**Une crise économique aujourd'hui ? Qu'enseigne-t-on à ce propos, et comment ? L'exemple des Sciences Économiques et Sociales en France.**

Hervé Blanchard[[1]](#footnote-2) et Yves-Patrick Coléno[[2]](#footnote-3), Université de Perpignan, France

**Résumé**

En France au lycée la discipline « Sciences Économiques et Sociales » traite de la crise économique actuelle. Nous étudions de quelle façon elle est enseignée : quels mots, quels schémas explicatifs. Nous utilisons une approche spécifique, appelée « holisme sémantique », qui conçoit les contenus disciplinaires comme le produit d’un double processus de didactisation et d’axiologisation du savoir de référence. Cela implique de relier ces contenus au système de valeurs de la société et, en particulier, au lexique, ensemble de mots-clés par lequel il convient de penser et de parler à un moment donné. L’analyse part de l’examen des programmes de SES et de ressources d’enseignement pour cette discipline, et conduit à souligner la prédominance des références à l’économie standard, mais cette prédominance ne peut être justifiée par l’état de la connaissance scientifique. Nous montrons au contraire un effet de lexique : les notions-clés de la discipline ont été choisies en conformité avec les mots-clés du lexique. C’est pourquoi les contenus proposés paraissent bien loin de l'objectif de comprendre les grands enjeux en question aujourd’hui. De nouvelles recherches doivent alors se concentrer sur les façons d’enseigner la crise malgré le lexique à l’œuvre.

**Mots-clés** :

Économie, didactique, crise, contenus disciplinaires, dynamique culturelle

Parler de crise économique apparaît, *a priori*, comme une évidence en observant la situation économique et sociale, notamment au niveau de l’Union européenne. Cela fait l’objet de nombreux débats, tant au niveau des idées que des politiques pour y faire face. Cette idée d'une crise économique s'est suffisamment imposée dans les esprits contemporains pour qu'elle soit l'objet d'un enseignement scolaire. Cela conduit à poser la question de ce qui est enseigné à ce sujet[[3]](#footnote-4).

Cet enseignement au lycée impliquerait la mobilisation de « *notions, outils et modes de raisonnement spécifiques à la discipline concernée*»[[4]](#footnote-5), en l'occurrence l'économie[[5]](#footnote-6)*.* L'examen du programme de Sciences Économiques et Sociales (discipline scolaire désormais désignée comme SES) pour la classe terminale en France le confirme : la notion de « *crise économique* » y est bien inscrite.

Mais en quels termes est-ce enseigné, selon quels schémas explicatifs en particulier ?

À l'occasion d'une recherche comparative récente, Kortendiek et Van Treeck (2015) concluent à une orientation exclusivement keynésienne de l'enseignement en France à propos des origines de la crise actuelle. Peut-on retenir une telle conclusion, et comment, de toute façon, expliquer l'orientation retenue ?

Nous allons montrer que le choix des contenus donnés à enseigner sur la crise actuelle est le produit d'une dynamique à la fois socio-économique et culturelle de notre société. Comme tous les contenus d'enseignement, ils sont à rapporter à un lexique déterminé.

Nous expliquerons ainsi à la fois le maintien de l'hégémonie du modèle standard en économie[[6]](#footnote-7) et la place de notions devenues des mots-clés du lexique contemporain, à l'origine des choix des contenus en SES pour l'étude de ladite crise.

**Une démarche, l'holisme sémantique[[7]](#footnote-8)**

Toute discipline scolaire peut se concevoir comme le produit d'un double processus de didactisation et d'axiologisation de savoirs et de pratiques sociales de référence (Dévelay, 1995), et sa dimension axiologique la réfère au système de valeurs de la société. En l'occurrence, les SES montrent ce que la société française entend faire apprendre sur elle-même en tant que société[[8]](#footnote-9). C'est cette dimension axiologique de la sélection des contenus d'enseignement qu'il s'agit d'analyser.

Pour ce faire, nous analysons ces contenus comme une « *marque du sens* » (Solans, 2008), en les rapportant à un lexique déterminé, celui de la forme sociale, le capitalisme en l'occurrence, à un point de sa trajectoire.

Holisme sémantique et lexique

Notre démarche théorique, que nous désignons par *holisme sémantique*, s’inscrit dans un courant de pensée – citons Pierce, Wittgenstein, Descombes, et Solans - qui fait d’un ensemble de signes l’esprit qui anime les êtres humains, esprit sans lequel ces derniers ne sauraient comment agir et, par conséquent, ne pourraient être conçus, contrairement à la conception standard en économie, comme des « *agents* ». Cet ensemble de signes qui donne de l’esprit, autrement dit du sens, c’est un système, ou réseau, de mots, c’est pourquoi nous parlons d’un holisme sémantique : notre démarche est holiste dès lors que c’est à cette totalité que nous attribuons l’origine des comportements des êtres humains en société, et c’est un holisme sémantique dès lors que c’est à un ensemble de mots, et donc de significations, qu’il confère la place déterminante dans l’analyse. Cet ensemble de mots, nous l’appellerons « *lexique* ». Centré sur une valeur, propre à chaque forme sociale, il est constitué de « *registres* », qui disent comment faire, et bien faire, autrement dit quelles sont les « *bonnes manières* ». Nous retrouvons ici l’idée de morale et, par la référence à un système de valeurs, celle de culture.

D’où vient ce lexique ? Il vient des conditions d’existence des êtres humains concernés : vivant dans une forme sociale hiérarchisée, c’est-à-dire un ensemble ordonné de places occupées dans le champ de l’approvisionnement (la production) et celui de la reproduction (de l’espèce humaine), ils valorisent à partir de leurs expériences les gestes accomplis par ceux qui occupent la place dominante (Solans, 2005).

Le lexique du confort donne sens à la vie dans une société capitaliste

Toute forme sociale donne ainsi naissance à un ensemble de mots, ou lexique, centré sur une valeur qui lui est propre. Celui du capitalisme est centré sur la valeur du confort, comme plusieurs travaux (Baudrillard, 1970, Goubert, 1988, Le Goff, 1994) l’ont montré. Cela veut dire que nous valorisons la production et l’utilisation de la matière, et par conséquent l’accumulation de « *biens* », ce dernier mot étant un exemple éclairant de l’idée de lexique : ce qui est « *bien* » se matérialise, dans notre esprit, par des « *biens* ».

Comment se constituent, autour de la valeur confort, le lexique et ses registres ?

Rappelons que le capitalisme est une forme sociale hiérarchisée. Cela implique une « *ségrégation* » sociale, au sens qu’une classe accapare le maximum de la valeur, en accumulant le maximum de biens, et cherche à exclure la classe dominée de l’accès à la valeur et aux gestes qui la distinguent. La valeur confort se trouve ainsi être à la fois ce qui unit les êtres humains et ce qui les sépare, au risque de rendre la vie collective impossible : comment les êtres exclus de ce qui vaut la peine d’être vécu peuvent-ils accepter ce qui les rend, à leurs propres yeux, méprisable ? En outre la production des biens exige le travail, que nous concevons comme l’ensemble des activités nécessaires à l’approvisionnement que les membres de la classe dominante refusent d’accomplir. Ceux à qui revient de les exécuter se voient imposer une activité dévalorisante, et surtout la cession d’une part du produit de ce travail à ces derniers : il y a exploitation.

Il faut donc que la ségrégation et la contrainte de travailler en étant exploité soient supportables, et c’est aux mots du lexique de commander les façons de se comporter qui le permettent : comment, par ses gestes et en particulier ceux du travail, ne plus se vivre comme méprisable, mais au contraire comme admirable ? Et le lexique du confort, qui donne sens à la vie dans le capitalisme, se construit alors en deux registres, celui de la liberté et celui de l’égalité.

Pourquoi ces mots ? Dans le capitalisme, la valeur confort commande de produire, puis de consommer, les biens. Précisons que dans cette forme sociale, hiérarchisée, la place de l’excellence valorise le confort dans la mesure où c’est la place qu’occupent ceux qui sont à la fois habilités à mobiliser la force de travail des autres, dans le champ de la production, et habilités à participer à la reproduction. Cette combinaison conduit ces êtres à valoriser la dimension matérielle de la vie, le confort, mais en même temps pose problème. En effet, produire est une activité que guide la volonté de maîtriser le monde, en l’occurrence la matière, et mû par cette volonté chaque être cherche à se défaire de toute contrainte, visant l’indépendance, autrement dit la liberté. Mais l’intérêt pour la reproduction conduit à ressentir comme essentielle la vie collective (vivre ensemble) : le problème est alors d’être indépendant tout en souhaitant la présence des autres. Et sa résolution consiste à combiner liberté – j’agis sans contrainte – et égalité – je respecte les autres en me soumettant à leur jugement. Le domaine de la production est celui où se mesure l’effet de cette double commande : celui qui est habilité à mobiliser la force de travail d’autrui commence par décider de produire selon ses souhaits, prouvant à la fois son savoir-faire et son indépendance. Mais il se soumet ensuite au jugement des autres : c’est en consommant ses produits que la collectivité valide son activité (on peut parler de postvalidation, par le « *marché* »). Et les registres qui se constituent sur la base de ces mots-clés de liberté et d’égalité informent ceux qui doivent travailler de la bonne manière de se comporter dans le champ de la production. Leur liberté les rend aptes à « *entreprendre* », en l’occurrence à choisir quel « *savoir-faire* » apprendre pour participer ensuite à la vie « *active* ». Ils se soumettent alors au jugement des autres, leurs égaux, qui valident (ou non) leur savoir-faire par l’embauche et leur participation à la production par l’achat du produit.

Les registres rendent ainsi possible le travail, ce qui apparaissait, a priori, impossible. En passant des marchés, ceux qui travaillent se sentent eux aussi admirables. La ségrégation est remplacée, dans les esprits, par un simple classement selon le degré d’accès à ce qui est valorisé. Quant à l’exploitation, elle disparaît sous l’apparence d’une relation d’échange.

Les registres du lexique sont finalement l’incarnation de l’expérience collective : c’est par eux que chaque être « *constitue son expérience en tant qu’elle est irréductiblement individuelle (c’est moi qui parle) et collective (je parle avec les mots de la tribu, je suis donc aussi parlé par eux).* » (Lecercle, 2001, page 506, à propos du travail de Raymond Williams).

Dynamique du capitalisme et évolution du lexique

Notre démarche consiste alors à repérer comment ce lexique et ses registres agissent sur les façons de connaître, ou « *savoirs* », et comment cela évolue au long de la trajectoire du capitalisme. Celui-ci en effet, mû par les conflits entre classes autour de l’enjeu que signifie la valeur, et en particulier les conflits de répartition du produit du travail, se transforme et avec lui le lexique, ce qui modifie en retour les conduites des êtres humains.

Dans le capitalisme s’est imposée, a priori, une façon de « *bien connaître* » sous le nom de « *science* », et l’enseignement de SES, en particulier, se voit assigné pour référence les savoirs « *savants* » issus des « *sciences sociales* ». Mais sans refuser à celles-ci une autonomie par rapport au lexique, nous posons qu’elles n’en sont pas pour autant indépendantes, et c’est l’objet de l’histoire de la « *pensée économique* », en particulier, d’analyser ce rapport complexe. Et en analysant les programmes de SES et leur évolution nous entendons y contribuer : pourquoi, aujourd’hui par exemple, tel modèle théorique s’impose-t-il comme « *la science économique* », modèle standard de « *l’économiste* », alors que d’autres conceptions théoriques n’ont aucunement été invalidées ?

Selon les époques, l’importance relative de chaque registre n’est pas la même. Leur ordonnancement est constitutif de ce que nous appelons le régime intellectuel[[9]](#footnote-10). Ce dernier désigne un discours qui propose une description du monde susceptible de faire tenir ensemble des catégories de la société a priori opposées[[10]](#footnote-11), dès lors que cette description est en accord avec les expériences fondatrices[[11]](#footnote-12) que vivent les membres de ces catégories. Ce discours permet à chaque être de savoir qui il est, dans les rapports qu'il entretient avec les autres, en particulier dans les activités liées à la reproduction matérielle. Fondé implicitement sur la valeur centrale du confort, tout régime intellectuel qui agit sur les esprits le fait à l'aide d'un lexique déterminé, susceptible d'être analysé en le référant aux registres évoqués supra, assemblés dans un ordre susceptible de varier le long de la trajectoire du capitalisme.

Qui plus est cet ensemble de mots, bien que constituant la référence à un moment de l'histoire, se trouve soumis à la concurrence d'autres discours sur le monde, dès qu'il cesse de tenir ses promesses en justifiant pour chaque être la place qu'il occupe et les comportements qu'il adopte.

L’intérêt des effets de lexique pour l’analyse didactique

L'analyse des contenus scolaires implique alors de les relier au discours qui sert de référence pour penser le monde et au lexique correspondant, au moment où elle se trouve de par la dynamique du capitalisme, et au lexique qui le caractérise, quitte à faire place à l'influence de discours concurrents. La dynamique du capitalisme, en particulier sous l'effet des antagonismes sur le partage du produit du travail collectif, modifie en effet le lexique et ce faisant la mentalité collective, en réorganisant notamment l'agencement des registres, au sein des régimes intellectuels.

Nous nous proposons aussi d’enrichir l’étude de la « *transposition didactique* » depuis ces savoirs savants, en recherchant les « *effets de lexique* » sur les savoirs à enseigner, et ce à partir de l’examen des programmes et des supports d’enseignement. Nous appelons « *effet de lexique* » le processus par lequel le lexique de la forme sociale intègre un mot ou une expression. Dans cette dynamique combinée du rapport capitaliste et du système de valeurs, ce mot, initialement un concept, est éloigné puis séparéde sa matrice théorique – abandon de toute référence, glissements de sens -, jusqu'à en faire la seule façon de parler. Toutes les autres sont ainsi reléguées dans l'indicible et donc l'inaudible. Parler d’effet de lexique amène alors à débattre de la transposition didactique. Comme l’écrivent Beitone et alii (1995, pages 43-44) :

« *L’activité didactique suppose, dans une certaine mesure, une réification des concepts.* ». Or c’est au risque d’un « *évanouissement du sens* » (Joshua et Dupin, 1993, page 253), qui fera obstacle aux apprentissages. Les concepts n’ont de sens qu’au sein de ce que nous appelons une « *matrice théorique*», c’est-à-dire un modèle qui engendre, précisément, un sens déterminé. Or la didactisation peut conduire à appauvrir un concept, selon la façon dont il est défini. Définir « *capital* », par exemple, en ne gardant que ce qui est commun aux diverses conceptions - « *capital* » signifie « *ressources* » - conduit à une perte de sens : comment les élèves peuvent-ils distinguer le sens que lui donne la conception marxiste, en particulier, de celui que lui donne le modèle néo-classique, qui s’est imposé comme le modèle standard ?

Notre démarche est susceptible, par ailleurs, d’éclairer l’articulation entre savoirs savants, savoirs scolaires et savoirs « *naturels* » (Legardez, 2004), en intégrant les apports des travaux sur les représentations sociales, dont le lexique est a priori l’une des sources.

**I – Les contenus scolaires portent la marque du temps**

Des analyses de la dynamique socio-économique (Canry, 2005 ; Solans, 2008) montrent que le jeu des comportements des salariés et des propriétaires du capital a fait passer le capitalisme d’une étape à l'autre, sur sa trajectoire, et ce faisant a fait changer le lexique. Alors que précédemment la position de force des salariés avait rendu premier le registre de l’égalité, nous sommes passés à une étape où ce sont les registres de la liberté et de la distinction, dans un ordre variable, qui ont pris sa place. Nous concluons alors au passage, en une trentaine d'années environ, à un nouveau régime intellectuel, qui se manifeste par un nouveau lexique.

Le renouvellement du lexique se révèle, à l'analyse, à quelques mots-clés, dont le premier est« *marché* ». Notre société se pense, aujourd'hui, comme un ensemble d'individus qui passent des marchés – des contrats[[12]](#footnote-13) –, et cela produit sur les contenus d'enseignement des effets de lexique.

Voyons à présent ce que disent programme, manuels et cours en ligne de SES pour traiter la crise actuelle.

Rappelons en premier lieu les contenus du programme. Précisons d'entrée qu'en France c'est l'État[[13]](#footnote-14) qui définit ce qui doit être enseigné, dans un programme officiel. Ce programme, aujourd'hui, se compose d'une liste de thèmes et/ou de questionnements, et d'une liste de notions à enseigner pour le traitement de ces derniers. Des « *Indications Complémentaires* » s'y ajoutent, qui à la fois délimitent l'étude, afin d'éviter des développements jugés inutiles à ce niveau d'enseignement, et orientent l'activité d'enseignement. Dès publication, ce programme s'impose à toute l'institution scolaire : les professeurs, au premier chef, mais aussi tous les organismes qui produisent des supports d'enseignement, tels que les maisons d'édition, entreprises privées qui se partagent le marché des manuels scolaires.

Les « *Indications complémentaires* » semblent avoir acquis, à l'occasion de l'élaboration des programmes en vigueur, un fort pouvoir prescriptif. Dans la première sous-partie de la partie « *science économique* », qui ouvre ce programme sous le titre « *croissance, fluctuations et crises* », c'est le deuxième « *questionnement* » : « *Comment expliquer l'instabilité de la croissance ?* ». Il y a cinq notions à enseigner : « *fluctuations économiques* », « *crise économique* », « *désinflation* », « *déflation* ». Des « *Indications complémentaires* », retenons : « *L'observation des fluctuations économiques permettra de mettre l'accent sur la variabilité de la croissance et sur l'existence de périodes de crise. On présentera les idées directrices des principaux schémas explicatifs des fluctuations (chocs d'offre et de demande, cycle du crédit), en insistant notamment sur les liens avec la demande globale.*  ».

Comment, dans ce cadre, les manuels et cours en ligne examinés présentent-ils la crise économique actuelle ?

Notre analyse a porté sur les contenus proposés par six manuels scolaires[[14]](#footnote-15), un document ressource du ministère et un autre émanant d'un institut d'origine patronale[[15]](#footnote-16), et neuf cours mis en ligne par des enseignants de SES. Nous allons montrer que la présentation qu'ils proposent de la crise actuelle est marquée par le recours aux notions et aux schémas explicatifs de l'économie standard (Ponsot et Rocca, 2013).

Sur dix-sept supports d'enseignement (manuels, cours ou fiches en ligne), dix présentent le modèle standard sans nuance, quatre y intègrent une petite différence, deux un peu plus, et un ouvre la porte à une présentation pluraliste.

**I-1. La grande majorité des manuels ou cours en ligne examinés s'inspire de l'économie standard**

Commençons par la définition de la notion de *crise*. C'est pour la moitié des supports examinés un point de retournement du cycle, pour les autres le point de retournement de « *l'activité économique* », mais dans tous les cas la crise étant suivie soit d'une récession ou dépression dans l'acception stricte de la notion soit d'une reprise dans son acception large[[16]](#footnote-17), l'idée est bien de l'intégration de la crise à un cycle et, dès lors que la réalité des cycles est admise, apparemment, sans discussion, cela renvoie à l'explication des cycles eux-mêmes. Et en ce sens trois des supports donnent déjà des indications :

* l'un en précisant que par crise on entend « *plus généralement :* ***rupture de l'équilibre entre l'offre et la demande*** *de biens et services, qui provoque un processus dépressif de l'activité économique* » ;
* les deux autres introduisant une distinction entre court et long terme, soit pour faire de la crise une « ***perturbation*** »[[17]](#footnote-18) affectant la croissance de long terme, soit pour distinguer « *crise conjoncturelle* », comme « *moment de retournement du cycle* », et « *crise structurelle, longue* », « *qui montre la nécessité de transformations dans l'organisation de la production* ».

Ensuite, conformément aux Indications Complémentaires, la notion de *choc* est ajoutée aux notions à connaître[[18]](#footnote-19). Il est parfois précisé « *choc exogène* »[[19]](#footnote-20), mais les définitions données ne laissent jamais de doute sur ce caractère, qui est donc implicite. Ces définitions sont le plus souvent assez vagues quant à la nature desdits chocs[[20]](#footnote-21), évoquant des « *évènements* », des « *variations* », des « *modifications* », des « *impulsions* », voire des « *facteurs* » ; seules deux d'entre elles en précisent le caractère « *inattendu* » ou « *imprévu* ». Mais l'essentiel apparaît dans la définition évoquée supra des chocs « *exogènes* » : « ***impulsion extérieure à la sphère économique qui a des effets sensibles sur l'économie et qui échappe au contrôle du gouvernement.*** ».

Suivant toujours les « *Indications Complémentaires* », la plupart des supports examinés présentent la notion de « *cycle du crédit* ». La plupart du temps cette notion est définie « *simplement[[21]](#footnote-22)* » : l'accès au crédit est plus facile en phase d'expansion, et inversement en phase de récession, ce qui amplifie les fluctuations. Retenons au demeurant la définition donnée par la fiche émanant du ministère :

« *Il contribue à expliquer le caractère* ***endogène*** *de l'instabilité de la croissance. En période d'expansion économique, surtout si la situation économique est saine (faible taux d'intérêt, faible inflation), le « paradoxe de la tranquillité » (H. Minsky) joue (...)* ».

L'examen de tous ces supports révèle ensuite la prédominance d'un schéma explicatif de la crise actuelle combinant chocs exogènes et cycle du crédit, les chocs pouvant recouvrir toutes sortes de « *variations* » et le cycle du crédit pouvant facilement s'identifier dans l'observation des évènements monétaires et financiers ayant précédé la crise actuelle, d'abord, et dans celle des suites de celle-ci.

Mais des particularités relevées dans certaines présentations, bien que minoritaires, permettent d'amorcer un questionnement.

**I-2. Certains supports s'écartent de cette présentation**

Quatre de ces présentations comportent une différence, secondaire mais intéressante.

Ainsi l'un des manuels signale, à la fin de la définition des chocs, que « *certaines analyses réfutent cette notion de choc exogène, et imputent les fluctuations aux structures de l'économie de marché, dont elles contestent le caractère autoéquilibrant* ». Mais la synthèse du chapitre ne retient pas cette réserve : pourquoi cette réfutation n'est-elle pas retenue parmi les contenus que les élèves doivent apprendre, et encore moins explicitée ?

Dans le même ordre d'idées, la fiche ressources publiée par le ministère[[22]](#footnote-23) conclut la partie consacrée aux explications des fluctuations en indiquant que la thèse de Jacques Rueff, soutenant que la déflation pourrait « *assainir* » l'économie, a fait l'objet d'une « *vive contestation* » de la part de Keynes, « *qui souligne que seule l'intervention discrétionnaire de l'État peut permettre un redémarrage de l'activité économique*. ». Mais cette remarque paraît réduite au rôle de transition vers la partie suivante, consacrée au rôle des pouvoirs publics face aux fluctuations économiques et, circonscrite à cette remarque, la « *contestation* » de Keynes n'est pas traitée comme une explication alternative. Pourquoi ?

Une autre fiche ressources, enfin, comprend un document où l'on peut lire, à propos du rôle du crédit :

« *Les phases de boom s’accompagnent inévitablement d’une montée de l’endettement. L’économiste américain Hyman Minsky y voit l’expression d’un* « paradoxe de la tranquillité ». *C’est en effet pendant la phase de boom que* l’instabilité financière *trouve sa source (…) L’instabilité financière vient des économies capitalistes elles-mêmes.* ».

Il y a donc place, dans l'enseignement qui s'en saisira, pour un questionnement sur le caractère « *inévitable* », de la montée de l'endettement, voire le caractère inhérent aux «*économies capitalistes* » de cette « *instabilité financière* » : comment l'explique-t-on, en particulier chez Minsky, et cela est-il corroboré par les observations historiques ? Mais la structure de la fiche, et plus particulièrement celle du document dont est extraite cette citation[[23]](#footnote-24), ne montrent aucune ressource pour un tel questionnement.

Certains supports offrent d’autres références

L'examen de deux autres supports permet d'élargir encore cet ensemble de questions. L'un des cours en ligne contient en effet, à la fin de la partie expliquant les fluctuations, un document intitulé « *Les inégalités responsables de la crise* »[[24]](#footnote-25), où l'auteur affirme que :

« *Lʼendettement croissant des ménages et la faiblesse de leur taux dʼépargne, notamment aux États- Unis est, en réalité, la contrepartie du creusement des inégalités qui sʼest opéré au détriment de la plupart dʼentre eux.*  »

Les élèves, invités à chercher comment l'auteur justifie la responsabilité des inégalités dans le crise, se serviront de cette phrase. Comment aller plus loin, sachant que ce document est donné « *pour approfondir* », mais qu'il est situé à la fin de la partie expliquant les fluctuations par les chocs ? Quels nouveaux outils théoriques permettraient cet approfondissement, en introduisant notamment un nouveau facteur de cet endettement jusqu'ici présenté comme un « *excès* », « *inévitable* » en période de boom ?

La question se repose à l'examen d'un manuel qui se distingue par un relatif pluralisme de ses références théoriques et des schémas explicatifs présentés.

Les références théoriques, en premier lieu, s'élargissent aux économistes classiques, avec une allusion rapide à Marx dans un document de travail[[25]](#footnote-26), et régulationnistes, à côté de Keynes, Minsky, Fisher et Schumpeter[[26]](#footnote-27) que l'on trouve le plus souvent.

Les schémas explicatifs sont eux aussi divers. En rapport avec les références théoriques évoquées précédemment, on trouve en particulier à propos des crises du dix-neuvième siècle le jeu de la répartition du revenu entre les classes sociales, et les mutations productives contemporaines du point de vue régulationniste. Et ce n'est qu'après la présentation de l'idée de cycle du crédit, d'une part, et du rôle des innovations selon Schumpeter, d'autre part, qu'est présentée l'explication en termes de chocs. Mais il faut noter que la synthèse du chapitre resserre considérablement cet éventail d'explications, en négligeant rôle de la répartition et des mutations productives. Reste néanmoins une opposition entre les explications en termes de processus endogènes – « *abus de crédit* », rôle des innovations selon Schumpeter, variations de l'investissement et de la demande selon Keynes – et celles en termes de chocs, exogènes, présentées comme les « *interprétations libérales actuelles* ».

Si nous ajoutons que parmi les différentes explications présentées seules celles en termes de chocs exogènes font l'objet d'un « *travail dirigé* » dans ce manuel, nous sommes amenés à une dernière question : y aurait-il, dans la sélection des contenus opérée pour les travaux dirigés et la synthèse, un souci de retour aux Indications Complémentaires du programme, dans la perspective de l'évaluation terminale ?

Nous terminerons l'exposé des résultats de l'examen des supports d'enseignement par la présentation des traits saillants d'un dernier cours en ligne. Celui-ci partage avec le manuel qui vient d'être évoqué sa pluralité d'explications et de références théoriques[[27]](#footnote-28), et en synthèse nous retrouvons une opposition apparente entre explications en termes exogènes et en termes endogènes, ces dernières intégrant, à côté du rôle des marchés financiers et de celui des innovations, le jeu des inégalités[[28]](#footnote-29).

Résumons les résultats que nous venons d'exposer, avant de rassembler les questions posées.

Les supports examinés se répartissent en deux catégories :

* L'une, majoritaire, offre une présentation syncrétique implicitement centrée sur le schéma standard en termes de chocs exogènes, autour duquel s'ajoutent des explications complémentaires[[29]](#footnote-30) – phénomènes monétaires et financiers, dynamique de l'investissement et jeu des innovations – que l'on a séparées de leur matrice théorique. Ces phénomènes ou processus-là sont de ce fait réduits au rang de perturbations plus ou moins durables de l'équilibre[[30]](#footnote-31) du système de marchés.
* L'autre rassemble des présentations qui s'écartent plus ou moins de la précédente, depuis l'altération ponctuelle qui disparaît en synthèse jusqu'à l'offre d'une pluralité d'explications et de références théoriques.

La première catégorie confond, par son syncrétisme, ce qui originellement constitue un ensemble d'explications à distinguer entre elles, pour les confronter. Ce n'est que séparées de leur matrice théorique que des explications qui avancent des origines endogènes, divergeant ainsi de la conception néo-classique[[31]](#footnote-32) d'une économie de marché(s) autorégulée, apparaissent cohérentes avec le modèle explicatif de l'économie standard. Or ce dernier peut être l'objet de questions :

* Comment la « *sphère économique* »[[32]](#footnote-33) est-elle définie, pour que selon ce schéma rien d'endogène ne puisse y provoquer de crise ?
* Comment est conçue la relation entre la « *sphère financière* » - ou « *les activités monétaires et financières* » - et cette « *sphère économique* » ?

Mais la seconde catégorie regroupe des supports dont la présentation s'écarte du syncrétisme de la présentation dominante. Sans négliger les questions didactiques déjà posées, nous sommes conduits alors à analyser cet état des contenus d'enseignement au sujet de la crise actuelle : pourquoi cette diversité, où domine une présentation inspirée de l'économie standard, d'autant plus fortement qu'elle est consacrée par les notions du programme et ses Indications Complémentaires ? Cette interrogation est renforcée par l'examen d'un manuel ancien[[33]](#footnote-34). Celui-ci traitant un ancien programme et, surtout, étudiant une autre crise que celle-ci, la comparaison présente intérêt et limites. En effet, son intérêt réside dans la qualification commune de crise, qui autorise en particulier à se demander pourquoi les schémas explicatifs présentés alors ne le sont plus aujourd'hui. Mais il faut aussi évoquer les limites de la comparaison, dès lors que la crise actuelle se différencie de celle des années 1970 par son déclenchement financier. Cela autorise alors certains auteurs à récuser les explications de 1981 : « l'objet » a changé. Mais nous pouvons en retour questionner les contenus actuels. En quoi le schéma standard rend-il mieux compte de l'objet « crise actuelle »[[34]](#footnote-35), dans sa dynamique, intégrant la dimension financière, que des schémas tels que ceux qui ont été exclus, alors que certains d'entre eux, sinon tous, ont aussi intégré cette dimension ?

Cherchons à présent ce qui fonde les choix de contenus opérés.

**II – Les SES enseignent la crise actuelle à partir du lexique contemporain**

La sélection des « *principaux schémas explicatifs* », fortement suggérée par les Indications Complémentaires du programme, aboutit essentiellement, comme nous venons de le montrer, à centrer la présentation de la crise actuelle sur le schéma qu'en donne le modèle standard, fondé sur la conception néo-classique de l'économie, en y adjoignant le cas échéant des éléments empruntés à d'autres conceptions après les avoir séparés de leur matrice théorique. C'est selon nous le signe d'effets de lexique.

Il convient d'examiner d'abord l'état des connaissances en économie, afin d'expliciter les références théoriques des contenus observés. Nous pourrons ensuite relier ces contenus au lexique à l'œuvre aujourd'hui.

**II-1. Quelles références théoriques pour ces présentations de la crise ?**

Ces présentations interpellent avant tout sur ce qu'on désigne, précisément, par « *économie* », dans la présentation standard :

* En quoi les éléments qualifiés de « *chocs* » sont-ils « *extérieurs* » à l'économie ?
* Les activités monétaires et financières, en particulier, sont-elles « *extérieures* » à l'économie, désignée comme « *économie réelle* » , de telle sorte que leur dynamique est autonome ?

Il faut ensuite expliquer pourquoi les « *inégalités* », que certains manuels ou cours évoquent dans leur présentation, ne trouvent pas place dans les schémas explicatifs retenus.

**II-1.1. Une définition réductrice de l'économie**

S'il faut autoriser le langage savant à s'écarter de l'acception commune dans l'usage de ses concepts, nous pouvons néanmoins partir de l'idée qu'un « *choc* » est un événement brutal, imprévisible et d'origine extérieure, comme l'explicitent certains manuels ou autres supports examinés. Et personne ne contestera qu'un tremblement de terre en est un bon exemple, susceptible d'affecter l'économie d'un pays ou d'un ensemble de pays, si l'on désigne par « *économie* » ce champ des activités sociales qui concerne l'approvisionnement matériel.

Mais bien d'autres exemples relevés dans notre examen suscitent l'étonnement.

Du côté des « *chocs d'offre* », citer en exemple l'organisation taylorienne[[35]](#footnote-36) du travail amène à se demander en quoi son introduction, qui s'est étendue sur des décennies, a eu les caractéristiques d'un « *choc* » : rien de brutal, ni d'imprévisible, a fortiori au fur et à mesure de son extension ; et en quoi paraît-elle extérieure à l'économie ? La hausse du prix du pétrole en 1973[[36]](#footnote-37) ? Certes elle apparut brutale, par son ampleur, aux observateurs du reste du monde, mais était-elle pour autant imprévisible, et en quoi la hausse d'un prix est-elle extérieure à l'économie ?

Et du côté des « *chocs de demande* », que dire d'une hausse des salaires, ou de l'ouverture de l'économie d'un pays au commerce international ? Que dire de la relance de la demande par les pouvoirs publics[[37]](#footnote-38) ? Que dire, enfin, de la variation du volume des crédits ?

L'acception commune du terme de choc est donc inutile ici. En réalité, comme la plupart des supports examinés le disent, un choc est un événement qui entraîne le déplacement de la courbe d'offre globale, ou de la courbe de demande globale, voire des deux. On ne voit d'ailleurs pas d'exemple de choc qui soit un choc « *de demande* » sans être un choc « *d'offre* », et réciproquement... sauf à se placer dans un modèle d'équilibre partiel, mais cela n'est jamais dit.

Cette définition ne prend donc sens que dans un modèle déterminé, le modèle standard[[38]](#footnote-39). Le problème central de ce modèle étant celui de l'équilibre, est qualifié de « *choc* » tout événement qui « *déplace l'équilibre* », et cet événement est par définition extérieur, plus précisément extérieur au modèle d'une économie représentée comme un système de marchés. Dans ce cadre, tout ce qui n'est pas explicable par le « *fonctionnement* » des marchés, même « *imparfaits* », constitue une source, exogène, de « *perturbation* » de l'équilibre économique, d'où la présentation, trouvée dans certains supports, de la crise comme « *rupture de l'équilibre* ». Par conséquent, l'explication en termes de chocs n'a de sens, du point de vue des théories économiques, que dans cette conception réductrice de l'économie.

Quelle place pour les activités financières et monétaires ?

Cette conception de l'économie détermine aussi la place faite aux activités monétaires et financières dans l'explication de la crise.

Le déclenchement de la crise actuelle, qui a touché d'abord marchés financiers et activités bancaires, a imposé la prise en compte de ces activités dans l'analyse de la crise. Pourtant, la diversité des présentations examinées – voire leur confusion – met en évidence la difficulté de cette prise en compte dans le cadre théorique standard.

Le modèle standard, en effet, fonde une macroéconomie qui n'incorpore la finance qu'en la réduisant à une fonction d'offre de crédit[[39]](#footnote-40) censée réagir mécaniquement aux variations du taux d'intérêt. L'analyse des « *marchés financiers* » repose sur les mêmes hypothèses de comportement concernant les agents individuels, seules entités concevables dans ce cadre théorique. Sur cette base, ces marchés furent considérés comme « *efficients* » par la macroéconomie standard, jusqu'au « choc », car cette fois le mot n'est pas déplacé, de 2007-2008 : ce qui était inconcevable venait d'éclater.

Comme par ailleurs l'économie standard considère la monnaie comme exogène et adhère à une vision dichotomiste séparant « *économie réelle* » – domaine des échanges de biens et de services – et « *sphère monétaire et financière* », les explications qui en découlent n'intègrent cette « *sphère* » qu'en l'opposant au reste de l'économie : les comportements qui s'y observent sont susceptibles d'amener à des « *excès* », et ces derniers sont la cause – endogène, donc – de « *l'instabilité de la croissance* »[[40]](#footnote-41), autrement dit de crises. Cela revient à n'accepter l'intégration des activités monétaires et financières dans « *l'économie* » qu'en renforçant l'idée de dichotomie. Il faut en effet distinguer ces activités de l'économie « *réelle* » pour une raison supplémentaire : les agents y sont capables d'excès, autrement dit de manquer de rationalité.

Mais pourquoi, alors que l'économie standard affirmait l'efficience des marchés financiers, ceux-ci et l'ensemble de la « *sphère* » monétaire et financière sont-ils devenus depuis le début de la crise en cours un domaine qui échappe à la rationalité prêtée à tout agent économique ? Et pourquoi les crises financières se sont-elles reproduites aussi souvent depuis les années 1980, à la différence du demi-siècle précédent ?

Il est intéressant de noter que les présentations de la crise issues de l'économie standard font place, à présent, à l'idée d'un « *cycle du crédit* » qui, la plupart du temps, conduit à faire référence à l'œuvre de Minsky[[41]](#footnote-42). Mais cette référence est réduite, en général, au « *paradoxe de la tranquillité* », de telle façon que la cohérence du modèle explicatif standard paraît préservée[[42]](#footnote-43).

Or le travail de Minsky ne prend sens que sur des bases théoriques en rupture avec ce modèle : ce n'est pas à des « *excès* » de comportement spécifiques au domaine financier qu'il attribue ledit paradoxe, mais à la place de la finance dans « *l'économie capitaliste* », comme il n'hésite pas à l'appeler. Rejetant, comme d'autres économistes tels que Marx, Schumpeter et Keynes, la centralité du concept d'équilibre, et la problématique correspondante, Minsky ne peut concevoir une crise comme la rupture de l'équilibre auquel doit conduire la recherche par chaque agent de son intérêt individuel. Il caractérise au contraire l'économie capitaliste par la logique financière de grands groupes qui cherchent par l'accès au crédit à obtenir les taux de rendement financier les plus élevés possibles[[43]](#footnote-44). Plutôt que de concevoir les rapports économiques comme des rapports entre individus homogènes dans leurs comportements, ou comme des rapports fonctionnels entre catégories d'agents[[44]](#footnote-45) du point de vue macroéconomique, il distingue une catégorie d'acteurs pour leur capacité à développer leur recherche de profit à partir de l'activité financière.

S’écarter de l’économie standard

Il est donc possible d'expliquer la crise actuelle en d'autres termes que ceux de l'économie standard, en commençant par repenser la place des activités monétaires et financières dans l'ensemble de ces activités qu'on appelle économiques, et qui constitue le domaine de l'approvisionnement matériel de sociétés humaines. Il est possible, précisément, d'analyser comment cette place a évolué dans l'histoire du capitalisme. Cela permet, en particulier, de montrer que la crise actuelle est le produit d'une « *financiarisation* » du capitalisme, comme le montrent divers économistes (Minsky, Aglietta, Orléan...), commencée dès les années soixante aux États-Unis, autrement dit d'un processus de longue période. Il y a « *finance* » dès lors qu'il s'agit de fournir de la liquidité à l'investissement, la question étant de savoir qui le fait, pourquoi et comment. Or cela évolue : citons sans alourdir le propos l'évolution de la place respective du crédit bancaire et du financement de marché.

Sont concevables alors des explications qui divergent des schémas dominants en montrant l'endogénéité des processus qui mènent à la crise actuelle : celle-ci est née dans une économie dominée par l'activité des marchés financiers, et la financiarisation en question est née elle-même au cœur d'une dynamique économique de longue période, à partir d'innovations qui ont transformé l'économie[[45]](#footnote-46). Sur cette base, c'est aussi l'enchaînement entre la « *crise financière* » et celle de la prétendue « *économie réelle* » qui est repensé : au lieu d'une présentation dichotomiste de la relation entre deux « *sphères* » autonomes, il s'agit de montrer comment la financiarisation a modifié non seulement les modalités de financement de l'investissement des entreprises, mais aussi les modalités de leur gestion[[46]](#footnote-47) (Aglietta, 1997), en particulier en matière d'affectation du profit et d'emploi de la force de travail. Cela conduit alors à envisager autrement le jeu des « *inégalités* » dans cette dynamique.

**II-1.2. Le jeu de la répartition dans la dynamique de la crise**

Rappelons en effet que le thème des « *inégalités* » est revenu, avec la crise actuelle, à l'agenda d'une part croissante des économistes[[47]](#footnote-48), et que cela se retrouve dans trois des supports d'enseignement que nous avons examinés. Or, dans les schémas explicatifs dominants en SES, se référant à l'économie standard, il n'en est pas question. Est-il alors pertinent, comme tentent de le faire certaines présentations, de s'interroger sur le rôle que les inégalités, ou plus précisément la répartition du revenu, ont pu jouer dans l'avènement de la crise actuelle ?

Rappelons d'abord que le modèle néo-classique ignore tout problème de ce type : à l'équilibre, les facteurs de production sont rémunérés à leur productivité marginale, il y a « *épuisement du produit* ». Autrement dit, si un individu perçoit un revenu différent d'un autre, c'est dû à la différence de leurs productivités marginales. Tout au plus, reconnaissant des « *imperfections du marché* », certains économistes du courant principal vont envisager leur correction au niveau de la « *redistribution* », ou « *répartition secondaire* »[[48]](#footnote-49). Pendant longtemps c'est une variante de cette analyse qui a ainsi conclu que les inégalités de revenu observées ces dernières années s'expliquaient par le jeu du progrès technique.

Mais, dans sa discussion en particulier avec Robert Reich[[49]](#footnote-50), Paul Krugman (2007) lui-même reconnaît qu'après avoir longtemps retenu cette thèse, sa position a radicalement changé, mettant l'action politique, et idéologique, à l'origine de transformations de la répartition. Cela suggère que même un économiste du courant principal comme Krugman est susceptible de diverger, dans l'analyse de la dynamique de répartition du produit, de l'économie standard et, ce faisant, de se questionner sur l'articulation entre cette dynamique et celle de la « *croissance* », qui a abouti à la crise actuelle. Si des processus politiques et idéologiques sont susceptibles de transformer les processus de répartition, peut-on se contenter d'y voir des « *imperfections du marché* », ou bien ne faut-il pas concevoir l'économie comme autre chose que le simple champ d'échanges marchands ? Comme d'autre part la thèse standard n'a pu produire de travaux assez robustes pour être corroborée, il est nécessaire de chercher ailleurs les outils théoriques pour analyser le jeu de la répartition dans la dynamique longue du capitalisme.

Que disent les supports d’enseignement sur ce rôle ?

Venons-en à présent aux documents repérés dans trois des supports d'enseignement examinés : ces supports livrent-ils aux élèves de tels outils théoriques ?

Dans un premier cours en ligne, la représentation graphique de la variation de la part du revenu affectée au « *1 %* », aux États-Unis, entre 1910 et 2010, montre que les deux « pics » se situent en 1928 (23,9%) et en 2007 (23,5%). Il est demandé aux élèves de « *formuler une hypothèse causale* ».

Travail difficile[[50]](#footnote-51), sans l'appui de connaissances théoriques, mais a priori intéressant : amener les élèves à réfléchir sur cette observation ne peut qu'enrichir leur compréhension de la crise actuelle.

Un second manuel (Fraisse-D'Olimpio, 2012) présente la thèse classique d'un jeu de la répartition, en évoquant les travaux de Malthus et Sismondi : « *le pouvoir de consommer ne s'accroît pas nécessairement avec le pouvoir de produire* », selon ce dernier. Et Bernard Rosier, auteur de l'extrait que reprend ce document, conclut : « *Et cela vient du mode de répartition du revenu entre les classes sociales qui tend à la « sous-consommation »*, (…). ». Il est demandé aux élèves de montrer « *les prolongements théoriques chez Marx et Keynes* » de cette phrase, mais cela implique que le professeur de SES leur en donne les moyens, en leur faisant connaître les explications que donnent ces auteurs aux crises. Or ce n'est pas dans le manuel, ni dans le programme.

Enfin, le cours en ligne qui propose de travailler sur un document extrait de Gaffard (2008), « *Les inégalités responsables de la crise* », demande aux élèves :

« *Pourquoi l'auteur considère-t-il que ce sont les inégalités qui sont responsables de la crise de 2008 ?* ».

S'il est assez simple de repérer dans le texte les éléments de réponse à cette question[[51]](#footnote-52), qui mettent en cause l'enchaînement entre le creusement des inégalités et l'endettement des ménages dans un contexte de financiarisation de l'économie, l'évolution desdites inégalités reste inexpliquée[[52]](#footnote-53). Leur conséquence concerne « *la plupart des ménages* », sans plus de précision, mais à la limite des élèves qui ont bien appris ce qu'est un « *choc exogène* » pourraient conclure que cette évolution en est un, évacuant ainsi la question de son origine.

Se référer à d’autres schémas explicatifs des inégalités

Si l'on veut pourtant intégrer l'évolution des « *inégalités* » dans la dynamique économique de long terme, il faut donc se référer à d'autres modèles explicatifs, et les deux derniers exemples que nous venons de citer nous mettent sur la voie, malgré leurs limites. Nous disposons en effet de modèles qui expliquent de façon endogène la dynamique du capitalisme en y intégrant le jeu de la répartition. D'inspiration classique (Goodwin), keynésienne (Robinson, Kaldor), régulationniste (Canry) ou marxiste (Duménil, Lévy), tous divergent du modèle standard et, d'abord, reposent sur l'idée de comportements distincts des « *agents économiques* », selon la position qu'ils occupent dans l'économie. Les modèles d'inspiration keynésienne distinguent les comportements de consommation et d'épargne en fonction du type de revenu, salaire ou profit, et renouent avec les analyses d'économistes ayant critiqué, dès le dix-neuvième siècle, la « *loi de Say* », pour expliquer que la dynamique du capitalisme pouvait, voire devait, générer des crises spécifiques. Et si les modèles d'inspiration keynésienne s'en tiennent à montrer les effets des différences des comportements sur la croissance[[53]](#footnote-54), mettre la répartition entre salaires et profits au cœur de cette dynamique amène d'autres analyses à s'interroger sur cette répartition même. Et au lieu de faire du salaire et du profit les prix de « *services productifs* » venant de « *facteurs de production* » et, comme n'importe quel prix, déterminés sur les « *marchés* » ad hoc, ces analyses renouvellent des conceptions que les classiques (Smith le premier) et Marx avaient commencées à élaborer, qui toutes reconnaissent les classes sociales comme protagonistes des rapports qui se nouent dans les activités économiques.

Il est donc possible, aujourd'hui comme il y a deux siècles, de concevoir que la dynamique de long terme dépend de la répartition du produit entre classes sociales, et de concevoir celle-ci comme enjeu d'un conflit[[54]](#footnote-55).

Il est clair au demeurant que de telles analyses, qui peuvent s'enrichir de la prise en compte de la financiarisation de l'économie depuis trente ans, rompent avec les schémas standards, que ce soit par la conception du domaine économique, nécessairement plus large que celle des économistes néo-classiques, ou par la conception des rapports qui se nouent dans ce domaine : ceux-ci ne sont plus réduits à des rapports marchands entre individus, réputés libres et égaux et, bien sûr, guidés par leur seule raison. C'est précisément pourquoi elles sont ignorées non seulement des programmes actuels mais aussi de la majorité des supports d'enseignement de SES, et pourquoi les supports qui font une petite place à des observations sortant du cadre des modèles standards sont handicapés par l'absence de perspective théorique : c'est l'effet du lexique.

**II-2. Présentation de la crise actuelle : effets de lexique et limites du débat**

« *Chocs* », « *Rupture d'équilibre* », et pour la finance « *excès* ». Pourquoi ces mots s'imposent-ils si facilement, au point que soient présentés comme des chocs, par exemple, des processus dont on ne voit pas en quoi ce sont des chocs, ou des explications qui n'ont rien à y voir ?

Il s'agit selon nous d'effets de lexique. Montrons à présent comment le lexique de notre temps marque les diverses façons de traiter en SES la crise actuelle, même si certains discours concurrents se manifestent, dans les limites de leur compatibilité avec le sens du capitalisme aujourd'hui.

Du « *marché* » aux « *chocs* », la force du lexique

La prééminence du marché comme régulateur – à travers la notion de coordination – s’explique dans les contenus à enseigner par la force de ce mot dans le lexique de notre temps : c’est en effet le mot-clé du registre de la liberté, désormais premier face à celui de l’égalité. La réalité du marché comme mode de régulation sociale n'est jamais discutée, elle va de soi. C'est ainsi que lors d'un entretien une enseignante a contesté la quasi-disparition de la notion de régulation dans les contenus de SES, au profit de celle de coordination ; mais l'échange a montré ensuite qu'elle employait « *régulation* » au sens anglo-saxon, en tout cas au sens d'une intervention de l'État. L'idée que le marché soit un mode de régulation, parmi d'autres, était apparemment inconcevable.

Sur cette base, l'explication standard de la crise s'impose comme une évidence. Tel que notre monde est décrit sous ce régime intellectuel, en effet, des individus rationnels et libres de passer des marchés trouvent à travers ceux-ci une procédure qui parvient à coordonner leurs choix de façon satisfaisante, et seul un événement extérieur – un « *choc* » – est susceptible de perturber cet « *équilibre* ».

La spécification, apparemment indispensable, des chocs en « *chocs de demande* » et « *chocs d'offre* » renforce l'effet de lexique, en imposant la référence au marché : les chocs se conçoivent

relativement à l'un des deux « *côtés* » - en anglais on dit « *supply-side shock* », or « *demand-side*

*shock* » – du marché. Leur résultat ne peut être compris, par conséquent, qu'en rapport avec

« *l'équilibre* » entre ces deux « *côtés* ».

L'un des entretiens que nous avons réalisé le confirme : pour cet enseignant, l'explication par les « *chocs* » est un acquis de la science économique.

Et s'il faut enrichir l'explication en intégrant la dimension financière de la crise, le lexique énonce comment le faire : dans un monde où les individus sont rationnels, la crise ne peut venir que des « *excès* » auxquels conduisent des comportements irrationnels.

Si nous avons bien observé la prééminence d'une telle explication dans notre examen, il reste à rendre compte des écarts constatés dans quelques supports d'enseignement.

Des matériaux empiriques susceptibles de nourrir des présentations alternatives ?

Rappelons les observations que nous avons faites sur une part, réduite, des supports d'enseignement examinés :

* l'explication de la crise par des « *chocs* », exogènes, est mise en doute, d'une façon ou d'une autre, et cela touche en particulier le jeu des variations de la demande, d'une part, et celui des activités monétaires et financières, d'autre part ;
* la place des inégalités dans la dynamique de la crise pose question.

Pourquoi les supports examinés ne recourent-ils pas aux modèles explicatifs susceptibles d'apporter des réponses à ces questions ? Pourquoi les références alternatives au modèle standard se limitent-elles à des éléments keynésiens issus du « *keynésianisme de la synthèse* », compatibles avec ce modèle ?

La réponse à cette double interrogation réside à notre avis dans la force du lexique aujourd'hui à l'œuvre, et l'état de la concurrence entre discours sur le monde, à ce point de la trajectoire du capitalisme en France.

Aujourd'hui en effet, les enseignants de SES comme de nombreux économistes[[55]](#footnote-56) ont dû reconnaître, d'une façon ou d'une autre, l'accroissement des « *inégalités* » de richesse[[56]](#footnote-57). La concomitance de ce processus et de la crise actuelle a ainsi conduit quelques supports d'enseignement à relier des observations de l'accroissement des inégalités avec la dynamique récente de la croissance économique. Avançons que les expériences de nos contemporains, dont nous avons souligné le rôle dans notre démarche théorique, ont suffisamment changé avec cet accroissement pour alimenter un sentiment d'injustice (Solans, 2008). Le prétendu effet de « *ruissellement* » devient de plus en plus difficile à défendre, théoriquement et empiriquement, et les discours tenus publiquement évoluent[[57]](#footnote-58).

Au même moment apparaît, par exemple chez certains des enseignants avec qui nous nous sommes entretenus, une reconnaissance du caractère conflictuel de la répartition du produit.

Les matériaux empiriques sont donc rassemblés pour des présentations de la crise actuelle qui feraient concurrence à l'explication standard. Mais le régime intellectuel que nous avons décrit supra reste assez fort pour maintenir les tentatives en ce sens dans la confusion.

Comme nous l'avons montré supra, l'intégration de l'accroissement des inégalités de richesse implique de concevoir les rapports économiques autrement qu'en termes interindividuels, car sinon l'origine d'une telle tendance est incompréhensible. Or le lexique de notre temps nous impose de penser notre société comme un ensemble de relations interindividuelles.

Force du lexique et confusion sociale

Une illustration ressort bien d'une enquête que nous avons menée cette année[[58]](#footnote-59). À la question « *Considérez-vous que l'économie traite des rapports entre agents/acteurs/individus/classes/autres ?* », 12,5 % des enseignants ont répondu à la fois « *individus* » et « *classes* », alors que d'un point de vue théorique les deux réponses s'excluent mutuellement. Si l'on y ajoute la prédominance des réponses en termes d'« *agents* » (58%)[[59]](#footnote-60), il apparaît qu'une majorité de réponses en reste à une conception vague des protagonistes des rapports économiques, en tout cas des réponses qui empêchent de s'interroger sur la logique des comportements de ces protagonistes. Si ce sont des individus, ils sont réputés homogènes de par leur rationalité calculatrice, si ce sont des agents, ils remplissent une fonction dans un cadre conçu en termes macroéconomiques. Comment, dans ce cadre, expliquer par exemple le comportement des «*banques* », à qui la grande majorité des explications prête un caractère « *excessif* » ?

Il semble ainsi difficile de concevoir que la dynamique économique dépende de rapports conflictuels entre des groupes sociaux aux intérêts distincts, et encore plus difficile de parler de conflits de classes sociales. À la remarque précédente sur la confusion des réponses retenant à la fois « *individus* » et « *classes* », ajoutons que les réponses qui contiennent « *classes* » laissent parfois supposer une acception vague du terme : sur les 40 réponses[[60]](#footnote-61) (26% de l'effectif) concernées, 16, soit 40 %, sont à relier avec une sélection de concepts-clés où apparaît au moins un concept-clé du modèle standard[[61]](#footnote-62). Avoir répondu « *classes* » ne signifie pas forcément, dès lors, concevoir les rapports économiques comme des rapports sociaux de classes[[62]](#footnote-63).

Dans ce cas, comment expliquer l'accroissement des inégalités et la place d'un tel processus dans la dynamique économique ? S'il y a des conflits de répartition, entre qui et qui, et pourquoi ?

Nous relevons ici ce que nous appelons un effet de la confusion sociale (Coléno, 2005[[63]](#footnote-64)). Nous entendons par confusion sociale l'impossibilité pour les membres de la forme sociale capitaliste, impossibilité produite par le régime intellectuel qui s'impose à un moment donné, de percevoir le découpage de la collectivité en classes sociales, hiérarchisées et opposées. Les individus sont donnés comme acteurs, mais pour autant ces acteurs ne peuvent agir en fonction de ce qu'ils ne voient pas (Solans, 2008[[64]](#footnote-65)). En particulier, pas de classes[[65]](#footnote-66), mais pas non plus de capital en tant que rapport social d'exploitation. Il ne peut donc y avoir de référence, dans un manuel qui pourtant à propos des thèses classiques parle du « *mode de répartition entre les classes sociales* », comme nous l'avons vu, à l'analyse marxiste de la crise actuelle[[66]](#footnote-67).

Le lexique d'aujourd'hui rend aussi inconcevable la subordination du salarié[[67]](#footnote-68) qui caractérise ce rapport social, car elle ne peut se penser ni dans les termes du registre de l'égalité, encore à l'œuvre même à un rang secondaire, ni a fortiori dans ceux du registre de la liberté. Cela rend très difficile toute référence en SES au « *rapport salarial* » tel que le conçoivent les économistes régulationnistes. Du même coup, la prétention du modèle explicatif standard à s'appliquer à n'importe quelle crise semble aller de soi, au point que la crise née dans les années soixante-dix, qui a conduit à inscrire l'étude des crises économiques dans les programmes des deux décennies suivantes[[68]](#footnote-69), n'est plus présentée comme « *crise du fordisme* », en termes régulationnistes[[69]](#footnote-70).

Si la trajectoire du capitalisme a conduit en France une part des enseignants de SES – et des équipes éditoriales de manuels – à tenter de rendre compte de la place de l'accroissement des inégalités de richesse et de celle des comportements financiers dans leur présentation de la crise actuelle, ces écarts vis-à-vis de la présentation standard restent limités. Si apparaissent des références à Keynes et à Schumpeter – voire Minsky et Aglietta –, c'est en des termes compatibles avec le lexique contemporain, et cela exclut le recours à certains concepts, relégués dans l'inconcevable, sans la moindre justification dans le champ des théories économiques.

**Conclusion**

Nous pourrions nous en tenir là. L'examen des programmes et de divers supports d'enseignement, le plus souvent confirmé par notre enquête, conduit à souligner l'hégémonie du discours standard sur la crise actuelle. Et même si l'état des connaissances théoriques ne justifie aucunement cette hégémonie, notre analyse amène à l'expliquer par la force du régime intellectuel qui domine aujourd'hui en France, imposant son lexique.

Dans ces conditions, nous pouvons douter de la capacité de l'enseignement de SES à « *contribuer à* [la] *formation citoyenne* [des élèves] *grâce à la maîtrise de connaissances qui favorise la participation au débat public sur les grands enjeux économiques, sociaux et politiques.*  », selon les termes du préambule du programme du cycle terminal des lycées. Les connaissances proposées paraissent bien loin de l'objectif de comprendre les grands enjeux en question, et en même temps se pose la question de la place aujourd'hui dévolue au débat public.

Reste qu'il n'y a pas de fin de l'histoire, et la dialectique des rapports sociaux poursuit son œuvre au long de la trajectoire du capitalisme. Selon notre démarche, il convient pour envisager les avenirs possibles, de rappeler que si la dynamique culturelle agit sur le choix des contenus de SES, ceux-ci agissent en retour, via la « *culture économique* » qu'ils sont censés nourrir. La reproduction du capitalisme à l'identique n'est pas le seul avenir concevable, car sa dynamique s'articule avec celle de la livraison de travail, notamment, avec ses conflits et ses contradictions, déjà à l'œuvre dans l'apparition de textes concurrents. Il faudra intégrer le jeu de la mémoire collective[[70]](#footnote-71), telle qu'elle semble se manifester dans les propos et réponses obtenues dans notre enquête[[71]](#footnote-72), car elle peut favoriser le renouvellement de schémas théoriques autrefois audibles, dont les bases ont gardé leur pertinence, à la faveur de la poursuite de la crise actuelle.

Celle-ci peut-elle ainsi favoriser l'émergence de discours alternatifs, aux références issues de modèles « *hétérodoxes* » ? Le risque à ne pas négliger est celui du surgissement, d'un autre côté, d'une vulgate compatible avec ce que nous pouvons appeler un discours de revanche populiste, s'appuyant au contraire sur la stigmatisation de la finance comme source principale de la crise, faute d'avoir expliqué que ladite finance a aujourd'hui la place que lui a donnée la dynamique même du capitalisme[[72]](#footnote-73). L'histoire est ouverte, la crise actuelle reste ce moment dont Antonio Gramsci disait :

« *La crise consiste justement dans le fait que l'ancien meurt et que le nouveau ne peut pas naître : pendant cet interrègne on observe les phénomènes morbides les plus variés* ».

**Lexique :**

**Axiologique** :

Tout ce qui concerne le système de valeurs.

**Confort** :

Le confort est la valeur centrale du capitalisme. À tel point qu’il serait impensable qu’il en fût autrement. Il en a pourtant été autrement, avant le capitalisme, comme l’a remarqué Tocqueville dans son « *De la démocratie en Amérique* » en 1835 : jusqu’alors la gloire était la valeur central dans les sociétés occidentales, par exemple.

Voir notre précédent article, page 7 : http://www.jsse.org/index.php/jsse/article/view/1397/1547

**Lexique du confort** :

La valeur centrale dit à chaque être humain, dans une société capitaliste, ce qui vaut d’être vécu, et nous appelons lexique un ensemble particulier de mots qui l’exprime. Ce lexique est constitué de registres, en particulier le registre de la liberté et le registre de l’égalité. Liberté et égalité sont en effet deux autres valeurs consubstantielles au capitalisme et au confort, d’une telle façon que nous apprenons comment agir en suivant les mots qui nous disent comment être libre – ce sont les mots qui composent le registre de la liberté – et comment respecter les autres – les mots qui composent le registre de l’égalité.

**Théorie de l’exploitation de Marx** :

Selon la théorie de la valeur-travail, seul le travail crée la valeur. Distinguant entre le temps travaillé et la puissance du travail, Marx voit la source de la plus-value dans le travail gratuit que le prolétaire livre au capitaliste, et la livraison de travail gratuit s’appelle l’exploitation.

Celle-ci n’apparaît cependant pas aux yeux du prolétaire : ce n’est pas que tout son temps ne lui est pas payé, c’est que le capitaliste peut imposer un prix au produit - sa recette - supérieur au salaire perçu. Le capitaliste achètera avec les sommes monétaires qui lui reviennent la production qui reste, cela constitue la plus-value.

L’exploitation est consubstantielle au capitalisme[[73]](#footnote-74). Elle ne résulte pas d’une rareté artificielle mais de l’existence de la marchandise : le capitaliste a le pouvoir de décider de la valeur monétaire des marchandises, par son droit à commander les mouvements du capital.

**Didactisation** :

Cela se réfère aux façons de rendre le savoir, en particulier savant, enseignable.

**Bibliographie** :

**1) Manuels scolaires**

Albertini, J.-M., et al. (1983) *Économie et société françaises* (Paris, Scodel, collection Callet).

Anselm, D. (dir.) (2012) *Sciences Économiques et Sociales*, classe terminale (Paris, Hatier).

Échaudemaison, C.-D. (dir.) (2012) *Sciences Économiques et Sociales*, classe terminale (Paris, Nathan).

Fraisse-D'Olimpio, S. (dir.) *Sciences Économiques et Sociales*, classe terminale (2012) (Paris, Belin).

Lebel, J.-P., et Richet, A. (2012) *Sciences Économiques et Sociales*, classe terminale (Paris, Hachette).

Passard, C., et Perl, P.-O. (dir.) (2012) *Sciences Économiques et Sociales*, classe terminale (Paris, Bordas).

Waquet, I. (dir.) (2015) *Sciences Économiques et Sociales*, classe terminale (Paris, Magnard).

**2) Fiches-ressources en ligne**

Éduscol (2013) « Comment expliquer l'instabilité de la croissance ? » (Paris, Ministère de l'Éducation Nationale). http://cache.media.eduscol.education.fr/file/SES\_terminale\_allegements/33/0/1.2\_instabilite\_de\_la\_croiss\_-\_cor\_264330.pdf

Braquet, L. (2012) « Comment expliquer l'instabilité de la croissance ? » Melchior.

http://www.melchior.fr/Etape-decouverte.11601.0.html

**3) Livres et articles de revue**

Aglietta, M. (1997) *Régulation et crises du capitalisme.* (Paris, Odile Jacob).

Aglietta, M., et Lipietz, A. (2009) « À la recherche d'un modèle de croissance », *Esprit*, vol 11.

Auvray, T., Dallery, T., Rigot, S. (2015) « Comment relancer l'investissement » in *L'économie politique*, n°65.

Baudrillard J. (1970), *La société de consommation*, Paris, éditions Denoël.

Beitone, A., et al. (2007) *Dictionnaire des sciences économiques*, Paris, Armand Colin.

Blanchard, H., et Coléno, Y.-P. (2016) « L'économie en SES : un enseignement à la frontière de la discipline ? », communication au 6ème congrès de l'*Association Française d'Économie Politique*, Mulhouse, France, 4 au 6 juillet 2016.

Boyer, R. (2010) « L'économie en crise : le prix de l'oubli de l'économie politique », *L'économie politique*, n°47.

Canry, N. (2005) « Régime *wage-led*, régime *profit-led* et cycles : un modèle. », *Économie Appliquée*, LVIII, 143-163.

Coléno Y.-P. (2005), « Sciences Économiques et Sociales et dynamique de la forme sociale en France depuis les années 1960 », in Solans, H. (dir.), *Faire société sans faire souffrir ? Les dispositifs vecteurs de cohésion sociale et leurs victimes*, Paris, L'Harmattan.

Dévelay, M. (dir.) (1995) *Savoirs scolaires et didactique des disciplines*, Paris, ESF.

Gaffard, J.-L. (2008) « Les inégalités responsables de la crise » in OFCE. [http://www.ofce.sciences](http://www.ofce.sciences/)

-po.fr/clair&net/clair&net-59.htm

Goubert, J.-P. (1988) *Du luxe au confort*, Paris, Belin.

Guerrien, B., et Gun, Ö (2012) *Dictionnaire d'analyse économique*, Paris, La Découverte.

Halbwachs, M. (1950) *La mémoire collective.* Université du Québec à Chicoutimi. http://dx.doi.org/doi:10.1522/cla.ham.mem1

Kortendiek, P. , Van Treeck, T. (2015) « Teaching the euro crisis. What do students in Germany and

France learn about the causes of Europe's economic crisis ? » *CIVES*. School of civic education.

cives-school.de

Krugman, P. (2007) *The Conscience of a Liberal*, New York, Norton.

Le Goff, O. (1994). *L'invention du confort. Naissance d'une forme sociale*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

Legardez A. (2001), *La didactique des SES. Bilan et perspectives*, Publications de l'Université de Provence.

Lordon, F. (1997) *La quadrature de la politique économique*. Paris, Albin Michel.

Maréchal, J.-P. (2008) « Paul Krugman, Robert Reich et les inégalités aux États-Unis », in *L'économie politique*, n° 39.

Orléan, A. (2016) « Minsky l'hérétique », *L'économie politique*, n° 70.

Palley, Th.I. (2016) « Inequality, the financial crisis and stagnation: competing stories and why they matter. » in *real-world economics review*, issue no. 74.

Piketty T. (2008) *L’économie des inégalités*, 6ème édition, Paris, La Découverte.

Piketty T. (2013) *Le capital au XXIe siècle*, Paris, Le Seuil.

Ponsot, J.-F., et Rocca, M. (2013) « Le renouvellement de la pensée économique durant la crise des années 1930. Le découplage théorie économique / politique économique. », *Revue de la régulation*, Paris.

Reich, R. (2007) *Supercapitalism*, New York, Knopf.

Solans H. (2008) *L'économie politique mise à nu par la question sociale même.* Paris : L'Harmattan.

Triby, E. (1994) « L'enseignement de l'économie au lycée et à l'université : l'altérité de deux systèmes didactiques », *Documents pour l'Enseignement Économique et Social*,n°95, Paris, CNDP.

Vergès, P. (1989) « Les représentations sociales de l'économie : une forme de connaissance », in Jodelet, D., *Les représentations sociales.* Paris, Presses Universitaires de France.

Williams, R. (1983) *Keywords*, London, Fontana Press. ​

1. Maître de conférences, économiste, Centre du droit et de la concurrence (CDED), EA 4216, université de Perpignan, [blanchard@univ-perp.fr](mailto:blanchard@univ-perp.fr) [↑](#footnote-ref-2)
2. Chercheur, économiste, Centre du droit et de la concurrence (CDED), EA 4216, université de Perpignan, [yp-coleno@wanadoo.fr](mailto:yp-coleno@wanadoo.fr) [↑](#footnote-ref-3)
3. Cf. conférence AEEE et colloque d'Aix-en-Provence (2014). [↑](#footnote-ref-4)
4. Extrait du préambule du programme de SES pour le cycle terminal. [↑](#footnote-ref-5)
5. Il s'agit de l'économie en tant que discipline universitaire, qui sert de référence pour les savoirs à enseigner dans le cadre de la discipline scolaire « *Sciences Économiques et Sociales* ». [↑](#footnote-ref-6)
6. Cf. Ponsot et Rocca (2013). [↑](#footnote-ref-7)
7. Un bref lexique est à disposition, si nécessaire, à la fin du texte. [↑](#footnote-ref-8)
8. On peut synthétiser cette double relation entre l'enseignement et le système de pensées, en disant qu'il s'agit d'étudier ce qui se passe réellement "*quand la société s’organise pour faire de la dissémination du savoir sur elle-même une condition de sa pérennité*”. (Triby, 1994). [↑](#footnote-ref-9)
9. Le terme est employé au départ par Lordon (1997), qui montre comment intégrer les représentations, constructions collectives de sens, dans l'analyse des politiques économiques. Ce terme a depuis été repris par Solans (2008). [↑](#footnote-ref-10)
10. Par exemple riches et pauvres, ou bien ouvriers et patrons. [↑](#footnote-ref-11)
11. Nous retrouvons une idée que développe Williams. [↑](#footnote-ref-12)
12. Le terme contrat et la contractualisation sont aujourd’hui au cœur des dispositifs publics et dans l’ensemble des discours de la classe politique. [↑](#footnote-ref-13)
13. Plus précisément, c'est le ministère de l'Éducation Nationale, institution de l'État central, qui en a la charge. Le caractère officiel du programme est consacré par la façon dont il est rendu public : d'abord par l'inscription au « *Journal Officiel de la République Française* », comme toutes les lois et décrets, puis par l'inscription au « *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale* ». [↑](#footnote-ref-14)
14. Représentant a priori la totalité des manuels sur le marché, ces ouvrages sont sans doute l'auxiliaire principal de l'enseignement, pour les élèves et les enseignants, et d'ailleurs certains des cours en ligne examinés en reprennent des extraits, tout en constituant un substitut aux manuels. [↑](#footnote-ref-15)
15. Site Melchior, édité par l'Institut de l'Entreprise. [↑](#footnote-ref-16)
16. La crise inclut alors la récession ou dépression qui suit le retournement. [↑](#footnote-ref-17)
17. Ce terme s'inscrit dans le même ordre d'idées que celui de « *choc* ». [↑](#footnote-ref-18)
18. Dans les manuels on trouve ainsi une entrée au lexique pour ce terme. [↑](#footnote-ref-19)
19. Un manuel et un cours en ligne – qui emprunte apparemment la définition audit manuel – donnent une définition précise en ce sens. Un autre cours en ligne définit simplement les chocs comme des « *impulsions exogènes* (...) ». [↑](#footnote-ref-20)
20. Les élèves ne sont-ils pas en droit de savoir pourquoi on emploie ce mot ? [↑](#footnote-ref-21)
21. Un manuel, repris en cela par un des cours en ligne, indique : « *La théorie du « cycle du crédit » est simple : les récessions sont aggravées par les comportements des banques.* » [↑](#footnote-ref-22)
22. Et reprise par un des cours en ligne examiné, qui en outre donne le « *fordisme* » comme exemple de « *choc d'offre*» après avoir relié de tels chocs à des « *variations brutales de la situation économique des offreurs* ». Ledit fordisme n'est par ailleurs pas présenté comme un concept, mais comme une réalité historique, un « fait ». [↑](#footnote-ref-23)
23. On retrouve en effet, suite à cette introduction, l'explication par la tendance des agents économiques à pécher par « *excès* », et cela conduit à la thèse de « *l'accélérateur financier* » : « *le développement de la sphère financière amplifierait les différentes phases du cycle économique.* » [↑](#footnote-ref-24)
24. Gaffard, J.-L. (2008). [↑](#footnote-ref-25)
25. Se pose à ce propos la question déjà posée à l'examen du support précédent, concernant les outils théoriques que l'enseignant et les élèves peuvent mobiliser pour exploiter un tel document, tant qu'il reste isolé au sein du manuel. [↑](#footnote-ref-26)
26. Sont cités aussi Juglar, Kitchin et Kondratieff, comme dans la plupart des supports examinés, mais cela concerne la conception des cycles, et non les explications données des fluctuations. [↑](#footnote-ref-27)
27. Si les classiques sont ignorés, le rôle des inégalités peut faire écho au jeu de la répartition, et si les régulationnistes ne sont pas cités, il est fait référence à Aglietta et Orléan à propos des marchés financiers et de leur instabilité. [↑](#footnote-ref-28)
28. Même si, dans le déroulement du cours, le travail proposé amène à l'interrogation déjà posée, quant aux outils théoriques disponibles. [↑](#footnote-ref-29)
29. Cf. Beitone et al. (2007), page 240 en introduction aux théories du cycle. [↑](#footnote-ref-30)
30. Cf. ibidem à propos de la dynamique de l'innovation selon Schumpeter, qui pourtant récusait la pertinence du concept d'équilibre, ou au moins sa centralité (cf. Boyer, 2010) : « *Le retour à l'équilibre est progressif.* » [↑](#footnote-ref-31)
31. Cette conception ne peut intégrer de « *crise* » autre que celle provoquée par une « *perturbation de l'équilibre* », forcément venue de l'extérieur (cf. Boyer, 2010, Guerrien et Gun, 2012). [↑](#footnote-ref-32)
32. Cette définition paraît en effet, dans la plupart des présentations, aller de soi, ce qui précisément pose problème. [↑](#footnote-ref-33)
33. C'est le manuel de classe terminale des éditions Scodel. [↑](#footnote-ref-34)
34. La question est d'autant plus importante que ce schéma prétend expliquer n'importe quelle crise des « *économies de marché* ». [↑](#footnote-ref-35)
35. Dite « *scientifique* ». Dans le même ordre d'idées rappelons l'exemple du « *fordisme* », mais cet exemple paraît isolé dans l'ensemble de nos observations. [↑](#footnote-ref-36)
36. Le « *choc pétrolier* » fut-il le « *choc originel* » ? [↑](#footnote-ref-37)
37. Idée empruntée à Keynes, elle est dans la présentation dominante donnée en exemple de choc de demande. Cela s'oppose au demeurant à une autre caractéristique des « chocs » que donne un manuel : un choc « *échappe au contrôle du gouvernement* ». [↑](#footnote-ref-38)
38. Si l'usage du terme de choc renvoie d'abord à la macroéconomie des « nouveaux classiques », il paraît s'être imposé dans toutes les présentations théoriques standard, sur la base du modèle dit « de la synthèse ». À partir du modèle IS-LM, qui dans un cadre néo-classique a intégré des éléments d'inspiration keynésienne, on arrive à un modèle demande agrégée-offre agrégée. [↑](#footnote-ref-39)
39. Offre de « *fonds prêtables* ». [↑](#footnote-ref-40)
40. La fiche Éduscol est un bon exemple de ce genre d'explication. [↑](#footnote-ref-41)
41. Cf. Orléan (2016), à propos du « *moment Minsky* », ce moment où après le déclenchement de la crise actuelle des économistes néo-classiques ont à nouveau évoqué Minsky et son œuvre. [↑](#footnote-ref-42)
42. La référence à un « *paradoxe* » est un procédé supposé efficace pour convaincre les esprits étonnés de l'écart entre l'explication générale et les observations possibles depuis l'éclatement de la crise. [↑](#footnote-ref-43)
43. Cf. Boyer (2010). [↑](#footnote-ref-44)
44. Telles que « *les banques* », « *les ménages* », « *les entreprises* ». [↑](#footnote-ref-45)
45. Et ce dès les années soixante, comme l'illustre la création du marché, à Londres, des « *eurodollars* ». [↑](#footnote-ref-46)
46. Et celles de la gestion des banques : pour toutes les entreprises, leur valeur est déterminée sur les marchés financiers. Cf. aussi Auvray, T., Dallery, T., Rigot, S. (2015). [↑](#footnote-ref-47)
47. Le grand succès éditorial, y compris hors de France, de l'ouvrage de Piketty (2013), doit sans doute beaucoup à ce retour du thème des inégalités. [↑](#footnote-ref-48)
48. L’ouvrage de Piketty (2008), *L'économie des inégalités*, est représentatif de cette position théorique, même si par ailleurs, ce même auteur ne retient pas la différence de productivité marginale comme pouvant expliquer le niveau des inégalités (Piketty, 2013). [↑](#footnote-ref-49)
49. Cf. Reich, R. (2007) *Supercapitalism* (New York, Knopf), et Krugman, P. (2007) *The Conscience of a Liberal* (New York, Norton). Cf. aussi Maréchal, J.-P. (2008) « Paul Krugman, Robert Reich et les inégalités aux États-Unis », in *L'économie politique*, n°39. [↑](#footnote-ref-50)
50. D'autant plus qu'il est demandé auparavant d'établir une « *corrélation entre crise et inégalités* », ce qui suggère une méprise sur ce qu'est une corrélation, et que c'est supposer qu'il n'y a pas eu d'autre crise entre la « *grande dépression* » de 1929 – indiquée sur le graphique – et la crise actuelle. Or en 1973, par exemple, l'indicateur retenu pour mesurer les « *inégalités* » est au plus bas (8 à 9 % apparemment) ; d'ailleurs le document indique « *1980 : 10 %* », suggérant une crise en 1980. [↑](#footnote-ref-51)
51. « *L'endettement croissant des ménages et la faiblesse de leur taux d'épargne, notamment aux États-Unis, est, en réalité, la contrepartie du creusement des inégalités qui s'est opéré au détriment de la plupart d'entre eux.* » [↑](#footnote-ref-52)
52. Ce n'est pas ce qui intéresse l'auteur, ici. Sa conclusion « (…) *reconsidérer les véritables sources de la croissance qui résident dans une certaine égalisation des revenus et des richesses, source d'une demande abondante et diversifiée, garante de l'efficacité des investissements.* », se fonde implicitement sur l'idée keynésienne d'une supériorité de la propension à consommer des revenus les plus bas. [↑](#footnote-ref-53)
53. Un exemple d'analyse keynésienne du rôle des inégalités de revenu dans la crise est donné par Palley (2016). [↑](#footnote-ref-54)
54. Cf. Fitoussi, J.-P., qualifiant l'économie de « *science des conflits* », dans un entretien avec le journal *Libération* (2 février 2008). [↑](#footnote-ref-55)
55. Le site « Alter Éco plus », publication de la revue *Alternatives Économiques*, affiche ainsi un éditorial de Christian Chavagneux, fin 2014, qui proclame « Les inégalités : thème économique de l'année ». http://www.alterecoplus.fr/chronique/christian-chavagneux/les-inegalites-le-theme-economique-de-lannee-201412260800-00000458.html [↑](#footnote-ref-56)
56. Qu'il s'agisse de mesurer la dispersion des revenus ou celle des patrimoines. [↑](#footnote-ref-57)
57. Une recherche spécifique sur les discours tenus dans les médias, en particulier par les responsables politiques et les représentants du « monde des affaires », amènerait sans doute à confirmer, par exemple, l'infléchissement de l'argumentation destinée à justifier les écarts de rémunération. Nous pensons simplement à l'exemple des responsables du MEDEF, en France, passés comme Laurence Parisot de l'apologie du talent des dirigeants à l'excuse de la mondialisation : si ces dirigeants ne touchent pas, en France, autant qu'ailleurs, ils partiront. [↑](#footnote-ref-58)
58. Menée d'une part en soumettant un questionnaire en ligne et d'autre part sous forme d'entretiens individuels, cette enquête a rassemblé les réponses de plus de 160 enseignants de SES. Cf. Blanchard et Coléno (2016). [↑](#footnote-ref-59)
59. Les réponses contenant « *acteurs* » représentent 34 %, étant entendu que de nombreuses réponses contiennent plusieurs termes. [↑](#footnote-ref-60)
60. Ont été retenues les réponses contenant au moins « *classes*» et ne contenant pas « *individus*». [↑](#footnote-ref-61)
61. Un enseignant qui a, par exemple, répondu exclusivement « *classes* » à la question évoquée, a sélectionné précédemment « *rareté* » et « *choix* » comme concepts-clés. [↑](#footnote-ref-62)
62. L'acception du terme peut être nominaliste, et exclure toute idée d'intérêt de classe, de logique de classe et, a fortiori, de conflit de classes. [↑](#footnote-ref-63)
63. Cf. page 177. [↑](#footnote-ref-64)
64. Cf. page 294. [↑](#footnote-ref-65)
65. Seul découpage visible, celui en catégories sociales se donne à voir comme un classement. D'où, entre autres, la confusion sur la formule « *rapports sociaux* », qui perd sa cohérence en étant séparée de sa matrice marxiste, comme le confirment certaines réponses à notre enquête. D'où aussi, probablement, la difficulté des manuels de SES à dépasser, pour traiter des « *inégalités* » - dans la partie sociologique, par force – la comparaison entre « *cadres et professions intellectuelles supérieures* » et « *ouvriers* », catégories posées comme pôles du classement donné à voir comme si, ne serait-ce qu'au niveau de ce découpage visible, il ne s'était rien passé depuis quarante ans. [↑](#footnote-ref-66)
66. Rappelons que le « *livre du professeur* » qui accompagne ce manuel (Belin, 2012, page 8) évoque, en réponse aux questions posées aux élèves, « *l'épargne des capitalistes* » à la suite de Malthus et Sismondi, la « *sous-consommation ouvrière* » selon Marx. Mais cela ne concerne que les « *polémiques*» à l'époque des premiers classiques. [↑](#footnote-ref-67)
67. Il n'est d'ailleurs pas souvent question d'inégalités de revenus, mais plus souvent d'inégalités de salaires, en y incluant les rémunérations des dirigeants des grandes entreprises et autres groupes financiers. Tous salariés, alors ? [↑](#footnote-ref-68)
68. À noter au passage qu'à partir de 1994 l'étude de la dynamique économique fait référence à la notion-clé de « *déséquilibres* ». [↑](#footnote-ref-69)
69. Par un effet de lexique inattendu, d'ailleurs, le terme « *fordisme* » réapparaît entièrement séparé de sa matrice théorique originelle, pour désigner un « *fait* », une réalité indiscutable, à analyser bien sûr dans les termes du modèle standard. [↑](#footnote-ref-70)
70. Cf. à ce sujet Halbwachs (1950, édition posthume), et Coléno (2005, pages 211 à 214). [↑](#footnote-ref-71)
71. Un enseignant nous a dit par exemple, dans un entretien, « *avoir pris de la distance vis-à-vis de la vague libérale des* *années quatre-vingts* », où « *la remise en cause de l'action de l'État était alors plus forte qu'aujourd'hui* ». Il a d'ailleurs nuancé sa description du contexte de sa formation initiale à l'université, en indiquant avoir eu un enseignant marxiste et un autre keynésien (au tournant de 1990). [↑](#footnote-ref-72)
72. La croyance en la régulation par les marchés, associée à la dénonciation des « *excès* » de la finance, pourrait faire des « *financiers* » un groupe d'individus « *non-vertueux* », et conduire à la « solution » de leur mise hors d'état de « nuire » à la communauté des vertueux – partageant une même idée du bien -, dans une perspective de justice communautarienne. [↑](#footnote-ref-73)
73. Idée partagée par les Saint-Simoniens (cf. Solans, 2008, page 40). [↑](#footnote-ref-74)