



Rapport Idies 2014

Sortir de la crise de l'enseignement supérieur d'économie

**Par Philippe Frémeaux (Idies-Alternatives Economiques), Gérard Grosse (Idies-Apses)
et Aurore Lalucq (Idies-Institut Veblen)**

Juin 2014

IDIES – 28 rue du Sentier – 75002 Paris – Tél. : 01 44 88 95 90 – contact@idies.org – www.idies.org
Association loi 1901 – Siret : 502 180 615 00010

Sommaire

Remerciements	p3
Résumé	p4
1. L'état des lieux	p5
1.1. Une diffusion croissante des enseignements économiques	p5
1.2. Les UFR de sciences économiques en position dominée	p7
1.2.1. Des conditions d'accès hétérogènes à l'enseignement supérieur qui pénalisent les UFR de Sciences économiques.	p7
1.2.2. Des enseignements jugés peu attractifs par les étudiants.	P13
2. Que faire ?	p20
2.1. Des critiques qui ne sont pas nouvelles	p20
2.2. Les conditions d'un vrai changement : le recrutement et l'évaluation des enseignants	p26
2.3. Quels enseignements au niveau Licence ?	p35
Bibliographie	p40
Annexe : James K. Galbraith : la crise n'a pas permis aux approches hétérodoxes de s'affirmer	p43

Remerciements

Il nous faut ici remercier ceux qui, en nous associant à leurs travaux et/ou en faisant preuve de pédagogie à notre égard, ont permis à ce rapport d'être mené à bien. Il va de soi que les analyses ici développées sont de la responsabilité des seuls auteurs.

Marshall Auerbach – Inet

Dean Baker - CEPR

Pier-André Bouchard St-Amant – Inet

Christian Chavagneux – Alternatives Economiques – L'Economie Politique.

James Galbraith – Université du Texas

Gaël Giraud – CNRS

Maxime Gueuder – doctorant- Université Aix-Marseille - PEPS

Pierre-Cyrille Hautcoeur – EHESS

Florence Jany-Catrice – Université Lille 1- Afep

Arthur Jatteau – Doctorant - Université Picardie Jules Verne – Peps

Eric Monnet - Banque de France

Guy Numa – Inet

Nicolas Postel - Université Lille 1- Afep

Gilles Raveaud - Université Paris 8 – Afep

Richard Sobel – Université Lille 1 - Afep

Créé en 2007, l'Institut pour le développement de l'information économique et sociale est une association à but non lucratif. Elle ne vit que du soutien de ses membres et partenaires. Pour en savoir plus, adhérer ou faire un don à l'Idies www.idies.org rubrique soutenir l'Idies.

Résumé

L'enseignement supérieur des Sciences économiques à l'Université est en crise. Au-delà des facteurs généraux qui touchent toutes les formations universitaires (pénurie de moyens, absence d'orientation des étudiants), les enseignements proposés dans les UFR de Sciences économiques, notamment au niveau Licence, font l'objet de critiques répétées : insuffisante référence aux faits, à l'histoire, absence de pluralisme. Ce qui contribue à les rendre non seulement rébarbatifs mais aussi peu adaptés aux attentes du marché du travail. Ces critiques ne sont pas nouvelles. Pourtant, aucune réforme de fond n'a été mise en œuvre au cours des deux dernières décennies. Une des raisons de cet immobilisme tient au fait que ceux qui sont en position de décider des maquettes des enseignements proposés en Licence se satisfont de la situation actuelle. D'où la nécessité d'assurer un plus grand pluralisme du corps enseignant. A cette fin, il faut à la fois remettre en cause les modes de recrutement actuels des enseignants-chercheurs ainsi que leur mode d'évaluation, et réaliser les transformations structurelles propres à permettre aux différentes écoles de pensée de trouver leur place au sein du monde universitaire. Un enjeu essentiel, qui ne doit pas masquer la nécessité, en parallèle, d'agir pour assurer la réussite de tous les étudiants.

1. L'état des lieux

1.1. Une diffusion croissante des enseignements économiques

L'économie est aujourd'hui enseignée dans de multiples cursus, au-delà des formations spécifiques qui lui sont consacrées dans les UFR de Sciences économiques et gestion. Elle tient ainsi une place importante dans les cursus préparant aux métiers du commerce, de la gestion et de l'administration des entreprises et des organisations publiques. Elle est également enseignée dans les filières tertiaires de BTS et d'IUT, dans les classes préparatoires aux écoles de commerce (filière économique) et dans les écoles de commerce à prépas intégrées ainsi qu'à tous les niveaux des formations comptables.

L'enseignement de l'économie occupe de même une place majeure dans les formations d'Administration économique et sociale (AES) développées au sein des UFR de Droit et de Sciences économiques. On trouve aussi des enseignements de découverte de l'économie ou des enseignements spécialisés à forte dimension économique dans des formations en sciences sociales comme le droit et l'histoire, ainsi que dans les formations aux métiers du social (ex : écoles d'assistantes sociales), l'école des hautes études en santé publique, les écoles de journalisme ou d'architecture.

Les classes préparatoires aux Ecoles normales supérieures proposent également des concours orientés économie (B/L, D1, D2) et des enseignements d'économie sont ensuite proposés au sein de celles-ci, notamment afin de préparer les agrégations de Sciences économiques et sociales ou d'Economie-gestion. Les enseignements économiques occupent aussi une place significative au sein des Instituts d'études politiques.

Enfin, les élèves ingénieurs sont nombreux à suivre des enseignements d'économie, sachant que l'ENSAE constitue en outre une des écoles d'application de l'école polytechnique, qui vient nourrir le corps des administrateurs de l'INSEE.

Le développement de ces enseignements s'inscrit dans une double logique : il traduit d'une part le poids pris aujourd'hui par l'approche économique comme instrument nécessaire à la compréhension du monde où nous vivons. Il prend alors la forme d'un apprentissage des outils conceptuels que propose la Science économique – marché, rationalité, etc. - et parfois, d'une critique de ceux-ci. Il traduit d'autre part la nécessité d'apporter aux étudiants, dans de nombreux cursus, la connaissance descriptive de l'économie et de ses institutions nécessaire pour qu'ils comprennent mieux le contexte dans lequel ils seront amenés à exercer leur métier et/ou leur vie de citoyen. Une approche historique peut également parfois être proposée associant faits et théories. C'est le cas notamment dans les classes préparatoires commerciales filière économique. Certains enseignements associent ces différentes dimensions, d'autres non, au gré des programmes et... des enseignants.

1.2. Les UFR de sciences économiques en position dominée

Dans ce contexte d'extension de la place de l'économie dans l'enseignement supérieur, les UFR de Sciences économiques voient leur place disputée en tant que lieu d'excellence en matière de formation économique. On peut même considérer qu'elles sont doublement dominées pour des raisons qui tiennent d'une part à l'hétérogénéité des conditions d'accès aux différentes filières de l'enseignement supérieur après obtention du bac, et d'autre part pour des raisons qui tiennent à la nature des enseignements proposées au niveau Licence.

1.2.1. Des conditions d'accès hétérogènes à l'enseignement supérieur qui pénalisent les UFR de Sciences économiques

Les conditions d'accès à l'enseignement supérieur qui prévalent en France sont aujourd'hui devenues un des symptômes les plus patents de l'hypocrisie de notre modèle républicain soi-disant égalitaire. Le principe général qui prévaut demeure que tout titulaire du baccalauréat doit pouvoir accéder à l'Université dans la filière de son choix et cela, quel que soit le baccalauréat détenu et le résultat obtenu. Ce système a pu fonctionner dans un monde où le nombre de bacheliers était très limité.

Il a cependant toujours souffert de nombreuses exceptions, puisque l'admission à certaines formations, et notamment les classes préparatoires menant aux « grandes écoles », a toujours été organisée sur un mode sélectif via des concours.

Tout le problème est que ce qui fut longtemps une exception réservée à quelques filières élitistes s'est progressivement étendu à de nombreuses formations. Les cursus qui sélectionnent les étudiants, au niveau bac ou au niveau bac + 1, attirent désormais près de la moitié des étudiants : BTS, IUT, classes préparatoires littéraires, scientifiques et commerciales, formations médicales et para-médicales, écoles d'art et d'architecture, etc. Certaines universités à statut spécial sont également autorisées à sélectionner leurs étudiants. C'est notamment le cas de Paris-Dauphine, dans le domaine économique.

L'Université, quand elle se trouve en concurrence frontale avec d'autres filières de formations au contenu voisin, comme c'est le cas pour les Sciences économiques, se retrouve dans ces conditions en situation d'admettre des étudiants souvent de plus faible niveau, les meilleurs – et les mieux informés - préférant s'orienter vers les formations sélectives, qui leur offriront un appariement favorable. Cette « fuite vers la qualité » des meilleurs étudiants est renforcée par l'inégalité des moyens alloués aux différents cursus, au profit des cursus les plus sélectifs. Les moyens budgétaires alloués à l'Université n'ont pas suivi le développement des effectifs étudiants, une évolution d'autant plus problématique que le niveau des admis au bac devenait plus hétérogène, notamment du fait du développement des bacs pros (obtenu désormais en trois ans après la sortie du collège, suite à la réforme de l'enseignement professionnel décidée par Xavier Darcos en 2008). Du coup, les méthodes pédagogiques employées jadis, à l'époque où seule une petite minorité accédait à l'enseignement supérieur, sont devenues totalement inadaptées. Non pas qu'elles l'étaient mieux hier, et nombre d'étudiants quittaient alors l'université avant d'être diplômés, comme aujourd'hui, mais pour rentrer sur un marché du travail bien moins sélectif...¹

D'où ce paradoxe régulièrement dénoncé avec raison : ce sont les meilleurs étudiants qui bénéficient d'un encadrement de haute qualité, fort coûteux pour le budget de l'Etat, alors que ceux qui auraient le plus besoin d'être aidés et pris en charge se retrouvent propulsés à l'Université. Or, celle-ci, faute de moyens, et parfois d'imagination, proposent encore souvent une pédagogie d'un autre âge. En témoignent, la large place donnée au cours magistral au détriment du travail en petits groupes, la faiblesse ou l'absence des enseignements de méthodes, sans parler de la grande insuffisance des formations de langues. Cette dernière carence aggrave fortement les inégalités sociales, compte tenu du caractère désormais impératif d'une bonne maîtrise de l'anglais. Mais, comme nos décideurs sont pour la plupart passés par des classes préparatoires, on ne peut guère compter sur eux pour remettre en cause un système qui, après leur avoir profité, doit profiter à leurs enfants...

Face à cette situation, certains considèrent qu'il faut sortir de l'hypocrisie du système actuel en généralisant la sélection à l'entrée à l'Université, tandis que d'autres réclament qu'elle soit à

¹ Romuald Bodin et Sophie Orange dans « l'Université n'est pas en crise » (Ed. du Croquant, 2013) rappellent à juste titre que le « décrochage » n'était pas moindre hier. Certes, mais il n'a plus les mêmes conséquences...

même d'offrir une prise en charge de qualité à tous les étudiants qui lui sont confiés. La bonne réponse est sans doute entre les deux : il faut probablement abandonner le principe qui veut que tout bac mène à tout, afin d'éviter que nombre de jeunes se trouvent en situation d'échec, et fléchir des itinéraires de formation en rapport avec les connaissances et compétences acquises. Cela suppose en conséquence que des contingents de places soient réservés aux jeunes ayant obtenu tel ou tel bac dans les filières d'enseignement supérieur auxquelles ils peuvent légitimement aspirer, comme on a commencé à le faire pour les BTS, au profit des admis aux bacs technologiques².

Ouvrir le débat sur l'opportunité d'orienter les étudiants à l'entrée à l'université ne doit pas pour autant - et c'est là un grand risque au vu du comportement souvent élitistes de nombre d'enseignants-chercheurs -, servir de prétexte à ne rien changer dans les méthodes ou les contenus des enseignements dispensés dans les UFR de Sciences économiques au niveau Licence. C'est une question majeure en termes d'égal accès des élèves, c'est aussi un enjeu majeur pour assurer la survie et le développement des cursus de Sciences économiques, car le conservatisme qui prévaut dans ce domaine est sans doute une autre raison d'une certaine désaffection des étudiants... Le principe de libre orientation des bacheliers contribue à faire de l'orientation vers l'Université un choix par défaut et engendre des situations d'échec pour nombre d'étudiants. Ainsi, une étude récente du ministère de l'Enseignement supérieur consacrée au devenir des étudiants en Sciences économiques fait apparaître que pour 100 étudiants inscrits en L1 en 2007, seuls 40.8 % se retrouvent en L2 après une année d'université, tandis que 31.8 % ne se réinscrivent pas à l'université. Au bout de trois ans, seuls 27 % des étudiants ont obtenu leur licence, sachant qu'11.9 % d'étudiants supplémentaires l'obtiennent en quatre ans³.

Dénoncer ce qui apparaît comme un profond gâchis, en termes de temps perdu et d'espérances déçues, ne doit pas conduire à accepter l'idée que la sélection permettrait demain de ne rien changer aux maquettes et méthodes du cycle de Licence, en recrutant un nombre très limité

² <http://blogs.univ-poitiers.fr/o-bouba-olga/2013/03/10/la-reussite-des-bacs-professionnels-et-des-bacs-technologiques-a-luniversite-complement-au-billet-precedent/>

³ Source MESR-DGESIP-DGRI-SIES (Enquête SISE)

d'étudiants dument informés du fait qu'ils vont recevoir un enseignement très formel donnant une large place au cours magistral⁴ ! Si l'Université n'a pas vocation à être le réceptacle d'étudiants qui s'y inscrivent faute de mieux – ou faute de ressources compte tenu du caractère souvent coûteux des formations avec qui elle est en concurrence -, elle doit aussi se donner les moyens d'assurer une formation qualifiante au plus grand nombre, sauf à voir les effectifs d'étudiants se réduire, ce qui viendrait justifier des coupes claires dans le nombre de postes d'enseignants-chercheurs.

Enfin, n'oublions pas que l'immense majorité des étudiants qui suivent les formations économiques à l'Université n'ont pas vocation à devenir docteurs et encore moins à devenir universitaires ou même « économistes » (à l'exception de quelques dizaines d'« économistes de banque » et journalistes spécialisés). Les statistiques sur le devenir des étudiants en sciences économiques sont de point de vue très claires (cf encadré ci-dessous). Il serait bon que nous ne reproduisions pas, au sein des enseignements supérieurs de Sciences économiques, cette tendance bien française à donner pour principal objectif au système éducatif de dégager une petite élite à l'excellence incontestable, avec pour corollaire une certaine indifférence au sort des élèves et étudiants en difficulté, comme en témoignent nos piètres performances au vu de l'évaluation réalisée par l'enquête PISA de l'OCDE ou les taux d'échec que l'on vient de relever au niveau Licence. Il faut évidemment alimenter le vivier des enseignants-chercheurs de demain, mais cela ne peut être qu'un objectif secondaire de l'Université.

Encadré : que deviennent les diplômés en Sciences économiques ?

Les études statistiques menées par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche sur les conditions d'insertion dans la vie active des jeunes diplômés ayant validé un Master en Sciences économiques témoignent de leur bonne insertion dans la vie active. Ainsi, leur taux de chômage, trente mois après être entrés dans la vie active, pour des jeunes diplômés en 2009, était de 7 % au moment de l'enquête et 75 % d'entre eux occupaient un emploi stable, essentiellement un CDI dans une entreprise du secteur privé. 51 % d'entre eux s'étaient vu reconnaître le statut de cadre. Ces enquêtes sont administrées dans des conditions qui laissent une marge d'erreur significative (l'enquête est administrée par chaque université et cumule sans doute les mêmes biais).

⁴ Ajoutons qu'il est peu réaliste d'attendre d'eux qu'ils maîtrisent déjà parfaitement l'anglais, sauf à exiger ce prérequis pour ne pas avoir à le leur enseigner.

Néanmoins, ces conclusions relativement favorables sont confortées par les enquêtes Génération du Céreq⁵. Ces enquêtes analysent les conditions d'entrée dans la vie active des jeunes en interrogeant un très large échantillon de jeunes de tout niveau de formation trois ans après leur entrée dans la vie active. Elles font apparaître également de bons taux d'insertion pour les diplômés en Droit, Sciences économiques et Gestion.

Ce constat ne vient pas valider en soi les cursus proposés dans les UFR de Sciences économiques. Il ne fait que confirmer ce que l'on sait : avoir un diplôme paye et ce, quel que soit ce diplôme. Disposer d'un Master constitue une bonne porte d'entrée sur le marché du travail y compris dans le contexte actuel.

Plus intéressante est l'étude du devenir professionnel des titulaires d'un Master de Sciences économiques selon les enquêtes d'insertion du ministère de l'Enseignement supérieur. 28 % exercent des métiers du commerce et de la relation clients, majoritairement dans le secteur financier (banques et assurances) : 29 % exercent des professions d'administration des entreprises (RH, comptabilité-gestion, marketing, etc.) ; 10 % travaillent dans l'audit et l'analyse financière ; seuls 10 % des ex-masters occupent des postes de statisticiens, économistes ou chargés d'études. Enfin, 16 % exercent des fonctions dans l'administration ou le secteur associatif (développement, emploi, social, culture et loisirs, etc.). On mesure ici, au vu de la grande majorité des postes occupés, que le Master en Sciences économiques prépare de facto à des métiers qui sembleraient plutôt destinés aux étudiants ayant suivi des études de gestion ou diplômés d'écoles de commerce. On ne sera pas surpris, dans ces conditions, du fait qu'un grand nombre d'étudiants s'orientent vers la gestion, compte tenu des métiers qu'ils sont destinés à exercer dans leur vie active. Pour autant, les formations offertes aux étudiants en économie au niveau Master ont un caractère professionnalisant qui leur permet de s'insérer dans la vie active dans des conditions quasi-identiques à ceux qui sont titulaires d'un Master de gestion. De même, selon les enquêtes du ministère de l'Enseignement supérieur, les conditions d'insertion et de rémunération des Masters en Sciences économiques et en Gestion sont peu différentes.

fin encadré

L'insuffisante attractivité des formations économiques à l'Université au profit d'autres cursus et le choix de la filière gestion par une large partie des étudiants résultent donc pour partie de facteurs généraux concernant l'ensemble des premiers cycles universitaires ou encore les demandes du marché du travail. Elles reflètent le légitime souci des étudiants d'obtenir un diplôme dont ils attendent qu'il leur assure une insertion plus aisée sur le marché du travail, ce qu'ils obtiennent soit en choisissant des filières sélectives, soit en s'orientant vers la gestion. Mais elles sont également liées au fait que les enseignements de Sciences économiques sont réputés fastidieux et n'apportent pas les réponses que les étudiants attendent d'un enseignement

⁵ <http://www.cereq.fr/index.php/themes/Acces-aux-donnees-Themes/Enquetes-d-insertion-Generation>

supérieur d'économie. Cette faible attractivité, dans un contexte où l'économie est enseignée également dans d'autres cursus, concourt à diminuer encore la part des personnes passées par la Licence parmi les titulaires d'emplois en rapport avec l'économie. Il est à ce point de vue significatif d'observer qu'un grand nombre d'enseignants-chercheurs et de praticiens de l'économie, parmi les plus reconnus, ne sont pas passés par l'Université, sinon pour y faire un master ou une thèse, en complément de leur cursus initial, comme en témoignent d'ailleurs les CV de certains membres de la commission Hautcoeur ou celui des personnalités auditionnées par celle-ci (cf encadré). Notons ici, qu'il est paradoxal, à y réfléchir, de voir les économistes universitaires, très attachés aux notions d'offre et demande ou d'incitation, se montrer aussi insensibles aux signaux envoyés par le marché !

Les réformes à mettre en œuvre dans les méthodes et objectifs pédagogiques du cycle de Licence ne concernent donc pas seulement les enseignements de Sciences économiques. Elles supposent sans doute des réformes de fond de l'orientation des bacheliers comme du statut des enseignants de nature à permettre un meilleur encadrement et une pédagogie plus adaptée dans un contexte marqué par des moyens limités.

Encadré : Où sont formés les économistes ?

Si l'Université n'attire pas toujours les meilleurs étudiants, il semblerait que le phénomène ne soit pas nouveau à observer les cursus suivis par les économistes les plus prestigieux de notre pays, pour des raisons qui tiennent au mode de recrutement des élites de l'administration économique et de la statistique publique française. L'accès aux emplois à composante économique les plus prestigieux des grandes administrations est assuré via des filières spécifiques : la direction du Trésor, l'inspection des Finances sont peuplées d'étudiants ayant fait Sciences-po puis l'ENA ou l'X puis l'ENA. Quant au corps des administrateurs de l'Insee, il est trusté par les X-ENSAE. Tout cela pour des raisons qui tiennent moins à l'excellence des enseignements économiques qui y seraient dispensés, mais plutôt à la sociologie de la production des élites françaises...

C'est ainsi que les polytechniciens sont fort nombreux parmi les économistes les plus prestigieux et ceci, dans toutes les écoles de pensée : que serait ainsi l'école de la régulation sans Michel Aglietta, Rober Boyer, Alain Lipietz, tous trois initialement passés par l'X ? On peut d'ailleurs se demander si l'absence de renouvellement générationnel qui caractérise l'école de la régulation ne tient pas aussi au fait que ses fondateurs, ont surtout mené des carrières de chercheurs et non d'enseignants et se sont montrés plus soucieux de développer leurs travaux que de mettre les mains dans le cambouis afin de s'assurer que les mécanismes de cooptation propres à l'institution universitaire fonctionnent au profit de la reproduction de leur approche.

Les X ne sont cependant pas tous hétérodoxes : Maurice Allais, Edmond Malinvaud l'étaient également comme le sont aujourd'hui... Jean Tirole ou Jean-Marc Daniel ! Les autres écoles d'ingénieurs ne sont pas en reste, puisque l'actuel dirigeant du Commissariat général à la stratégie et à la prospective, et ancien président du Conseil d'analyse économique, Jean Pisani-Ferry, est sorti de Supelec.

Les grandes écoles de commerce tirent désormais également leur épingle du jeu, de même que l'ENS. Agnès Benassy-Quéré, la directrice du Conseil d'analyse économique, est diplômée de l'ESCP-EAP. Jean-Philippe Cotis, ancien directeur de l'Insee, a fait l'Essec. Quant à Pierre-Cyrille Hautcoeur, historien économiste et président de l'EHESS, en charge de la commission de réforme de l'enseignement supérieur et de la recherche en économie rendu à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la recherche Geneviève Fioraso le 5 juin 2014, il a fait l'ENS, après avoir suivi une khagne B/L...

Une part significative des professeurs et maîtres de conférences n'ont donc pas suivi les cours qu'ils dispensent. Dit autrement, ils n'ont pas mangé la soupe qu'ils servent à leurs étudiants !

Fin encadré

1.2.2. Des enseignements jugés peu attractifs par les étudiants.

Une large partie des étudiants qui s'inscrivent en Sciences économiques espère que cette discipline les aidera à mieux comprendre le monde dans lequel ils vivent. C'est notamment le cas pour les élèves issus de la section ES (économique et sociale), qui attendent de l'enseignement supérieur une certaine continuité avec les enseignements de Sciences économiques et sociales qui leur ont été dispensés au lycée. Mais arrivés sur les bancs de l'Université, les étudiants sont souvent déçus par les cours proposés. Certes, cette situation n'est pas totalement spécifique à l'enseignement de l'économie : nombreux sont les étudiants - toutes disciplines confondues - à être frustrés par les cours et les méthodes pédagogiques universitaires. Mais l'économie est sans nul doute la seule discipline dont l'enseignement a suscité un peu partout dans le monde de telles critiques de la part de ceux qui l'ont choisi.

Encadré : A quelles questions aimeriez-vous que vos études en économie vous permettent de répondre ?

En janvier 2014, le professeur Juan Camilo Cardenas – membre de l'Inef⁶ - et deux de ses collègues ont demandé à leurs étudiants de l'Université de los Andes (Bogota) : "What question do you hope that the study of economics will allow you to answer?". Les réponses donnent une petite idée du décalage entre les attentes des étudiants et ce qui leur est enseigné, en voici un extrait : « Quel est le meilleur modèle de développement ? Comment enrichir les plus pauvres sans détruire la planète ? Pourquoi certaines personnes n'arrivent pas à sortir de la pauvreté ?

⁶ Initiative for a New Economic Thinking.

Comment permettre d'améliorer les conditions de vie de tous, compte tenu des ressources limitées à notre disposition ? Comment expliquer la dépendance et la domination économique de certains pays ? Comment réduire les inégalités ? Comment créer un système de santé bénéfique à tous ? Comment les marchés monétaires et financiers fonctionnent-ils ? Pourquoi les marchés financiers sont-ils instables ? Comment expliquer la richesse des nations ? Pourquoi certains pays ne se développent-ils pas ? Comment expliquer le développement ? Quelles sont les conséquences du conflit colombien sur son économie ? Comment un pays peut-il tirer profit de la mondialisation ? Comment faire de la Colombie une puissance économique ? ». *Sans commentaire.*

Fin encadré

Depuis 2003 - on dénombre de multiples « appels » en provenance de France, d'Italie, des Etats-Unis, d'Allemagne, du Royaume-Uni, etc. Encore récemment, le 5 mai 2014, un appel international d'étudiants réclamant plus de pluralisme en économie, et annonçant la création d'une initiative internationale pour le pluralisme en économie⁷ (qui regroupe plus de 65 collectifs d'étudiants de 30 pays) a été relayé dans plusieurs grands quotidiens : *Le Monde* en France, *El Mundo* en Espagne, *The Guardian* et le blog du *Financial Times* au Royaume-Uni, mais aussi dans les médias autrichiens, bulgares, canadiens, chinois, croates, danois, allemands, israéliens, italiens, suédois, suisses, taiwanais, américains⁸, etc.

L'ampleur géographique de la mobilisation étudiante, sa longévité, et ses efforts de coordination au niveau international dans l'espoir de renforcer son impact ne peuvent qu'interpeller. Il y a bien un malaise propre à l'enseignement de l'économie.

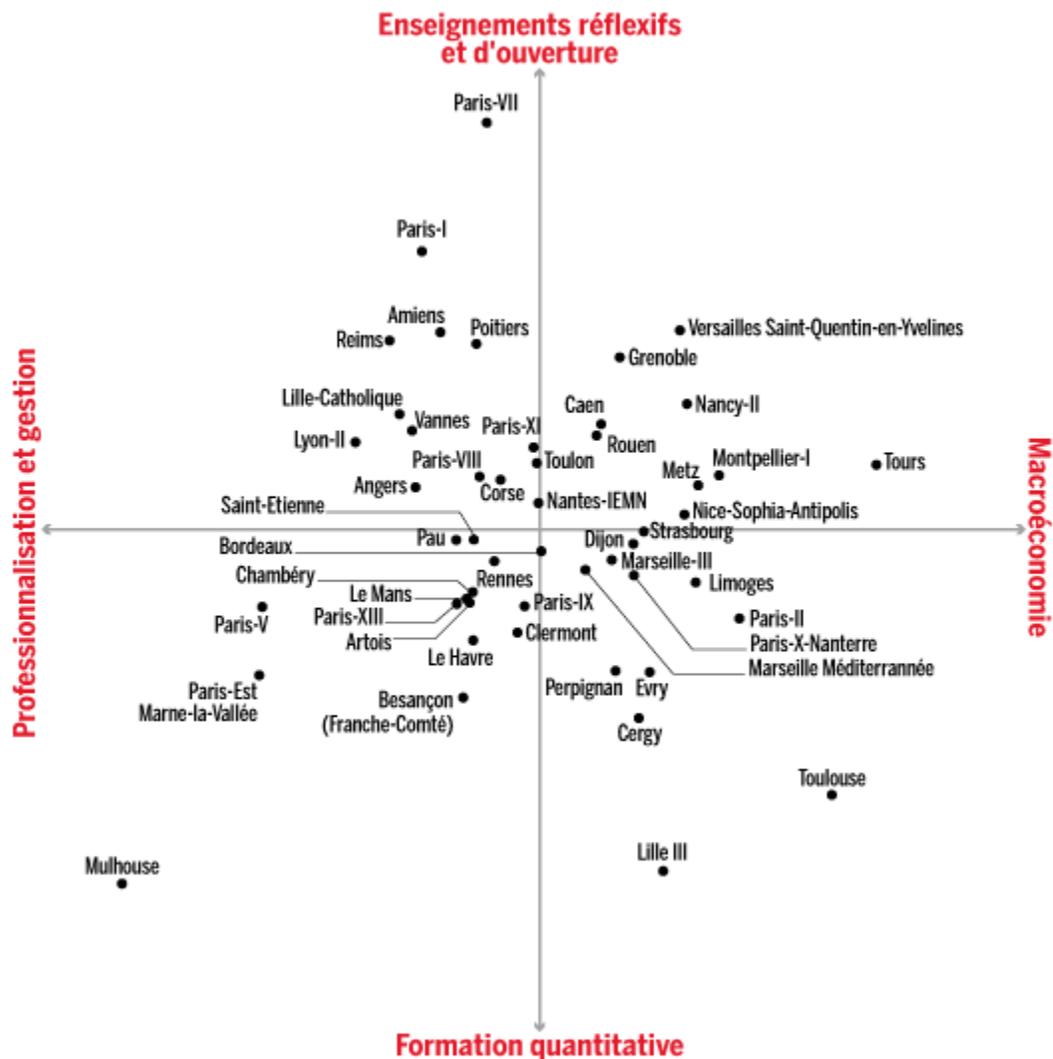
Alors, qu'apprend exactement un étudiant en Licence, puisque c'est bien sur les trois premières années du cursus que se concentrent les critiques ? Le collectif Peps-Economie⁹ a mené l'enquête en analysant les intitulés de cours de 50 formations de type universitaire en économie (sur les 54 proposées au moment de l'enquête). Qu'en a-t-il conclu ? Tout d'abord à l'existence d'une certaine homogénéité – pour ne pas dire une standardisation – des cours dispensés en Licence d'économie (ce qui se traduit sur la représentation ci-après par une concentration de la plupart des universités au centre du graphique).

⁷ <http://www.isipe.net/>

⁸ Le dossier de presse est accessible en ligne : <http://www.isipe.net/press/>

⁹ collectif d'étudiants pour un enseignement pluraliste de l'économie dans le supérieur Voir <http://pepseco.wordpress.com>

Cartographie des licences d'économie



SOURCE : COLLECTIF PEPS (POUR UN ENSEIGNEMENT PLURALISTE DE L'ÉCONOMIE DANS LE SUPÉRIEUR)

Pour l'ensemble des Licences, c'est quasiment un cours sur deux qui est dédié aux approches techniques de l'économie, c'est-à-dire à l'enseignement des mathématiques, des statistiques, de l'économétrie, de l'analyse de données, de la macro-économie ou de la micro-économie (économie industrielle et théorie des jeux incluses). Notons qu'à elle seule, la micro-économie couvre 10.7 % des enseignements. Or, comme le relève le collectif Peps, « l'affiliation de ces approches à la théorie néo-classique, qui porte une grande confiance aux mécanismes autorégulateurs des marchés et à la rationalité des acteurs, montre à quel point celle-ci semble

détenir un statut différent des autres théories, puisqu'un ensemble d'enseignements lui est consacré »¹⁰. Un privilège exorbitant et pour le moins contestable (voir encadré).

Une fois ces cours techniques dispensés, peu de place est accordée à des enseignements « réflexifs », censés offrir une prise de recul sur la discipline elle-même. Ainsi l'épistémologie - la façon dont la discipline s'est construite -, n'est enseignée que dans une seule université : elle ne pèse, de ce fait, en moyenne, que pour 0.006 % des cours. Les choses ne sont guère meilleures pour les théories économiques (0.05 %) ou pour l'histoire de la pensée - 1.7 % des cours -, puisque 15 universités ne jugent pas utile de l'enseigner. On imagine alors aisément le sort réservé au suivi de l'actualité économique et sociale ou encore à une approche minimale d'autres disciplines connexes (ex : sociologie, sciences politiques...), pour ne pas reparler ici des langues étrangères.

Trop quantitatif, trop néo-classique, trop auto-centré, trop théorique aussi, trop désincarné, l'enseignement en économie – comme le relevait déjà le mouvement autisme-économie en l'an 2000¹¹ – ne met pas les étudiants en capacité d'analyser la majorité des événements économiques et sociaux, contemporains ou passés.

Une grande partie des enseignants, par conviction, fatalisme, ou encore soucieux de facilité, privilégie donc un enseignement très formel de la discipline. Ce type de formation apporte sans aucun doute aux étudiants des compétences utiles et notamment une aptitude à modéliser les situations, mais elle limite leurs capacités à se situer dans l'espace, dans le temps, et à comprendre les enjeux du débat économique et social.

En conséquence, les diplômés en économie ont souvent tout à apprendre face à des situations professionnelles concrètes, faute de maîtriser les données de base sur leur environnement... On pourrait ajouter que trop d'étudiants passés par l'Université ont une insuffisante maîtrise de l'écrit, de l'expression orale et, comme on l'a dit plus haut, de la langue anglaise parlée, faute de formation adéquate ou en raison de méthodes pédagogiques archaïques.

Cet enseignement en quelque sorte « hors-sol » était sans doute moins problématique à une époque où la plupart des étudiants lisaient un quotidien chaque jour et où, issus de milieux

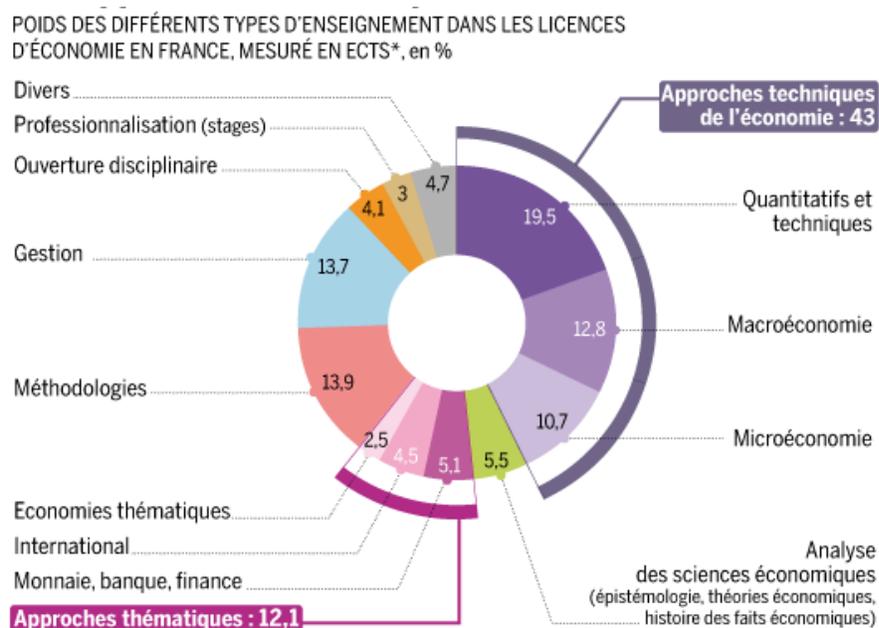
¹⁰ Une formation inadaptée, Collectif peps-économie, L'économie Politique, n°58 avril 2013.

¹¹ Autisme-economie.org

sociaux favorisés, ils bénéficiaient d'une culture générale acquise dans leur milieu familial qui palliait les insuffisances de l'enseignement universitaire. Ce n'est plus le cas aujourd'hui.

On attend donc de l'Université qu'elle concourt à faire acquérir aux étudiants une plus large culture générale qui soit de nature à leur donner une plus forte « compétitivité » sur le marché du travail face aux étudiants issus d'instituts d'études politiques, d'écoles de commerce (ayant suivi les classes prépas économiques après un bac ES) ou encore aux élèves des Ensaë issus de classes préparatoires B/L.

Ce problème est bien documenté et de nombreux rapports ont jugé nécessaire de le corriger dans le passé (rapport Jean-Paul Fitoussi notamment). Il nourrit les critiques répétées faites par une partie des étudiants aux enseignements dispensés en Licence.



ECTS : European Credit Transfer System (système européen de transfert et d'accumulation de crédits). Créé par l'Union européenne, ce système de points favorise la mobilité des étudiants entre plusieurs pays européens.

Encadré : Lutter contre la normalisation de l'enseignement des SES au lycée

Au lycée, les Sciences économiques et sociales ont été créées avec la réforme Fouchet de 1966. Cette discipline d'enseignement général, inscrite dans une série particulière (B puis ES) était inspirée, selon l'expression d'Antoine Prost, d'un « humanisme moderne », c'est-à-dire visant une compréhension critique du monde contemporain dans ses dimensions économiques et sociales.

Les programmes initiaux, inspirés de l'école des Annales, proposaient à l'étude un certain nombre « d'objets sociaux » (la famille, l'entreprise...) pour lesquels diverses sciences sociales étaient mobilisées. Il ne s'agit donc pas de les étudier pour elles-mêmes. La finalité culturelle prime : il s'agit de former « une attitude intellectuelle », des « habitudes mentales », d'aider les élèves à forger un « esprit critique » à l'égard des phénomènes économiques et sociaux.

Les programmes de la discipline ont ensuite connu des évolutions complexes, fruit, d'une part, des critiques émanant dans un premier temps des économistes universitaires, puis, dans la dernière décennie, des milieux patronaux et, d'autre part, des réactions de la profession mobilisée autour de son association professionnelle, l'Association des professeurs de sciences économiques et sociales¹².

Dans le cadre de la réforme du lycée menée sous la présidence Sarkozy, la réécriture des programmes de SES, effectuée par un « groupe d'experts » à effectif restreint où les « professeurs de terrain » étaient peu nombreux, s'est appuyée sur les conclusions d'un rapport

¹² Pour une présentation plus précise, voir <http://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article153>

de Roger Guesnerie, professeur au Collège de France, rédigé en réponse aux critiques dont les SES étaient alors l'objet. Ces programmes – et tout particulièrement celui de première – manifestent une rupture avec la finalité de formation par les sciences sociales au pluriel, pour lui substituer une visée « propédeutique » de l'enseignement supérieur. Mais cette rupture en masque une autre : le nouveau programme de première privilégie, tant en économie qu'en sociologie, les raisonnements en termes de choix issus de l'individualisme méthodologique. Bref, ces programmes tentent de transposer dans l'enseignement secondaire ce qui marche si mal (voir supra) dans le supérieur.

Fin encadré

2. Que faire ?

2.1. Des critiques qui ne sont pas nouvelles

Les critiques adressées à l'enseignement des Sciences économiques à l'Université ne sont pas nouvelles. Il suffit pour s'en convaincre de relire le rapport rendu par Michel Vernières, professeur à l'Université de Paris I, suite à une mission de réflexion sur les sciences économiques qui lui avait été confiée à la fin des années 1990 par Francine Demichel, alors directrice des enseignements supérieurs. Ce bref rapport, et ses plus copieuses annexes, abordent différents aspects : évolution de la discipline, carrières des enseignants, enseignement.

Concernant ce dernier, le rapport indique que « Les enseignements dispensés actuellement apparaissent aux étudiants comme trop souvent abstraits, trop théoriques. Il convient donc de concevoir les enseignements de telle façon que les étudiants perçoivent les théories, non comme des recueils de vérités définitives ou de recettes à appliquer mécaniquement, mais comme un cadre analytique permettant de structurer le réel »¹³. Aussi préconise-t-il d'articuler l'enseignement autour des « trois ensembles constitutifs des sciences économiques » : analyse économique, micro et macro, combinant approches théoriques, applications et histoire de la pensée ; connaissances institutionnelles et d'histoire contemporaine du monde économique et des politiques économiques ; et enfin acquisition des « outils de base » utilisés par les économistes : statistiques, comptabilité, mathématiques, langues...

Ce changement dans les maquettes d'enseignement doit s'accompagner de modifications pédagogiques : alternance de cours de synthèse assurés par des enseignants capables d'une vision large et de travaux en petits groupes. Encore faut-il que l'enseignement importe aux enseignants-chercheurs. En effet, selon le rapport, « l'enseignant qui s'investit trop dans la pédagogie est un très mauvais économiste puisqu'il dénote une absence totale de lucidité dans l'affectation rationnelle de ses efforts et de son temps ! »¹⁴. Il préconise donc de prendre des mesures « destinées à donner toute leur place aux critères pédagogiques » dans l'évaluation et la carrière des enseignants-chercheurs.

¹³ Rapport Vernières, décembre 1999, accessible sur <http://www.autisme-economie.org>

¹⁴ Dans *L'économie est l'affaire de tous*, Syllepse 2004.

Et il faut d'après Michel Vernières repenser, en amont, les finalités des enseignements économiques, ce qu'il précisera dans une intervention lors d'un colloque à la Sorbonne en 2003 : « Qui veut-on former ? Seulement des économistes labellisés et certifiés, c'est-à-dire détenteurs de diplômes d'économie ? Ou bien se donne-t-on pour objectif de répondre à une demande, qui est en vérité colossale, de compréhension et de formation en économie provenant de personnes qui sont engagées dans d'autres études, qui sont de futurs biologistes, ingénieurs, historiens, sociologues, médecins, etc. ? Les structures universitaires ont beaucoup trop négligé cet aspect des choses en s'enfermant dans une sorte de forteresse de la pure économie réservée aux seuls vrais économistes »¹⁵.

En parallèle, en juin 2000, le journal *Le Monde* publiait une « lettre ouverte des étudiants en économie ». Y étaient dénoncés : un enseignement cantonné aux « mondes imaginaires », c'est-à-dire flottant dans la pure théorie sans retour vers l'empirie ; un usage incontrôlé des mathématiques devenant une fin en soi ; le dogmatisme d'enseignements faisant la part trop belle, voire exclusive, aux analyses néoclassiques ; d'une façon générale l'échec de cet enseignement à offrir des clés de compréhension du monde économique et social. Cette première lettre ouverte fut rapidement suivie d'une seconde qui, sous la forme d'un « manifeste », précisait ce que devraient être les cursus d'économie pour le mouvement de critique : moins de théories ou de techniques enseignées pour elles-mêmes, mais un équilibre entre économie descriptive (les faits et les institutions économiques) ; présentation des principaux courants de la pensée économique et des enjeux politiques et sociaux auxquels cherchent à répondre les analyses économiques ; apprentissage des outils et méthodes quantitatives dans le cadre d'enseignements d'économie appliquée. Le manifeste souhaitait par ailleurs le recours à des méthodes pédagogiques « actives » (exposés, mini-mémoires, travaux de groupes, etc.). On le voit, on n'est pas très loin des conclusions du rapport Vernières.

L'ampleur du débat qui a suivi la publication de ce manifeste a conduit le ministre de l'Éducation nationale d'alors, Jack Lang, à demander à Jean-Paul Fitoussi un rapport sur la question. Dans ce rapport, les auteurs (Jean-Paul Fitoussi était assisté de Jérôme Gautié et Etienne Wasmer) dressent un bilan nuancé de l'enseignement des sciences économiques en France, présentent quelques cas étrangers et formulent un certain nombre de propositions. Selon ce rapport, l'aspect formation « par » l'économie (l'économie comme formation intellectuelle)

¹⁵ idem

devrait être privilégié en premier cycle et l'enseignement devrait être « incarné dans les faits, les politiques, l'histoire et les débats de société ». En second cycle, il s'agit plutôt de former « à » l'économie, de former des économistes professionnels, ce qui supposerait des cours « intégrés », alliant théorie, technique et dimension culturelle. Le rapport insiste par ailleurs sur la dimension pédagogique : moins de cours morcelés, plus de travaux personnels et plus de « TD » ; affectation prioritaire des enseignants aguerris dans les formations intégrées de premier cycle ; maintien d'une approche « progressive » par niveau (et non d'une approche d'emblée transversale par thème ou « problème ») mais sans oublier de présenter les débats qui structurent la discipline. Il propose encore des réformes institutionnelles, en particulier un premier cycle plus pluridisciplinaire avec une première année « ouverte » où le choix de quelques « dominantes » s'accompagnerait de « conférences de méthode ».

Enfin, le rapport estime nécessaire la mise en place de procédures d'évaluation des enseignements et des réformes en matière de recrutement, carrière et rémunération des enseignants.

Encadré : La crise économique n'a rien changé...

En 2008, éclate la crise dite des subprimes. L'incapacité des économistes standards à la prévoir, ou à détecter ne serait-ce que ses prémisses provoque une vive réaction de Joseph Stiglitz qui déclare alors : « si les Etats-Unis veulent réussir à réformer leur économie, il se peut qu'ils doivent commencer par réformer les sciences économiques ». Viendront ensuite les mea culpa de nombreux économistes, à commencer par celui de Paul Krugman dans sa célèbre tribune du New York Times intitulée « How did economists get it so wrong » (« Pourquoi les économistes se sont-ils trompés à ce point ? »). En France, c'est Jean Pisani-Ferry qui prendra la plume : les économistes sont remis en cause, « l'attaque est rude, mais logique » admettra-t-il.

Et depuis ? Rien. Si la théorie de l'efficience des marchés fut certes un temps décriée, son théoricien Eugene Fama s'est vu attribué le Prix de la Banque de Suède en sciences économiques en mémoire d'Alfred Nobel en 2013. Quant à l'enseignement des travaux hétérodoxes d'Hyman Minsky, consacrés à la régulation de la finance et à la formation des crises, ou de ceux de Wynne Godley, spécialiste de l'analyse des balances courantes, il demeure toujours confidentiel. On peut également constater que peu d'économistes, ou de journalistes spécialisés, connaissent le nom de Dean Baker, économiste du CEPR, qui avait pourtant prévu l'éclatement de la crise dite des subprimes.

Les économistes « mainstream » restent en revanche intouchables, à l'instar de Carmen Reinhart et Kenneth Rogoff. En 2010, ces deux chercheurs ont ainsi publié une étude « démontrant » qu'une dette publique supérieure à 90 % du produit intérieur brut pénaliserait la croissance. Des conclusions abondamment instrumentalisées dans le débat politique et médiatique en Europe, alors en pleine crise de la dette, et qui sont venues justifier des politiques d'austérité simultanée dont on mesure aujourd'hui les conséquences. Pourtant, en repartant des

données utilisées par les deux économistes, un étudiant – Thomas Herndon – de l’université hétérodoxe de Amherst aux Etats-Unis, identifiera du premier coup d’œil des erreurs basiques de méthodes (voire une certaine incapacité à utiliser un tableur Excel), remettant en cause l’ensemble des conclusions de cette étude. Il trouvera également plusieurs biais dans l’échantillon utilisé, et notamment la surreprésentation de certains pays et de la période 1946-1950 marquée par le contrecoup de la Seconde guerre mondiale. Quelques mots d’excuses des deux auteurs et le sujet fût clos. Pire, pour de nombreux économistes standards, les erreurs de méthode ne remettent pas en cause les conclusions de cette étude, tant elles relèveraient du bon sens.

Fin encadré

Les préconisations du rapport Fitoussi semblent avoir été peu suivies d’effets, en dépit de quelques tentatives (fugaces ?) de transformation : première année de Licence tachant de faire des liens avec les enseignements de sciences économiques et sociales au lycée à Paris 1, pédagogies actives et débats à Reims, par exemple.

Interrogé pour le 10^{ème} anniversaire du rapport, Nicolas Postel (université de Lille 1, Afep) estime que les préconisations « n’ont pas été suivies. La tendance très générale en France est celle d’un renforcement de l’économie comme « science normale » avec donc un peu partout le même tronc commun articulé autour de cours de micro/macro *mainstream*, d’outils de modélisation et d’une formation aux statistiques et à l’économétrie. Aucune place pour l’esprit critique dans ce tronc commun. Aucune place pour une ouverture disciplinaire aux autres sciences sociales. Aucune place pour l’épistémologie et l’histoire de la pensée économique »¹⁶. Dominique Thiebaut (université Paris-est-Créteil) estime lui aussi que « l’hégémonie du *mainstream* a eu plutôt tendance à se renforcer »¹⁷ et que la situation de l’emploi a poussé les étudiants, et incité les universités, à développer des enseignements de gestion et professionnalisant. La pluridisciplinarité, quand elle existe, est plutôt cosmétique.

On ne reviendra pas ici sur le constat dressé par le collectif d’étudiants PEPS-économie dans son manifeste publié en 2011 et notamment sur le poids trop important des approches « techniques » de l’économie et la faible place des enseignements « réflexifs » et de ceux liés au « réel ». D’où la revendication d’un triple pluralisme, disciplinaire, théorique, méthodologique¹⁸.

¹⁶ IDIES, note de travail n°15, mars 2011

¹⁷ idem

¹⁸ Voir par exemple, <http://pepseco.wordpress.com/revendications/le-monde-tribune/>

Souhaitant aller plus loin, le collectif a proposé une « maquette » alternative pour les trois années de Licence¹⁹. Les principes en sont : partir non pas des disciplines mais des « problèmes », respect du « triple pluralisme » évoqué plus haut, croisement des regards disciplinaires indispensable à la compréhension des phénomènes économiques et sociaux, présentation équilibrée des différentes théories, et « réflexivité » accrue.

Il en résulterait une maquette dont le cœur serait constitué de l'étude de quelques « objets-problèmes » et d'un cours « d'actualité économique et sociale », appuyés par des cours de méthodes et de maîtrise des outils (maths, stats, techniques d'enquête et de recherche en archives ...) et dont la cohérence serait assurée par des enseignements d'histoire de la pensée et des faits économiques permettant de resituer chaque approche dans son contexte originel.

Ces constats et ces propositions ne sont certainement pas étrangers, de même que les revendications de l'Afep concernant l'agrégation et la création d'une nouvelle section au CNU (voir 3.2.), à la mission confiée à Pierre-Cyrille Hautcoeur. Mais, s'agissant d'une réforme de l'enseignement de l'économie à l'université, l'historique que l'on vient de retracer incite au doute.

La réforme impossible ?

On l'a vu, depuis une quinzaine d'années, ce sont toujours à peu près les mêmes critiques et les mêmes propositions de réforme que l'on retrouve. Les questions sont donc : pourquoi la situation a-t-elle si peu évolué et pourquoi les réformes ont-elles eu si peu de prise ?

Une première réponse serait que les critiques sont erronées, que les enseignements d'économie « tournent » bien et qu'il n'est nul besoin de réforme. Une autre réponse pourrait être que les critiques sont justes, mais que l'orientation proposée par les réformateurs n'est pas la bonne. Plutôt que des cours « intégrés », de l'histoire des faits et des théories, des « objets-problèmes », ce qui est souhaitable serait un enseignement plus pratique, plus professionnalisé. Moins de théorie et de formalisation, mais de la gestion, de la comptabilité, des études de cas et des stages en entreprise. C'est plutôt en ce sens que plaident l'ARES²⁰ et l'UNEDSEEP²¹. La position de la conférence des Doyens de facultés de sciences économiques et de gestion est proche, puisqu'ils

¹⁹ <http://pepseco.files.wordpress.com/2013/04/prc3a9sentation-aprc3a8s-midi-peps.pdf>

²⁰ Associations représentatives des étudiants en Sciences sociales www.ares-infos.org

²¹ Union nationale des étudiants en Droit, AES, Gestion, Sciences économiques, sociales et politiques.

soulignent la complémentarité entre l'économie et la gestion et préconisent une orientation plus professionnalisante, notamment au moyen de stages. Pour autant que les statistiques soient fiables – en effet les procédures de classement administratif des étudiants ne permettent pas toujours de distinguer économie, gestion et parfois même droit – l'évolution des orientations au profit de la gestion semble aller dans ce sens.

Envisageons donc encore une option : les critiques sont justes, les réformes proposées sont souhaitables, mais « structurellement » impossible à mettre en œuvre. Elles supposent en effet des enseignants ouverts à la pluridisciplinarité et aux débats internes à la discipline, savants et attentifs à la pédagogie, maîtrisant l'histoire des faits et des théories et ayant une bonne connaissance de l'actualité économique et sociale, capables de renouveler régulièrement leurs cours en fonction de cette dernière... Ces enseignants existent-ils en nombre suffisant ? Il est permis d'en douter au vue des modalités de recrutement récentes et des critères qui président au déroulement de carrière des enseignants-chercheurs.

2.2. Les conditions d'un vrai changement : le recrutement et l'évaluation des enseignants

De multiples rapports se sont donc succédés au cours des deux dernières décennies qui critiquent tous, dans des termes voisins, la façon dont les Sciences économiques est enseignée à l'Université. Le rapport Hautcoeur, remis le 5 juin 2014, ne fait pas exception à la règle. L'enjeu n'est plus aujourd'hui de répéter les mêmes critiques, mais de créer les conditions propres à ce que les propositions de réformes formulées hier et aujourd'hui soient enfin suivies d'effet.

Dit autrement, comment faire pour que les UFR de Sciences économiques arrêtent de céder à la facilité en privilégiant des enseignements qui peuvent être répétés d'année en année, et donnent une plus grande place aux faits, à l'histoire, au pluralisme des approches ? Peut-on obtenir des personnes qui sont à l'origine des maquettes actuelles, au niveau Licence, et qui les jugent satisfaisantes, qu'elles modifient leur regard en raison des critiques qui leur sont adressées ? On peut en douter : les personnes ayant peu de chance de changer, la solution passe donc probablement par le changement des personnes ! Dit autrement, il faut créer les conditions d'une plus grande diversité du corps professoral, comme le réclament nombre d'universitaires, au-delà même de ceux qui se sont rassemblés au sein de l'Afep.

Les conditions présentes de recrutement du corps professoral (section CNU de sciences économiques reconnaissant la valeur des docteurs sur la base de leurs publications dans une liste de revues considérées seules comme scientifiques + agrégation nationale du supérieur assurant la majorité des recrutements de professeurs), se sont traduites toutes ces dernières années par une grande homogénéité des recrutements des professeurs. L'étude réalisée par l'AFEP est sur ce point très convaincante²². On peut certes discuter les critères retenus pour « étiqueter » les candidats reçus aux concours par les auteurs de l'étude. En revanche, nul ne met en doute la tendance, même si certains – ceux qui s'en accommodent ou qui s'en satisfont – considèrent qu'elle ne fait que sanctionner la qualité scientifique des candidats. Le mode de recrutement

²² Evolution des recrutements des professeurs de sciences économiques depuis 2000. La fin du pluralisme. Document Afep

actuel des enseignants engendre donc une situation de type *winner takes all*, compte tenu de la logique de cooptation qui prévaut et de la composition des jurys d'agrégation. Il en résulte un monopole de fait au profit des seuls défenseurs d'une certaine vision de l'économie. De fait, la machine, une fois lancée, tend à devenir autojustificatrice : les meilleurs doctorants qui aspirent à une carrière universitaire ont tout intérêt à se plier aux normes attendues par l'institution, par choix ou par raison. De même, des enseignants et des chercheurs hétérodoxes, même reconnus, hésitent à prendre en thèse des étudiants dont ils savent ne pas pouvoir assurer le devenir.

On peut certes constater que certains enseignants-chercheurs, comme le note l'AFEP, professent une manière d'orthodoxie éclectique, comme si, après avoir respecté le rite d'initiation imposé par l'institution, ils étaient en droit de s'intéresser à des objets qu'on attendrait plutôt voir développés par des enseignants-chercheurs qui se réclament de l'hétérodoxie. Il n'empêche, si quelques individualités, une fois leur situation établie, brûlent ce qu'elles ont fait mine d'adorer durant leurs années de formation²³, le corps dans son ensemble, et surtout celui des professeurs, tend à s'homogénéiser. Face à cette situation, le débat porte à la fois sur les procédures des recrutements des maîtres de conférences et des professeurs, mais aussi sur la nature des travaux sur lesquels l'évaluation des candidats est réalisée.

Dans ce contexte, la position aujourd'hui défendue par l'AFEP a le mérite de la simplicité. Considérant que le corps des professeurs est en passe d'être verrouillé par des universitaires relevant du courant orthodoxe ou mainstream, les dirigeants de cette association réclament la création d'une nouvelle section du CNU « Economie et société » qui pourrait recruter des maîtres de conférences et des professeurs en parallèle avec l'actuelle section « Sciences économiques ». Ces enseignants pourraient ensuite candidater à des postes au sein des universités en concurrence/complément des enseignants recrutés au sein de la section Sciences économiques. Cela supposerait bien évidemment que suffisamment de postes soient ouverts au recrutement par les universités ou encore que des cursus spécifiques soient proposés. La création d'une nouvelle section n'est donc qu'une première étape, et ses effets sur le pluralisme dépendront aussi de facteurs propres aux différents établissements : contrainte budgétaire globale, priorités de l'établissement en faveur de telle ou telle discipline, rapports de force

²³ On peut également observer que les prises de position dans le champ politique d'un Joseph Stiglitz ou d'un Paul Krugman sont relativement décalées par rapport à l'orientation des travaux théoriques qui les ont rendu célèbres.

locaux²⁴. Cette proposition a cependant le grand mérite d'assurer les conditions institutionnelles d'un minimum de pluralisme, pour autant que soit créé un nombre significatif de postes relevant de la nouvelle section.

Certains membres de l'AFEP, mais aussi des étudiants pourtant très critiques à l'égard des maquettes d'enseignement actuel, hésitent cependant à militer en faveur d'une nouvelle section. De même, le rapport Hautcoeur ne l'a pas retenue parmi ses propositions, bien qu'il partage un certain nombre de critiques formulées par l'AFEP à l'égard des enseignements actuels. Parmi les risques identifiés, le fait que la création d'une nouvelle section aurait pour effet d'affaiblir le débat au sein de la discipline. A quoi il est aisé de répondre que ce débat se porte fort mal aujourd'hui et que l'irruption d'une nouvelle section, en attirant nombre de jeunes enseignants-chercheurs, créerait plutôt un climat de saine concurrence...

La quête du plus grand pluralisme conduit à une autre interrogation. Sans méconnaître les critiques justifiées portées au concours d'agrégation tel qu'il existe aujourd'hui, on peut penser que la raison majeure de l'absence de pluralisme dans les recrutements de professeurs observée au cours de la dernière décennie résulte certes de l'existence d'une seule section CNU, mais elle s'est vue encore aggravée par les choix de présidents de jury effectués par les ministres de l'Education et de l'Enseignement supérieur qui se sont succédés depuis le début des années 2000. Sans céder à la vision simpliste qui voudrait que l'orthodoxie soit « de droite » et l'hétérodoxie « de gauche » - les hayekiens peuvent ainsi être considérés comme hétérodoxes alors qu'ils sont assez rarement proches de la gauche et de nombreux économistes dits orthodoxes s'affirment proches de la gauche -, il est clair que les choix des présidents de jury d'agrégation réalisés ces dernières années ont joué un rôle déterminant dans le faible pluralisme dénoncé par l'AFEP. A contrario, on peut donc considérer que des choix différents auraient des

²⁴ Sachant qu'avec le développement de l'autonomie des universités, chaque établissement choisit, sur la base des moyens qui lui sont alloués par le ministère à partir de critères quantitatifs (nombre d'étudiants, disciplines représentées) et qualitatifs (taux de succès, publications des enseignants-chercheurs), de créer des postes de professeurs et/ou de maîtres de conférences dans les disciplines qu'il souhaite. La même possibilité de choix est ouverte lors du remplacement des enseignants-chercheurs partant en retraite. Cette latitude peut soit ne rien changer aux équilibres inter-disciplinaires, les rapports de force internes étant figés, soit renforcer les effets de spécialisation, les Universités cherchant à renforcer leurs points forts, selon une dynamique alliant effets d'offre et de demande.

conséquences elles-mêmes différentes...²⁵ Et cela d'autant plus qu'il semble que le pluralisme semble mieux assuré au niveau du recrutement des maîtres de conférence, compte tenu de la composition des commissions qui reflète plus la diversité du corps des enseignants-chercheurs²⁶. On observe d'ailleurs une situation paradoxale : alors que les professeurs hétérodoxes sont de moins en moins nombreux, l'AFEP rassemble un pourcentage significatif du corps des enseignants-chercheurs en sciences économiques puisqu'elle compte plus de 600 adhérents, tous statuts et disciplines confondus, dont 300 enseignants-chercheurs en économie qui se sont déclarés prêts à opter pour la nouvelle section si elle devait voir le jour, sur un corps qui en rassemble autour de 1500.

En fait, le débat sur la création d'une nouvelle section ne peut être réduit à un simple enjeu de pluralisme au sein d'une discipline dont les fondements épistémologiques seraient par ailleurs incontestés. Les partisans d'une nouvelle section interrogent aussi, pour nombre d'entre eux, les limites de la science économique dominante et exigent en fait la reconnaissance d'un autre champ disciplinaire, qui se veut plus fidèle à l'économie politique des origines. C'est ce parti pris qui suscite une certaine réserve de la part de ceux qui, tout en étant réservés à l'égard de l'économie « mainstream », estiment que leurs travaux seront plus légitimes s'ils demeurent inscrits au sein d'un champ disciplinaire dont l'unicité est préservé. La possibilité proposée par le rapport Hautcoeur de rendre possible une qualification interdisciplinaire au CNU afin de permettre à des candidats ayant un profil aux confins de deux disciplines de ne pas être écartés peut-elle être une alternative à la création d'une nouvelle section ? C'est une ouverture, mais qui ne semble pas à la mesure de l'enjeu.

Le débat prendrait un nouveau tour si le projet de décret actuellement à l'étude, modifiant le décret 84-231 organisant le recrutement des professeurs des universités, finissait par voir le jour.

²⁵ Pour autant qu'il reste encore suffisamment de professeurs hétérodoxes pour constituer un jury d'agrégation !

²⁶ Le collège des maîtres de conférences qui décide ou non de qualifier les doctorants comme candidats à un poste de maître de conférences est constitué pour un tiers de membres nommés par le ministère et pour 2/3 de membres élus par les enseignants sur listes syndicales ou corporatistes. Cette procédure, qui devrait être un examen se contentant de vérifier la qualité des travaux qui lui sont soumis, tend à devenir un préconcours, le nombre de candidats qualifiés étant en moyenne deux fois égal au nombre de postes à pourvoir dans les différentes Universités, alors que le ratio entre doctorants de qualité et postes à pourvoir est en fait bien plus élevés. Cette sélection réduit d'autant le travail des commissions – composés de professeurs et de maîtres de conférences et de personnalités qualifiées, à la fois locales et extérieures à l'établissement - qui, au sein de chaque Université, assurent le recrutement des maîtres de conférences, en limitant le nombre de candidats.

Il est ainsi prévu, dans le projet de décret, à titre expérimental, et pour une durée de quatre ans, de rapprocher les conditions de recrutement des professeurs de sciences économiques et de gestion de celles qui prévalent dans les disciplines littéraires et scientifiques. S'il n'est pas question de supprimer l'agrégation en tant que telle, elle serait, en quelque sorte, vidée de l'intérieur, dans la mesure où le contingentement du nombre de postes au profit de l'agrégation externe serait supprimé, les universités devenant libres de recruter directement des enseignants sur les postes qu'elles souhaitent mettre au concours – soit sur de nouveaux postes, soit pour remplacer des enseignants en fin de carrière –, dans la limite des moyens qui leur sont alloués, sur un mode voisin de celui réalisés aujourd'hui pour la « voie longue » ou pour le recrutement des maîtres de conférences, mais cela sans condition d'âge désormais²⁷.

Ce nouveau mode de recrutement aurait donc sans doute pour effet de marginaliser l'agrégation comme mode de recrutement des professeurs. L'agrégation n'est en effet plus guère défendue par personne : les critiques qui lui sont adressées n'émanent pas uniquement de l'AFEP. Les universitaires favorables à une large autonomie des universités estiment ainsi que celles-ci doivent être à même de recruter les enseignants qu'elles souhaitent, ce que ne permet pas la logique du concours actuel, où ce sont les nouveaux reçus à l'agrégation qui choisissent leur université selon leur ordre de sortie parmi les différents postes offerts.

Une marginalisation-suppression de l'agrégation aura-t-elle un effet déterminant sur le pluralisme ? On peut en douter, dans la mesure où, avant même d'être éventuellement recruté par une université, tout candidat à un poste de professeur devra avoir été habilité par le collège professeurs de la section sciences économiques du CNU, collège dont la composition est constituée par un tiers de professeurs nommés par le ministre et deux tiers par des professeurs élus par leurs pairs. Les enseignants élus par leurs pairs, au vu de la composition présente du corps, sont très majoritairement issus des listes « qualité de la science » et « pluralisme et qualité », qui défendent le *statu quo*. Quant aux professeurs nommés par le ministre, ils ont plutôt contribué à écarter toute habilitation d'enseignants-chercheurs hétérodoxes ces dernières années.

²⁷ Sachant que les commissions qui recrutent des professeurs sont bien entendu exclusivement composées de professeurs locaux et extérieurs.

Au-delà, tout dépendra du comportement des commissions de recrutement réunies par chaque université et du nombre de postes créés par chaque université. Compte tenu de leur composition et de leur lien avec chaque université, c'est moins le pluralisme qui risque d'être encouragé que le « localisme » - avec ses avantages et ses défauts –, tandis qu'on observerait une spécialisation accrue des différentes universités, selon la logique qui veut que « qui se ressemble s'assemble ». De quoi peut-être assurer la pérennité des quelques îlots d'hétérodoxie qui survivent aujourd'hui, sans pour autant assurer un réel pluralisme partout²⁸.

Un autre facteur d'ouverture du corps des enseignants-chercheurs serait, comme le recommande le rapport de la commission Hautcoeur, de modifier le mode de validation des travaux, sachant qu'aujourd'hui, seuls les articles publiés dans une liste officielle de revues, liste contestable et contestée sont reconnus²⁹. Un travail comme celui qu'a produit Thomas Piketty dans son livre « le capital au XIX^{ème} siècle » ne serait ainsi pas pris en compte dans sa liste de publications. Il faut donc absolument élargir le champ des travaux reconnus, au-delà des seuls articles, et prendre en compte également le degré d'implication des enseignants-chercheurs dans les activités d'enseignement. Mais cela supposerait aussi que les universités ne soient plus seulement évaluées en fonction de leur contribution à la recherche, et donc à la somme des talents qu'elles réunissent, mais aussi en fonction de leur aptitude à délivrer des diplômes de qualité à tous les étudiants qui leur sont confiés, ces deux objectifs n'étant pas contradictoires.

Admettons que les conditions d'un retour à un plus grand pluralisme des enseignants-chercheurs soient établies. Cela suffira-t-il à créer les conditions d'un changement des maquettes des enseignements au niveau Licence et, au-delà, d'une adoption de méthodes pédagogiques permettant d'assurer de meilleurs taux de réussite ? Concernant les maquettes, le travail devra être mené dans chaque établissement, et il peut et doit d'ailleurs être conduit dès maintenant, sans attendre qu'un changement vienne du haut. Les enseignants-chercheurs qui souhaitent faire avancer les choses devraient travailler d'ores et déjà plus étroitement avec les représentants des

²⁸ Sur le risque de marginalisation des hétérodoxes, voir « *Moving beyond the rhetoric of pluralism. Suggestions for an « Inside the mainstream » heterodoxy* », David Colander, Middlebury college of economics discussion paper n°09-15

²⁹ Une revue jusque là non retenue s'est vu intégrée dans la liste des « bonnes » revues par le seul fait qu'elle avait été cédée au « bon » éditeur, sans que rien ne change à son contenu ni à sa qualité.

étudiants pour imposer leurs vues, et ceux-ci pouvant aujourd'hui bénéficier des conseils apportés par les membres de PEPS.

Concernant les méthodes pédagogiques, force est de constater que le clivage qui oppose les enseignants-chercheurs « mainstream » aux « hétérodoxes » est loin de recouper totalement le clivage entre partisans d'un enseignement formel et partisans d'un enseignement donnant plus de place aux faits, à l'histoire et à l'articulation des faits et des théories. Il recoupe sans doute encore moins le clivage entre enseignants soucieux d'améliorer la performance de l'Université comme lieu de formation et ceux qui y sont indifférents. Certains universitaires « mainstream » sont très impliqués dans l'enseignement et l'accompagnement de leurs étudiants, tandis que certains théoriciens hétérodoxes sont avant tout des chercheurs avant d'être des pédagogues. L'Université de Toulouse 1, qui n'est pas un repère d'économistes hétérodoxes, a ainsi développé d'intéressantes initiatives pédagogiques et d'encadrement des étudiants. Sans doute parce que ses dirigeants ont développé une approche « entrepreneuriale » de leur activité, plus orientée vers l'utilisateur, en rupture avec la tradition de l'Université française...

Il faut donc distinguer ici ce qui relève du traitement des critiques adressées au contenu des enseignements dispensés au niveau du cycle de Licence, contenu dont la reproduction est clairement encouragée par l'absence de pluralisme du corps enseignant, et ce qui relève des méthodes pédagogiques. L'évolution des méthodes, la qualité de l'encadrement offerte aux étudiants afin d'assurer la réussite de tous, passe par des évolutions qui, en termes d'organisation et de moyens, vont au-delà des seuls cursus de Sciences économiques. Pour autant, on peut ici proposer une piste pour améliorer l'encadrement des étudiants à moyens égaux. Les enseignements dispensés au niveau des deux premières années du cycle de Licence de Sciences économiques pourraient ainsi être assurés par des agrégés de l'enseignement secondaire, dispensés d'effectuer de la recherche, et à qui il serait donc possible d'exiger un service associant douze heures hebdomadaires de cours à des heures d'accompagnement individuel des étudiants, et ce de septembre à juin, sur le modèle des classes préparatoires³⁰. Dans cette perspective, les classes préparatoires à l'ENS Cachan (D2), qui associent d'ores et déjà des enseignements en lycée à des cours dispensés à l'Université, témoignent de l'intérêt d'une telle démarche. L'université Lille 1 a ainsi mis en place un cycle sur trois ans, en partenariat avec le lycée

³⁰ Sachant que les enseignants en classes préparatoires ont aujourd'hui des revenus supérieurs à ceux des maîtres de conférences.

Gaston Berger de Lille. De quoi étendre l'année universitaire et assurer une meilleure prise en charge des étudiants. Au-delà, il est d'ores et déjà possible de faire des cours intéressants, associant exemples et exercices ancrés dans la réalité et théorie. Il serait également tout à fait possible de redéployer les moyens à budget constant afin de développer les travaux en petits groupes, en supprimant des cours magistraux inutiles. Il ne faut donc pas faire dépendre d'une hypothétique réforme plus large des premiers cycles universitaires la mise en œuvre de réformes propres à améliorer les méthodes d'enseignement de l'économie.

Encadré 3 : De l'influence du classement des revues sur l'absence de pluralisme

Le recrutement et la promotion des économistes universitaires sont fondés sur les travaux qu'ils produisent : ouvrages, rapports, articles dans des revues scientifiques, participation à des colloques, etc. Au sein de ces multiples supports, les articles dans les revues scientifiques « à comité de lecture », c'est-à-dire celles qui n'acceptent (ou ne rejettent) la publication d'articles qu'après leur examen par des referees anonymes, se voient attribuer la prééminence – au point que des ouvrages représentant des années de travail et publiés chez des éditeurs reconnus sont simplement ignorés par certains jurys. Mais toutes les revues ne se valent pas : celles-ci sont classées selon leur « valeur scientifique », elle-même estimée notamment à partir de leur « facteur d'impact », c'est-à-dire le nombre de fois où elles sont citées. Les revues jugées les « meilleures » étant celles du courant dominant, ce mode de sélection des candidats biaise les recrutements au point d'exclure de plus en plus les chercheurs hétérodoxes. La situation est particulièrement grave dans le cas des professeurs d'université, le plus haut grade de la profession³¹.

« Au niveau de la recherche académique, les explorations dites "hétérodoxes" sont systématiquement écartées du champ universitaire légitime (absence de crédits, impossibilité de publier dans les meilleures revues, etc.). Cette stratégie d'immunisation de la part de l'économie néo-classique paralyse la recherche et fossilise l'enseignement universitaire de l'économie », résume Gaël Giraud. *Un constat partagé par l'Inet – Initiative for a New Economic Thinking – financée et impulsée par Georges Soros, pour laquelle c'est la marginalisation des recherches hétérodoxes qui est à l'origine d'un enseignement économique non-pluraliste. Ainsi, selon les propres termes de son président, Robert Johnson, l'Inet veut « encourager les jeunes chercheurs à mesurer ce qui n'a pas été mesuré jusqu'à présent, à dire ce qu'ils n'osaient pas dire auparavant de peur de ne pas être publiés », notamment en finançant directement les bourses de post-doctorant et des travaux de recherches. Comme le résume parfaitement Pier-André Bouchard St-Amant, post doctorant à l'Inet : « le problème de l'enseignement de l'économie n'est que la conséquence d'un autre problème, celui de la profession d'économiste ». Il poursuit : « L'essentiel est de recentrer l'enseignement de l'économie sur les questions économiques plutôt que sur les moyens. Pourquoi observe-t-on tant de chômage? Pourquoi les fluctuations économiques sont-elles similaires d'un pays à l'autre? Pourquoi y a-t-il des inégalités? Comment améliorer le sort matériel d'un peuple? Et ainsi de suite. Nous pensons qu'il existe plusieurs*

³¹ Voir l'étude de l'AFEP de septembre 2013 :

http://www.assoekonomiepolitique.org/IMG/pdf/NOTE_AFEP_RECRUTEMENT_PR_SEPT_2013_VF.pdf

angles d'attaque de ces questions et un enseignement idéal permettrait de théoriser ces questions sous les différents angles possibles. Au coeur de cette conception git un idéal d'esprit critique et une maîtrise des différentes approches de l'économie ».

2.3. Quels enseignements au niveau Licence ?

Pour répondre à la demande d'un enseignement de l'économie plus fidèle à la réalité du fonctionnement économique et plus pluraliste (tant d'un point de vue conceptuel, théorique que disciplinaire) exprimée par une part non négligeable des étudiants, il est nécessaire de revoir en profondeur les maquettes des cours de licence, comme le proposent le collectif Peps, l'Afep, ou encore l'Inet. Le rapport Hautcoeur va également en ce sens.

Loin de résoudre tous les problèmes propres à l'enseignement de l'économie, cette proposition de réforme présente néanmoins un avantage non négligeable : elle ne nécessite aucune réforme préalable et s'avère de ce fait immédiatement applicable. En effet, chaque université est libre de décider du programme de ses cours et le ministère en valide le contenu ex post. Rien n'oblige les universités à structurer leur programme autour des cours actuels (cours de microéconomie, macroéconomie, mathématiques, statistiques) comme c'est aujourd'hui souvent le cas.

Il serait donc tout à fait possible de proposer une maquette organisée, par exemple, autour d'objets, de grandes questions, ou d'enjeux³² mais aussi d'accorder une place bien plus significative à l'enseignement des théories, des faits et du fonctionnement des institutions ; de revaloriser des approches réflexives trop souvent marginalisées (histoire de la pensée, épistémologie...) ; de fournir un effort particulier pour aider à la compréhension, l'appropriation et le maniement des méthodes et outils quantitatifs et qualitatifs (notamment en les articulant avec des problèmes économiques, environnementaux et sociaux précis) ; d'inclure dans le cursus des cours de type « questions d'actualité » ; d'insister sur l'apprentissage des langues étrangères (et notamment de l'anglais) ou encore de donner une plus grande part à l'enseignement des sciences sociales et des sciences de la nature.

En s'inspirant des maquettes de Peps³³, de celles de l'Afep, de l'Inet et des travaux de la commission Hautcoeur (et en prenant pour base un enseignement de 24h par semaine sur 12 semaines de cours par semestre) nous avons imaginé une maquette composée de cinq « blocs ».

³² C'est-à-dire finalement de revenir à des cours thématiques comme le proposait il y a encore quelques années l'enseignement délivré aux élèves de terminale ES.

³³ <http://pepseco.wordpress.com/>

Le premier bloc de cours porterait sur des « objets » problématisés ou des « questions », par exemple : travail et emploi, inégalités et redistributions, commerce international et mondialisation, monnaie banque finance, inégalités, etc. Partir de questions - et non plus de « disciplines » - devrait permettre aux étudiants et aux enseignants de mobiliser les théories orthodoxes et hétérodoxes, mais aussi de piocher dans plusieurs disciplines. A cette séance viendrait s'ajouter un cours portant sur les questions d'« actualité économique et sociale ».

Le deuxième bloc porterait sur les outils et les méthodes quantitatives (les mathématiques, les statistiques, l'informatique, l'économétrie, la lecture de données, la programmation informatique) et qualitatives (entretiens, histoire de la méthodologie dans les sciences,...). Etant donné la place de l'anglais dans la discipline économique, nous avons choisi d'intégrer son enseignement à ce bloc. Par ailleurs, un cours de type « instruments de mesure et indicateurs » pourrait aussi être dispensé pour que les étudiants prennent connaissance des indicateurs existants, apprennent à les lire, à les analyser, et à les interroger.

Le troisième bloc serait exclusivement dédié à l'histoire de la pensée économique, afin de présenter les différentes théories, en articulation avec l'histoire des faits. L'objectif ici serait de restituer le contexte politique, intellectuel, culturel, économique et social correspondant à l'émergence des théories et ainsi de mieux en comprendre l'origine et leur niveau d'influence.

Le quatrième bloc intégrerait l'enseignement des sciences sociales et des sciences de la nature : difficile de comprendre l'économie et les décisions des acteurs économiques sans intégrer la géopolitique, le droit ou encore la sociologie ; difficile aussi de prendre un peu de distance avec l'économie sans les apports de la philosophie ou de l'histoire ; difficile enfin de ne pas inclure l'enseignement des sciences de la nature dans le contexte actuel de dérèglement climatique. Des cours de prospective pourraient également être dispensés dans ce bloc, de nombreux économistes ayant démontré leur incapacité à fournir des prévisions correctes.

Enfin, un projet semestriel et transversal aux différents blocs pourrait être mené. Il s'agirait de séances en petits groupes intitulée « mise en situation » (sur un modèle assez proche des projets tutorés dispensés par l'Université de Paris 1). Cette mise en situation comporterait deux volets : un volet « description de crise » et un volet « problème économique ». Dans le volet

« description de crise », les étudiants réunis en petits groupes auraient à décrire les facteurs et le déroulement concret d'une crise, passée ou présente. Dans le volet « problème économique » il s'agirait de tenter de répondre à un problème économique et social réel ou fictif, en intégrant le point de vue d'un acteur du jeu économique (entreprise, syndicat, banquier central, représentant de l'Etat, investisseur etc.). Ce type de séance aurait pour but d'accroître la participation des étudiants, de leur apprendre le droit à l'erreur, de mobiliser les connaissances délivrées dans les différents blocs, de défendre un point de vue, de s'intéresser au rôle et au fonctionnement des institutions, et de repérer les connaissances et compétences restant à acquérir.

Dans tous les blocs décrits plus haut, il serait nécessaire d'encourager la participation orale et écrite des étudiants via l'écriture de dissertations, l'organisation d'exposés, ou encore la rédaction de mémoires afin d'améliorer les capacités d'expression orales et écrites des étudiants.

Proposition de maquette type pour une première année de Licence :

	Objet/question économique	Outils et méthodologie	Histoire de la pensée et des faits économiques	Sciences sociales, sciences de la nature et prospective	Projet transversal : « mise en situation »
Licence 1 - Semestre A	Objet question 1 (3h) Objet question 2 (3h) Questions d'actualité (3h)	Méthodes quantitatives (2h30) Anglais (1h30) Histoire de la méthodologie (1h30)	Histoire des faits et de la pensée (4h)	Sciences sociales (3h) (2 disciplines au choix : droit, géopolitique, histoire, sociologie, philosophie, LV2)	Projet tutoriel « Description de crise » (1h30)
Licence 1 - Semestre B	Objet question 3 (3h) Objet question 4 (3h) Questions d'actualité (3h)	Méthodes Qualitatives (2h30) Anglais (1h30) Indicateurs et mesure (2h30)		Sciences de la nature (changement climatique, (1h30) Prospective (1h30)	« Problème économique » (1h30)

Encadré : le point de vue de Gaël Giraud*

Pensez-vous l'enseignement économique adapté aux défis économiques, sociaux et écologiques de notre temps, ou encore à la réalité du fonctionnement d'une économie?

*Absolument pas. L'enseignement de l'économie est phagocyté par la doxa de l'économie néo-classique. Or celle-ci est constamment réfutée par les faits (la crise de 2008, par exemple). Qui plus est, elle constitue un corps de doctrine incohérent, truffé d'erreurs analytiques, et qui échappe à toute falsification scientifique. (L'ouvrage de Steve Keen, *Debunking economics*, dont la traduction française paraîtra à l'automne prochain, donne une idée assez précise de ces défaillances majeures.) Elle joue un rôle analogue à celui du marxisme "mécanique" qui a servi, pendant des décennies, à endoctriner des générations dans différents pays.*

La demande récurrente de la part des étudiants qu'un autre type d'économie leur soit enseigné est tout à fait légitime. Elle se heurte au fait qu'au niveau de la recherche académique, les explorations dites "hétérodoxes" sont systématiquement écartées du champ universitaire légitime (absence de crédits, impossibilité de publier dans les meilleures revues, etc.). Cette stratégie d'immunisation de la part de l'économie néo-classique paralyse la recherche et fossilise l'enseignement universitaire de l'économie.

Quelles seraient les compétences à transmettre aux étudiants en économie lors des 3 premières années de formation?

Il me paraît crucial que les enseignants d'économie puissent initier leurs étudiants de manière critique à l'économie néo-classique tout en leur faisant comprendre qu'il existe d'autres manières de réfléchir comme économiste.

- une initiation sérieuse en histoire des faits économiques et en histoire de la pensée économique me semble indispensable.

- une initiation critique à la comptabilité (publique et privée) et aux différentes manières dont nous élaborons nos instruments de mesure (PIB, IDH, etc.) devrait également faire partie du bagage de tout économiste en herbe. La mesure des faits empiriques est elle-même le produit d'une construction sociale.

- Idéalement, ceci devrait pouvoir s'accompagner d'une initiation pluri-disciplinaire : la sociologie, la science politique, la géographie devraient être abordées. Et même la philosophie, compte tenu des dérapages épistémologiques graves dont les néo-classiques se rendent coupables.

- Bien sûr, un temps substantiel devrait être consacré à la dimension économique de la transition écologique qui est devant nous. Cet enjeu de société est appelé, selon moi, à devenir la question centrale posée par nos sociétés aux économistes. Autant les y sensibiliser dès maintenant.

- enfin, il importe de comprendre que les mathématiques ne sont pas responsables de l'usage dévoyé qui en est fait par l'économie néo-classique. Il faut donc aussi, me semble-t-il, que nos étudiants aient un bagage minimal en mathématiques (en statistique et en probabilité notamment), ne fût-ce que pour pouvoir réfuter les arguties captieuses des économistes mainstream.

** directeur de recherches au CNRS, membre du Centre d'Economie de la Sorbonne, du LabEx REFI (Régulation Financière) et de l'Ecole d'Economie de Paris.*

Fin encadré

Bibliographie

AFEP 2013, « évolution des recrutements des professeurs en sciences économiques depuis 2000. La fin du pluralisme » :

http://www.assoekonomiepolitique.org/IMG/pdf/NOTE_AFEP_RECRUTEMENT_PR_SEPT_2013_VF.pdf

AFEP 2013, *Pétition pour la création d'une nouvelle CNU « Economie et sociétés »* :

http://www.assoekonomiepolitique.org/IMG/pdf/pour_le_pluralisme_une_nouvelle_section_CNU_elus.pdf

AFEP, 2013, Communiqué AFEP (29 octobre 2013) : L'AFEP dénonce le manque de pluralisme de la Commission Hautcœur : <http://www.assoekonomiepolitique.org/spip.php?article513>

Autisme-économie, 2000, lettre ouverte des étudiants en économie, Le monde, édition du 17 juin 2000.

Autisme-économie, 2009, « Sortons l'enseignement de sa bulle », Le Monde, édition du 9 octobre.

Beaud O., Vatin F., Gauchet M, Caillé A., 2010 , *Refonder l'Université, Cahiers libres*, La découverte .

Bouba-Olga, O, Grossetti M, Lavigne A, 2008, « le localisme dans le monde académique : une autre approche. Réponse à Olivier Godechot et Alexandra Louvet », La vie des idées :

<http://www.laviedesidees.fr/Le-localisme-dans-le-monde.315.html>

Chavagneux C., 2011, « sur la déontologie des économistes », l'Economie politique n°49, p5.

Clerc D., 2006 « L'enseignement de l'économie en France », Fondation Gabriel Péri :

<http://www.gabrielperi.fr/L-enseignement-de-l-economie-en>

Colander D., « The Making of Global European Economist », Middlebury College Working Paper Series 0809.

Colander, D, 2007, « Pluralism and Heterodox Economics : Suggestions for an « Inside the Mainstream » Hererodoxy « Middlebury College Working Paper Series 0724.

Cordonnier L., 2011 “Pourquoi les économistes se sont-ils trompé à ce point?”, in L'Economie Politique, n°50, p 32-44

De Boissieu C., Rosa J.J, Artus P., Chauveau T., Verdier T., Gallais-Hamonno G., Combes P.P, Betbèze J.P, Sénik C., Lévy-Garboua L., d'Autume A., Daniel J.M, Marteau D., Didier M., Sand-Zantman A., 2000, « Contre appel pour préserver la scientificité de l'économie », Le Monde, édition du 31 octobre 2000.

Fitoussi, Jean Paul, 2001, *L'enseignement supérieur des sciences économiques en question. Rapport au ministre de l'Education nationale*, Paris, Fayard.

Fullbrook E., 2003, *The Crisis in Economics. The post-autistic economic movement: the first 600 days*, London, Routledge.

Fullbrook E., 2004, *A Student's Guide to What's Wrong in Economics*, London, Anthem Press.

Fullbrook, E, 2009, *Pluralist economics*, Zed Books.

Galbraith J.K, 2010, « Mais qui sont donc ces économistes? Retour sur ceux qui avaient donné l'alarme sans être entendus », Institut Veblen et la Vie des idées : <http://www.veblen-institute.org/Mais-qui-sont-donc-ces-economistes?lang=fr>

Galbraith, J.K, 2001, “A contribution on the state of economics in France and the world”, *post-autistic economics newsletter* : issue no. 4, Janvier : <http://www.paecon.net/PAEtexts/Galbraith1.htm>

Idies, 2011, « où en est l'enseignement de l'économie à l'université », note de travail n°15 : http://www.idies.org/public/Publications/idies_note_de_travail_15_BAT.pdf

Inet 2013, *Institute for New Economic Thinking Launches Project to Reform Undergraduate Syllabus*, <http://ineteconomics.org/blog/institute/institute-new-economic-thinking-launches-project-reform-undergraduate-syllabus>

Inet, Core project, ”Teaching economics as if the Last Three Decades Happened”: <http://core-econ.org>

International Student Initiative for Pluralism in Economics, <http://www.isipe.net> .

Krugman P., «How did economists get it so wrong», *New York Times Magazine*, 2 septembre 2009.

Lee F.S, et Lavoie M., 2012, *In defense of Post-Keynesian and Heterodox Economics : responses to Their Critics*, Routledge.

Mepree (mouvement des étudiants pour une réforme de l'enseignement de l'économie), 2000, « manifeste pour une réforme de l'enseignement en économie » : <http://www.autisme-economie.org/sites/autisme-economie.org/IMG/pdf/signatures.pdf>

Mepree et al., 2001, « Pour une réforme en profondeur des enseignements de l'économie » : http://www.autisme-economie.org/sites/autisme-economie.org/IMG/article_PDF/Pour-une-reforme-en-profondeur-des_a5.pdf

Mepree, 2001, avis sur le rapport Fitoussi : <http://www.autisme-economie.org/article6.html>

Mouchot C., 2004, « Pour une éthique de l'enseignement de l'économie », in Arnaud Diemer (dir.) *Enseigner l'économie*, Paris, l'Harmattan, p 79-94.

Peps et al., 2014, *Pour un enseignement pluraliste de l'économie : l'appel mondial des étudiants*, <http://pepseco.wordpress.com/2014/05/05/manifeste-international-signe-par-vingt-deux-associations-de-dix-huit-pays>

Peps, 2011, « pour un pluralisme dans l'enseignement de l'économie », in *l'Economie Politique*, n°50, p49-58.

- Peps, 2012**, « l'enseignement de l'économie dans le supérieur : bilan critique et perspectives », in *L'économie Politique*, n°58, p42-67.
- Peps, 2012**, *maquette alternative pour Licence en Sciences économiques* : <http://pepseco.wordpress.com/etats-generaux/les-presentations>
- Peps, 2013**, « la crise économique est aussi une crise de l'enseignement de l'économie », *Le Monde*, 2 avril.
- Pisani-Ferry J., 2010**, « Les économistes remis en cause », *Alternatives Economiques Poche* n° 43bis - avril.
- Post Crash economic Society, 2013**, The Post Crash economics Society at the University of Manchester, "The world has changed, the syllabus hasn't – is it time to do something about it?" : <http://www.post-crasheconomics.com>
- Postel Nicolas, 2010**, « économie et pluralisme – l'Association française d'économie politique (AFEP) », *Revue Française de Socio-économie*.
- Postel, N, 2011**, « le pluralisme est mort, vive le pluralisme ! », *L'économie politique*, n]50, p6-31.
- Raveaud G, 2010**, "Pluralism in economics teaching: why and how" : http://www.dhf.uu.se/whatnext/for_participants/documents/Raveaud.pdf
- Raveaud G., 2011**, **Ça chauffe à Harvard !** : <http://alternatives-economiques.fr/blogs/raveaud/2011/11/09/ca-chauffe-a-harvard/>
- Raveaud, G., 2011**, « Un enseignement pluraliste des représentations de l'économie », *L'Economie politique*, n°50, p59-70.
- Stiglitz J.**, *Freefall. America, free markets, and the sinking of the world economy*, Norton, 2010.
- Vega (de la) X., 2012**, Le mea culpa des économistes, in *Sciences Humaines* : [N° Spécial N° 17 - novembre-décembre 2012](#)
- Vernières Michel, 1999**, *Rapport de la mission sciences économiques pour la direction des enseignements supérieurs*.

Annexe : James K. Galbraith : la crise n'a pas permis aux approches hétérodoxes de s'affirmer.

Le texte suivant est extrait d'une réponse³⁴ de James K. Galbraith à une tribune de Paul Krugman « pourquoi les économistes se sont-ils autant trompés ? ».

« Bien entendu, il y avait quelques économistes qui contestaient l'idée d'un comportement rationnel et se demandaient si l'on pouvait réellement faire confiance aux marchés, se référant au temps long des crises financières aux conséquences économiques dévastatrices. Mais ils nageaient à contre-courant, incapables de se faire entendre face à une complaisance largement répandue, et qui rétrospectivement nous paraît stupide ». Paul Krugman, *New York Times Magazine*, 6 septembre 2009.

Amen. Bien qu'il soit d'usage de placer ce mot à la fin d'une prière, il m'a semblé approprié cette fois-ci de le faire figurer en tête. En deux phrases, Paul Krugman, Prix Nobel d'économie 2008 et à certains égards l'un des plus importants économistes de notre temps, a bien résumé ce que l'on peut considérer comme l'échec d'une époque, tant sur le plan de la pensée économique que sur celui de la politique économique. Et pourtant, le rôle de ces quelques phrases, noyées dans un essai de plus de 6 500 mots, semble pour le moins étrange. Le propos est isolé et ne débouche sur rien. À peu de choses près – une demi-phrase de plus et la mention d'une même personne à trois reprises –, rien d'autre n'est dit à propos de ces économistes qui avaient vu juste. Ils ne sont pas nommés. Leurs travaux ne sont pas cités. On ne sait rien d'eux. Bien que l'histoire leur ait donné raison sur la question économique la plus fondamentale de notre génération, ils restent les grands inconnus du récit qui nous est conté.

L'article de Krugman est entièrement consacré à deux groupes, tous deux solidement installés au sommet (ou ce qu'ils considèrent être le sommet) de la science économique. Ces deux groupes sont particulièrement préoccupés par leur statut et se disputent pouvoir, prestige et influence. Ces économistes, Krugman les nomme « économistes d'eau de mer » et « économistes d'eau douce » ; eux-mêmes préfèrent le label « néo-classique » pour les uns, « néo-keynésien » pour les autres – bien que les uns n'aient rien de classique, les autres rien de keynésien. On pourrait également parler d'« école de Chicago » et d'« école du MIT », en référence au lieu respectif où la majorité d'entre eux a fait ses études supérieures. La vérité est que les étiquettes sont imprécises, car les différences entre les uns et les autres sont secondaires, et pour tout dire obscures.

Ces deux groupes ont une perspective commune, une préférence partagée pour un même cadre de pensée. Krugman le décrit très bien en évoquant « la recherche d'une approche englobante, élégante sur le plan intellectuel, qui donnait en outre l'occasion aux économistes de faire étalage de leurs prouesses mathématiques ». Ce qui est tout à fait exact. Il s'agissait en partie de faire preuve d'élégance et en partie d'impressionner, mais il n'était finalement pas question... d'économie. Les problèmes, les risques, les menaces et les politiques économiques n'y étaient pas débattus. Par conséquent, ces deux groupes partagent le même échec. C'est bien cela le plus étonnant. Il ne s'agissait pas d'une gUERre sans merci entre Pangloss et Cassandre qui aurait ravagé la science économique. On avait plutôt affaire à une conversation entre copains, avec

³⁴ *Mais qui sont donc ces économistes ?* James K. Galbraith sur le site de l'institut veblen <http://www.veblen-institute.org/Mais-qui-sont-donc-ces-economistes?lang=fr> et de la Vie des idées, février 2010.

Bonnet Blanc d'un côté et Blanc Bonnet de l'autre. Et si vous pensiez que Bonnet Blanc ou Blanc Bonnet n'était pas très estimable – eh bien, c'est que vous n'étiez pas vraiment un économiste.

Le professeur Krugman soutient que Bonnet Blanc et Blanc Bonnet « ont pris la beauté pour la vérité ». La beauté en question résidait dans une « vision du capitalisme comme un système parfait ou presque parfait ». Assurément, accuser un scientifique – ou, pire encore, une discipline tout entière – d'avoir confondu la beauté et la vérité n'est pas anodin. On peut néanmoins se demander ce qu'il y avait de beau dans cette idée. Krugman ne le dit pas vraiment, mais il note que le recours aux mathématiques pour décrire la prétendue perfection était « impressionnant » (*impressive-looking*) – elles permettaient de « rendre plus séduisante » (*gussied-up*) la démonstration au moyen « d'équations sophistiquées » (*fancy equations*). Le choix des termes est révélateur : « impressionnant » ? « Séduisant » ? Ce n'est pas dans ces termes qu'on décrit normalement la Vénus de Milo...

Certes, les mathématiques ont quelque chose de beau, ou du moins peuvent avoir quelque chose de beau. J'aime particulièrement les géométries complexes générées par les systèmes non linéaires simples. Mais les démonstrations maladroites que l'on retrouve dans les articles des revues d'économie *mainstream* n'ont rien à voir avec cela. Elles font plutôt penser à de laborieux exercices de lycéens. On a le sentiment que l'objectif est d'intimider plutôt que d'éclairer. Il y a une raison simple à cela : une idée qui passerait pour simpliste lorsqu'elle est exprimée avec des mots devient « impressionnante » dès qu'on y attache pléthore de symboles grecs. Surtout s'il s'agit d'une idée comme celle-ci : « Le capitalisme est un système parfait ou presque parfait » – qui aurait bien du mal, énoncée de cette façon, à résister à l'épreuve du rire. [...]

Les choses n'ont guère changé depuis et il est intéressant de se demander pourquoi.

On ne peut invoquer, pour expliquer cette situation, l'absence de travaux sur la nature et les causes des désastres financiers. Ces travaux existent, mais les auteurs et les approches qui abordent ce genre de questions ont été relégués aux marges du système universitaire. Leurs articles ne sont publiés que dans des revues de second rang, voire dans des lettres d'information ou des blogs. Les chercheurs qui trahissent leur scepticisme en s'intéressant à ce type de publications sont dissuadés de poursuivre une carrière universitaire. S'ils sont suffisamment tenaces, il ne leur reste plus qu'à s'exiler dans une petite université ou dans les écoles d'enseignement supérieur (*liberal art colleges*), où ils seront sûrs de passer inaperçus.

« Les membres les plus influents de la profession [...] ont formé une sorte de Politburo de l'économiquement correct. En règle générale – comme on pouvait s'y attendre dans un club de gentlemen –, cette appartenance les a placés du mauvais côté sur toutes les questions politiques importantes, et cela depuis des décennies. Ils prévoient des désastres qui n'ont jamais lieu. Ils excluent la possibilité d'événements qui finissent par se produire... Ils s'opposent aux réformes de bon sens les plus nécessaires, leur préférant de simples placebos. Ils sont toujours aussi surpris lorsqu'un événement fâcheux – comme une récession – se produit. Et quand ils finissent par se rendre compte que telle ou telle position est intenable, ils ne reviennent pas dessus. Ils n'imaginent pas qu'il puisse y avoir de faille dans une théorie. Ils préfèrent alors changer de sujet. Dans un tel club, on ne perd pas la face parce qu'on s'est trompé. On ne cesse jamais d'être invité dans les colloques et les congrès suivants, pour présenter ses travaux. Et le club reste toujours aussi fermé à ceux qui n'en sont pas membres »

Voilà le problème principal [...] il existe un corpus très riche de littérature et de travaux économiques permettant d'étudier l'économie réelle et ses problèmes. Cette littérature est pertinente d'une façon que le courant dominant, y compris dans ses nouvelles approches à la

mode comme l'« économie comportementale », n'est tout simplement pas. Mais quelle est la place de ces travaux dans les débats académiques ? Elle est à peu près nulle.

Il est donc inutile d'enfermer la discussion dans le cadre étroit d'une science économique conventionnelle. L'urgence est bien plus d'élargir le champ académique et de donner de la visibilité à des travaux qui nous sont réellement utiles pour faire face aux terribles problèmes économiques de notre époque. Il faut qu'on puisse faire carrière académique dans des domaines et avec des approches qui ont fait la preuve de leur utilité. Cette tâche ne doit manifestement pas être confiée aux départements d'économie concernés, mais aux conseils d'administration, aux organismes de financement, aux fondations, aux étudiants et peut-être même à leurs parents. L'idée n'est pas de se disputer indéfiniment avec Bonnet Blanc et Blanc Bonnet, mais de dépasser leurs querelles et d'avancer vers le champ qui doit être là quelque part, *qui en effet est bien là*.