l'octroi par une banque d'un crédit (ce mot ne fait pas l'objet d'une définition) fait naître une dette du client et une créance de la banque et que la créance est monétisée ce qui augmente la quantité de monnaie scripturale en circulation, n'a rien d'intuitif. Le seul fait de poser cette question aux élèves ne leur permet pas de réaliser l'apprentissage visé à propos du processus de création monétaire. Le texte utilisé évoque la question de destruction de monnaie. C'est là un concept difficile à maîtriser par les élèves, mais aucune activité n'est proposée pour qu'ils se l'approprient. Notons, de plus, qu'en se limitant au cas d'une seule banque, on ne peut pas traiter les limites de la création de monnaie par les banques de second rang, ni le problème de la liquidité bancaire, ni donc la question du refinancement qui est essentielle si l'on veut ensuite traiter la politique monétaire¹¹.

2) L'utilisation du vocabulaire

On sait que l'une des difficultés des apprentissages, dans toutes les disciplines scolaires, est le passage du vocabulaire courant, au vocabulaire spécifique de la discipline scolaire considérée¹². L'exemple bien connu du mot « sommet » permet d'illustrer ce point. Lorsque l'on demande à quelqu'un de désigner le sommet d'une montagne, il montrera le point le plus haut. Personne, dans la vie courante ne montrera un point situé au pied de la montagne. Pourtant, dans un cours de géométrie, l'élève devra apprendre qu'un triangle a trois « sommets » : un « en haut » certes, mais aussi deux « en bas ». Il faut donc, dans tout dispositif d'apprentissage, respecter deux règles essentielles :

- Expliciter avec les élèves le changement dans l'utilisation du vocabulaire. Il faut souvent revenir sur le passage d'un sens à un autre de certains mots de vocabulaire.
- Il faut dire de façon très explicite le sens scolaire précis du vocabulaire utilisé et vérifier que lorsque l'élève lit le mot en question et l'utilise, c'est bien dans le sens scolaire. Faute de quoi, des malentendus des apprentissages se développeront¹³.

L'étude des activités proposées à propos des fonctions de la monnaie, dénote une prise en compte très insuffisante de cette question du vocabulaire.

¹¹ Le cas de la création monétaire avec plusieurs banques, qui conduit à une contrainte de liquidité, est traité dans l'activité 3 consacrée à la confiance. Il ne semble guère pertinent de couper en deux le processus de création monétaire. La plupart des manuels universitaires (y compris le livre de Dominique Plihon utilisé dans cette séquence) étudient à la suite le cas avec une seule banque et le cas avec plusieurs banques ce qui permet d'engager les élèves dans un processus de complexification progressive du concept de création monétaire.

¹² Même si le vocabulaire de la discipline scolaire n'est pas identique au vocabulaire de la ou des disciplines savantes de référence, la légitimité du vocabulaire scolaire réside dans son rapport au vocabulaire savant.

¹³ Par exemple le mot « intérêt » en science économique ne correspond pas au sens qu'utilise un élève qui dit qu'il a intérêt à réviser son prochain contrôle pour échapper aux sanctions familiales.

Le document 2 est intitulé « les fonctions économiques de la monnaie ». Il se compose d'un extrait de l'ouvrage « *La monnaie et ses mécanismes* » de D. Plihon¹⁴ et d'une image sur laquelle figure quatre produits et leurs prix (nominaux) respectifs¹⁵. Conformément aux attentes du programme officiel, l'objectif est de faire travailler les élèves sur les fonctions de la monnaie (unité de compte/réserve de valeur/intermédiaire des échanges).

Or, première difficulté, le vocabulaire utilisé par D. Plihon n'est pas exactement le même que celui qui est utilisé habituellement pour désigner les fonctions de la monnaie. Il parle pour sa part d'une « triple fonction de calcul économique, de paiement et de réserve de valeur ». Ces termes sont parfaitement légitimes en eux-mêmes. Mais dans le cadre d'une activité pédagogique, il faudrait expliquer chacun des trois termes (« calcul économique » n'a sans doute rien d'évident pour les élèves) et surtout il faudrait expliciter le lien entre les formules choisies par Plihon et les formules standard. Dans la synthèse, c'est encore une autre formulation qui est adoptée. L'élève aura bien de la peine à savoir quelles sont les trois fonctions de la monnaie et comment on doit les désigner¹⁶. Ce flou dans les formulations est évidemment un puissant facteur de création d'inégalités d'apprentissage. Seuls les élèves qui bénéficient de soutiens extra scolaires pourront savoir que « calcul économique », « mesure des valeurs » et « unité de compte » désignent la même fonction de la monnaie !

Dans le texte de D. Plihon figurent plusieurs concepts (dette, banque centrale, Etat, pouvoir libératoire, liquidité) qui ne sont pas connus des élèves et qui ne font l'objet d'aucune définition, ni d'aucun apprentissage.

De plus si l'on analyse les questions et les réponses proposées, on constate que les auteurs supposent que les élèves connaissent les concepts d'« économie décentralisée » ; de « prix nominal » ; de « prix réel » ; de « troc » ; de « système monétaire », de « réserve de valeur », d'« intermédiaire des échanges », « d'unité de compte » et de « liquidité ». Les objectifs visés sont donc perçus comme des « évidences » ne devant pas faire l'objet d'un apprentissage rigoureux. Par exemple on peut lire les questions suivantes : « 2. *Quel est l'avantage d'un système monétaire sur un système de troc ?* » ; « 3. *Donnez deux actifs de patrimoine qui ne soit pas aussi liquide qu'un billet de banque* ».

Or, pour répondre à ces questions il faut connaître la différence entre une économie monétaire et une économie de troc. On demande donc aux élèves de savoir ce que l'on est supposé leur apprendre. Le texte de Plihon, comporte sur ce point un passage allusif : « *Nos économies sont monétaires dans la mesure où les produits ne s'échangent pas contre des produits, mais contre de la monnaie qui, à son tour, s'échange contre des produits* »¹⁷. Il y a là un clin d'œil au lecteur du livre qui reconnaît sans doute la référence à J.-B. Say. Mais ce qui est possible dans un livre n'a pas sa place dans une démarche didactique, où on se doit d'expliquer ce que les élèves doivent apprendre. On peut faire la même remarque pour la question suivante. Le concept de liquidité ne fait jamais l'objet d'une définition (ni dans les activités, ni dans la synthèse). Or, sauf à supposer que les élèves ont la science infuse ou que le concept de liquidité est de l'ordre de l'évidence, l'élève ne peut pas

¹⁴ Il s'agit d'un excellent livre d'initiation aux questions monétaires. Le problème c'est l'utilisation d'extraits et les activités organisées à partir de ces extraits.

¹⁵ Le fait qu'il s'agisse de prix nominaux n'est pas précisé (alors que le terme figure dans le texte étudié).

¹⁶ On retrouve là encore un défaut d'institutionnalisation du savoir. L'élève ne sait pas, de façon précise, quel est le vocabulaire qu'il doit maîtriser et quelles sont les définitions précises des termes qu'il doit connaître. C'est d'autant plus gênant que ces termes ne figurent pas dans les objectifs de la séquence d'apprentissage.

¹⁷ Il s'agit là d'un débat théorique de grande importance. Pour J.-B. Say il n'y a pas de différence de nature entre économie monétaire et économie de troc. Alors que pour d'autres traditions économiques, cette différence est essentielle.

distinguer les différents éléments du patrimoine en fonction de leur degré de liquidité (critère dont il ne connaît pas la signification et la définition).

Plus significatif encore, alors que la question à laquelle est supposé répondre ce dispositif d'apprentissage est « Qu'est-ce que la monnaie ? », le terme monnaie et sa définition ne font jamais l'objet d'une activité d'apprentissage et ne débouche jamais (même dans la synthèse) sur une définition précise. Au sortir de l'activité proposée, l'élève ne dispose donc pas d'une définition du concept central de ce chapitre.

Dans la synthèse relative à ce chapitre, c'est-à-dire dans le document où l'élève devrait trouver le « texte du savoir » qu'il doit s'approprier, on trouve des formulations qui ne peuvent avoir comme effet que de rendre encore plus difficile la compréhension du concept de monnaie. On y lit en effet : « Certaines « monnaies » ne circulent que dans un espace restreint ou ne remplissent que certaines fonctions de la monnaie ; des jetons circulant entre des joueurs pour comptabiliser les scores et qui seront, ensuite, éventuellement, changés en argent, par exemple ». Cette phrase laisse entendre que les jetons utilisés dans un casino par exemple ou dans un jeu de société sont de la monnaie. Or c'est évidemment faux : ces jetons ne sont pas dotés du pouvoir libérateur général qui caractérise la monnaie. C'est sans doute ce que veulent dire les auteurs quand ils évoquent « certaines fonctions de la monnaie ». Mais en utilisant deux fois le terme monnaie pour désigner ces jetons, ils ne peuvent que semer le trouble dans l'esprit des élèves. Le trouble ne peut que s'accroître lorsqu'ils écrivent que les jetons peuvent être changés en « argent ». Il passe là dans le langage courant. Or, ce mot « argent » du langage courant ne désigne pas ce que les élèves entendent par « monnaie ». Pour les élèves l'argent c'est un métal (« j'ai une gourmette en argent »), c'est aussi un revenu (« je vais gagner de l'argent grâce à un job d'été »), c'est de l'épargne (« j'ai placé l'argent que m'a donné ma grand-mère sur mon livret A »), enfin c'est un patrimoine (« ma voisine a hérité d'une grosse somme d'argent »). Accepter l'équivalence entre le mot « argent » et le mot « monnaie », c'est donc créer un très fort malentendu dans les apprentissages. Par exemple, dans un document vidéo utilisé dans l'activité 3 consacrée à la confiance¹⁸, l'animateur de l'émission explique que les banques empruntent « de l'argent » à la banque centrale. La confusion est donc constante entre le concept de « monnaie », le concept d'argent des sociologues (notamment dans l'activité 2) et le sens courant du mot « argent ». De plus, la confusion entre « argent » et « liquidités » risque de conduire les élèves à penser que le véritable « argent » c'est celui de la Banque centrale¹⁹. Tout au contraire une pédagogie explicite devrait confronter les élèves à ce problème, leur montrer la polysémie du mot « argent » et établir clairement une règle simple : quand on traite des questions dans la perspective du regard de l'économiste²⁰, on doit s'interdire l'usage du mot « argent » et parler exclusivement de « monnaie ».

En résumé :

- les objectifs ne sont pas formulés de façon assez précise. Il faut indiquer dans les objectifs tout ce que l'élève doit apprendre (vocabulaire, faits, mécanismes, théories). L'élève, en prenant connaissance des objectifs doit savoir ce que l'on peut exiger de lui lors d'une évaluation. Il peut donc ignorer tout ce qui ne figure pas dans les objectifs.

¹⁸ Curieusement, c'est dans cette séquence que sont traités le refinancement bancaire et le marché interbancaire.

¹⁹ Cette imprécision de vocabulaire a de grande chance de constituer un obstacle conceptuel à l'apprentissage des élèves. En effet si les banques de second créent de « l'argent » pourquoi doivent-elles en emprunter à la banque centrale à travers le refinancement. ?

²⁰ Nous verrons en effet ci-dessous qu'il existe une sociologie de l'argent.

- Dans le déroulement des activités proposées, on reste très souvent dans l'implicite tant en ce qui concerne les concepts et leurs définitions que les mécanismes. Les questions posées aux élèves utilisent très souvent un vocabulaire dont la signification n'est jamais explicitée de sorte qu'au total, sans ressources extérieures à la classe, l'élève ne peut pas réaliser les tâches demandées.
- L'enchaînement des différentes activités n'est pas assez méthodique et ne cadre pas avec assez de précision les activités des élèves, ce qui nuit gravement aux apprentissages.
- En fin de compte les apprentissages à réaliser ne sont jamais institutionnalisés, en particulier le concept de monnaie ne reçoit aucune définition précise. L'élève ne trouve donc jamais de réponse à la question « Qu'est-ce que la monnaie ? » qui est pourtant le sujet de l'activité proposée.

Ce résultat n'a malheureusement rien d'original ni de surprenant. Dans un article publié en 2007, J. Deauvieu insistait sur l'existence en SES d'une « *injonction pédagogique* » à pratiquer les « *méthodes actives* » et le « *cours dialogué* ». Or, souligne-t-il : « *Ces méthodes d'enseignement conduisent à un affaiblissement des pratiques « explicites » de l'enseignement au profit d'une pédagogie plus « invisible* »²¹.

II. Le rapport entre les disciplines : la question de la classification des savoirs

Nous allons nous centrer ici sur l'activité intitulée « Quel rôle pour la monnaie dans les rapports sociaux ? ». Il s'agit de l'activité 2 du chapitre intitulé « D'où vient la monnaie ? »²².

Nous ne reviendrons pas à propos de cette activité sur la question du vocabulaire. On retrouve en effet une forte tendance à ne pas définir le vocabulaire présent dans les documents, pas plus que le vocabulaire présent dans les questions, de sorte que les élèves ne peuvent pas répondre aux questions qu'on leur pose faute de maîtriser les concepts. Par exemple, dans la première question on demande aux élèves de commenter la phrase suivante : « *Les monnaies primitives sont des moyens de paiement sans être des moyens d'échange* ». On suppose ici que les élèves maîtrisent les notions de « monnaies primitives » ; « moyens de paiement » et « moyens d'échange ».

Nous allons nous consacrer plutôt à la question de la classification des savoirs.

Cette activité est totalement hors-programme. Mais après tout, les professeurs peuvent aller au-delà du programme dans le cadre de leur liberté pédagogique²³. Dans la perspective de son refus des clivages disciplinaire, l'APSES a donc voulu introduire une dimension sociologique ou anthropologique dans le programme relatif à la monnaie qui figure dans la partie « science économique » du programme.

Le problème c'est que ce changement d'optique disciplinaire n'est jamais explicité en direction des élèves. Il serait parfaitement légitime de dire aux élèves : « Nous allons examiner comment les sociologues et les anthropologues traitent de la monnaie ». Une partie du travail consisterait

²¹ Deauvieu J. (2007), *Observer et comprendre les pratiques pédagogiques*, **Sociologie du travail**, n° 49, p. 113.

²² http://sesame.apses.org/index.php?option=com_content&view=article&id=140:activite-2-la-monnaie-et-rapports-sociaux&catid=23:dou-vient-la-monnaie-

²³ Dès lors bien sûr que, dans l'intérêt de leurs élèves, ils traitent par ailleurs l'intégralité du programme. Il y a là une difficulté objective puisque l'APSES a décidé de ne pas « contourner » le programme de terminale alors que ces critiques sont aussi vives qu'à propos du programme de première. Mais bien sûr la pression de l'examen est plus forte.

précisément à montrer en quoi les démarches diffèrent et en quoi les éclairages proposés sont complémentaires. Mais telle n'est pas la position de l'APSES. Elle refuse la classification des savoirs et se réclame d'une approche en termes de savoir total sur le social (approche « unidisciplinaire » du social). Il y a là sans doute matière à un débat intéressant sur le plan épistémologique. Mais ce débat demande un très haut niveau de connaissances sur les sciences du monde social. Si on se place du point de vue des élèves, ce refus de la classification des savoirs est une source de graves difficultés d'apprentissage.

Première surprise, le document destiné aux professeurs précise que cette activité a pour objectif de montrer « *qu'aux côtés de ses fonctions économiques, la monnaie implique certains types de rapports sociaux* ». Cela revient à admettre, très curieusement, qu'il y a d'un côté des « *fonctions économiques de la monnaie* » et de l'autre que la monnaie « **implique** » des rapports sociaux. Or cette formulation fait l'impasse sur l'essentiel : la monnaie est un rapport social. Non seulement pour les économistes hétérodoxes comme Marx, Aglietta ou Orléan, mais même pour des économistes orthodoxes. Le manuel de Dominique Lacoue-Labarthe²⁴ commence par des considérations historiques et anthropologiques qui le conduisent à rejeter la fable du troc et à contester l'idée d'une évolution linéaire des formes de monnaie. Milton Friedman lui-même consacre le premier chapitre de son livre **La monnaie et ses pièges**²⁵ à l'histoire de la monnaie de pierre de l'île de Yap et il ajoute au chapitre suivant que la monnaie est mystérieuse car elle relève du mythe, de la fiction ou des conventions.

Donc, puisque les auteurs de cette activité voulaient introduire une dimension sociologique et anthropologique, le mieux aurait été de citer Marcel Mauss : « *En premier lieu, il est bien entendu que nous parlons ici de la notion de monnaie. La monnaie n'est nullement un fait matériel ou physique, c'est essentiellement un fait social; sa valeur est celle de sa force d'achat, et la mesure de la confiance qu'on a en elle* »²⁶ et de faire référence à Maurice Godelier²⁷. Cela aurait permis d'établir un lien fécond avec le concept de coordination (qui joue un rôle central dans le programme de SES) et de montrer qu'une société marchande étant par définition décentralisée, la monnaie apparaît comme une exigence de la coordination de ces décisions décentralisées. Rien de tout cela n'apparaît. Pas même l'idée que la monnaie est une institution, point sur lequel pourtant, nombre d'économistes et de sociologues se rejoignent.

Au lieu de cela, les concepteurs de cette activité pédagogique présentent sans le dire explicitement la « sociologie de l'argent ». C'est ici qu'il faudrait insister auprès des élèves sur la différence

²⁴ Lacoue-Labarthe D. (1980), **Analyse monétaire**, Dunod.

²⁵ Friedman M. (1993), **La monnaie et ses pièges**, Dunod.

²⁶ Mauss, M. (1914), *Les origines de la notion de monnaie*,

http://classiques.uqac.ca/classiques/mauss_marcel/oeuvres_2/oeuvres_2_02/origine_notion_monnaie.html

²⁷ Godelier M. (1969), *La « monnaie de sel » des baruya de Nouvelle-Guinée*, **L'Homme**, Vol. 9, n° 2, pp. 5-37.

terminologique entre monnaie et argent²⁸. Mais le titre de l'activité concerne la monnaie et tout au long des documents et des questions posées aux élèves, le terme « argent » est utilisé²⁹.

Les auteurs proposent de commencer par l'exercice 1 intitulé « Le don d'argent ». Cet exercice se présente comme une phase de sensibilisation puisqu'il est dit : « *il n'y a pas de mauvaise réponse : il s'agit de faire émerger les représentations des élèves, et de mettre en évidence les normes qui encadrent les dons d'argent* ». L'activité se présente sous forme d'une étude de cas. On explique aux élèves qu'une famille envisage la possibilité de se donner les uns les autres de « l'argent » en cadeau. Dans cet exercice, si l'on analyse les différentes propositions formulées on constate que la monnaie fiduciaire, la monnaie scripturale et les chèques cadeaux sont considérés comme de « l'argent ». Mais dans l'une des questions posées on demande pourquoi on peut préférer donner un chèque cadeau plutôt que de l'argent. L'essentiel de l'exercice consiste à demander aux élèves de donner leur avis sur le fait de savoir si c'est « acceptable », « surprenant » ou « choquant » que pour Noël « les parents donnent un billet de 10 euros à Benjamin » ou un « billet de 50 euros à Kevin ». On se perd en conjecture sur le but de cet exercice. Il s'agit pour les élèves d'exprimer un sentiment (« surprenant » ? « Choquant » ?). Quel rapport y a-t-il entre cette expression d'opinion qui ne peut refléter que le savoir d'expérience ou les opinions des élèves et l'acquisition de savoirs scolaires³⁰, fussent des savoirs relevant de la sociologie de l'argent ?

La séquence comporte aussi l'étude d'un extrait de l'ouvrage **Sociologie de l'argent** de Damien De Blic et Jeanne Lazarus³¹. Il semblerait que le but de cette activité soit de faire travailler les élèves sur le concept de « monnaies primitives ». Ce texte est difficile et les concepts utilisés ne sont pas explicités. Mais surtout on ne voit pas quel est l'objectif poursuivi par le travail sur ce texte. On demande aux élèves d'expliquer la première phrase du texte : « Les monnaies primitives sont des moyens de paiement sans être des moyens d'échange ». Or, dans l'activité précédente on a expliqué aux élèves que les moyens de paiement (le chèque, la carte de crédit) ne sont pas de la monnaie. Et on leur dit maintenant que les « monnaies primitives » sont des moyens de paiement ! La réponse proposée dans le livre du maître est la suivante : « *La monnaie ne sert pas à l'échange car l'échange de biens et service est lui-même très peu développé : chaque groupe social produit lui-même l'essentiel de ce qu'il consomme. En revanche, il y a bien paiement au sens de dédommagement (transfert de richesses, argent réparateur) lors d'un meurtre ou le mariage entre 2 clans.* ». S'il n'y a pas d'échange ni de marché, comment comprendre l'existence de la monnaie, alors même que, toujours dans la partie précédente, on a appris aux élèves que la monnaie était un instrument d'échange ? Il est bien sûr possible de présenter aux élèves des thèses contradictoires, mais il faut les présenter comme telles et l'un des enjeux de l'apprentissage est alors de comprendre ce qui

²⁸ Evidemment, au plan de la recherche, cette différence terminologique peut se discuter. Mais sous l'angle de la formation, le souci de la clarté terminologique doit l'emporter. M. Aglietta a publié dans la **Revue française d'économie** un passionnant article intitulé « *L'ambivalence de l'argent* » (1988, Vol. 3, n° 3, pp. 87-133), mais reprenant cette analyse dans son manuel J. Couppey-Soubeyran écrit « *L'ambivalence de la monnaie* ». C'est dire que pour les étudiants de premier cycle universitaire, il vaut mieux éviter les risques de confusion de vocabulaire. A plus forte raison en classe de première. Couppey-Soubeyran J. (2012), **Monnaie, banques, finance**, PUF, 2^{ème} éd.

²⁹ Par exemple le document 1 s'intitule « *Les fonctions des monnaies primitives* » alors que le document 3 s'intitule « *Le partage de l'argent dans le couple* ». Ce problème de langage est d'autant plus problématique que l'on ne sait pas quel est le sens que les auteurs donnent à la notion d'« argent ».

³⁰ J. Deauvieau (op.cit.) a insisté sur la présence en classe de SES de trois types de savoir : les savoirs d'expérience, les savoirs politiques et les savoirs scolaires. Evidemment le but de l'école est de transmettre des savoirs scolaires et eux seuls relève du critère du vrai et du faux. Par conséquent, plus on sollicite en classe les opinions et les expériences des élèves (sous prétexte de les motiver) plus on risque de les éloigner de l'objectif d'acquisition des savoirs scolaires.

³¹ La Découverte, Coll. Repères, 2007.

différencie les thèses en présence. Rien de tel ici. Il faut bien admettre que pour la majorité des économistes et pour un très grand nombre d'anthropologues, la monnaie est liée à l'ordre marchand. Quand les activités économiques sont encadrées dans les relations sociales, quand la coordination de ces activités est assurée par les relations de parenté, les traditions, les normes sociales et religieuses, la monnaie n'est pas nécessaire au fonctionnement de la société. C'est pourquoi les barres de sels ne sont pas de la monnaie à l'intérieur de la société Baruya. Il existe un petit nombre d'économistes et d'anthropologues qui considèrent que la monnaie est universelle et a préexisté aux relations marchandes. Dans la mesure où ces approches sont présentes dans le champ scientifique, il est possible de les enseigner aux élèves. Mais encore faut-il les articuler explicitement et précisément aux autres approches présentées. Si ce travail d'explication des divergences théoriques n'est pas fait dans le cadre des activités d'enseignement, cela veut dire qu'on laisse à la charge des élèves (et de leur environnement socio-culturel) le soin de mettre en relation des thèses contradictoires qui sont présentées dans le cadre des activités scolaires et dans les documents utilisés en classe. On pose aussi aux élèves la question suivante : « *Quel est le rôle des monnaies primitives présenté ici ?* ». Voici la réponse proposée : « *Ce ne sont pas des monnaies qui servent à échanger des biens (car autoproduction) mais à entretenir le lien social (relations sociales) entre et dans chaque clan(s). Les flux de monnaies créent des chaînes de dettes et de créances qui sont autant de liens sociaux entre les clans : le don engendre le contre-don (car on est redevable, cycle donner-recevoir-rendre), créant de l'interdépendance et donc des liens sociaux entre clans dans le temps* ». A présenter les choses ainsi, on donne l'impression aux élèves que la monnaie n'est un lien social que dans les sociétés primitives. Or il n'en est rien, dans nos sociétés où la monnaie sert à échanger des biens, elle constitue aussi un lien social³². Mais la réponse pose un autre problème dans la mesure où l'on passe de la monnaie aux créances et aux dettes, puis au don/contre-don. Or, le cycle « donner, recevoir, rendre » est parfaitement concevable en l'absence de monnaie. Au total, à l'issue de l'étude de ce texte, les élèves ne peuvent pas avoir de vision claire des rapports entre monnaie, marché et don. Est-ce la même chose ? S'agit-il de types de relations qui sont complémentaires ou contradictoires ?

Les autres documents proposés (un texte de C. Attias-Donfut sur les solidarités entre générations et un texte de N. Journet sur le partage de l'argent dans le couple), pour intéressants qu'ils soient en eux-mêmes, ajoutent à la confusion entre monnaie, revenu et patrimoine. Ainsi à propos du document sur : « le partage de l'argent dans le couple », la question suivante est posée aux élèves « **Quel rôle social de la monnaie est illustré à travers ce cas du partage de l'argent dans le couple ?** ». On notera que la question porte sur la monnaie (et pas sur l'argent) et que la notion de « rôle social » n'est pas explicitée. La réponse proposée dans le livre du maître est : « *Un rôle affectif et politique (rapports de pouvoir entre les conjoints), l'expression de l'égalité et de l'autonomie versus la dépendance et la domination entre conjoints* ». Quel est donc ce « rôle affectif » de la monnaie, on ne le saura pas. Apparemment cela aussi relève de l'évidence ! S'agit-il d'un concept que les élèves doivent apprendre ? On ne le sait pas non plus.

Enfin, à partir d'un extrait du film « *La folie des grandeurs* », on fait travailler les élèves sur les « pathologies monétaires » que distinguait G. Simmel dans son ouvrage **Philosophie de l'argent**. Simmel aurait pu être un auteur mobilisé pour construire le concept sociologique de monnaie (ou

³² Le concept de « lien social » ne fait pas l'objet d'une définition. Ni à titre de prérequis (s'il a fait l'objet d'un apprentissage antérieur), ni à titre de concept nouveau (s'il est rencontré pour la première fois par les élèves). On trouve ici un exemple supplémentaire du caractère peu explicite des apprentissages proposés. Les élèves sont semble-t-il seuls responsables de la maîtrise du vocabulaire.

d'argent). On dispose à ce propos d'un excellent article d'André Orléan³³. Mais en se limitant aux pathologies (qui plus est à partir d'une séquence de film comique), on pousse les élèves à se situer, comme dans l'activité de départ, sous l'angle du normatif et de l'opinion (cupidité, avarice, prodigalité). On ne voit pas d'ailleurs en quoi les questions posées aux élèves peuvent conduire à un apprentissage quelconque. Sinon peut-être à l'idée que l'argent est la mère de tous les vices !

En résumé :

- L'idée de présenter le regard de la sociologie et/ou de l'anthropologie sur la monnaie est parfaitement légitime, mais c'est justement ce que ne fait pas la séquence proposée par l'APSES. En raison du refus de la classification des savoirs, la spécificité disciplinaire des approches n'est pas explicitée et ne fait pas l'objet d'un apprentissage. C'est d'autant plus regrettable que depuis quelques années ce champ de recherche s'est beaucoup développé, notamment avec les travaux de Viviana Zelizer.
- Ce refus de la classification, de l'identification explicite de la spécificité disciplinaire des savoirs, empêche les élèves d'y voir clair : confusion entre « monnaie » et « argent », confusion entre le concept d'argent qui fait l'objet d'une réflexion chez les anthropologues et les sociologues³⁴ et la notion d'argent du sens commun, confusion entre échange et marché, etc. Il y a donc manifestement ici des malentendus des apprentissages qui sont créés du fait de l'absence de classification. Malentendus amplifiés par le fait que l'institutionnalisation des savoirs est très faible.

Quelques idées force qui mériteraient d'être travaillées avec les élèves

« Dans l'ordre économique, la monnaie est l'instrument de conversion de l'individuel en collectif et du privé en social. »

M. Aglietta et A. Orléan (dirs) : *La monnaie souveraine*, Odile Jacob, 1998 (p. 20).

« La monnaie est un rapport global entre les centres de décision économique et la collectivité qu'ils forment, grâce auquel les échanges entre ces agents acquièrent une cohérence »

M. Aglietta : *La fin des devises clés*, La découverte, Coll. Agalma, 1986 (p. 17)

III. Le rapport aux débats théoriques : une curieuse soumission à l'orthodoxie.

³³ Orléan A. (1992), *La monnaie comme lien social. Etude de Philosophie de l'argent de Georg Simmel*, *Genèses*, n° 8, pp. 86-107.

³⁴ Voir notamment l'article de P. Ould-Ahmed, *Monnaie des économistes, argent des anthropologues : à chacun le sien ?* in Bauman E. et alii (dir.) (2008), *L'argent des anthropologues, la monnaie des économistes*, L'Harmattan

L'une des critiques essentielles adressées au programme officiel par l'APSES porte sur le caractère orthodoxe de ce programme. A ses yeux le pluralisme des approches théoriques est évincé du programme. On pourrait donc s'attendre à ce que, dans sa proposition de programme alternatif et dans les activités pédagogiques qu'elle propose, l'APSES mette en évidence la nécessité et la fécondité de la prise en compte d'approches non orthodoxes³⁵. Or on constate qu'il n'en est rien. D'une part des controverses théoriques essentielles sont totalement occultées³⁶. D'autre part, les activités proposées adhèrent de façon non critique à une forme radicale de l'orthodoxie : la théorie quantitative de la monnaie. Enfin, certaines questions, comme la confiance, sont abordées mais ne sont pas véritablement traitées faute des apports théoriques indispensables.

1/ L'absence de problématisation théorique

Ce qui frappe à la lecture de l'ensemble des supports consacrés à la monnaie dans cette séquence pédagogique, c'est l'absence de fil conducteur, de problématique organisatrice. Un certain nombre de documents sont étudiés (écrits ou vidéo), des exercices et des TD sont proposés, mais les différents savoirs ne sont pas reliés entre eux, faute de références théoriques. Or, il existe en économie un débat central qui trouve son origine dès les débuts de la science économique et qui conserve une grande actualité, c'est le débat sur la neutralité de la monnaie³⁷. Pour faire simple, un clivage important existe au sein des économistes entre ceux qui considèrent que la monnaie est neutre (les variables monétaires n'ont d'effet que sur les grandeurs nominales³⁸ et donc sur le taux d'inflation) et ceux qui considèrent que la monnaie est active (les variables monétaires ont un effet sur les variables réelles de l'économie : la production en volume, l'investissement, l'emploi, etc.). On parle pour les premiers de conception dichotomiste et pour les seconds de conception intégrationniste. La question a des enjeux très « concrets », par exemple la défense de l'indépendance de la Banque centrale ou la décision de donner à la BCE comme objectif unique la

³⁵ Les auteurs du présent article n'adhèrent pas à cette critique adressée par l'APSES au programme officiel. Par ailleurs la distinction entre "orthodoxe" et « hétérodoxe » est difficile à établir. Par exemple, J. Stiglitz et P. Krugman sont souvent considérés par le grand public et par les médias comme des « hétérodoxes » parce qu'ils critiquent les politiques d'austérité, dénoncent la montée des inégalités, etc. Pourtant, du point de vue de leurs travaux académiques ils sont parfaitement orthodoxes : ils utilisent un appareil analytique qui est aujourd'hui le cœur de la pensée économique : asymétries d'information, externalités, aléa moral, concurrence imparfaite, prise en compte du temps et de l'espace, etc. Ils sont d'ailleurs reconnus par leurs pairs comme des économistes parfaitement légitimes, ce que démontre la reconnaissance que constitue le prix Nobel qui leur a été attribué. Ce que nous examinons dans cette partie de notre article ce sont les conséquences que tire (ou pas) l'APSES de sa propre critique.

³⁶ Sur la place des théories dans l'enseignement des SES on peut consulter un texte d'Alain Beitone (2006) disponible sur le site ENS de Lyon/Degesco :

<http://ses.ens-lyon.fr/la-place-des-theories-dans-l-enseignement-des-ses-25464.kjsp?RH=03>

³⁷ Ces débats théoriques sur la monnaie sont présents dans les principaux manuels universitaires en usage sur le sujet et depuis fort longtemps. Par exemple le manuel de M. de Mourgues paru en 1990 chez Economica comporte de longs développements sur les théories monétaires. Il en va de même dans le manuel de X. Bradley et Ch. Descamps (Dalloz, 2005) qui présente les théories en lien avec les politiques monétaires. Les auteurs s'interrogent sur les rapports entre monnaie et économie et consacrent un paragraphe au débat « Currency School contre Banking School » et un autre au débat « Monétarisme contre keynésianisme ». Le manuel de J. Couppey-Soubeyran (PUF, 2012) consacre un paragraphe à la neutralité de la monnaie et un autre à la non neutralité de la monnaie. Pour une synthèse rapide sur les théories monétaires voir Beitone A. (2015), *La monnaie dans les théories économiques, Problèmes économiques*, Hors-série n° 7, février, pp. 79-86.

³⁸ On comprend pourquoi il est essentiel de préciser la définition de « prix nominal » et d'explicitier la distinction avec « prix relatif » et « prix réel ». Il ne s'agit pas seulement d'apprendre aux élèves à faire des calculs (diviser le prix nominal des saucisses par le prix nominal des salades), mais de s'appropriier des concepts qui ont un enjeu théorique majeur.

stabilité des prix relèvent de la conception dichotomiste. J.-C. Trichet, lorsqu'il était à la tête de la BCE, expliquait qu'il ne répondrait pas à des questions sur le rythme de la croissance ou le niveau du chômage car cela relève des politiques budgétaires donc des gouvernements. La tâche de la BCE se limitant, selon lui, à assurer la stabilité des prix. Or, les auteurs choisissent de faire « discuter » les élèves sur la question de l'indépendance de la Banque centrale. Ils choisissent aussi d'étudier la crise des subprimes et la politique monétaire de la BCE³⁹. Mais les élèves ne peuvent pas véritablement traiter cette question, faute des outils théoriques nécessaires. Par exemple, l'analyse de H. Minsky⁴⁰, très utilisée pour rendre compte de la crise des subprimes, relève d'une conception intégrationniste de la monnaie. Certes, les auteurs de la séquence proposent des activités « critiques », mais comme les concepts font défaut aux élèves (puisque'ils ne sont pas enseignés) la critique relève des savoirs politiques et non des savoirs scolaires. Par exemple pour critiquer l'indépendance de la banque centrale, les auteurs utilisent un texte de J. Stiglitz qui ne développe aucun argument économique, il discute de la démocratie et compare la BCE à la Réserve fédérale des Etats-Unis...qui sont toutes les deux indépendantes. On ne peut donc pas, à partir de là, élaborer un savoir scolaire sur la question de l'indépendance de la banque centrale. Au demeurant, les auteurs du « contre-manuel » n'ont pas pour objectif de construire des savoirs scolaires. Leurs objectifs pour cette séquence sont : « discuter les avantages et les inconvénients d'une banque centrale indépendante » et « s'interroger sur l'opportunité pour la BCE de financer la dette des Etats européens ». Or « s'interroger » et « discuter » sont des composantes du processus d'apprentissage, mais ces activités ne sont pas une fin en soi. Le processus d'apprentissage scolaire doit viser à l'appropriation par les élèves de savoir précis et ces savoirs doivent être désignés par les objectifs. Dans la formulation de l'APSES, ils deviennent une fin en soi, puisqu'aucun savoir clairement identifié n'est désigné comme finalité des activités d'apprentissage. Et, faute d'apports théoriques, il ne peut pas en être autrement. En renonçant à fournir aux élèves un cadre théorique pour penser les questions monétaires, on est condamné à ne rien apprendre de précis et à donner l'impression aux élèves (et aux professeurs ?) qu'en SES il n'y a pas de savoirs, mais des opinions dont il faudrait « discuter ».

Pourtant, on devrait savoir depuis P. Bourdieu que « *l'absence de théorie, d'analyse théorique de la réalité, que couvre le langage d'appareil, enfante des monstres* »⁴¹. En refusant, sans doute par souci d'être concret, par refus d'un enseignement trop « vertical » et trop « transmissif », de structurer les apprentissages par des approches théoriques et les débats qui les opposent, on laisse le champ libre aux savoirs sociaux⁴² et à l'idéologie dominante.

2/ L'adhésion au quantitativisme

Dans l'activité 3 du chapitre 1, deux documents émanant de la Banque du Canada d'une part et de la Banque de France d'autre part, présentent une conception orthodoxe (quantitativiste) sans que le

³⁹ http://sesame.apses.org/index.php?option=com_content&view=article&id=202:activite-3-les-banques-centrales-doivent-elles-etre-independantes&catid=25:pourquoi-et-comment-reguler-la-creation

⁴⁰ Le concept de risque de crédit est au programme...mais il n'est pas traité dans la séquence proposée par l'APSES. Or cette notion de risque de crédit est très accessible aux élèves et on peut à partir de là présenter de façon simple l'analyse de Minsky qui montre que l'instabilité financière est endogène aux économies de marché financiarisées. Ce résultat est très important...mais les élèves en ignoreront tout. Le texte de Stiglitz conduit à penser que c'est parce que la BCE est au service de certains groupes de pression qu'elle ne se conduit pas de façon satisfaisante !

⁴¹ P. Bourdieu : Interview à Libération (3 et 4 novembre 1979), repris dans Question de sociologie, Edition de Minuit, 1980.

⁴² Et en matière de monnaie, ces dernières années, il s'agit souvent de discours complotistes comme ceux qui sous-tendent le film « L'argent-dette » que certains professeurs utilisent dans le cadre de leurs cours, alors qu'il comporte des erreurs économiques massives et de forts relents antisémites (l'inévitable banquier juif !!!).

contenu de la thèse ne soit présenté comme tel (tout est assez allusif) et sans que les élèves soient informés de l'existence d'une controverse à partir d'un autre document ou à partir de questions ou d'activités proposées⁴³. Le premier document, celui de la banque du Canada, justifie la priorité donnée à la lutte contre l'inflation (et donc une posture quantitativiste). Le second document laisse entendre que la création de monnaie par les banques est subordonnée à la détention préalable par celles-ci d'actifs en monnaie banque centrale. L'emploi du terme « base monétaire » n'a rien de neutre c'est le terme traditionnellement utilisé par les monétaristes pour justifier l'idée que le contrôle de la monnaie centrale est nécessaire et suffisant pour contrôler la quantité de monnaie. C'est donc une optique « multiplicateur de crédit » qui est présentée aux élèves, mais sans que cela soit dit explicitement. On a là un bel exemple du fait que, faute d'explicitation des débats théoriques, c'est la position orthodoxe qui est enseignée. Cela est d'autant plus facile que cette idée selon laquelle la quantité de monnaie détermine le niveau des prix et l'inflation, relève désormais du sens commun. Elle a de plus été enseignée aux élèves dans leurs cours d'histoire et de géographie. Il faudrait donc, faire surgir délibérément un objectif obstacle, déstabiliser les représentations des élèves, pour les conduire à problématiser et à relativiser ce qui leur semble évident. C'est d'autant plus facile que l'on ne manque pas de graphiques montrant l'explosion du bilan des banques centrales dans le monde depuis 2007 et le niveau d'inflation très faible (voire la menace de déflation). Confronter les élèves à cette contradiction entre leurs représentations et le sens commun d'une part, des données empiriques récentes d'autre part, ferait donc naître une situation-problème, base d'un enrichissement des savoirs des élèves. Non seulement cela n'est pas fait, mais aucune question n'incite les élèves à prendre le moindre recul par rapport au discours orthodoxe des banques centrales.

Cette posture a-théorique et a-critique est confirmée par le TD consacré à l'hyper-inflation allemande des années 1920. C'est en effet une expérience historique très riche sur le plan didactique. D'une part on dispose des travaux d'Albert Aftalion qui constituent une rigoureuse réfutation statistique de la théorie quantitative de la monnaie⁴⁴. Celui-ci démontre en effet que l'augmentation de la quantité de monnaie est la conséquence et non la cause de la hausse des prix, car l'Allemagne est en situation d'hégémonie du change : c'est la dépréciation du mark qui, en accroissant le prix des importations, joue un rôle décisif dans la hausse du niveau général des prix. D'autre part, on dispose des travaux d'A. Orléan, repris notamment dans le livre « La violence de la monnaie » co-écrit avec M. Aglietta. Si le TD proposé par l'APSES utilise bien deux extraits d'un texte d'André Orléan, c'est uniquement pour réaffirmer une nouvelle fois que la monnaie est une réalité sociale (ce dont personne ne doute). Par contre l'étude de l'hyperinflation allemande n'est pas utilisée pour adopter un point de vue critique à l'égard de la théorie quantitative de la monnaie.

Dans l'activité intitulée « Faut-il avoir peur de l'inflation ? » les auteurs de la séquence utilisent une vidéo produite par la BCE⁴⁵ (où l'inflation est représentée par un monstre vaincu par la BCE !!!). Cette vidéo présente de façon unilatérale et presque ridicule la théorie quantitative. D'abord c'est un marchand de gâteau qui explique aux deux élèves du dessin animé que : « *comme les gens ont de l'argent pour acheter plus de choses qu'il n'y a à vendre* » les prix augmentent. Puis c'est un personnage représentant un cadre de la BCE qui affirme que selon les enseignements de l'histoire :

⁴³ On pourrait imaginer par exemple que l'on propose aux élèves de conduire des recherches documentaires afin de mettre à l'épreuve les thèses présentées par les deux banques centrales.

⁴⁴ Aftalion A. (1927), **Monnaie, prix et change**, Editions du recueil Sirey.

⁴⁵ On notera que tout au long de la vidéo, c'est le mot argent qui est utilisé et non le mot monnaie. Les concepteurs de cet outil « pédagogique » produit sous le contrôle de la BCE ont voulu utiliser un vocabulaire accessible et familier. Cette « bonne volonté » pédagogique (que pratiquent aussi beaucoup de professeurs), crée en fait des difficultés d'apprentissage.

« Une inflation élevée est toujours accompagnée d'une trop grande quantité de monnaie ». On reconnaît là une version simplifiée de la célèbre formule de Milton Friedman : « L'inflation est toujours et partout un phénomène monétaire ». Mais le discours de la BCE est présenté sous l'angle de l'évidence et du bon sens. L'explication présentée est considérée comme la seule explication possible de l'inflation. Bien mieux, on affirme que grâce à la politique de lutte contre l'inflation la croissance et la prospérité seront assurées. Là encore il serait facile de créer une situation problème afin d'engager les élèves dans une véritable activité intellectuelle. Il suffirait par exemple de fournir un graphique représentant le taux d'inflation dans la zone euro depuis 1999 jusqu'à nos jours, puis de montrer l'évolution du taux de croissance moyen dans la même zone ou, plus révélateur du taux de la croissance potentielle. Il apparaîtrait alors que le succès sur le plan de la lutte contre l'inflation n'a pas conduit, c'est le moins que l'on puisse dire, à une croissance plus dynamique⁴⁶.

Les images peuvent avoir (pour le meilleur et pour le pire) un fort impact sur les représentations des élèves. Dans cette vidéo, le « monstre inflation » jette dans les airs un nuage de pièces et de billets qui retombe sur l'économie. On ne saurait mieux exprimer l'idée du caractère exogène de la monnaie. Or cette idée, elle aussi est discutable sur le plan théorique.

On pourrait concevoir que cette vidéo, très contestable car très partielle, soit utilisée comme support pour une activité critique des élèves. Mais il n'en est rien. La plupart des questions sont des questions d'explicitation et de justification du contenu de la vidéo. On demande même aux élèves de justifier l'image du monstre à partir de l'exemple de l'hyperinflation allemande des années 1920⁴⁷. On demande certes aux élèves de dire quelle est la théorie qui fonde le discours de la BCE (la réponse attendue est : « La théorie quantitative de la monnaie »), mais il s'agit seulement de nommer la théorie, non de la soumettre à un examen critique. Cela se retrouve d'ailleurs dans la synthèse du chapitre dans laquelle on peut lire : « La lutte contre l'inflation est en effet un objectif prioritaire des pouvoirs publics et l'objectif prioritaire de la Banque centrale européenne, qui s'appuie en partie sur la théorie quantitative de la monnaie selon laquelle l'inflation résulte d'une croissance inconsidérée de la quantité de monnaie en circulation »⁴⁸.

Ainsi donc, les débats théoriques sont éludés dans les séquences consacrées à la monnaie, mais par contre une théorie est massivement présente (le plus souvent de façon subreptice) il s'agit de la théorie quantitative de la monnaie. Fondement essentiel du monétarisme de Friedman, cette théorie repose sur la conception d'une monnaie neutre et exogène. Pour une association qui se proposait d'offrir une alternative à un programme considéré comme trop libéral, c'est un curieux paradoxe de fonder l'étude de la monnaie sur l'un des économistes les plus libéraux du XXe siècle.

3/ La question de la confiance

⁴⁶ Selon P. Artus le taux de croissance potentielle de la zone euro est passé de 2,4% annuel en 1998 à 0,2% aujourd'hui. Artus P. (2015), *Comprend-on l'affaiblissement considérable de la croissance potentielle dans la zone euro ?*, **Flash Economie Natixis**, n° 631, 30 juillet 2015.

⁴⁷ Ce qui confirme bien hélas que cet épisode historique a été interprété dans un sens quantitativiste !

⁴⁸ http://sesame.apses.org/index.php?option=com_content&view=article&id=203:synthese-pourquoi-et-comment-reguler-la-creation-monetaire&catid=25:pourquoi-et-comment-reguler-la-creation

La question de la confiance joue un rôle central dans la réflexion sur la monnaie et plus largement en économie. En témoigne le changement du titre du livre majeur d'Aglietta et Orléan : de **La violence de la monnaie**⁴⁹, on passe à **La monnaie entre violence et confiance**⁵⁰. En 2012 paraît la synthèse d'Eloi Laurent **Economie de la confiance**⁵¹. Il est donc très judicieux d'introduire ce concept de confiance, surtout si on introduit l'idée que la monnaie est un rapport social, une modalité du lien social, une institution.

Ce concept de confiance est présent dans la séquence proposée par l'APSES, mais son usage reste diffus et le concept ne fait pas l'objet d'une définition précise.

Cela apparaît clairement dans la synthèse du chapitre « D'où vient la monnaie ? »⁵². D'une part, à la ligne 5, le texte indique que « *la stabilité de la monnaie*⁵³ est aussi un facteur de confiance et de sécurité ». Cette formule signifie donc que la monnaie produit de la confiance. Mais on ne nous dit ni pourquoi, ni comment. Puis, à la ligne 22, on peut lire : « *La circulation de la monnaie dépend de la confiance que les acteurs lui accordent, en ce sens toute monnaie est « fiduciaire »*. Ici la relation est inversée, c'est la confiance que la société accorde à la monnaie qui est envisagée. Mais, là encore, le concept de confiance ne fait pas l'objet d'une définition et rien n'explique pourquoi ni comment cette confiance dans la monnaie se construit (ou, dans certaines situations, se détruit). Il faut souligner que le mot « institution » ne figure pas dans la synthèse.

Si on remonte à l'activité consacrée à la question « Comment assurer la confiance dans la monnaie ? » on constate que seul le second sens présent dans la synthèse fait l'objet des activités. Il s'agit d'étudier par quel moyen on peut faire en sorte que la société ait confiance dans sa monnaie. L'idée selon laquelle la monnaie est une institution qui produit de la confiance n'est pas présente dans les activités.

Cette activité consacrée à la confiance comporte quatre documents. Trois concernent la Banque centrale :

- le document 1 est le texte de la banque centrale du Canada,
- le document 3 est la séquence vidéo qui explique le refinancement bancaire auprès de la banque centrale ; il est accompagné du document 3bis qui est un texte de la Banque de France qui explique comment la Banque centrale intervient pour assurer la liquidité des banques.
- Le document 4 porte sur l'intervention de la Banque d'Angleterre comme prêteur en dernier ressort pour faire face au Bank Run sur Northern Rock⁵⁴.

⁴⁹ PUF, 1982

⁵⁰ Odile Jacob, 2002

⁵¹ La Découverte, Coll. Repères.

⁵² [http://sesame.apses.org/index.php?option=com_content&view=article&id=144:synthese-dou-vient-la-monnaie-&catid=23:dou-vient-la-monnaie-](http://sesame.apses.org/index.php?option=com_content&view=article&id=144:synthese-dou-vient-la-monnaie-&catid=23:dou-vient-la-monnaie)

⁵³ Notons que la stabilité de la monnaie est assimilée à la stabilité des prix. Or précisément, depuis la crise de 2007 de nombreux économistes (y compris des orthodoxes) soulignent que, dans la période du « paradoxe de la tranquillité », les banques centrales se sont préoccupées de la stabilité des prix et non de la stabilité financière. Alors que la crédibilité des banques centrale reposait sur leur « victoire contre l'inflation », les facteurs d'instabilité s'amplifiaient (bulles sur les prix d'actifs) sans que les banques centrales ne réagissent. Assimiler « stabilité des prix » et « stabilité de la monnaie c'est donc adopter une stricte orthodoxie monétariste.

⁵⁴ Dans cette vidéo il est question de la liquidité de la banque et de sa solvabilité. Mais à aucun moment dans toutes les activités proposées, ni dans les synthèses, la différence entre ces deux concepts n'est explicitée. Encore une fois, à travers les documents, on confronte les élèves à un vocabulaire très exigeant mais les élèves doivent soit renoncer à la comprendre, soit se charger eux-mêmes (avec une aide extrascolaire, familiale ou

Quant au document 2, c'est un extrait du code pénal consacré au faux monnayage.

On est donc en présence de cinq documents (en comptant le 3bis), qui présentent tous un certain intérêt, mais qui ne sont pas explicitement reliés entre eux. On ne voit pas comment, à partir des documents et du jeu de questions/réponses proposé, les élèves pourraient être en mesure d'induire une définition générale du concept de confiance. D'ailleurs la synthèse ne propose pas une telle définition. Le terme est utilisé deux fois, mais on suppose manifestement que les élèves savent de quoi il s'agit ou que la connaissance ordinaire du mot « confiance » suffit pour comprendre ce dont il s'agit en science économique ou en sociologie.

Or tel n'est pas le cas. Il se trouve que nous disposons d'une analyse robuste, séduisante et accessible sans difficulté aux élèves. C'est celle qui est proposée par M. Aglietta et A. Orléan dans le livre **La monnaie souveraine**⁵⁵. Ces auteurs distinguent en effet :

- La confiance méthodique, qui repose sur des routines, sur la répétition des actions, sur leur régularité. Cela correspond bien au caractère habituel et familier de l'activité de paiement : lorsque je tends un billet de 5 euros à un commerçant, il va l'accepter en vertu de cette confiance méthodique⁵⁶.
- La confiance hiérarchique est celle qui repose sur l'existence d'une autorité supérieure, qui dispose d'une légitimité et du recours possible à la contrainte. C'est le cas de l'Etat qui donne cours légal à une monnaie ou de la Banque centrale qui dispose de vastes pouvoirs pour assurer le bon fonctionnement du système de paiement.
- La confiance éthique est celle qui repose sur des valeurs sociales partagées, sur le sentiment d'appartenance à une communauté, dont la monnaie est l'une des manifestations.

On dispose donc d'une définition en extension du terme « confiance » : la confiance (en général) c'est l'articulation de ces trois formes de confiances spécifiques, que l'on peut définir et illustrer avec de nombreux exemples.

Cette analyse est désormais facilement accessible. Outre le texte original, elle est présentée dans un manuel universitaire paru chez Bréal en 2006⁵⁷. En trois pages (29 à 32), Gilles Caire fait la synthèse des analyses d'Aglietta et Orléan sur la confiance, il parle de l'ambivalence de la monnaie et insiste sur le fait que la monnaie est à la fois une convention et une institution.

Dans la séquence sur la monnaie, l'APSES ne traite (sans le dire) que de la confiance hiérarchique. A la fin de cette activité les élèves penseront sans doute que la confiance repose sur la Banque de France et le code pénal. C'est là une approche limitative et surtout contradictoire avec l'intention de l'APSES de prendre en compte la dimension « sociale » de la monnaie.

Comment expliquer ce paradoxe. Nous suggérons deux explications :

- La première réside dans le refus sans cesse réaffirmé par l'APSES de voir les SES « réduites » à une « propédeutique » de l'enseignement supérieur. Il est frappant qu'en dehors du livre de D. Plihon dans la collection Repères, les activités proposées par l'APSES ne fasse appel à

marchande) de rechercher les définitions et de se les approprier. On est typiquement dans une situation où les choix pédagogiques ne permettent pas de fournir pas aux élèves les moyens de réaliser les apprentissages visés. Ce qui renforce très fortement les inégalités sociales d'apprentissage.

⁵⁵ Odile Jacob, 1998.

⁵⁶ Evidemment, une activité plus inhabituelle va susciter la méfiance et des procédures de vérification, voire un refus de transaction. Il en va ainsi si je tente de payer mon journal avec un billet de 500 euros.

⁵⁷ Bailly J.-L., Caire G. ; Figliuzzi A., Lelièvre V. (2012), **Economie monétaire et financière**, Bréal, 2^{ème} éd.

aucun des manuels de l'enseignement supérieur, alors même que certains de ces manuels, tels le Bréal, donnent une place significative à la dimension « sociale de la monnaie ».

- La seconde tient à l'hostilité historique de l'APSES à l'égard de la théorie. Il faut être concret, pratique, proche des intérêts des élèves, alors que la théorie c'est abstrait, etc. De ce fait on sélectionne des documents « parlants », on propose des exercices « intuitifs », on utilise des vidéos (et peu importe si elles contiennent des erreurs du moment qu'elles sont ludiques), etc. Cette posture anti théorique est particulièrement criante dans l'ensemble des activités consacrées à la monnaie. Aucune théorie n'est présentée... sauf la théorie quantitative de la monnaie qui échappe à toute critique.

Complément : A propos de la théorie quantitative de la monnaie

Au moment de la rédaction du texte ci-dessus, le TD consacré à la théorie quantitative de la monnaie n'était pas disponible sur le site de l'APSES. Le lien a recommencé à fonctionner après que nous ayons commencé à diffuser l'article.

La consultation de ce TD apporte des éléments d'analyse complémentaires.

Le TD comporte deux documents : un texte rédigé par les auteurs du manuel (document 1) qui présente une critique de la théorie quantitative. Une planche de bande dessinée (Picsou) qui est présentée comme une illustration de la théorie quantitative (document 2). Dans cette page de dessins, « la monnaie » de Picsou s'envole sous l'effet d'un cyclone et retombe sur l'ensemble du pays ce qui conduit à une explosion des prix. L'une des questions posée est la suivante : « Quel est l'effet de l'abondance monétaire sur les prix ? ». Les élèves ne peuvent donner qu'une seule réponse : les prix augmentent. Ce document pose de nombreux problèmes. On y retrouve la confusion entre « monnaie » et « argent ». Evidemment cette confusion n'est pas un problème pour les auteurs de la BD, mais comme nous l'avons montré elle est de grande importance pour la formation des élèves. Cela illustre bien la difficulté qu'il y a à utiliser des documents tirés de la vie courante ou sélectionnés pour leur aspect ludique dans le cadre d'une activité de formation. Le risque c'est que cet usage du langage courant ne conduise à renoncer au « discours instructeur »⁵⁸ qui relève d'une langue de scolarisation. Autre problème du même type : « l'argent » dont il est question ici c'est le patrimoine de Picsou. Aucune banque et aucune création monétaire dans la BD. « L'argent » est donc présenté comme un stock préexistant. Par conséquent, dans la logique de cette BD, la hausse des prix ne résulte pas d'une augmentation de la quantité de monnaie (celle-ci est constante), mais d'une modification de la répartition des revenus (le patrimoine de Picsou est partagé entre de nombreux agents économiques : le cyclone est donc une métaphore de l'impôt sur le capital !). La BD est sous-tendue par des positions politiques et économiques qui mériteraient d'être discutées. La « pluie d'argent » conduit les agents économiques à cesser de travailler. On en déduit donc qu'une répartition plus égalitaire des revenus ne peut avoir que des effets négatifs sur l'activité économique. D'ailleurs dans la BD, les choses reviennent à la normale lorsque Picsou a reconstitué intégralement son patrimoine.

Au milieu des dessins, les auteurs du « contre manuel » ajoutent une phrase : « *Picsou est le seul à ne pas être victime de l'illusion monétaire et il reprend la main* ». On retrouve ici le caractère incident

⁵⁸ Le terme « discours instructeur » a été forgé par Basil Bernstein qui le distingue d'un « discours régulateur ».

des savoirs au sein des activités conduites en classe⁵⁹. Evidemment, du point de vue des savoirs scolaires, l'expression « illusion monétaire » est la plus importante dans ce document. Mais il y a fort à craindre que les élèves ne retiennent que la bande dessinée. De plus le concept d'illusion monétaire ne fait pas l'objet d'une définition, ni d'une question adressée aux élèves.

Le document 1, comporte un premier paragraphe qui présente la théorie quantitative. Une allusion est faite à David Hume (la quantité de monnaie double pendant la nuit) et il est fait référence de façon explicite à Milton Friedman. Les auteurs ont fait le choix de ne pas présenter l'équation quantitative de la monnaie (pourtant très accessible aux élèves dans sa version la plus simple : $MV = PT$). Ce n'est qu'en note que la relation entre les variables est présentée de façon littéraire. On peut regretter que le concept de « modèle » (au programme du cycle terminale des lycées) ne soit pas utilisé d'autant que les auteurs font état des hypothèses de la théorie quantitative.

Dans un second temps, cinq critiques sont adressées à la théorie quantitative. Elles portent sur les points suivants :

- La quantité de monnaie est endogène ;
- La vitesse de circulation n'est pas stable (la notion de vitesse de circulation est explicitée dans la note) ;
- En sous-emploi, une hausse de la quantité de monnaie peut conduire à une hausse de la demande et donc de la production ;
- Dans certains cas, c'est la hausse du niveau général des prix qui provoque la hausse de la quantité de monnaie
- L'inflation a des causes réelles (notamment lorsque l'économie est en plein emploi).

Ces critiques sont pertinentes et utiles, mais plusieurs problèmes se posent. Tout d'abord, on reste dans la pédagogie invisible puisque des concepts importants ne sont pas explicités et/ou ne sont pas situés dans le débat théorique qui permettrait d'en situer l'enjeu. C'est le cas nous l'avons vu du terme « illusion monétaire ». Le terme « monnaie endogène » reçoit un début d'explication, mais le débat « monnaie endogène »/« monnaie exogène » n'est pas explicité. Or ce serait important (par exemple pour critiquer les idées véhiculées par la bande dessinée de Picsou ou la vidéo de la Banque de France utilisée dans le cadre du cours). Le « motif de spéculation » n'est pas vraiment explicité et surtout les autres motifs de la préférence pour la liquidité ne sont jamais présentés (ni dans le cours, ni dans le TD). Dans les causes réelles de l'inflation, seule l'inflation par la demande est présentée et l'illustration retenue (la hausse des salaires est répercutée sur les prix) est pour le moins partielle.

Tout cela relève de l'idée selon laquelle il faut éviter d'être « scolaire », « transmissif », « vertical ». De ce fait on est allusif et peu explicite : le cadrage des apprentissages reste faible. Par contre, on consacre du temps à l'étude d'une bande dessinée dont le contenu est très discutable et les deux documents ont (pour l'élève) le même statut (questions, réponses prises en note). On retrouve ici le problème de la classification : les divers types de discours et de savoirs ne sont pas clairement identifiés. Une bande dessinée sans visée didactique est située sur le même plan qu'un texte relativement théorique.

⁵⁹ Ce caractère « incident » des savoirs est décrit et analysé dans la contribution de Lalina Coulangue dans le livre dirigé par J.-Y. Rochex et J. Crinon, **La construction des inégalités scolaires**, PUR, 2011. Elle indique par-là que les savoirs sont relégués au second plan des pratiques d'enseignement, la priorité étant donnée à l'activité des élèves.

Ce TD soulève un autre problème, celui de la cohérence d'ensemble des apprentissages. La relation entre ce TD, les autres TD et le cours (y compris les synthèses) est inexistante. C'est particulièrement vrai à propos du sens de la relation entre quantité de monnaie et hausse des prix. En commentant le TD sur l'hyperinflation allemande des années 1920, nous avons noté que l'analyse d'A. Aftalion n'était pas présentée. Or elle est présente dans ce TD sur la théorie quantitative (qui lui n'évoque pas l'exemple de hyper inflation allemande). On est en présence d'un savoir pulvérisé : la charge de la mise en relation des différents apprentissages est laissée aux élèves (et il y a peu de chance que ceux qui ne bénéficient pas de ressources extra-scolaires prennent en charge seuls cette mise en relation et mise en cohérence des savoirs). De même, alors que le cours se donne pour objectif de présenter une approche « sociale » de la monnaie, l'explication de l'inflation par les tensions entre les groupes sociaux sur la partage des revenus n'est pas évoquée.

Enfin, le statut épistémologique des savoirs scolaires n'est pas explicité. Il y a un grand risque de voir les élèves considérer qu'il y a une théorie quantitative de la monnaie (seule présente dans le cours et le TD sur l'hyperinflation allemande) et puis des critiques adressée à cette théorie. Le risque ici est celui du relativisme : en SES tout serait affaire de « débats » et d'opinions.