

Réponse de l'APSES à « l'étude » d'Alain Beitone et Margaux Osenda : « La monnaie dans l'enseignement de SES de première ES - L'exemple du contre manuel de l'APSES » Septembre 2015

Erwan Le Nader, président de l'Association des professeurs de sciences économiques et sociales

Résumé de l'article

Dans un article¹ publié en août 2015 et diffusé sur les listes professionnelles d'enseignants de Sciences Economiques et Sociales (SES) ainsi qu'à des universitaires, Alain Beitone², et Margaux Osenda³, prétextent d'une étude d'un chapitre du manuel scolaire en ligne SESâme pour critiquer les positions théoriques, épistémologiques et didactiques de l'Association des Professeurs de Sciences Economiques et Sociales (APSES). Pour ces auteurs, l'analyse du chapitre consacré à la monnaie démontrerait que l'APSES met en œuvre une pédagogie « invisible » au sens de Bernstein, relevant à la fois d'un cadrage faible (objectifs et consigne peu explicites) et d'une classification faible (faible référence aux disciplines universitaires et à leurs débats, usage d'un vocabulaire courant et non savant).

Nous mettons ici au jour plusieurs contrevérités et omissions cruciales qui, selon nous, font s'écrouler l'ensemble de l'argumentation des auteurs. Leurs assertions centrales sont aisément contredites par une analyse du contenu des séquences pédagogiques de SESâme. Contrairement à ce qui est affirmé, les séquences « analysées » démontrent, tout en respectant le pluralisme, un niveau exigeant de théorisation (et bien plus élevé que celui que l'on peut noter dans les séquences qu'Alain Beitone propose à ses propres élèves). La précision dans l'usage du vocabulaire et l'énoncé systématique d'objectifs précis réfutent l'accusation de proposer aux élèves une pédagogie « invisible » qui nuirait aux apprentissages de ceux qui ne disposeraient pas des codes pour décrypter les attendus de l'institution scolaires (là encore, la comparaison avec les propres séquences d'Alain Beitone est loin de lui être favorable). Ces contrevérités sont redoublées par deux omissions. Tout d'abord, les deux auteurs, en faisant abstraction des interactions à l'intérieur de la classe, semblent faire comme si les enseignants ne jouaient aucun rôle dans la régulation des apprentissages et donc comme si les élèves étaient seuls et isolés face aux supports pédagogiques. Ensuite, ils n'expriment à aucun moment de regard critique sur le programme officiel de SES en classe de première – programme qu'Alain Beitone a contribué à rédiger et a largement soutenu – alors même que ce dernier exclut toute approche anthropologique et sociologique de la monnaie.

Nous concluons que si l'article d'Alain Beitone et Margaux Osenda est émaillé de ces nombreuses contrevérités et omissions, c'est qu'il paraît moins guidé par la recherche d'une certaine objectivité et la volonté de faire progresser la didactique des sciences économiques et sociales que par celle de discréditer une association professionnelle.

¹ Consultable en ligne sur : https://listes.ac-lyon.fr/wws/arc/sciences-eco-soc/2015-08/msg00002/Article_APSES_AB_MO_DEF_%284%29.docx

² Alain Beitone est professeur retraité de sciences économiques et sociales. Il a enseigné au lycée Thiers de Marseille en classe préparatoire B/L et à l'IUFM, devenu ESPE, d'Aix-Marseille. Il a été membre du groupe d'experts qui a rédigé les actuels programmes de première et de terminale en SES. Il mène une opposition ancienne à l'APSES et à ses conceptions didactiques et épistémologiques.

³ Margaux Osenda est professeure néo-titulaire de sciences économiques et sociales. Elle a soutenu son mémoire de Master à l'ESPE d'Aix-Marseille sous la direction d'Alain Beitone.

Dans un article publié en août 2015 et diffusé sur les listes professionnelles d'enseignants de Sciences Economiques et Sociales (SES) ainsi qu'à des universitaires, Alain Beitone, et Margaux Osenda, prétextent d'une étude d'un chapitre du manuel scolaire en ligne SESâme⁴ pour critiquer les positions théoriques, épistémologiques et didactiques de l'Association des Professeurs de Sciences Economiques et Sociales (APSES).

Rappelons que le manuel SESâme est né d'une opposition de l'APSES au nouveau programme de première en SES – programme qu'Alain Beitone a contribué à rédiger et a largement soutenu. Notre association disciplinaire, tout comme la grande majorité des associations du supérieur⁵, s'opposera à ce programme. Jugé encyclopédique et marquant un recul du pluralisme, ce programme rompait également avec une approche par objet d'étude permettant l'interdisciplinarité au profit d'une approche disciplinaire cloisonnant pour l'essentiel l'économie et la sociologie. L'APSES décidera donc de publier un manuel en ligne libre d'accès pour tenter d'atténuer autant que possible les défauts du programme officiel, et préserver la démarche des SES qui avait prévalu jusqu'alors et accompagné le succès continu⁶ des SES au lycée.

Les séquences pédagogiques mises en ligne sur SESâme ne prétendent aucunement représenter un idéal indépassable. Elles ont naturellement vocation à être critiquées. Plusieurs d'entre elles ont d'ailleurs déjà été modifiées suite aux retours d'expérience consécutifs à leur mise en œuvre dans les classes. Mais il faut également noter que chaque chapitre avait préalablement fait l'objet d'une relecture scientifique sérieuse, au total par une dizaine d'universitaires de premier plan⁷.

Dans leur article, Alain Beitone et Margaux Osenda résument leurs critiques à l'encontre des séquences pédagogiques de SESâme de la manière suivante :

« 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 réalisée, 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. »

⁴ <http://sesame.apses.org/>

⁵ Les sociologues (par l'intermédiaire de l'Association française de sociologie, et de l'Association des sociologues enseignant-e-s du supérieur) critiqueront vivement les nouveaux programmes, les économistes seront partagés : l'APSES recevra le soutien de l'Association Française d'Economie Politique, mais, après avoir exprimé des critiques, l'Association française de science économique soutiendra le nouveau programme de première. L'Association française de science politique ne prendra pas position, tandis que le programme sera dénoncé par l'Association des enseignants chercheurs en science politique.

⁶ Les SES, depuis leur création il y a 50 ans, n'ont cessé de voir croître les effectifs des élèves choisissant la série ES, seule série dans laquelle soit proposée cette discipline aux lycéens. Aujourd'hui le baccalauréat ES est le deuxième en terme d'effectifs derrière la série S et devant les séries STMG et L. Lors de l'enquête nationale menée par Philippe Meirieu en 1998, les SES ressortent comme la matière préférée des lycéens.

⁷ L'APSES reste bien sûr seule responsable des éventuelles erreurs ou omissions éventuelles des séquences pédagogiques de SESâme.

Nous mettons ici au jour plusieurs contrevérités et omissions cruciales qui, selon nous, font s'écrouler l'ensemble de l'argumentation des auteurs. Leurs assertions centrales sont aisément contredites par une analyse du contenu des séquences pédagogiques de SESâme. En outre, en appliquant aux propres séquences pédagogiques d'Alain Beitone la grille d'analyse critique qu'il utilise pour discréditer les supports pédagogiques de SESâme, nous montrons que les dossiers documentaires qu'il distribue à ses élèves révèlent un faible contenu théorique et un recours massif aux pédagogies implicites (deux défauts qu'ils dénoncent – abusivement – du côté de l'APSES). Nous montrons également que l'article d'Alain Beitone et Margaux Osenda révèle en creux les insuffisances majeures du programme de SES de la classe de première sur le thème de la monnaie.

Contrevérité n° 1 : « les activités consacrées à la monnaie n'introduisent en aucun cas les débats théoriques »

Dans leur article, Alain Beitone et Margaux Osenda n'hésitent pas à écrire :

« 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. »

Il suffit pourtant à un observateur objectif de lire le premier document du [TD consacré exclusivement à la théorie quantitative de la monnaie](#) (TQM) pour constater le caractère contre-factuel de cette affirmation. Les critiques des différentes hypothèses de la TQM y sont en effet explicitement énoncées conjointement à la présentation de cette dernière :

« Critiquer cette théorie [la théorie quantitative de la monnaie] revient à critiquer ces hypothèses, le sens de la relation, donc aussi la conclusion :

- **la quantité de monnaie en circulation est endogène**, c'est-à-dire déterminée par l'activité économique, parce que celle-ci dépend du crédit que les banques accordent aux agents économiques, lesquels crédits bancaires se traduisent par une création monétaire (les crédits font les dépôts) ;
- la vitesse de circulation de la monnaie n'est pas stable car la monnaie n'est pas demandée uniquement pour financer des transactions ; elle est aussi demandée pour un motif de spéculation dont le critère est l'anticipation de l'évolution des taux d'intérêts, instable par définition ;
- en situation de sous-emploi des capacités de production et du facteur travail, la création monétaire finance une demande qui induit une hausse de la production ; par conséquent **il n'y a pas dichotomie, la monnaie peut avoir des effets réels.**
- la relation va dans l'autre sens, du niveau général des prix vers la quantité de monnaie en circulation : confrontés à une hausse des prix, les agents demandent plus de monnaie parce que la valeur des transactions à financer augmente et les banques créent cette monnaie qu'elles leur prêtent.
- **l'inflation a des causes réelles**, comme on le constate en période de guerre (une partie de l'appareil de production étant détournée vers la production d'armement, la demande « civile » excède l'offre « civile », ce qui induit une hausse du niveau général des prix), ou lorsque l'on s'approche du plein emploi (les salariés obtiennent des hausses de salaires que les entreprises tentent de répercuter dans la hausse des prix). »

Extrait du doc 1 du TD de SESâme consacré à la théorie quantitative de la monnaie © SESâme, 2012 (souligné par nous)

Aussi, contrairement à ce qu'affirment Alain Beitone et Margaux Osenda, les ressources pédagogiques de SESâme font apparaître clairement les débats théoriques liés à la monnaie : monnaie neutre ou monnaie active, monnaie exogène ou monnaie endogène. Cette contrevérité n'est pas anecdotique car elle sert de base à toute leur rhétorique concernant le prétendu biais anti-théorie dont ils affublent l'APSES.

Cette accusation, qui ne repose donc sur aucun fondement, nous a conduits à comparer les contenus théoriques présents dans les activités de SESâme à ceux des séquences pédagogiques conçues par Alain Beitone, disponibles sur son site internet personnel⁸. Les politiques monétaires⁹ y sont traitées dans deux chapitres distincts :

- Le dossier documentaire du chapitre « [qui crée la monnaie ?](#) » propose un exercice consistant à compléter des schémas d'implication visant à expliquer comment une politique monétaire peut être favorable à la relance économique ou au contraire entraîner le freinage de l'activité économique. Curieusement, il n'est ici à aucun moment demandé de réfléchir aux effets de ces politiques monétaires sur le niveau des prix.
- Le dossier documentaire du chapitre « [quelles politiques conjoncturelles ?](#) » propose un texte de l'OCDE expliquant comment les banques centrales utilisent le levier du taux d'intérêt pour agir sur le niveau de la conjoncture, accompagné de deux exercices. Le premier exercice demande aux élèves de synthétiser les objectifs, moyens et limites des politiques monétaires restrictives ou expansives. Le second exercice vise par des schémas d'implication à identifier les effets des politiques monétaires sur l'activité et le niveau des prix.

L'ensemble des activités proposées aux élèves sur le thème des politiques monétaires par Alain Beitone se limite donc à un document texte et à 3 exercices, traités d'ailleurs à des moments différents de l'année¹⁰. On ne trouve trace dans ses séquences ni référence à la théorie quantitative de la monnaie (encore moins à ses limites), ni référence aux débats relatifs à la neutralité de la monnaie qu'il juge pourtant indispensables de présenter, ni même référence aux objectifs des banques centrales !

Les discours véhiculés par Alain Beitone pour tenter de discréditer l'APSES entrent ainsi en pleine contradiction avec ses propres supports pédagogiques. Les dossiers documentaires fournis à ses élèves sur le thème des politiques monétaires se révèlent au final être d'un contenu théorique faible comparativement aux activités proposées par SESâme, comme le démontre le tableau comparatif ci-après.

⁸ <http://www.eloge-des-ses.fr/pages/pedagogie2.html>

⁹ Nous nous centrons ici sur les théories relatives aux politiques monétaires car d'une part ce sont celles choisies par Alain Beitone et Margaux Osenda pour critiquer SESâme, et d'autre part car la séquence du chapitre « A quoi sert la monnaie » proposée par Alain Beitone à ses élèves n'est pas en ligne sur son site personnel apparemment suite à une erreur de mise en ligne d'un fichier.

¹⁰ On retrouve ici un des défauts du programme de première ES en SES. Les savoirs, découpés, sont trop peu souvent reliés entre eux et manque de cohérence didactique d'ensemble. Le thème de la production dans l'entreprise est ainsi étrangement abordé à 4 moments distincts de l'année, sans que l'on puisse repérer une quelconque logique à ce découpage.

Tableau comparatif des éléments théoriques abordés sur le thème des politiques monétaires dans les séquences pédagogiques d'Alain Beitone et de SESâme, le manuel de l'APSES

	Alain Beitone	SESâme /APSES
Théorie quantitative de la monnaie	Non	Oui
Limites de la théorie quantitative de la monnaie	Non	Oui
Effets de redistribution liés à l'inflation (des créanciers vers les débiteurs)	Non	Oui
Effet d'une variation des taux directeurs sur l'inflation et la croissance	Oui	Oui
Dilemme inflation - chômage	Non	Oui

Les activités d'Alain Beitone proposent donc un nombre bien moins important de savoirs et problématiques scientifiques sur la question de la monnaie que celles de SESâme. Clarifions un point : un enseignant, dans le cadre de sa liberté pédagogique, peut tout à fait restreindre ses objectifs d'apprentissage à quelques éléments ou mécanismes qu'il considère comme clé. Mais il ne peut alors dans le même temps reprocher à une association professionnelle de ne pas en faire assez alors même que, justement, elle propose des éléments théoriques pluralistes et nombreux.

Contrevérité n° 2 : « Les questions posées aux élèves utilisent très souvent un vocabulaire dont la signification n'est jamais explicitée »

Dans la même veine que la contrevérité précédente, Alain Beitone et Margaux Osenda n'hésitent pas à écrire, cette fois concernant l'usage du vocabulaire et des concepts :

« 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. »

A l'appui de leur « démonstration », ils illustrent leurs propos à partir de l'exemple du concept de « liquidité » utilisé dans le premier document du chapitre résumant les 3 fonctions économiques de la monnaie (unité de compte/ réserve de valeur/intermédiaire des échanges) :

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

Cette affirmation est pourtant une nouvelle contrevérité flagrante, puisque la signification du terme de liquidité est expliquée dans le contenu même du document distribué aux élèves (il s'agit d'un document extrait d'un ouvrage de Dominique Plihon, dans lequel l'auteur présente les 3 fonctions économiques de la monnaie) comme le démontre l'extrait suivant :

« La monnaie, enfin, est une réserve de valeur, elle est une des formes de la richesse - un actif de patrimoine - qui présente la particularité de pouvoir à la fois être conservée et rester parfaitement liquide, c'est-à-dire de garder sa valeur et d'être immédiatement utilisable pour l'échange de biens et services. »

Dominique Plihon, "[La monnaie et ses mécanismes](#)", [La Découverte](#), 5ème Edition, 2008 (souligné par nous), document inclus dans l'activité 1 de SESâme « [Qu'est-ce que la monnaie ?](#) »

S'agirait-il là d'une simple erreur d'inattention d'Alain Beitone et Margaux Osenda ? Nous ne le pensons pas car ces derniers, toujours à partir du même document, ajoutent :

« 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. »

Or, il se trouve justement que les élèves ont, au moment d'un des premiers chapitres de l'année consacré au partage des richesses produites, déjà effectué un travail rigoureux permettant de distinguer prix nominal et prix réel grâce à une [fiche méthode](#) détaillée. Quant aux autres concepts cités, tous sont explicités dans le document transmis aux élèves. Nous l'avons déjà vu concernant le concept de liquidité, mais pour ne prendre qu'un exemple supplémentaire, c'est également le cas pour le concept d'unité de compte, pour lequel le texte de Dominique Plihon précise en effet : « *La monnaie sert, en premier lieu, à évaluer le prix de tous les biens, c'est une unité de compte qui permet de mesurer la valeur de biens hétérogènes. (...)* ».

Ne craignant pas d'exprimer des jugements lapidaires sans aucune assise empirique, Alain Beitone et Margaux Osenda poursuivent :

« 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. »

Or, il est aisé de constater que les 3 fonctions économiques de la monnaie (unité de compte/ réserve de valeur/intermédiaire des échanges), à la base de la définition du concept de monnaie :

- sont l'objet de la première activité d'apprentissage du chapitre,
- sont reprises dans la synthèse écrite proposée aux élèves en fin de chapitre,
- et sont reprises dans le [lexique de SESâme](#).

Il est d'ailleurs surprenant qu'Alain Beitone et Margaux Osenda passent totalement sous silence le fait que le manuel de l'APSES comporte un lexique incluant plus de 400 définitions de concepts liés aux programmes de SES et auquel les élèves peuvent se référer à tout instant pour lever

d'éventuelles difficultés de vocabulaire. Probablement ce fait ne pouvait-il que contrarier « l'argument » qu'ils souhaitaient propager selon lequel l'APSES était hostile à l'utilisation d'un vocabulaire rigoureux.

Pour se limiter aux concepts plus proprement économiques abordés au cours du chapitre, les élèves disposent ainsi de définitions précises pour les termes suivants : fonctions de la monnaie (intermédiaire des échanges, unité de compte, réserve de valeur), formes de la monnaie (monnaie fiduciaire, monnaie scripturale), marché monétaire, banques commerciales, banque centrale, prêteur en dernier ressort, prix relatifs, actif (de patrimoine), masse monétaire, taux d'intérêt, taux directeur, inflation. Ils auront également été confrontés au mode de construction de l'indice des prix à la consommation ainsi qu'au concept de pouvoir d'achat de la monnaie. Avec cette liste, est-il possible de soutenir sérieusement que l'APSES n'entend pas faire acquérir l'usage rigoureux des concepts aux élèves ?

Contrevérité n°3 : « les objectifs sont peu explicites de même que les questions et consignes qui sont adressées aux élèves »

Alain Beitone et Margaux Osenda poursuivent leurs critiques, prétendant que les séquences pédagogiques du manuel de l'APSES « ne désignent pas clairement ce que les élèves doivent apprendre ». Avant d'expliquer en quoi cette affirmation ne fait que s'ajouter aux contrevérités déjà exposées, il convient d'abord de remarquer que les supports pédagogiques qu'Alain Beitone a distribué à ses propres élèves se résument à une suite de documents accompagnés de questions, sans jamais qu'un objectif d'apprentissage n'y apparaisse. En termes de pédagogie implicite, favorisant les seuls élèves dont les ressources culturelles permettent de décoder les attendus scolaires qui ne sont pas clairement exprimés, on ne saurait faire mieux¹¹.

A l'inverse, et, Alain Beitone et Margaux Osenda « omettent » bien sûr de le mentionner, le manuel SESâme est à ce jour le seul manuel de SES qui débute chacun de ses chapitres et chacune de ses séquences pédagogiques par l'énoncé des principaux objectifs d'apprentissage. Ne pouvant mettre en cause le manuel sur ce point, les deux auteurs tentent donc deux autres angles d'attaques dont l'un n'a aucun fondement, et l'autre est particulièrement peu convaincant. Leur « argumentation » s'appuie sur le premier objectif de l'activité « Qu'est-ce que la monnaie » : « comprendre qu'une monnaie se définit davantage par ses fonctions que par sa forme ». Un reproche fort exprimé à la formulation de cet objectif est le suivant (souligné par nous) :

« [O]n 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 monnaie. 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 ». »

¹¹ Cette remarque, ironique, ne vaut bien sûr que dans la mesure où l'on fait à tort abstraction, comme Alain Beitone et Margaux Osenda à propos de SESâme, du rôle des interactions en classe et du rôle du professeur dans la régulation des apprentissages (voir omission n°1, *infra*).

Le problème est que ces affirmations sont une nouvelle fois infondées. Parce qu'Alain Beitone et Margaux Osenda ont choisi une focale étroite en se centrant sur une seule activité, ils « oublient » de mentionner que les objectifs d'apprentissage des concepts du programme sont énoncés en amont, dès le début du chapitre. Il suffit à nouveau à un observateur de lire la [page de présentation du chapitre « d'où vient la monnaie ? »](#) pour remarquer que parmi les objectifs d'apprentissage, sont justement mentionnées les formes et les fonctions de la monnaie.

L'autre angle d'attaque choisi par les auteurs repose sur le choix du terme « comprendre » utilisé dans la formulation de l'objectif « comprendre qu'une monnaie se définit davantage par ses fonctions que par sa forme ». Le reproche est le suivant :

« 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. »

Alain Beitone et Margaux Osenda proposent alors la formulation alternative suivante :

« 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 ». »

Il est tout d'abord flagrant de constater le faible niveau cognitif exigé par cet objectif qui consiste en une simple opération de mémorisation/restitution, pouvant d'ailleurs être réussie par des élèves qui ne comprennent pas ce qu'ils ont mémorisé ou par des élèves n'ayant jamais suivi de cours de SES mais auxquels on aurait distribué une liste de définitions qu'ils auraient réussi à apprendre par cœur. Un élève qui sait énoncer les 3 fonctions de la monnaie a-t-il compris ce qu'est la monnaie ? Savoir définir rigoureusement un concept est une étape essentielle des apprentissages, mais on est en droit d'espérer que la maîtrise d'un concept aille au-delà d'une simple restitution. Car il est évident que les enseignants de SES, et donc Margaux Osenda et Alain Beitone, attendent en réalité davantage qu'une simple définition. Maîtriser un concept, c'est aussi savoir l'illustrer, le distinguer de concepts proches, et surtout savoir l'utiliser de manière pertinente, par exemple dans une argumentation. Faute d'explicitier cela à leurs élèves, Alain Beitone et Margaux Osenda risquent de sombrer en pleine pédagogie invisible.

A l'inverse, le manuel de l'APSES aborde de manière très explicite ces attentes dès le premier chapitre de l'année, avec un TD intitulé « [maîtriser des concepts, quelles attentes ?](#) ». Ce TD doit aboutir à ce que les élèves sachent eux-mêmes élaborer des fiches concepts. Le livre du professeur de SESâme en livre un exemple possible que nous reproduisons ici :

Exemple de fiche concept que les élèves peuvent concevoir (source : extrait du livre du professeur de SESâme)

Notion :	
Définir <i>Pouvoir expliquer avec ses propres mots la signification de la notion</i>	Illustrer <i>Trouver des exemples simples</i> <i>Classer des exemples</i> <i>Énoncer des contre-exemples</i> <i>etc</i>
Distinguer <i>Ne pas confondre cette notion avec d'autres</i> <i>Montrer ce qui la distingue des notions voisines</i>	Utiliser <i>Utiliser ce concept dans un contexte proche</i> <i>Repérer ce concept lorsqu'il est employé dans un texte ou au journal télévisé (et parfois de manière approximative!)</i> <i>etc</i>

Et dès lors qu'on ne limite pas la maîtrise d'un concept à la simple restitution de sa définition, il devient tout à fait possible de concevoir un dispositif permettant d'évaluer le degré de compréhension des savoirs enseignés (et heureusement d'ailleurs !). Par exemple, en distribuant un document présentant un exemple de monnaie locale, on pourrait demander aux élèves de justifier en quoi (ou de se demander si) la monnaie locale remplit pleinement chacune des différentes fonctions économiques de la monnaie. Pour réussir cette question, il est évident que la connaissance des définitions des fonctions de la monnaie sera une condition nécessaire. Mais elle ne sera pas suffisante tant que ces définitions n'auront pas été utilisées de manière pertinente au sein d'une argumentation dans un autre contexte.

Il est par ailleurs à noter que l'objectif tel qu'énoncé par l'APSES a également une visée didactique bien précise : en mettant l'accent sur les fonctions de la monnaie plutôt que sur ses formes afin de définir la monnaie, il s'agit de prendre le contrepied des préconceptions des élèves qui le plus fréquemment pensent initialement que la monnaie se définit par sa forme (pour eux limitée le plus souvent aux pièces et billets).

Au final, et comme sur les points précédents, les critiques d'Alain Beitone et Margaux Osenda apparaissent sans objet.

Omission n° 1 : y a-t-il des enseignants dans les classes ?

L'ensemble du texte d'Alain Beitone et Margaux Osenda s'avère également surprenant sur un autre plan. Prétendant aborder la question des apprentissages des élèves, ils analysent des supports pédagogiques pour en tirer des conclusions définitives sans jamais s'interroger sur les conditions de mise en œuvre des séquences pédagogiques dans les classes. Ni les élèves, ni les enseignants ne semblent exister ! Les auteurs auraient dû prendre au sérieux cette remarque pourtant présente dans la présentation du manuel SESâme :

« [L]e travail sur documents occupe nécessairement une place très importante (ce qui ne signifie pas exclusive) en SES et c'est pourquoi les manuels se présentent d'abord comme des **recueils de documents, qui ne sont pas, loin s'en faut, le tout du cours, mais sa matière première**, que le professeur utilise, à côté de nombreuses autres sources, comme il l'entend (c'est-à-dire selon la question posée, le moment dans l'année, le rythme de progression des élèves, etc....).

Ce manuel n'est donc pas une compilation de leçons magistrales. Il offre des ressources pédagogiques, qui sont comme les ingrédients d'une bonne recette. Le résultat de cette recette n'est pas visible ici. Il dépend de la relation entre un professeur et ses élèves, qui n'est jamais écrite à l'avance.

Source : Extrait de la page « [La démarche de SESâme](#) »

Cet « oubli » de la prise en compte des interactions dans la classe permet ainsi aux auteurs de mener à bon compte une analyse à charge de l'activité introductive de la séquence « Qu'est-ce que la monnaie ? » :

« 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 (sic) d'euros

en échange d'un stylo et justifier leur réponse.

Selon l'APSES, l'objectif de cette activité est de « dénaturiser 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. A 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 ? (...)

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. »

Tentons d'analyser ces critiques et de juger de leurs fondements éventuels. Pour quiconque ayant réellement mis en œuvre cette activité dans une classe de première, l'affirmation « *la volonté de partir d'une situation 'concrète' mais imaginaire (le paiement d'un stylo) donne l'illusion d'une compréhension immédiate des élèves* » apparaît tout d'abord parfaitement incongrue. Car la première réaction des élèves est justement qu'ils se trouvent face à un problème qu'ils n'arrivent

généralement pas à résoudre seuls immédiatement. Les questionnements qui émergent le plus souvent au début de cette activité (et donc les dilemmes que les élèves doivent résoudre) sont les suivants :

- comment expliquer que le billet de 5 euros soit accepté en paiement par tous à l'inverse du papier sur lequel est écrit 5 euros ?
- comment expliquer que le chèque d'un milliard d'euro fasse l'objet d'une suspicion de nombreux élèves (mais pas de tous, quelques uns s'imaginant devenir aisément milliardaires !), de même que, pour certains, le chèque de 5 euros ?

On reconnaît ici plusieurs ingrédients essentiels d'activités s'inspirant du socio-constructivisme¹² : création d'une situation-problème et d'un conflit socio-cognitif, nécessité d'une régulation des apprentissages par les enseignants. Car il est évident que dans ce type de séquence, le cadrage de l'enseignant s'avère indispensable et essentiel. Il peut par exemple demander à des élèves ayant formulé des réponses opposées de justifier leurs positions, formuler des questions de relance et bien sûr structurer des apprentissages.

Des séquences réelles d'enseignement sur cette activité, donc à l'opposé des discours d'Alain Beitone et Margaux Osenda ne pouvant se prévaloir d'assise empirique, montrent que, suite aux questionnements suscités par les élèves, c'est dans la phase de structuration des apprentissages que l'enseignant peut justement, conformément à ce qu'il est explicitement annoncé dans le livre du professeur de SESâme, soit en reprenant les réponses formulées par les élèves, soit en les rectifiant, soit en les complétant :

- distinguer monnaie fiduciaire et monnaie scripturale (ce qui impliquera bien sûr qu'il les définira) ainsi que distinguer monnaie et instrument de circulation de la monnaie : la notion de solde d'un compte à vue est bien sûr à ce moment abordée (on voit d'ailleurs mal comment il pourrait en être autrement s'agissant de définir la monnaie fiduciaire...), et est généralement bien comprise par les élèves confrontés au risque d'un chèque sans provision.
- d'insister sur le rôle de la confiance : généralement, le groupe classe arrive à avancer deux sources de cette confiance : la confiance méthodique, reposant sur la répétition de l'acceptation de la monnaie lors des activités de paiement, et la confiance hiérarchique, liées aux garanties et à l'autorité issues des pouvoirs publics qui souhaitent assurer le bon fonctionnement des systèmes de paiement (les termes que nous choisissons ne sont évidemment pas ceux que les élèves utilisent).

¹² « les tenants du constructivisme insistent sur le rôle des « situations-problèmes ». Construites par l'enseignant, ces situations pédagogiques visent à confronter les élèves aux limites de leurs connaissances antérieures. Il se crée alors un conflit cognitif, dans lequel l'élève s'aperçoit par lui-même de l'insuffisance de ce qu'il « sait déjà » et de la nécessité de nouvelles connaissances. A partir des années 1980, le courant socioconstructiviste met davantage l'accent sur le rôle des interactions entre les élèves et l'enseignant ou entre pairs dans le dépassement des représentations. Le conflit socio-cognitif, constitue le moment propice à la rupture avec les connaissances antérieures. Une rupture d'autant plus susceptible d'intervenir que la controverse a lieu entre pairs, autrement dit moins sujette à un effet d'autorité de l'enseignant. Le rôle du professeur reste cependant central, tant pour concevoir des tâches scolaires pertinentes que pour organiser des dispositifs dans lesquels s'établissent de réelles interactions entre les élèves. Celui-ci peut même exécuter devant sa classe une partie d'un raisonnement pour en souligner les points déterminants. Il doit donc guider les élèves sur les éléments du savoir à acquérir. » Aurélie Blanc, Gisèle Jean, Laurence Maurain, « conduire les apprentissages », in Pascal Combemale, Marjorie Galy et Erwan Le Nader, « Les Sciences économiques et sociales – histoire, enseignement, concours », La Découverte, 2015.

On le voit donc, c'est au seul prix de l'occultation du rôle essentiel de l'enseignant dans la structuration des apprentissages qu'Alain Beitone et Margaux Osenda peuvent qualifier les activités de SESâme comme relevant de la pédagogie invisible. Ils font d'ailleurs à cet égard une utilisation bien partielle des travaux sociologiques de Jérôme Deauvieu sur la façon dont les jeunes enseignants de SES conduisent les activités en classe, affirmant simplement :

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 ». [Deauvieu (sic) J. (2007), Observer et comprendre les pratiques pédagogiques, Sociologie du travail, n° 49, p. 113.]

En résumant ainsi de manière lapidaire les travaux de Jérôme Deauvieu, Alain Beitone et Margaux Osenda oublient pourtant l'essentiel, puisque les travaux du sociologue montrent justement que face aux mêmes injonctions à pratiquer les méthodes actives et le cours dialogué, les enseignants débutants peuvent soit verser dans une pédagogie invisible soit, au contraire, réguler étroitement la parole des élèves afin de les engager dans des apprentissages véritables, mettant en œuvre une pédagogie explicite :

« [La] première manière de mettre en place le cours dialogué consiste au fond à favoriser une prise de parole tous azimuts, quelle que soit sa forme et son contenu. Les élèves parlent souvent en même temps, le cours suit parfois des méandres au gré des interventions des élèves. On pourra qualifier cette première façon de traduire l'injonction au cours dialogué d'activisme langagier, au sens où ce qui est visé avant tout est la participation des élèves, indépendamment des conséquences sur le déroulement cognitif de la séance de cours.

La deuxième manière de mettre en place le cours dialogué consiste à contrôler beaucoup plus étroitement les prises de parole des élèves. Souvent ceux-ci doivent lever le doigt pour prendre la parole, patienter parfois avant de répondre et surtout en règle générale préparer leurs réponses, comme c'est le cas dans l'extrait suivant tiré de l'observation d'une classe de seconde. (...)

Ce souci du respect d'une forme de ritualisme scolaire, outre sa fonction évidente de contrôle de l'interaction, a manifestement également pour objectif cognitif d'obliger les élèves à réfléchir au fond et à la forme de leur réponse. On voit nettement apparaître ce souci de la qualité des réponses données par les élèves dans la séquence précédente. L'enseignant fait travailler les élèves sur les termes et notions utilisés (« quel est le terme qui désigne le fait de dépenser de l'argent pour faire ça ? »), et demande dans la suite de l'échange aux élèves de corriger leur utilisation impropre du vocabulaire économique et/ou sociologique. (...)

Cette manière de traduire l'injonction au cours dialogué diffère nettement de la première. La participation des élèves n'est pas un but en soi mais a pour fonction première l'apprentissage. Dans ce cas de figure les enseignants n'hésitent pas à refuser la participation des élèves lorsqu'elle menace la viabilité cognitive de l'interaction. En règle générale, cette pratique du cours dialogué tend à entraîner des réponses plus longues et plus argumentées de la part des élèves. A l'inverse de l'activisme langagier, l'objectif du cours dialogué n'est pas uniquement la participation des élèves. L'échange en classe vise également une mise en activité intellectuelle des élèves. »

Jérôme Deauvieu, 2007, « Observer et comprendre les pratiques pédagogiques », Sociologie du travail n° 49,

Omission n°2 : le programme officiel, défendu par Alain Beitone, exclut toute approche anthropologique et sociologique de la monnaie

La dernière critique exprimée par Alain Beitone et Margaux Osenda s'appuie sur l'activité intitulée « Quel rôle pour la monnaie dans les rapports sociaux ? » pour critiquer le prétendu manque de classification de savoirs qui ne seraient pas explicitement désignés comme relevant de la sociologie ou de l'anthropologie (sont par exemple abordés dans la séquence la question des monnaies primitives, des rapports sociaux de sexe liés au partage de l'argent dans le couple, etc.) . Il ne s'agira pas pour nous ici de passer en détail ces critiques (qui omettent tout simplement le rôle de l'enseignant dans les apprentissages et présentent de manière erronée les conceptions épistémologiques de l'APSES¹³), mais de relever un fait largement occulté dans l'article : le programme officiel, dont Alain Beitone a été l'un des rédacteurs et reste aujourd'hui un ardent défenseur, exclut toute approche anthropologique et sociologique de la monnaie.

Le thème de la monnaie, étudié en classe de première, relève en effet uniquement de la partie économique du programme et se limite aux éléments suivants¹⁴ :

4. La monnaie et le financement		
4.1 À quoi sert la monnaie ?	Fonctions de la monnaie, formes de la monnaie	Par contraste avec des situations d'échange non monétisé, on mettra en évidence les avantages de la monnaie et les fonctions qu'elle remplit. On évoquera les formes qu'elle revêt et on expliquera (en prenant comme exemple le paiement par carte bancaire) comment fonctionnent les systèmes de paiement dématérialisés dans les économies contemporaines.
4.3 Qui crée la monnaie ?	Masse monétaire, marché monétaire, banque centrale, prêteur en dernier ressort	On présentera, à l'aide d'exemples simples, le processus de création monétaire par les banques commerciales (« les crédits font les dépôts »). On montrera le rôle central du marché monétaire. On pourra citer les autres sources de la création monétaire (créances sur le Trésor et devises). Pour ce faire, on définira la banque centrale comme la « banque des banques » et on montrera

¹³ Ainsi, Alain Beitone et Margaux Osenda prétendent que l'APSES revendiquerait « le refus du découpage disciplinaire des savoirs » et se réclamerait « d'une approche en termes de savoir total sur le social (approche « unidisciplinaire » du social). » Or, il n'est évidemment pas question de nier l'apport des disciplines à la compréhension des problèmes économiques et sociaux. En SES, comme dans le supérieur, les débats portent sur l'articulation de ces différentes disciplines, leurs éventuelles complémentarités ou oppositions, et sur l'unité, ou non, des sciences sociales. Défendre une approche thématique dans le secondaire (ici, étudier la monnaie, avec des apports de l'économie, de la sociologie, de l'anthropologie ou de l'histoire économique et sociale) autorise le pluralisme épistémologique puisque cette approche est compatible aussi bien avec la thèse de l'unité des sciences sociales qu'avec celle des spécificités disciplinaires (à l'inverse de l'actuel programme de SES de première qui exclut *de facto* la conception d'unité des sciences sociales). Pour mieux comprendre les thèses en débat dans l'enseignement des SES, on pourra se reporter à "[La séparation disciplinaire dans les programmes de SES : un enjeu pour les sciences sociales](#)", Cloé Gobert, 2014, mémoire de recherche réalisé dans le cadre du Master 2 Action publique, Institutions, économie sociale et solidaire de l'Université Lille 1, sous la direction de Florence Jany-Catrice, ou à « 1967-2011 : la démarche des SES en question », Jean Lawruszenko, Igor Martinache, Jean-Yves Mas, in « *Les Sciences économiques et sociales – histoire, enseignement, concours* », sous la direction de Marjorie Galy, Erwan Le Nader, Pascal Combemale, préface de Stéphane Beaud et Thomas Piketty, La Découverte, 2015.

¹⁴ Le point 4.2 du programme concerne le financement de l'économie qui ne fait pas partie du champ d'étude de l'article d'Alain Beitone et Margaux Osenda, nous ne le reproduisons donc pas ici.

		l'importance de son rôle pour assurer la liquidité (notamment lors des crises de confiance) et préserver le pouvoir d'achat de la monnaie.
--	--	--

Source : programme d'enseignement spécifique de première, [arrêté du 3-4-2013 - J.O. du 4-5-2013](#)

Cet état de fait est la conséquence directe des conceptions épistémologiques promues par Alain Beitone, reprises dans le préambule du programme de première dont il a été le rédacteur principal :

« Si les sciences sociales ont en commun une ambition de connaissance scientifique du social et, dans une certaine mesure, une histoire commune, elles se caractérisent aussi par une spécialisation disciplinaire. La science économique, la sociologie et la science politique ont des modes d'approche distincts du monde social : elles construisent leurs objets d'étude à partir de points de vue différents, elles privilégient des méthodologies distinctes, des concepts et des modes de raisonnement qui leur sont propres. Même si les découpages disciplinaires sont susceptibles d'évolution, même si, au plan de la recherche, les travaux interdisciplinaires se multiplient et se révèlent féconds, il n'en demeure pas moins que les savoirs sont organisés en champs disciplinaires. Il importe donc de permettre aux élèves de prendre connaissance de cette réalité et de ce cadre épistémologique. L'approche disciplinaire a aussi le mérite de former les élèves à une posture parcimonieuse : il n'est pas possible d'embrasser d'emblée la réalité sociale dans sa totalité. »

Source : préambule du programme d'enseignement spécifique de première, [arrêté du 3-4-2013 - J.O. du 4-5-2013](#)

Cette approche disciplinaire a abouti à un cloisonnement strict dans les programmes entre une partie « science économique » d'un côté et une partie « sociologie » de l'autre, ne subsistant, qu'à titre résiduel, une partie marginale « regards croisés » permettant d'associer différentes sciences sociales pour aborder un même objet d'étude. Or, dans le cas de la monnaie, ne faire référence qu'à une approche économique de la monnaie ne peut qu'aboutir à des impasses. Le programme ne mentionne ainsi ni le rôle de la confiance, ni le caractère institué de la monnaie, ni le fait qu'elle constitue un rapport social. Une cécité surprenante dès lors que l'on souhaite véritablement comprendre la nature de la monnaie, et dès lors que l'on connaît, au plan de la recherche, l'importance des échanges entre disciplines sur ce thème. Le texte d'Alain Beitone et Margaux Osenda ne dit pas autre chose et est donc frappant de contradiction interne lorsque les auteurs affirment à propos d'économistes qu'ils qualifient d'orthodoxes :

« Le manuel de Dominique Lacoue-Labarthe 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 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. »

Mais de ceci, les élèves n'entendront jamais parler si leurs professeurs se limitent à suivre le programme officiel de SES. A notre sens, et même si les séquences pédagogiques proposées dans le manuel SESâme restent très certainement largement perfectibles, le sens de la démarche qui y est proposée indique la direction souhaitable :

« L'idée est simple : de même que l'histoire et la géographie fournissent aux élèves des repères dans le temps et dans l'espace, les SES apportent aux lycéens des connaissances et des méthodes leur permettant d'expliquer et de comprendre la réalité économique et sociale de leur temps. Le but n'est pas de former des spécialistes. Il est **d'acquérir des savoirs et des savoirs faire utiles à chacun, quelle que soit son orientation ultérieure, dans sa vie professionnelle comme dans sa vie de citoyen, pour se repérer dans une économie et une société complexes, qui changent vite.**

Si l'idée est simple, la difficulté consiste à la mettre en œuvre. L'expérience accumulée en plusieurs décennies auprès de publics variés a prouvé que **la bonne méthode consistait à partir de questions sur la réalité économique et sociale** (sur la crise financière, le chômage, les inégalités, le fonctionnement des entreprises, etc..) ; **et non de réponses toute-faites que l'on récite sans les comprendre.** Car ces questions rendent les élèves actifs, elles les incitent à s'interroger et à réfléchir ; par ailleurs, à la condition de se rapporter à une réalité (la pauvreté, la monnaie, les discriminations, etc.), elles donnent du sens au travail à effectuer.

Très bien, mais comment répond-on à ces questions ? Après tout, dès lors qu'il s'agit souvent de phénomènes qui paraissent familiers ou dont on entend plus ou moins parler ici ou là (le chômage, la crise de la dette, etc..) ne suffit-il pas de recopier Wikipedia, ou de répéter ce qu'a dit tel ou tel expert dans les médias ? Voire ce que l'on a entendu à la maison ? Auquel cas il en ressortirait rapidement que « chacun voit midi à sa porte », ou que les uns pensent ceci et les autres... le contraire. La facilité pourrait consister ici pour le professeur à dicter la « bonne réponse », que les élèves pourraient suspecter d'être « sa » bonne réponse. C'est pourquoi **l'objectif n'est pas de dicter les réponses. Il est d'apprendre à chacun les bonnes habitudes intellectuelles, les bons raisonnements, les bonnes méthodes conduisant, aussi rigoureusement que possible à des éléments de réponse.**

Ce qui implique de commencer par rechercher des données, des informations, plutôt que de parler « en l'air », sans connaître les ordres de grandeur, les grandes tendances, les résultats d'enquêtes de terrain, etc.. Par exemple, des statistiques sur le chômage, sur la répartition du revenu, des monographies d'entreprise, etc... Donc de rassembler des documents, sous différentes formes (textes, tableaux, documentaires, films, etc...). Cette phase conduit à se poser de nouvelles questions (que signifie tel mot, tel sigle ? Que vaut telle source ? Etc.) et à apprendre tout en continuant à chercher : apprendre à décoder l'information, à la hiérarchiser, à vérifier comment elle est produite, etc... ; apprendre du vocabulaire, le fonctionnement des institutions, des éléments de comptabilité, etc.. Ce qui permet déjà d'éliminer de nombreuses réponses fantaisistes à la question initiale.

Il reste alors à interpréter ces données, à formuler des hypothèses, à confronter des théories, à les tester. Phase pendant laquelle on apprend des mécanismes (« si le taux d'intérêt augmente alors... », etc..) et des raisonnements (en particulier « toutes choses égales par ailleurs »). Egalement à éviter des erreurs fréquentes (comme confondre corrélation et causalité, négliger une variable cachée, etc.).

Ce qui ne conduit généralement pas à éliminer toutes les explications sauf une, toutes les théories sauf une, mais plutôt à comprendre pourquoi les uns avancent telle réponse (sous telles hypothèses, dans tel contexte, etc..) quand d'autres privilégient une autre réponse. »

Source : Extrait de la page « [La démarche de SESâme](#) »

Comme on le voit, cette démarche privilégie comme point de départ la formulation de questions et de problèmes portant sur la réalité économique et sociale. En se demandant « d'où vient la monnaie ? », il est alors possible d'initier les élèves à des démarches intellectuelles rigoureuses, non pas en promouvant « *une approche en termes de savoir total sur le social* » comme le prétendent Alain Beitone et Margaux Osenda, mais en confrontant des théories, parfois issues de différentes disciplines des sciences sociales lorsque la question s'y prête (et c'est assurément le cas en ce qui

concerne la monnaie). Il est alors possible de montrer des liens de contradiction mais aussi de proximité entre ces disciplines, mais nous nous refusons d'exclure a priori, comme le fait le programme officiel soutenu par Alain Beitone, d'interroger les contributions de l'anthropologie ou de la sociologie à la compréhension des phénomènes monétaires. Le pluralisme théorique, y compris dans ses dimensions disciplinaires, ne devrait pas pouvoir être négociable.

Conclusion : Un article à la posture qui interroge

Le texte d'Alain Beitone et Margaux Osenda est au final construit sur des bases très fragiles, pour ne pas dire inexistantes. La plupart de leurs assertions centrales se révèlent être de simples contrevérités. Contrairement à ce qui est affirmé, les séquences « analysées » démontrent, tout en respectant le pluralisme, un niveau exigeant de théorisation (et bien plus élevé que celui que l'on peut noter dans les séquences qu'Alain Beitone propose à ses propres élèves). La précision dans l'usage du vocabulaire et l'énoncé systématique d'objectifs précis réfutent l'accusation de proposer aux élèves une pédagogie « invisible » qui nuirait aux apprentissages de ceux qui ne disposeraient pas des codes pour décrypter les attendus de l'institution scolaires (là encore, la comparaison avec les propres séquences d'Alain Beitone est loin de lui être favorable). Ces contrevérités sont redoublées par deux omissions. Tout d'abord, les deux auteurs, en faisant abstraction des interactions à l'intérieur de la classe, semblent faire comme si les enseignants ne jouaient aucun rôle dans la régulation des apprentissages. Ensuite, ils n'expriment à aucun moment de regard critique sur le programme officiel de SES en classe de première – programme qu'Alain Beitone a contribué à rédiger et a largement soutenu – alors même que ce dernier exclut toute approche anthropologique et sociologique de la monnaie.

Mais outre ces contrevérités et omissions, le texte des deux auteurs interroge également quant à la posture qu'il adopte. On est en effet assez vite frappé par le fait que l'entreprise intellectuelle paraît moins guidée par la recherche d'une certaine objectivité que par celle de discréditer une association professionnelle. L'article, certes, se pare des atours d'une publication à visée scientifique. La présentation, le nombre de références académiques en économie, sociologie ou recherches en éducation, s'apparentent en effet aux formes d'un article de didactique. Mais si les références sont nombreuses aux travaux de Basil Bernstein, prolongés par ceux de Stéphane Bonnery ou de Jérôme Deauvieu entre autres, l'intention apparaît bien différente. En effet, les sociologues de l'éducation mettent en évidence les mécanismes complexes par lesquels des concepteurs de supports pédagogiques (pour toutes les disciplines, tous les niveaux de l'enseignement et pas seulement en France) créent des implicites là où ils pensent proposer des supports de qualité. Leurs travaux permettent ainsi aux enseignants soucieux d'améliorer toujours leurs pratiques et la réussite de leurs élèves de progresser dans la conception ou l'utilisation des supports pédagogiques. Leurs travaux sont d'ailleurs toujours bienveillants à l'égard des enseignants dont ils ont étudié les pratiques pédagogiques. Il ne s'agit jamais de les discréditer ou de les qualifier d'incompétents mais bien d'interroger ce qui va de soi dans les pratiques pédagogiques routinisées de chacun pour entamer une réflexion et faire reculer les implicites qui fabriquent les malentendus scolaires source de confusions et d'échecs pour les élèves. A l'inverse, l'article d'Alain Beitone et Margaux Osenda semble instruit à charge, dans une seule optique de disqualification des positions d'une association professionnelle à laquelle ils s'opposent par ailleurs, en ce qui concerne Alain Beitone, depuis de nombreuses années. Sauf à prêter de faibles qualités d'analyse et d'argumentation à ces deux auteurs, il nous semble que c'est cette volonté de discrédit qui est à la source des multiples contrevérités et omissions qui émaillent leur article.