

DIDACTIQUES DES DISCIPLINES

**Recherches en didactiques :  
contribution  
à la formation des maîtres**

**Actes du colloque, Paris, 13-14-15 février 1992**

Jacques COLOMB (édités par)

***INRP***

**Institut National de Recherche Pédagogique**

# LA MONNAIE ET SES REPRÉSENTATIONS

## Éléments pour une stratégie didactique en économie

Alain LEGARDEZ et Alain BEITONE (\*)

Rares sont ceux qui se préoccupent (dans le petit monde des économistes) de pédagogie et de didactique. J.M. Albertini (\*\*\*) a bien joué un rôle de précurseur, mais il ne semble pas qu'un nombre important d'enseignants et de chercheurs lui aient emboîté le pas pour susciter des questionnements et mener des recherches susceptibles de transborder les pratiques (1).

### *L'état de la recherche en pédagogie de l'Économie*

Ce constat pessimiste ne signifie pas que rien ne se fait, mais que la taille critique de ce type de recherches n'est pas encore atteinte pour qu'il puisse être réellement "pris au sérieux" et que ses résultats soient intégrés dans la pratique des économistes.

L'une des rares recherches en didactique de l'Économie a porté sur les "nouvelles technologies et la didactique des Sciences Économiques et Sociales" (2); elle a réuni des enseignants-chercheurs du Secondaire et du Supérieur qui ont décidé de travailler sur la didactique de la

\* A. Legardez et A. Beitone sont enseignants d'Économie à l'Université de Provence (Aix-Marseille I) et chercheurs au Centre de Recherche en Pédagogie de l'Économie (CERPE-Université d'Aix-Marseille II)

\*\* J.M. Albertini a créé le laboratoire de l'IRPEACS-CNRS de Lyon; il est actuellement le directeur du GIS "Pédagogie de l'information économique" (dont le directeur scientifique est M. Parodi).

(1) De semblables recherches et expérimentations sont néanmoins menées, notamment à l'IRPEACS de J.M. Albertini à Lyon, à l'INRP sous la direction de F. Audigier et animées par E. Chatelet, à Aix-Marseille au CERPE de M. Parodi et au CRES de P. Vergès. De plus, à notre connaissance, quelques équipes étrangères travaillent sur ces thèmes, essentiellement en Amérique du Nord.

(2) Cette recherche CERPE-INRP (1986-90) a donné lieu à la rédaction d'un rapport : "Nouvelles technologies et didactique des Sciences Économiques et Sociales. L'exemple de la monnaie", CERPE-INRP, 1990.

“monnaie”, thème considéré comme un nœud de problèmes théoriques et pédagogiques.

Même si cette recherche doit être considérée comme inachevée, il paraît possible d'en tirer quelques données sur les apprentissages dans le domaine monétaire, et, plus généralement de réfléchir à une pédagogie spécifique de l'Économie, ... et donc à la formation des enseignants<sup>(3)</sup>.

### *La problématique didactique*

En prenant appui sur les didactiques des mathématiques et des sciences de la nature qui possèdent plusieurs longueurs d'avance sur la didactique des sciences de l'homme et de la société, il semble possible d'élaborer une problématique globale que nous qualifierons de “problématique didactique” :

La problématique didactique permet d'aborder les problèmes d'enseignement, de pédagogie et de didactique (entendue comme les modalités d'apprentissage de contenus et de compétences) dans leur globalité et leurs interrelations<sup>(4)</sup>.

Le point de départ est le “triangle didactique” qui met en relief les trois champs de la réflexion didactique : l'analyse des représentations (soit les systèmes de représentations et de connaissances qui structurent le rapport au réel des individus), la transposition didactique (soit les problèmes posés par l'accès au savoir-savant et le passage aux savoirs-enseignés) et la stratégie pédagogique (soit les modalités du transfert de connaissances du formateur aux apprenants)<sup>(5)</sup>.

L'équipe de recherche, dirigée par M. Parodi pour le CERPÉ-Université d'Aix-Marseille II et par M. Ferrero pour l'INRP était composée d'enseignants-chercheurs du Secondaire et de l'Université : D. Beddock, A. Beitone, A. Cazoria, J.P. Guidoni, J.F. Guillaume, Y. Kérignard, A. Legardez, S. Olmeta, J. Récalde.

(3) La plupart des participants à la recherche se sont ensuite engagés dans la mise en place de l'UFM d'Aix-Marseille : A. Legardez, M. Parodi, A. Beitone et J.P. Guidoni sont les responsables des formations économiques.

(4) Pour un exposé plus complet de cette conception de la didactique de l'Économie, on pourra se reporter à : A. Beitone et A. Legardez : “Enseigner l'Économie : Éléments pour une stratégie didactique”, CERPÉ, 1989 et 1992.

(5) Les problèmes de la transposition didactique, théorités en particulier par Y. Chevallard (in “La transposition didactique : Des savoirs-savants aux savoirs-enseignés”, La pensée sauvage, 2ème ed. 1991) ne seront pas abordés

Une démarche pédagogique rigoureuse sur le thème de la monnaie (comme sur tout autre thème socio-économique) suppose dès lors de s'interroger sur l'état des représentations sur la monnaie (préalablement à la séquence pédagogique), et de s'intéresser aux problèmes de l'accès au savoir-savant (les théories et les recherches récentes sur la monnaie). Ce n'est qu'après avoir mené ces démarches préalables que l'on peut espérer pouvoir élaborer une stratégie pédagogique adaptée qui puisse être efficace.

## Connaître les représentations

### *Un outil : l'analyse des représentations*

#### Sur la théorie des représentations socio-économiques

L'étude des représentations est du ressort de la psychologie cognitive. Même si tous les spécialistes ne sont pas d'accord sur une définition simple de la représentation, il semble que la notion soit reconnue comme essentielle<sup>(6)</sup>.

C'est surtout P. Vergès qui s'est intéressé aux représentations socio-économiques. Il les définit comme des formes de connaissances à part entière et distingue trois procès cognitifs dans le fonctionnement d'un système de représentations : "un procès de «sélection» des éléments organisateurs de la représentation ; un procès «connotatif» qui associe à un domaine toute une série d'attributs, d'évaluation, de pratiques ; un procès de «schématisation» qui organise le contenu de la représentation en un réseau dont chaque élément ne tire sa signification que de l'ensemble des autres éléments auxquels il est relié."<sup>(7)</sup>

directement dans ce papier qui s'intéresse essentiellement à l'obstacle des représentations.  
 Voir le rapport de recherche CERPE-INRP cité et l'article de A. Bellone et A. Legardez(1989, 1992) également cité.  
 (6) voir, par exemple : J.F. Richard : "Les activités mentales", A. Colin, 1990, p. 10

Pour S. Moscovici, les représentations sociales sont "les représentations construites dans le cadre des pratiques quotidiennes et partagées par l'ensemble d'un groupe social au-delà des particularités individuelles." (cité in Vergès, "Représentations sociales de l'Économie : une forme de connaissance", in D. Jodelot : "Les représentations sociales", PUF, 1989, p.387-405)  
 (7) P. Vergès : "Représentations sociales de l'économie", op. cité

Les représentations socio-économiques ont, à la fois, une fonction de connaissance (de rapport au réel) et de méconnaissance (par rapport au savoir scientifique). En effet, les modalités de fonctionnement du système des représentations sont en contradiction avec celles de la science.

P. Vergès précise les principales divergences entre les deux logiques contradictoires :

- "la science se construit un objet, découpé au sein de la totalité sociale... les représentations associent éléments économiques et non-économiques ;

- la science définit ses frontières... les représentations construisent des classifications à partir d'un centre de classe ; il n'y a pas de véritables frontières ;

- la relation que la science établit entre notions est par nature fondamentalement causale... le raisonnement des représentations est plus composite : analogie, métaphore, litote, ...

- la science utilise des modèles d'explication et de description qui sont construits comme un réseau notionnel où tout concept est défini par ses relations aux autres concepts... les représentations construisent des schématisations où tous les termes n'ont pas la même valeur... chaque schématisation est contingente à l'argumentation que l'on veut développer ;

- si le vrai est but ultime de la science, celle de la représentation est le vraisemblable..."<sup>(8)</sup>.

En fait, le système des représentations (ou de représentations-connaissances) est un ensemble complexe de notions de diverses provenances : un fond de représentations "naturelles" provenant du milieu d'origine du sujet, un halo de représentations véhiculées par les médias et des éléments issus d'apprentissages antérieurs (résidus). Cette structuration interne en strates du système des représentations rend encore plus difficile son appréhension et son évolution dans le sens de connaissances plus scientifiques.

(8) P. Vergès : "Représentations économiques et sociales en terminale B" in *Actes de la Rencontre Nationale sur la didactique de l'histoire de la géographie et des sciences économiques et sociales*, INRP, 1987, p.207-8

**Le questionnaire "monnaie"**

Un des moments de la recherche a consisté à conduire une étude sur les représentations relatives à la monnaie.

La collaboration avec P. Vergès a permis de construire un outil capable de mieux connaître les représentations.

La priorité a été donnée à la construction d'un outil simple et rustique, utilisable par tout formateur (passation et analyse grâce à une grille de lecture)<sup>(9)</sup>.

Une première question permet d'appréhender les "représentations spontanées" : "A quoi vous fait penser le mot monnaie ?"

Des questions directes permettent d'évaluer les connaissances ou bribes de connaissances des individus en formation. Dans le questionnaire actuel, (et après divers tests qui ont permis d'éliminer une bonne part de l'ambiguïté) les questions sont les suivantes :

- "pourquoi la monnaie est-elle acceptée en paiement par les agents économiques, en France, aujourd'hui ?"
- "quels sont les agents économiques qui créent directement de la monnaie, en France, aujourd'hui ?"

- "par quels mécanismes économiques certains agents économiques créent-ils de la monnaie, en France, aujourd'hui ?" (10)

Les comparaisons entre les différentes enquêtes ont posé de redoutables problèmes et les transformations successives du questionnaire obligent à relativiser les résultats auxquels nous parvenons. Par ailleurs, l'impossibilité d'effectuer des études longitudinales nous a conduit à faire des enquêtes synchroniques entre populations à structures comparables (de la Première B à la seconde année d'études universitaires).

Pourtant, même en tenant le plus grand compte de ses imperfections, il semble que ce type d'outil d'analyse des représentations présente un

(9) Des outils très performants d'analyse des représentations socio-économiques existent désormais. Il s'agit en particulier du logiciel "Mars" produit à l'IRPEACS, mais qui n'est pas encore à la disposition de chaque enseignant.  
(10) Des questions demandant de relier ensemble des mots proposés permettent, quant à elles, de percevoir les logiques qui sous-tendent des systèmes de représentations. Ce type de question nécessite une certaine familiarité avec l'analyse de similitude et/ou un système de programmation élaboré. C'est pourquoi il a été abandonné dans le questionnaire final.

réel intérêt pour le formateur en Économie qui souhaite connaître le système préalable des représentations (avant la séquence pédagogique) et son évolution (après la séquence).  
(On trouvera le questionnaire en annexe 1)

### *Quelques résultats*

Les différentes enquêtes menées sur trois années à l'aide du questionnaire de représentations-connaissances permettent d'avoir une idée des différents "savoirs" sur la monnaie et des connaissances et méconnaissances. De plus, les passages successifs permettent de pointer des représentations-obstacles qui vont s'opposer à l'acquisition de connaissances nouvelles.

(Voir les tableaux de résultats en annexes 2 à 4)

Sur la nature de la monnaie : nominalisme versus substantialisme

La question concernant le substrat de la monnaie ("sur quoi repose la valeur de la monnaie ?") donne des résultats très convergents tout au long du processus d'enquête (annexe 2).  
- Les élèves de Première B (qui n'ont pas eu de séquence pédagogique sur la monnaie) ont une conception plus "nominaliste" ou "conventionaliste" (la valeur de la monnaie repose sur une simple décision d'une autorité socio-politique) que "substantialiste" (la valeur de la monnaie repose sur une substance : matière ou travail).  
- Cette conception nominaliste paraît renforcée en Terminale B alors que les traces de substantialisme disparaissent ; l'influence de l'enseignement semble forte.

- En première année d'études économiques (et en l'absence d'enseignement sur la monnaie), il semble que les anciens élèves de B ait gardé une vision fortement conventionaliste, alors que leurs collègues issus d'autres baccalauréats ont une conception nettement plus substantialiste. Le système de représentations des B aurait donc été durablement transformé.

- En seconde année d'études universitaires, les anciens élèves de B engagés dans la filière LEA (Langues Étrangères Appliquées) gardent la même vision conventionaliste (avant une séquence pédagogique sur la monnaie), même si les différences avec leurs collègues issus d'autres baccalauréats s'estompent.

L'état des représentations spontanées semble prouver que les jeunes élèves n'ont pas une représentations de la monnaie aussi substantielles que l'on pourrait le penser. L'impact d'un enseignement sur la monnaie renforce une vision plus nominaliste et la fait évoluer vers le conventionnalisme.

### Sur la création de monnaie

Deux questions cherchent à appréhender les connaissances et les représentations concernant la création de monnaie, et à mesurer leurs évolutions.

L'une concernait les agents créateurs de monnaie :

«Quels sont les agents économiques qui créent directement de la monnaie, en France, aujourd'hui?» (annexe 3).

L'autre visait les mécanismes de la création : «Par quels mécanismes économiques certains agents créent-ils de la monnaie, en France, aujourd'hui?» (annexe 4).

«Les agents créateurs de monnaie sont actuellement (par ordre d'importance de monnaie créée) : les banques (par la monétisation de créances réelles ou scripturales), la Banque de France (par la gestion du solde extérieur), les Caisses d'épargne (devenues des quasi-banques) et dans une certaine mesure l'Etat (par l'intermédiaire du Trésor public, lorsque ses dettes sont monétisées par la Banque de France)».

En Première B (et avant un enseignement sur la monnaie), les agents les plus cités sont la Banque de France et l'Etat ; les banques ne sont citées que par 1/3 des élèves ; les autres agents économiques ne sont pas considérés comme créateurs de monnaie.

En Terminale, l'impact de l'enseignement est net, puisque le rôle des banques est reconnu, celui de l'Etat étant relativisé.

En Première année universitaire, le rôle des banques est partiellement «oublié» ; les réponses des B se rapprochent de celui des non-B. En Seconde année (et avant toute séquence sur la monnaie), on constate une nouvelle diminution de l'écart entre les deux sous-populations.

Il semble bien que le temps «efface» les connaissances acquises qui se retrouvent en concurrence avec des représentations fortement et anciennement ancrées.

Par contre, lorsque les connaissances sont ravivées (en seconde année universitaire) l'efficacité pédagogique est plus grande (les B) que

lorsque le formateur agit sur des représentations qui n'ont pas encore été désablistées (étudiants issus d'autres baccalauréats).

Les mêmes conclusions peuvent être avancées pour la question sur les mécanismes de la création de monnaie.

“Les réponses attendues sont les suivantes (par ordre décroissant) : la monnaie est créée par l'octroi de crédits, par l'accroissement des réserves de devises, par des concours accordés par la Banque de France au Trésor public.”

Les élèves de Première ont une vision très “instrumentaliste” et très “fonctionnaliste” fort proche du sens commun : la “planche à billets” et “la trappe de pièces de monnaie” sont plébiscitées, alors que le cré-

dit est rejeté.

En Terminale, l'impact de l'enseignement modifié partiellement les réponses, puisque le crédit apparaît comme un mécanisme de création de monnaie ... à côté de la planche à billets.

En première année universitaire, les anciens élèves de B subissent une profonde “régression”, puisque le crédit s'effondre au bénéfice de la planche à billets et que les différences entre les deux sous-populations s'estompent.

En seconde année universitaire, la régression s'accroît, le rôle du crédit est “oublié” et les représentations les plus instrumentalistes réapparaissent.

Les représentations instrumentalistes-fonctionnalistes apparaissent bien comme des obstacles aux apprentissages (et des obstacles si solides qu'une séquence de formation ne peut suffire à les contourner), d'autant plus que ces représentations sont confortées par des discours concurrents de celui des formateurs (médiats) (11). Par contre, une nouvelle séquence de formation qui prend en compte ces obstacles peut réussir à plus fortement ancrer des connaissances à côté des représentations fonctionnalistes qui résistent néanmoins fortement (planche à billets).

---

(11) Les études que nous avons menées sur les discours télévisés sur la création de monnaie montrent que la plupart renforcent les représentations fonctionnalistes. On pourra se reporter au rapport de recherche cité et à la cassette audiovisuelle annexée.

### Ne pas se tromper d'obstacles

De nombreux auteurs ont attiré l'attention sur les représentations comme obstacles à l'acquisition de connaissances <sup>(12)</sup>. Mais le problème du repérage des "vrais" et des "faux" obstacles est parfois redoublé. Il semble que ce soit le cas pour les représentations sur la monnaie.

### *Le faux-obstacle de substantiisme*

Notre travail semble montrer que les enseignants ont une "représentation" assez décalée de celle de leurs élèves. Même si les échantillons de nos échantillons ne sont pas suffisants pour en assurer la représentativité, quelques hypothèses peuvent être avancées <sup>(13)</sup>.

C'est ainsi qu'à la question : "A votre avis, quelles sont les représentations qu'ont vos élèves sur la monnaie ?", les réponses que nous avons obtenues des enseignants sont très différentes de celles de leurs élèves (voir tableau en annexe 5) :

- 75% des enseignants pensent que leurs élèves de Première B ont des représentations substantialistes de la monnaie ("or et métaux précieux"), alors que seulement 25% environ des élèves ont une telle représentation ;

- par contre, ils ne sont que 14% à penser que les représentations sont nominalistes-conventionnalistes (respectivement 7% et 7%), alors que les réponses de leurs élèves sont plutôt de l'ordre de 50% pour les deux propositions "décision de l'Etat" et "simple convention entre individus".

Il semble y avoir là une très forte méconnaissance du système de représentations-connaissances des apprenants.

Alors que les objectifs des enseignants sont de faire progresser les conceptions conventionnalistes des élèves (voir dans le tableau : "réponses souhaitées après le cours"), on conçoit aisément que les

(12) voir, par exemple : Astolfi J.P. et Develay M. : "La didactique des sciences", QSI-PUF, 1989  
 (13) Les enquêtes complémentaires semblent confirmer globalement nos hypothèses ; néanmoins, d'autres recherches sont nécessaires pour en assurer les fondements.

- (14) Sur la théorie de la "monnaie-pouvoir" issue des hypothèses du philosophe R. Girard, voir M. Aglietta et A. Orléan : "La violence de la monnaie", PUF, 1982.
- (15) L'analyse des manuels des classes de Première B (menée par A. Cazorla) dans le rapport de recherche cité montre que de nombreux auteurs de manuels choisissent d'"oublier" ce type de théorie, ou les citent brièvement en ouverture du chapitre, avant de passer aux théories dominantes.

Le problème est encore plus aigu en ce qui concerne un autre versant des théories dominantes : le dichotomisme. En effet, pour la plupart des économistes (essentiellement des libéraux), "rien n'est moins important que la monnaie" (J.S. Mill) puisqu'elle ne doit servir qu'à faciliter le fonctionnement de l'économie "réelle" (production et échanges de marchandises). Cette conception de la monnaie "neutre" passe la première. La tentation peut-être forte de renoncer à cet apprentissage (15). On conçoit que le formateur en Économie (conscient du caractère plus paradigmatique de sa discipline) qui choisit de présenter ces deux conceptions concurrentes sur la monnaie ait plus de difficulté à "faire passer" la seconde conception (minoritaire parmi les économistes) que la première. La tentation peut-être forte de renoncer à cet apprentissage (15). Par contre, des conceptions concurrentes de type "institutionnalistes" (théories de la "monnaie-pouvoir") (14) ont de fortes chances de rencontrer des résistances beaucoup plus sérieuses. Nous avons déjà noté la résistance des conceptions fonctionnalistes et instrumentalistes de la monnaie chez les formés (voir supra). Il semble bien que ces derniers soient prêts à accepter des théories sur la monnaie qui présentent celle-ci comme un moyen de "faciliter les échanges", et qui la définissent par ses fonctions (étalon de mesure, instrument d'échange, réserve de valeur...). On aura reconnu des définitions de type fonctionnaliste chères à la plupart des économistes libéraux.

Les "vrais" obstacles fonctionnaliste et dichotomiste

stratégies pédagogiques construites sur des bases aussi décalées par rapport à la réalité des apprenants aient de fortes chances d'échouer, puisqu'elles se trompent d'obstacles. En effet, le substantialisme ne semble pas être un obstacle à l'acquisition d'une conception conventionnaliste de la monnaie, et les formateurs risquent de s'épuiser à batailler contre un obstacle fantomatique.

suppose une profonde dichotomie entre l'économie réelle et l'économie monétaire (16).

L'analyse de la structure des représentations économiques des élèves de Première B réalisée dans une phase précédente de la recherche montre qu'une profonde dichotomie entre une sphère économique "de production" et une sphère "monétaire et financière" préexiste à une séquence d'enseignement sur la monnaie.

(Voir schéma, annexe 6)

Sur ce plan également, le formateur averti pourra hésiter à affronter ces représentations pour ne présenter que la conception dichotomiste majoritaire.

Quoi qu'il en soit, il reste que la connaissance de cette structure pré-existante du système de représentations-connaissances sur la monnaie permet au formateur d'ajuster sa stratégie pédagogique en fonction de ses objectifs et de son public.

Le repérage de la structuration préalable permet d'ailleurs de pointer un obstacle supplémentaire, à savoir la survivance d'un troisième pôle, celui de l'"économie familiale". Ce pôle très dominant chez les très jeunes élèves survit aux premiers apprentissages en Économie ; le repérer devrait permettre de plus facilement le résorber et de mieux définir des savoirs-à-enseigner capables de le remplacer par des connaissances de type scientifique (17).

### *Définir des savoirs-à-enseigner*

#### **Le choix du corpus**

Pour connaître les savoirs sur la monnaie réellement enseignés dans les sections B des Lycées ("curriculum réel", par opposition au "curriculum formel" des programmes et instructions officiels), il était concevable d'interroger directement les formateurs intéressés. Mais l'expérience de semblables enquêtes a montré que le discours sur la pratique est souvent en décalage par rapport à cette pratique.

(16) Pour une présentation de ces théories, voir le rapport de recherche cité, ou

l'article "monnaie" dans le "Dictionnaire des Sciences Économiques", A. Beilone, C. Dollo, J.P. Guidoni, A. Legardez, A. Collin, Cours, 1991

(17) De nombreuses études menées par l'équipe de P. Vergès et par Y. Kérignard au CERPÉ ont montré l'omniprésence de cette sphère de l'"économie familiale" chez les jeunes élèves.

Nous avons donc utilisé une méthode indirecte : nous avons proposé une liste de termes concernant l'analyse monétaire et financière et nous avons demandé aux enseignants de choisir ceux dont la connaissance apparaît indispensable pour un élève de Première B, et ceux qui ne sont pas nécessaires. (Il était possible de rajouter des termes à volonté).

(Voir le questionnaire en annexe 7 et le schéma des réponses des enseignants en annexe 8) (18).

L'analyse des résultats montre l'existence d'un "noyau dur" de connaissances attendues (et vraisemblablement enseignées). Les termes plébiscités correspondent à un contenu consacré par le temps et ayant fait l'objet d'une large vulgarisation.

Il est intéressant de remarquer, par exemple, que des instruments de politique monétaire déjà abandonnés (comme l'"encadrement du cré-dit") sont cités, alors que d'autres, plus contemporains (comme la "mise en pension") sont rejetés par une forte majorité de formateurs.

Ces résultats donnent à penser que le savoir-enseigné par ces formateurs est fort éloigné du savoir-savant sur la question, ce qui serait d'autant plus préjudiciable qu'une discipline en prise directe sur le réel social ne saurait proposer un corpus obsolète sans se déconsidérer aux yeux des apprenants.

Il faudrait relativiser ces conclusions en tenant compte de la taille relativement réduite de l'échantillon (32 enseignants, soit le tiers de l'effectif académique), mais aussi tenter d'en expliquer les raisons.

- La première hypothèse est que les formateurs auraient un souci constant de simplification, donc un souci pédagogique de se "mettre au niveau" de leur public ; leur savoir-enseigné serait volontairement éloigné du savoir-savant, et même du savoir-à-enseigner des manuels.

- Une deuxième hypothèse consisterait à prétendre que les formateurs sont méfiants par rapport aux développements récents du discours scientifique, qui devrait être validé par le temps pour mériter d'être enseigné.

- Mais, plus généralement, cette enquête semble montrer l'acuité du problème de la "transposition didactique", soit la difficulté de

(18) Dans le groupe de recherche, ce travail a été réalisé principalement par J.P. Guidoni et J. Récalde

l'accès au savoir-savant et de son adaptation aux différents publics pour en faire un savoir-enseigné.

Il apparaît clairement que les enseignants qui ont quitté l'enseignement supérieur depuis de longues années, ont de grandes difficultés pour accéder aux sources du savoir actualisé. Les carences de la formation continue des enseignants apparaissent évidentes. (Il faut d'ailleurs noter que les enseignants interrogés étaient parmi les plus motivés, puisqu'ils participaient à des séquences d'"auto-formation permanente"...)

Il s'agit donc bien d'une transposition didactique "discutable" puisqu'elle est réalisée "au hasard", sans connaître les véritables représentations des formés et sans avoir un accès suffisant aux savoirs-savants. Seule une formation pédagogique et didactique (initiale et continue) solide pourra aider les formateurs en Économie et Sciences Sociales.

### Quelques éléments pour la formation des formateurs

Ces recherches en didactique de l'Économie (en l'occurrence sur la monnaie) permettent de mettre en lumière des carences dans la formation initiale et continue des enseignants de Sciences Économiques et Sociales.

Les enseignants engagés dans ces recherches tentent d'apporter leur pierre à l'œuvre commune de rénovation de la formation. Le CERPE a impuisé (des avant la création des MAFPEN) un processus d'"auto-formation assistée" avec les enseignants de l'Académie d'Aix-Marseille. Sur de nombreux thèmes économiques et sociaux des séquences de formation ont été proposées sur le même modèle d'un "contrat" de transposition didactique.

En effet, une séquence (par exemple de trois fois deux jours) est organisée de la manière suivante : la première journée est consacrée à des apports scientifiques sur le thème (le plus souvent par des spécialistes universitaires, mais aussi par des enseignants de SES qui ont travaillé sur des "savoirs-savants") ; la seconde doit donner lieu à la production en groupe de modules pédagogiques adaptés à des publics spécifiques (la création de monnaie en classe de Première B...). Ces modules sont testés dans les classes pendant l'intervalle entre deux séquences et (le cas échéant) retravaillés lors de la séquence de formation suivante.

Le travail de transposition didactique se heurte d'abord à de fortes réticences d'enseignants surchargés qui aspirent à l'ouverture d'esprit et à l'enrichissement individuel que peut procurer la "consommation" de savoirs universitaires. Pourtant, l'objectif de l'amélioration de l'efficacité pédagogique peut faire évoluer les attentes et les pratiques. Notre expérience semble montrer qu'une première année serait nécessaire pour que les enseignants en formation intériorisent les objectifs et acceptent pleinement le contrat d'autoformation. Par contre, les enseignants qui acceptent le contrat souhaitent le plus souvent sa perpétuation ; la formation continue devient alors une nécessité, un droit et un devoir. Il n'en demeure pas moins que la difficulté principale consiste à intégrer de nouveaux collègues dans le groupe des "anciens" de la formation, groupe qui a désormais une histoire, des traditions et qui peut sembler "privilegié" ;

Le rôle des institutions de formation (MAFPE, Inspection) serait alors d'informer le public potentiel et de favoriser la participation de tous les enseignants volontaires.

La création des IUFM a été l'occasion de tenter d'ancrer nos objectifs de formation pédagogique et didactique dans une structure officielle qui affiche des ambitions cohérentes.

Il est trop tôt pour tenter de tirer quelques enseignements de cette expérience de formation initiale, tant dans la formation des professeurs stagiaires (2<sup>ème</sup> année d'IUFM). On peut néanmoins en pré-senter les lignes de forces.

Les principes de bases des formations économiques sont les suivants :

- la formation est "professionnelle", aussi bien dans ses aspects disciplinaires et didactiques que transversaux (formation pédagogique commune aux différentes disciplines et niveaux dans des "ateliers de formation générale" et dans des "séminaires professionnels") ;
- les étudiants et stagiaires font partie d'un "groupe de formation professionnelle" sous la responsabilité d'un "tuteur" qui est l'instance régulatrice du dispositif (19) ;

---

(19) Les "tuteurs" de SES sont tous des enseignants qui ont bénéficié de l'"auto-formation".

- la formation disciplinaire (préparation au concours ou renforcements) est liée à la formation didactique. En particulier, les professeurs stagiaires participent chaque semaine à des formations qui allient apports de connaissances et exemples de transpositions didactiques proposés par des enseignants de SES ;

- les formations de "terrain" (les différents stages) donnent lieu à des travaux à forte connotation didactique : préparation de la nouvelle "épreuve professionnelle" pour la 1<sup>ère</sup> année, rédaction d'un "mémoire professionnel" pour la seconde année).

En particulier, le choix du thème du mémoire est lié au repérage d'un obstacle aux apprentissages en SES à partir duquel le stagiaire devra proposer des stratégies pédagogiques de "contournement" ;

Ici encore, il semble que l'effort que réclame la réflexion didactique déconcerte quelque peu des professeurs stagiaires qui sont les héritiers d'un système moins exigeant (surtout en temps et en travail)...

Pourtant, les jeunes enseignants finissent par comprendre l'intérêt de la démarche didactique, et leur participation sera précieuse pour faire avancer la recherche en didactique de l'Économie et des Sciences Sociales, ainsi que pour faire évoluer les pratiques des formateurs en vue d'accroître l'efficacité des apprentissages par une meilleure prise en compte des représentations et une transposition didactique mieux assumée.

### Conclusion : pour aller plus loin

La transmission de connaissances en Économie et Sciences Sociales, notamment en matière de monnaie (et spécialement sur le thème de la création monétaire) pose des problèmes particulièrement ardues aux formateurs. Aux problèmes de l'existence de représentations préalables chez les apprenants s'ajoutent ceux de l'accès pour le formateur à un corpus théorique assez peu structuré.

L'élaboration d'une stratégie pédagogique adaptée exige alors la prise en compte de ces spécificités.

L'existence d'un système de représentations-connaissances relativement stable sur les thèmes économiques et sociaux est à la fois un obstacle dont il faut tenir compte, mais aussi un support d'enseignement sur lequel le formateur peut s'appuyer. En effet, dès lors que ce dernier a accès au système des représentations, il ne peut plus affecter d'en ignorer l'impact sur la pédagogie.

Deux solutions s'offrent à lui : soit il prend en compte ces représentations qu'il considère comme des obstacles aux apprentissages, et il tente de les contourner ; soit il décide de prendre appui sur elles pour les faire évoluer plus profondément. La seconde solution se révèle plus exigeante, mais aussi (lorsqu'elle réussit) plus efficace pour ancrer les nouvelles connaissances dans le système des représentations. Une telle stratégie pourrait être efficace, par exemple, pour lutter contre l'instrumentalisme à propos de la création de monnaie (planche à billets).

La transposition didactique devrait être la préoccupation constante du formateur.

Cette attitude consisterait à rechercher systématiquement le contact avec les institutions et les individus qui produisent la connaissance d'une part, et, d'autre part, à produire un effort constant de transposition didactique.

La solution optimale résiderait dans le double statut d'enseignant et de chercheur pour tous les formateurs. Mais, outre le fait que cet objectif n'apparaît guère réaliste à moyen terme, la nécessaire spécialisation du chercheur ne permettrait pas à l'enseignant de résoudre le problème dans son intégralité.

La seule solution praticable serait la mise en place (ou le renforcement) d'un dispositif d'aide à la transposition.

Une formation initiale renouée et une véritable formation continue des enseignants qui soit à la fois un droit et un devoir apparaissent comme une nécessité incontournable.

Le formateur doit pouvoir y trouver un accès direct à la science en train de se faire (contact avec les chercheurs, participation à des recherches-actions...) et participer collectivement à la transposition didactique en produisant des modules ou des séquences pédagogiques.

L'accent mis sur le disciplinaire et la didactique nous paraît être une approche particulièrement pertinente de la formation des maîtres (au moins dans le second degré).

En effet, la maîtrise des contenus disciplinaires est une composante essentielle de l'identité professionnelle.

Faire apparaître, grâce à la confrontation au savoir-savant, le caractère obsolète de certains savoirs enseignés conduit le plus souvent les professeurs à réclamer un renforcement de leurs connaissances.

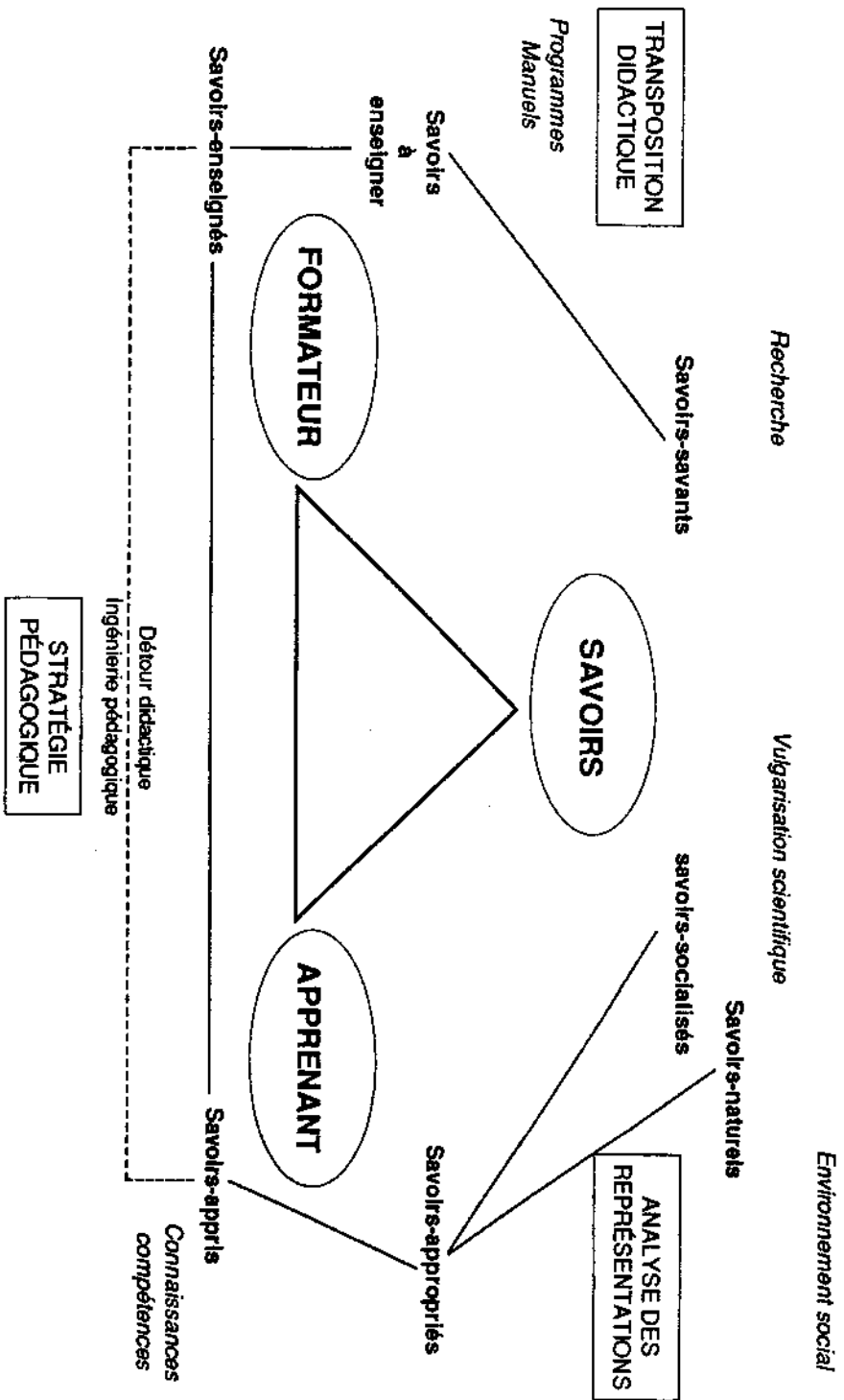
Par contre, leur réaction consiste la plupart du temps à affirmer que ces informations, bien qu'intéressantes, sont impossibles à utiliser en classe. Il s'agit alors pour les didacticiens de montrer l'intérêt de la réflexion sur la transposition didactique. (À l'inverse, certaines démarches de formation font l'impasse sur les aspects disciplinaires, et sont souvent culpabilisantes pour les enseignants ; elles font alors l'objet d'un rejet très vif de leur part).

Une action efficace pour tenter de répondre à ces problèmes de pédagogie et didactique de l'Économie et des Sciences Sociales suppose un changement d'attitude de la part des formateurs qui exerceraient une vigilance pédagogique constante pour repérer les représentations - obstacles, les confronter aux savoirs-savants et élaborer des stratégies pédagogiques adaptées.

Ils pourraient, alors, utiliser à bon escient les auxiliaires pédagogiques (en particulier les "nouvelles technologies" ou "technologies modernes de l'information et de la communication"-TMIC).

Mais seul, un nécessaire et vigoureux développement des recherches en didactique de l'Économie et des Sciences Sociales peut venir conforter l'effort des formateurs.

## LA PROBLÉMATIQUE DIDACTIQUE



Contribution à la formation des maîtres

Annexe 1

QUESTIONNAIRE "MONNAIE"

Q0 : A quoi vous fait penser le mot "monnaie" ? (indiquez de 5 à 10 mois)

|     |     |
|-----|-----|
| --- | --- |
| --- | --- |
| --- | --- |
| --- | --- |

Q1 : Pourquoi la monnaie est-elle acceptée par les agents économiques, en France, aujourd'hui ?

- Parmi les propositions suivantes, cochez celles qui vous paraissent vraies
- Puis classez les réponses vraies (1 pour la plus vraie, 2 pour la suivante, etc...)

Propositions : la monnaie est acceptée parce qu'elle repose sur

| Propositions :                    | vraies | classement |
|-----------------------------------|--------|------------|
| une convention entre individus    |        |            |
| une décision de l'Etat            |        |            |
| des échanges de biens et services |        |            |
| de l'or                           |        |            |
| de la production                  |        |            |
| des richesses naturelles          |        |            |
| du travail                        |        |            |

Q2 : Quels sont les agents économiques qui créent directement de la monnaie, en France, aujourd'hui ?

- Parmi les propositions suivantes, cochez celles qui vous paraissent vraies.
- Puis classez-les par ordre décroissant (1 pour ceux qui créent la plus grande quantité de monnaie, etc.).

| Propositions :                | vraies | classement |
|-------------------------------|--------|------------|
| les sociétés d'assurance      |        |            |
| les banques                   |        |            |
| la Banque de France           |        |            |
| les caisses d'épargne         |        |            |
| les commerçants               |        |            |
| les entreprises               |        |            |
| les ménages                   |        |            |
| le Trésor public              |        |            |
| le Système Monétaire Européen |        |            |

Q3 : Par quels mécanismes économiques certains agents créent-ils de la monnaie, en France aujourd'hui ?

- Parmi les propositions suivantes, cochez celles qui vous paraissent vraies
- Puis classez-les par ordre décroissant de quantité de monnaie créée (1 pour la plus grande quantité, etc.).

| Propositions :                                    | vraies | classement |
|---|--------|------------|
| en imprimant les billets                          |        |            |
| en jouant en Bourse                               |        |            |
| en tirant des chèques sur un compte approvisionné |        |            |
| en accordant des crédits à l'économie             |        |            |
| en augmentant les réserves de devises             |        |            |
| en épargnant                                      |        |            |
| en produisant de l'or                             |        |            |
| en fabriquant des pièces de monnaie               |        |            |
| en accordant des concours au Trésor Public        |        |            |



**Q3 Les mécanismes de création de monnaie**  
Résultats en % de répondants 1988-89

| niveaux                     | 1° B1 |       | 1° B5 |       | T B1  |       | T B7  |       | 1° année ECO |       | 2° année LEA |       |
|-----------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------------|-------|--------------|-------|
|                             | total | total | total | total | total | total | total | total | total        | total | total        |       |
| Propositions                | 13/13 | 29/18 | 21/9  | 6/12  | 11/24 | 12/34 | 10/14 | 34/12 | 22/20        | 42/8  | 13/13        | 22/20 |
| commerces                   | 80/-  | 54/18 | 32/15 | 38/29 | 79/7  | 70/7  | 88/8  | 43/16 | 66/12        | 30/20 | 80/-         | 54/18 |
| planche à billets           | -33   | 4/18  | 29/18 | 15/2  | 9/22  | 8/20  | 10/24 | 16/23 | 12/22        | 20/24 | -33          | 4/18  |
| budget de l'Etat            | 7/40  | -39   | 65/9  | 74/6  | 4/16  | 48/6  | 34/4  | 16/27 | 18/34        | 12/24 | 7/40         | -39   |
| crédit                      | 13/13 | 29/17 | 6/3   | 6/15  | 10/14 | 12/20 | 8/8   | 23/10 | 22/18        | 26/8  | 13/13        | 29/17 |
| exportation                 | 40/7  | 32/7  | 12/35 | 3/21  | 4/26  | 6/20  | 2/30  | 15/13 | 8/18         | 18/10 | 40/7         | 32/7  |
| or                          | -40   | 7/11  | 9/26  | 35/15 | 6/28  | 8/22  | 2/32  | 9/17  | 8/14         | 12/18 | -40          | 7/11  |
| épargne                     | -/-   | 4/4   | 9/6   | 3/2   | 1/24  | -28   | 1/22  | 7/11  | 6/8          | 8/10  | -/-          | 4/4   |
| bourse                      | 47/-  | 32/18 | 9/6   | 9/21  | 33/9  | 26/6  | 42/12 | 29/18 | 29/14        | 26/20 | 47/-         | 32/18 |
| trappe de pièces de monnaie | -33   | -61   | 9/71  | 12/41 | 6/36  | 8/36  | 2/36  | 4/50  | 3/40         | 3/52  | -33          | -61   |
| cartes de chèques           | 15    | 28    | 33    | 34    | 90    | 48    | 41    | 87    | 30           | 57    | 15           | 28    |
| effectif                    | 15    | 28    | 33    | 34    | 90    | 48    | 41    | 87    | 30           | 57    | 15           | 28    |

\* baccalauréat B - \*\* réponse positive - ... réponse négative

**Q4 Les fondements de la valeur de la monnaie**  
Résultats en % de répondants 1988-89

| niveaux                               | prof / 1° B |         | 1° B1        |              | 1° B5        |              | 1° B1        |              | T B7         |        |
|---------------------------------------|-------------|---------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------|
|                                       | rep. *      | com. ** | prof. élèves | prof. élèves | prof. élèves | prof. élèves | prof. élèves | prof. élèves | prof. élèves | élèves |
| Propositions                          | 75          | -       | 27           | -            | 25           | -            | 3            | -            | 6            | élèves |
| or et métaux précieux                 | -           | -       | 27           | -            | 25           | -            | 3            | -            | 6            | élèves |
| richesse naturelle                    | -           | -       | -            | -            | -            | -            | -            | -            | -            | élèves |
| décision de l'Etat                    | 7           | 11      | 27           | *            | 7            | *            | 26           | 26           | 9            | élèves |
| production de l'Etat                  | 7           | 11      | 27           | *            | 7            | *            | 26           | 26           | 9            | élèves |
| production d'un pays                  | -           | 43      | 7            | 7            | 29           | 12           | 12           | 12           | 18           | élèves |
| travail                               | -           | -       | -            | -            | 9            | -            | -            | -            | 7            | élèves |
| échanges internes                     | 4           | 7       | 13           | 13           | 18           | 12           | 12           | 12           | 26           | élèves |
| simple convention entre les individus | 7           | 32      | 27           | 27           | 11           | *            | 32           | 32           | 12           | élèves |
| prix des produits                     | 7           | 7       | -            | -            | 4            | -            | 3            | 3            | 9            | élèves |
| effectif                              | 30          | 30      | 15           | 15           | 28           | 28           | 33           | 33           | 34           | élèves |

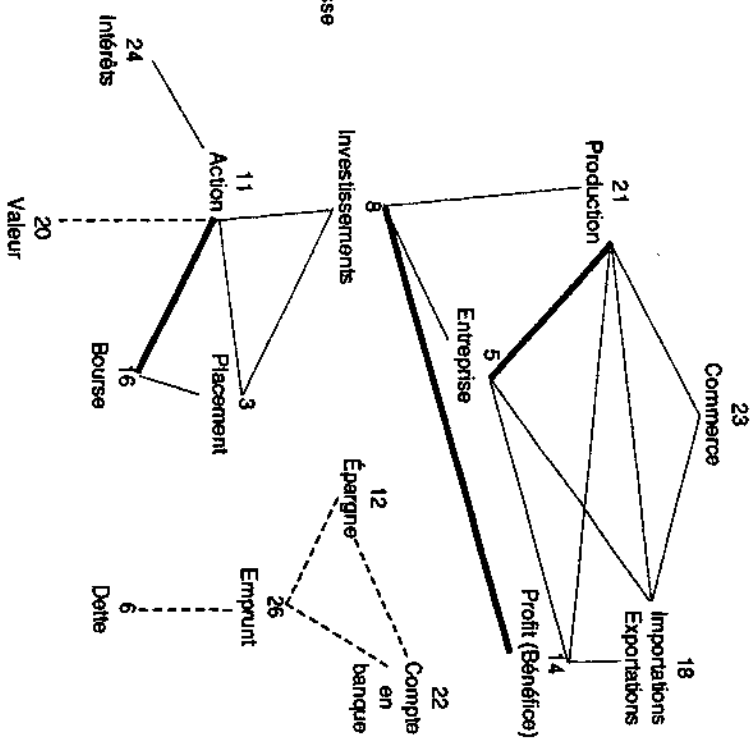
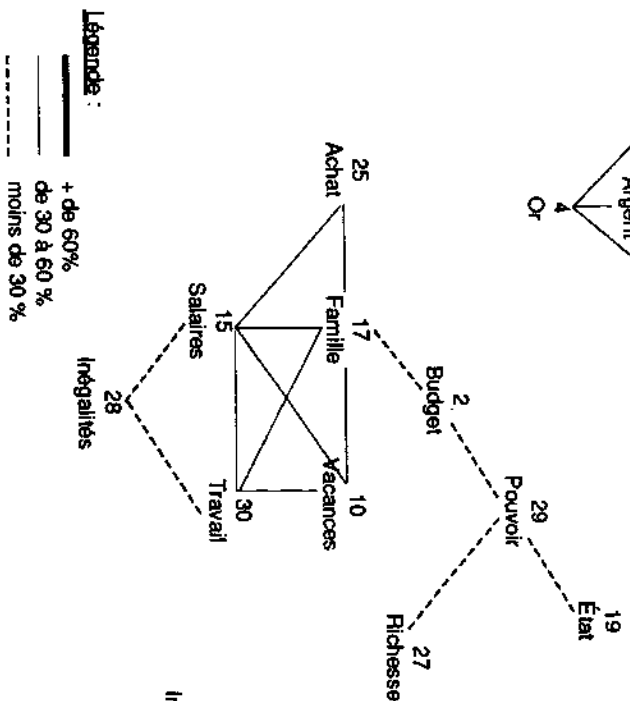
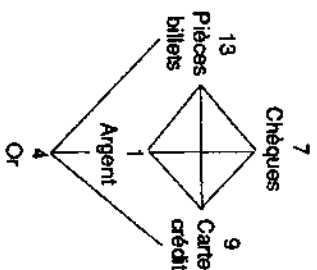
\* Professeurs 1° B : \*\* sur les représentations des élèves avant le cours sur la monnaie (connaissances) réponses des élèves souhaitées après le cours sur la monnaie réponses des enseignants

Questionnaire monnaie - Enquête INRP, février 1988 - Classe de 1ère - 100 % = 183 élèves

Question MS

Groupe de mots

Graphe global



Légende :

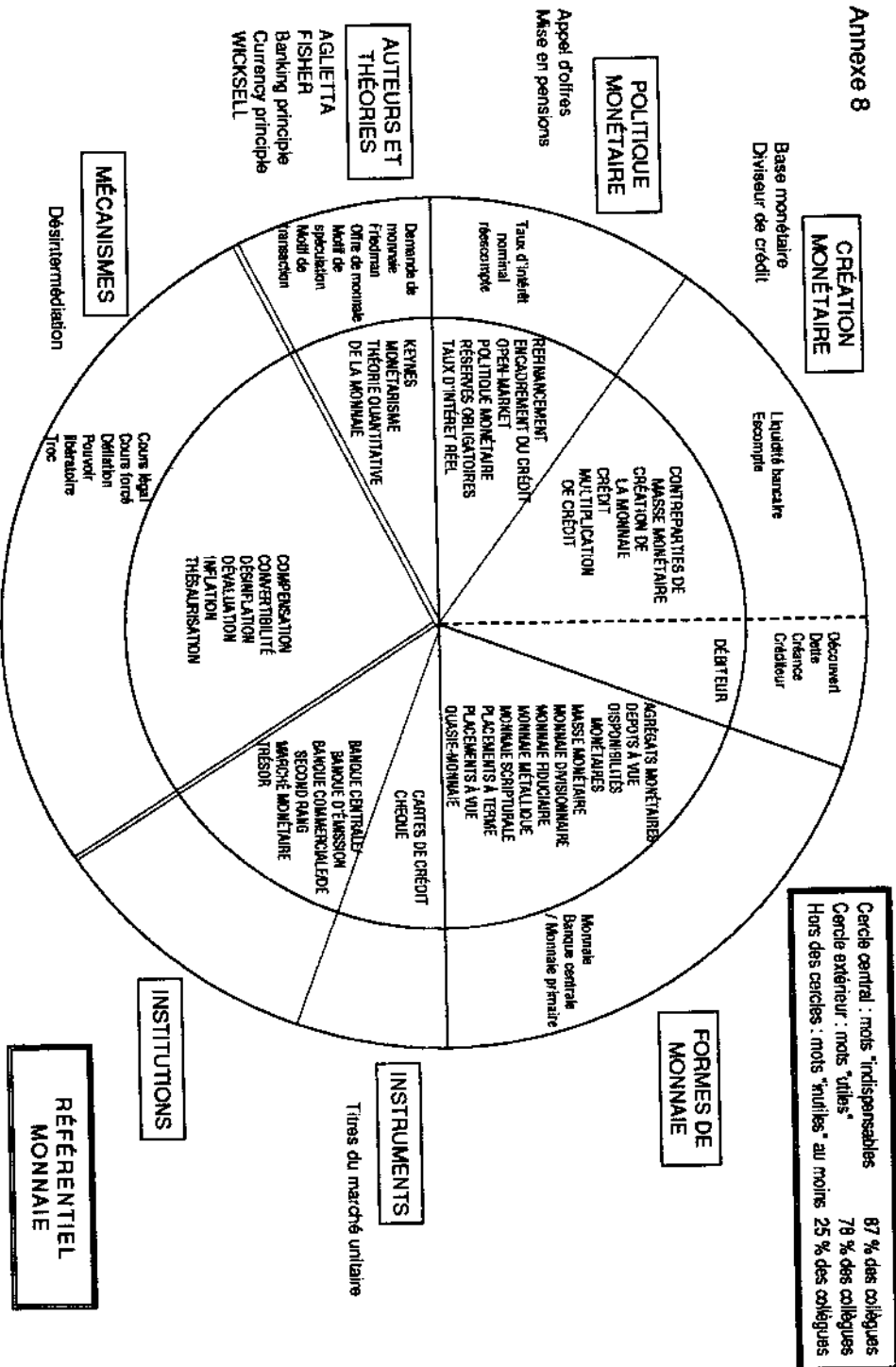
- + de 60%
- de 30 à 60 %
- - - moins de 30 %

Référentiel monnaie : sondage auprès de 32 collèges de S.E.S

(Fév. 1989)

| (Termes proposés)                                       | (UT) | (NE) | (IN) | (UT) | (NE) | (IN) |
|---|------|------|------|------|------|------|
| AGLIETTA  | 2    | 9    | 21   | 23   | 8    | 1    |
| Agrégats monétaires                                     | 32   | 0    | 0    | 31   | 1    | 0    |
| Appel d'offres  | 8    | 10   | 14   | 31   | 1    | 0    |
| Banking principe  | 12   | 9    | 11   | 2    | 11   | 19   |
| Banque centrale/Banque d'émission                       | 31   | 1    | 0    | 28   | 4    | 0    |
| Banque commerciale/ de second rang                      | 31   | 1    | 0    | 25   | 6    | 1    |
| Base monétaire  | 11   | 12   | 9    | 24   | 6    | 2    |
| Cartes de crédit  | 28   | 4    | 0    | 19   | 8    | 5    |
| Chèque  | 28   | 4    | 0    | 29   | 3    | 0    |
| Circuit de la monnaie                                   | 23   | 8    | 1    | 31   | 1    | 0    |
| Compensation  | 29   | 3    | 0    | 28   | 4    | 0    |
| Comparties de la masse monétaire                        | 30   | 2    | 0    | 31   | 1    | 0    |
| Conversion  | 29   | 3    | 0    | 14   | 6    | 2    |
| Cours légal   | 25   | 7    | 7    | 26   | 2    | 2    |
| Cours forcé   | 26   | 6    | 0    | 30   | 2    | 2    |
| Créances  | 31   | 1    | 1    | 20   | 7    | 5    |
| Crédit  | 30   | 2    | 0    | 26   | 6    | 0    |
| Créditeur   | 26   | 6    | 0    | 31   | 1    | 0    |
| Currency principe                                       | 15   | 10   | 7    | 15   | 10   | 7    |
| Débit   | 28   | 4    | 0    | 30   | 2    | 0    |
| Découvert   | 27   | 5    | 5    | 27   | 5    | 5    |
| Définition  | 25   | 7    | 7    | 30   | 2    | 2    |
| Définition de monnaie                                   | 23   | 7    | 2    | 28   | 2    | 2    |
| Dette   | 27   | 5    | 5    | 27   | 2    | 2    |
| Dévaluation   | 28   | 4    | 0    | 21   | 7    | 4    |
| Disponibilités monétaires                               | 29   | 3    | 0    | 27   | 4    | 1    |
| Diviseur de crédit                                      | 9    | 13   | 10   | 28   | 3    | 3    |
| Economie de marchés                                     | 16   | 11   | 5    | 31   | 1    | 0    |
| Economistes financiers                                  | 11   | 5    | 5    | 31   | 1    | 0    |
| Economie d'endettement                                  | 22   | 7    | 3    | 29   | 3    | 0    |
| Effets de commerce (billets à ordre, lettres de change) | 24   | 8    | 0    | 15   | 9    | 8    |
| Encadrement du crédit                                   | 28   | 4    | 0    | 28   | 4    | 0    |
| Epargne contractuelle                                   | 17   | 8    | 7    | 25   | 7    | 0    |
| Escompte-télescope                                      | 27   | 5    | 0    | 23   | 7    | 2    |
| (taux d'...) Virement                                   | 27   | 5    | 0    | 23   | 7    | 2    |
| FISHER  | 14   | 7    | 11   | 14   | 11   | 7    |
| FRIEDMAN  | 25   | 6    | 1    | 27   | 4    | 1    |
| Illusion monétaire                                      | 15   | 10   | 7    | 2    | 12   | 18   |
| Inflation   | 29   | 3    | 0    | 2    | 12   | 18   |
| Intervention au jour le jour                            | 19   | 9    | 4    | 1    | 4    | 1    |
| KENNES  | 30   | 2    | 0    | 1    | 4    | 1    |
| Liquidités bancaires                                    | 26   | 5    | 1    | 1    | 4    | 1    |
| Liquidités de l'économie                                | 23   | 6    | 3    | 1    | 4    | 1    |

(Termes proposés)  
 (UT NE IN)  
 (UT NE IN)  
 Marché inter-bancaire  
 Masse monétaire  
 Mise en pensions  
 Monétarisme  
 Monnaie Banque centrale/  
 Monnaie primaire  
 Monnaie banque second rang/  
 Monnaie secondaire  
 Monnaie de crédit  
 Monnaie divisionnaire  
 Monnaie fiduciaire  
 Monnaie métallique  
 Monnaie rapport social  
 Monnaie scripturale  
 Monnaie-marchandise  
 Mort de transaction  
 Mort de spéculation  
 Multiplicateur de crédit  
 Neutrality de la monnaie  
 Offre de la monnaie  
 Open-market  
 Placement à terme (débits à terme, bons du Trésor, etc.)  
 Placements à vue (comptes sur livret)  
 Politique monétaire  
 Pouvoir libérateur  
 Préférence pour la liquidité  
 Qualification  
 Rehaussement  
 Réserves obligatoires  
 Taux de base bancaire  
 Taux d'intérêt nominal  
 Taux d'intérêt réel  
 Théorie quantitative de la monnaie  
 Théorie quantitative de la monnaie  
 Titres du marché monétaire (certificats de dépôt)  
 Trésor  
 Tiroc  
 Usure  
 Virement  
 Vitesse de circulation de la monnaie  
 WICKSELL



Contribution à la formation des maîtres