

## Former les économistes et enseigner l'économie, est ce la même chose ?

Alain Alcouffe\* & Françoise Larré\*\*

(version préliminaire, ne pas citer)

L'enseignement de l'économie a, en France, une longue histoire puisqu'elle fut introduite dès 1793 dans la formation des formateurs au sein de l'éphémère École Normale établie par la Convention. Son enseignement – dépourvu, pour l'essentiel, de toute formalisation avait été confié au mathématicien Vandermonde qui semble avoir eu quelques difficultés à se faire entendre de ses auditeurs. Plus tard, lors de son introduction au Conservatoire des Arts et Métiers, la dénomination de la discipline fit problème et, plutôt que "économie *politique*", ce fut "économie *industrielle*" qui fut retenu pour le cours confié à Jean-Baptiste Say. Celui-ci, dans le Préliminaire de son *Traité* (édité par Horace Say) ne manque pas, d'ailleurs, de s'interroger sur le contenu du cours et son rapport aux activités économiques concrètes<sup>1</sup>. A la fin du 19<sup>e</sup> siècle encore, lorsqu'une agrégation spécifique finit de particulariser la sélection des enseignants d'économie dans les facultés de droit, Walras repose la question de l'introduction de l'économie dans les facultés de sciences. Autant dire que dès l'origine, les débats n'ont pas manqué sur l'opportunité de l'enseignement de cette nouvelle discipline et son positionnement scientifique et idéologique et se sont poursuivis jusqu'à nos jours.

La France n'a pas le monopole de ces interrogations et il y a 10 ans, l'American Economic Association a procédé à une vaste enquête sur l'évolution de l'enseignement de la discipline dont les résultats ont été analysés dans le *Journal of Economic Literature*<sup>2</sup>. Il existe certaines similitudes entre le malaise ressenti en France depuis le lancement des pétitions des normaliens et beaucoup de notations sur l'enseignement de l'économie aux États Unis comme le font remarquer tant G. Abraham-Frois que Marc Pénin<sup>3</sup>. Pourtant un des constatations longuement analysées dans le cas américain n'a pas retenu l'attention en France. Il s'agit de la divergence croissante aux États Unis entre "l'enseignement de l'économie" et la "formation des économistes" : les deux coïncident de moins en moins et, de plus en plus, "l'enseignement de l'économie" qui justifie les postes d'enseignants chercheurs est déconnecté de la "formation des économistes"<sup>4</sup>. Encore faut il ajouter

---

\* Professeur, Université des Sciences Sociales de Toulouse, alain.alcouffe@univ-tlse1.fr,

\*\* MCF, Iufm, Toulouse, flarre@univ-tlse1.fr

<sup>1</sup> Malgré sa longueur, la citation suivante de JB Say n'est elle pas la preuve d'un débat récurrent dans notre disciplines : « Quelques écrivains du dix-huitième siècle et de l'école dogmatique de Quesnay d'une part, et des économistes anglais de l'école de David Ricardo d'une autre part, sans employer les formules algébriques trop évidemment inapplicables à l'économie politique, ont voulu y introduire un genre d'argumentation auquel je crois, en thèse générale, qu'elle se refuse de même que toutes les sciences qui ne reconnaissent pour fondement que l'expérience : je veux dire l'argumentation qui repose sur des abstractions. Condillac a remarqué judicieusement qu'un raisonnement abstrait n'est qu'un calcul avec d'autres signes. Mais un argument ne fournit pas plus qu'une équation, les données qui, dans les sciences expérimentales, sont indispensables pour parvenir à la découverte de la vérité. La meilleure dialectique aussi bien que le calcul le plus exact, s'ils partent d'une donnée incertaine, arrivent à des résultats douteux. », *Traité*, 18 ? ? (version électronique Gallica, BNF)

<sup>2</sup> JEL special issue with papers by A. O. Krueger, (Report of the commission on graduates in economics) W. Lee Hansen (Education and Training of economics doctorates), H. Kasper (The education of economists), September 1991, volume XXIX, Nr 3

<sup>3</sup> cf sur le site de l'université de Montpellier, G. Abraham-Frois, Annexe 4 du Rapport Vernières, et les commentaires de Marc Pénin.

<sup>4</sup> A. Coulon, directeur du CIES de Paris, proposa aux allocataires moniteurs de Paris – dont une bonne part très proches par leur formation des étudiants pétitionnaires – de travailler sur l'enseignement de l'économie. Il est tout à fait remarquable que leur réflexion ne mentionne nulle part la diversité des filières comportant des enseignements d'économie et semble toute entière consacrée aux filières strictement économiques.

que parmi ces derniers, seule une petite minorité sera composée de chercheurs en économie ou de théoriciens.

La communication proposée étudiera l'évolution de l'enseignement de l'économie<sup>5</sup> au cours des trois dernières décennies en mettant l'accent sur la diversification croissante des publics auxquels les enseignants d'économie s'adresse. Elle s'interrogera également sur la formation des enseignants<sup>6</sup> dans un contexte qui n'est plus celui de la reproduction. Pour avoir enseigné dans différentes filières (MIAGe, GEA, AES, IUFM, classes préparatoires aux grandes écoles, etc.), nous sommes persuadés que la distinction entre un public de "spécialistes" et de "non spécialistes" est pertinente et nous avons cherché, tout d'abord, à quantifier l'importance relative des deux types d'enseignement de la discipline qui nous a montré que les services des enseignants d'économie s'adressent au moins pour moitié à des publics de non spécialistes. Puis dans un second temps, nous avons cherché quelle était la conscience de cette diversification des publics qu'avaient les enseignants et les conséquences qu'ils en tiraient pour leur enseignement.

Cette étude a été réalisée à partir de deux outils :

- 1) L'exploitation des fiches individuelles de service des enseignants d'économie de l'Université des Sciences Sociales de Toulouse. Cette exploitation a pour objectif de déterminer la nature des enseignements d'économie ainsi que leur destination selon le public étudiant. Elle permet également de repérer le statut des enseignants selon les années ou filières dans lesquels ils interviennent.
- 2) La passation d'un questionnaire auprès des enseignants d'économie du supérieur de Midi-Pyrénées. Le questionnaire comporte 5 thèmes :
  - L'enseignement de l'économie
  - La connaissances de l'enseignement de l'économie dans le secondaire
  - Les pratiques de travail des enseignants du supérieur
  - La conception de l'enseignement de l'économie
  - Le débat sur l'enseignement supérieur des sciences économiques

Les questions ont pour objet de recueillir les opinions des enseignants sur ces 5 thèmes. L'analyse réalisée à partir de cette enquête ne concerne donc pas des faits mais des opinions et doit être utilisée et comprise en tant que tel.

L'enquête a été proposée à un échantillon de 108 personnes, enseignants du supérieur en MP, tous statuts confondus (professeur d'université, maître de conférences, assistant, attaché temporaire d'enseignement et de recherche, moniteur de l'enseignement supérieur, PAST...). Le taux de réponse est de 27%, taux qui peut sembler acceptable mais qui est trop faible compte tenu de l'étroitesse de la population initiale. Ainsi, de par son objet (enquête d'opinion) et le taux de réponse (27%), la portée de notre enquête reste très modeste et ne peut être utilisée que dans une perspective exploratoire.

Les résultats de cette étude préliminaire permettent de fournir quelques repères et tendances qui restent à confirmer en étendant la population enquêtée à d'autres universités.

---

<sup>5</sup> Pour une perspective historique : Alain Alcouffe 1989, "The institutionalization of political economy in French universities: 1819-1896", *History of Political Economy*, 21:2, pp.313-344.

<sup>6</sup> "European doctorates in economics" Communication to the ESHET Conference February 1997.

## 1 - Résultats issus de l'exploitation des fiches de service des enseignants

L'exploitation des fiches de services des enseignants de l'Université des Sciences Sociales de Toulouse<sup>7</sup> fournit une vision globale de la répartition des enseignements selon différents critères. Nous tenterons ici de mettre en évidence les traits les plus significatifs qui ressortent de l'analyse statistique.

### *Des publics très diversifiés*

La logique de l'enseignement de l'économie conçue comme une logique de reproduction, avec comme objectif de ne former que des enseignants-chercheurs est au cœur des débats sur l'enseignement de l'économie dans le supérieur. Les enjeux sous-jacents sont importants puisqu'ils vont de l'adaptation du contenu des enseignements aux besoins d'un public hétérogène à la conception d'une enseignement comme composante utile à l'insertion des étudiants sur le marché du travail. C'est donc à la fois un regard sur l'enseignement *per se* et sur son articulation au système productif qui doit être proposé si l'on veut s'abstraire de la logique de reproduction.

L'université des sciences sociales (UT1) est issue de l'ancienne Faculté de Droit de Toulouse (devenue Faculté de Droit et des Sciences Économiques). Après 1968, les Facultés toulousaines sont devenues des universités sans aucune recomposition. L'enseignement de l'économie s'est donc développé dans les années 1970 à partir d'un noyau central constitué par la licence (en 4 ans puis maîtrise) de sciences économiques. Cette licence s'était elle-même progressivement émancipée de la licence en droit et au début des années 1960 le cours de première année était encore commun à l'ensemble des étudiants qu'ils souhaitent poursuivre en droit ou en économie. La prédominance de cet enseignement de l'économie commun çà tous les étudiants de la Faculté était à peine entamée, quantitativement (heures\*étudiants) par un enseignement d'économie dans l'IEP.

Ainsi la question de la spécialisation ou non du public n'est elle pas en soi nouvelle et la création puis l'émancipation de la filière "sciences économiques" n'a été qu'une étape dans un processus de diversification de l'offre d'enseignement supérieur qui n'est pas spécifique à l'UT1. Il a été marqué successivement par la création d'une filière "Administration économique et sociale", par le second cycle autonomie d'économétrie, le premier cycle MASS, le magistère, puis l'IUP d'ingénierie économique qui se sont à chaque fois accompagnés de la création d'enseignements spécifiques à la filière considérée que ce soit par le contenu ou par le niveau d'analyse ou le recours aux méthodes quantitatives et à la formalisation. Il faut noter que, dans l'université, toutes ces modifications ont été introduites dans un contexte où les enseignements étaient rattachés de façon rigide à un niveau (année d'enseignement après le baccalauréat).

Ce système vacille depuis 1993 avec la semestrialisation et la possibilité pour les étudiants de combiner des unités d'enseignements à cheval sur plus d'une "année" et l'introduction des crédits européens comme le basculement dans le 3/5/8 vont sans doute achever sa disparition. Ces évolutions obligent à s'interroger sur la diversité des publics auxquels les enseignements d'économie sont proposés. Faute de pouvoir cerner leurs trajectoires et/ou leurs attentes, on a pu, au moins, procéder à l'analyse de la répartition des enseignements d'économie par filière à l'UT1 qui peut fournir un éclairage intéressant. La tableau 1 ci-dessous synthétise les résultats obtenus, en distinguant les pourcentages de cours magistraux (CM) et travaux dirigés (TD) assurés au sein des différentes « filières ».

---

<sup>7</sup> Nous tenons à remercier Bernard Belloc, président de l'Université, pour nous avoir autorisé l'accès aux fiches de services des enseignants, ainsi que Mme Soutou pour nous avoir fourni les extractions exploitables relativement aux besoins que nous avons exprimés. Nous remercions également Robin Michaud-Pigasse et Olivier Serrentino, étudiants à l'Université et membres de ECODEBAT TOULOUSE, pour l'aide qu'ils nous ont apportée pour le traitement de ces données.

**Tableau 1 : Répartition des enseignements d'économie par filière**

	CM (en %)	TD (en %)	Total eq TD (%)
1er cycle éco	6,45	21,53	11,38
2 <sup>nd</sup> cycle éco	16,15	16,28	16,19
1 <sup>er</sup> cycle AES	12,45	12,58	12,5
2 <sup>nd</sup> cycle AES	3,19	7,18	4,49
1 <sup>er</sup> & 2 <sup>nd</sup> Droit	10,18	3,96	8,15
Econométrie	5,69	5,48	5,62
MASS	1,30	5,31	2,61
3 <sup>ème</sup> cycle économie	17,03	00	11,47
IUP	9,97	3,33	7,80
IEP	1,43	0,69	1,18
Autres	16,16	23,66	18,61
Total	100	100	100

Il faut noter immédiatement que les rubriques que nous avons retenues regroupent plusieurs années et/ou une grande diversité de formations et d'enseignements; pourtant aucune d'entre elles ne regroupent plus de 1/6 des enseignements magistraux et la concentration la plus forte des TD se retrouve dans la rubrique la plus hétérogène que nous avons constituée pour tenir compte des formations spéciales pour étudiants étrangers et les diplômés d'université. La diversité des publics paraît ainsi une caractéristique fondamentale, même dans le contexte d'une université à dominante juridique et économique<sup>8</sup>.

Pour simplifier l'analyse de ces publics, nous avons procédé à un regroupement suivant la place présumée de l'enseignement de l'économie dans les formations en distinguant celles qui étaient centrées sur l'économie des autres. Si l'on considère, tout d'abord, les 1<sup>er</sup> et 2<sup>nd</sup> cycles d'économie, de droit et d'AES (les cinq premières lignes) qui concentrent environ la moitié (52,7%) des enseignements d'économie effectués, il apparaît alors une répartition équilibrée au sein de cette catégorie puisque 52% des enseignements ici considérés sont réalisés en 1<sup>er</sup> et 2<sup>nd</sup> cycle d'économie et 48% sont réalisés en 1<sup>er</sup> et 2<sup>nd</sup> cycle d'AES et de droit. A la lumière de ces chiffres, les questions concernant la logique de reproduction et l'adaptation du contenu des enseignements au public visé prennent tout leur sens car il est clair que les étudiants de droit et d'AES n'ont a priori pas vocation à s'orienter vers un doctorat d'économie<sup>9</sup>.

Une analyse basée sur l'ensemble des chiffres obtenus aboutit à une constatation similaire. Le regroupement des filières selon qu'elles concernent un public de spécialistes ou de non spécialistes peut faire l'objet de discussions nourries. Les étudiants de la filière MASS, par exemple, doivent-ils être considérés comme des "spécialistes" ou des "non spécialistes"? Conscients du caractère toujours discutables des regroupements, nous proposons néanmoins la partition suivante :

- seront considérés comme public de "spécialistes" les 1<sup>er</sup> et 2<sup>nd</sup> cycle d'économie, l'économétrie, les MASS et le 3<sup>ème</sup> cycle économie-droit<sup>10</sup> ; ces filières consomment 47,3% des enseignements d'économie.
- seront considérés comme public de "non spécialistes" les 1<sup>er</sup> et 2<sup>nd</sup> cycle d'AES et de droit ainsi que l'IUP et l'IEP, auxquels nous ajoutons les filières regroupés dans « autres » ; ces filières représentent 52,7% des enseignements d'économie.

Là encore, on obtient une répartition équilibrée des enseignements d'économie selon le public destinataire.

<sup>8</sup> Il existe des enseignements d'économie à titre divers dans les autres universités toulousaines (LEA, mais aussi histoire et sociologie, à l'Université de Toulouse le Mirail, GEA dans les IUT de Rangueil, Auch, Tarbes). La prise en compte de ces enseignements ne ferait qu'accroître la part des "non spécialistes".

<sup>9</sup> ... et que parmi les étudiants de 1<sup>er</sup> et 2<sup>nd</sup> cycle d'économie, seuls quelques-uns poursuivront vers le doctorat et la fonction d'enseignant-chercheur.

<sup>10</sup> Sous l'hypothèse que les 3<sup>ème</sup> cycle juridique sont faiblement consommateurs d'enseignement d'économie.

La délimitation entre spécialistes et non spécialistes que nous avons opérée peut être remise en cause, mais il semble bien établi qu'il y ait, au mieux, une moitié des enseignements qui soit destinée à un public de "spécialistes", dont seule, bien entendu, une petite minorité s'engagera dans la production et la reproduction des connaissances économiques. On peut dès lors s'interroger sur la façon dont les enseignants-chercheurs en économie abordent l'enseignement de leur discipline pour ces publics de non spécialistes. La question est complexe et il ne s'agit ici ni de stigmatiser le corps des enseignants-chercheurs, ni de prôner l'utilitarisme absolu de l'enseignement universitaire. Il s'agit simplement de participer à une réflexion portant simultanément sur le contenu et la forme pédagogique de l'enseignement. Par nature en effet, le cursus des enseignants-chercheurs en économie (qui est le plus souvent un cursus de "spécialiste") ne les prépare pas à enseigner à un public de non spécialistes et, en l'absence de formations complémentaires, on peut redouter que leur enseignement s'inscrive, peu ou prou, et malgré les efforts réalisés pour s'en abstraire, dans une logique de "reproduction". Une véritable réflexion portant sur la spécificité de l'enseignement de l'économie à des non spécialistes semble donc incontournable. Mais avant même d'interroger la capacité des enseignants-chercheurs, il s'agit de s'intéresser à la place et la vocation de l'économie dans les filières de non spécialistes et son articulation avec les autres disciplines enseignées. Il serait, en effet, trop simple de mettre en cause la compétence *individuelle* des enseignants-chercheurs et leur capacité « d'adaptation » à des non spécialistes. La question est plutôt de s'interroger sur les stratégies des économistes à l'égard de la diffusion de leur discipline. Ne faut-il pas rechercher dans l'absence de réflexion sur la pédagogie à l'égard des non spécialistes l'origine tant du reproche d'autisme qui est adressé à la profession comme les plaintes des économistes de ne pouvoir se faire entendre?

### *Une répartition homogène des services*

L'examen des services des professeurs et maîtres de conférences entre les différents enseignements des multiples formations montre que les services sont généralement très dispersés. Les enseignants ne semblent pas soucieux ou en mesure de concentrer leurs services sur un public d'étudiants déterminé. Le corollaire de cette constatation est le grand nombre d'intervenants dans chacune des formations et la difficulté pour les publics concernés de découvrir la cohérence des enseignements qui leur sont proposés.

Dans la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle, l'accroissement de la demande d'enseignement supérieur a entraîné, la diversification des statuts des enseignants et celle des services. C'est seulement au début des années 60 que sont apparus les travaux dirigés dans notre discipline et les maîtres assistants. La distinction des enseignements en cours magistral d'une part et travaux dirigés d'autre part constitue un des tentatives de répondre à l'éloignement entre les enseignants et les étudiants dans une université de masse. Nous verrons, dans la partie suivante, dans quelle mesure cette distinction est considérée comme pertinente par les enseignants-chercheurs interrogés. Pour l'heure, il s'agit de faire un constat à travers la répartition des enseignements par type (CM ou TD) et par statut<sup>11</sup>. Le tableau 2 fournit en première ligne la répartition des **cours magistraux** d'économie par statut et en 2<sup>ème</sup> ligne, la répartition des **travaux dirigés** par statut.

**Tableau 2 : Répartition selon le statut des enseignements par type**

	PU	MCF	Assistant	ATER	MES	PAST	Total
CM (en %)	38,96	41,44	14	0,86	0,24	3,90	100
TD (en %)	19,48	27,92	14,31	17,99	19,88	0,42	100
Eq. TD (en %)	32,99	37,02	14,10	6,47	6,66	2,76	100

<sup>11</sup> Nous avons distingué les statuts de professeur d'université (PU), maître de conférences (MCF), professeur associé...(PAST), assistant, attaché temporaire d'enseignement et de recherche (ATER) et moniteur de l'enseignement supérieur (MES). Concernant les PAST, peu représentés au sein de l'université, ils ne réalisent que 405,5 heures équivalents TD. Malgré cette contribution marginale, nous les avons conservés dans notre présentation mais nos commentaires les concerneront peu.

Il apparaît donc que les cours magistraux sont assurés à 41,44% par des MCF, à 38,96% par des PU et à 14% par des assistants, le reste (5%) étant assuré par les enseignants sur poste à durée déterminée que sont les PAST, les ATER et les MES. Conformément à ce qui était attendu, on constate que les PU et les MCF se partagent l'essentiel de l'enseignement sous forme de cours magistral.

Concernant les travaux dirigés, ils sont assurés à 27,92% par des MCF, à 19,88 % et 19,48% par respectivement des MES et des PU, à 17,99% par des ATER et à 14,31% par des assistants. La répartition par statut est ici beaucoup plus dispersée que pour les cours magistraux. Mais si on regroupe les enseignants sur poste à durée déterminée, il apparaît que ceux-ci réalisent 38,3% des travaux dirigés, soit une part plus importante que celle réalisée par les MCF (27,92%) ou les PU (19,48%) considérés isolément.

Une autre analyse peut être réalisée à partir des mêmes chiffres qui consiste à considérer, par statut, la répartition des enseignements. Il s'agit alors d'étudier comment se répartissent les services au sein de chacune des catégories statutaires. Le tableau 3 synthétise les données sur cette question.

**Tableau 3 : Répartition selon le type des enseignements par statut<sup>12</sup>**

	PU	MCF	Assistant	ATER	MES	PAST
CM (en %)	80,7	75,3	66,8	9	2,4	95,1
TD (en %)	19,3	24,7	33,2	91	97,6	4,9
Total	100	100	100	100	100	100

On peut remarquer que, dans leur ensemble, *tous* les personnels enseignants permanents effectuent très majoritairement leurs services sous la forme de cours magistraux. C'est le cas des PU qui réalisent leur service à 80,7% sous forme de cours magistraux, des MCF pour 75,3% mais aussi des assistants pour 66,8% de leurs services.

En revanche, la répartition est inversée lorsqu'on considère les ATER et les MES puisque ceux-ci réalisent respectivement 91% et 97,6% de leur service sous forme de travaux dirigés. Cette partition entre statuts essentiellement chargés de cours magistraux et statuts essentiellement chargés de travaux dirigés est conforme aux textes légaux tout d'abord mais aussi à une logique d'apprentissage qui veut que les plus expérimentés aient en charge les enseignements magistraux et l'organisation des travaux dirigés.

Un dernier niveau d'analyse consiste à considérer dans chaque « filière », pour chaque corps statutaire, la part des cours magistraux réalisée et la part des travaux dirigés. Le tableau 4 synthétise les résultats (il se lit en ligne). On peut y lire, par exemple, que les cours magistraux en 1<sup>er</sup> cycle sont essentiellement réalisés par des maîtres de conférences, les professeurs d'université assurant 38% des cours magistraux de premier cycle d'économie, 4% des cours magistraux du 1<sup>er</sup> cycle AES et 17% des cours magistraux du 1<sup>er</sup> et 2<sup>nd</sup> cycle droit. On retrouve cette tendance pour le second cycle d'économie (31% des CM sont assurés par des professeurs d'université contre 59% assurés par des MCF). En revanche, elle s'inverse en 2<sup>nd</sup> cycle AES puisque les professeurs d'université y réalisent 71% des cours magistraux (contre 29% réalisés par des MCF).

Pour les autres formations, il apparaît que la part des CM assurée par des professeurs d'université est très importante en économétrie et en 3<sup>ème</sup> cycle éco-droit, ainsi qu'à l'IUP.

En ce qui concerne la part des travaux dirigés réalisés par les différents corps statutaires, on observe que ce sont, selon les filières, les MCF, les assistants, les ATER et les MES qui assurent la majorité des travaux dirigés, sauf pour les enseignements particuliers où la ventilation, comme le distingue CM/TD sont très spécifiques.

<sup>12</sup> Il s'agit de la répartition dans les services. La répartition est donc calculée en tenant compte qu'une heure de cours vaut une heure et demi de TD dans la détermination des services.

**Tableau 4 : Répartition des enseignements par type et statut selon les filières**

	PU	MCF	PAST	Assistant	ATER	MES
<b>1er cycle éco</b>						
CM	38	53	0	09	0	0
TD	05	09	0	13	24	49
<b>2<sup>nd</sup> cycle éco</b>						
CM	31	59	0	10	0	0
TD	0	26	0	32	27	16
<b>1<sup>er</sup> cycle AES</b>						
CM	4	57	0	39	0	0
TD	0	24	0	3	48	25
<b>2<sup>nd</sup> cycle AES</b>						
CM	71	29	0	0	0	0
TD	4	78	0	0	0	17
<b>1<sup>er</sup> &amp; 2<sup>nd</sup> Droit</b>						
CM	17	66	0	17	0	0
TD	0	84	0	0	0	16
<b>Econométrie</b>						
CM	60	35	0	5	0	0
TD	21	28	0	20	24	6
<b>MASS</b>						
CM	0	42	0	58	0	0
TD	0	0	0	51	21	28
<b>3<sup>ème</sup> cy. éco dt</b>						
CM	56	27	7	4	5	1
TD	0	0	0	0	0	0
<b>IUP</b>						
CM	56	22	15	7	0	0
TD	13	19	13	56		00
<b>IEP</b>						
CM	32	68	0	0	0	0
TD	100	0	0	0	0	0
<b>Autres</b>						
CM	54	21	7	18	0	0
TD	67	32	0	1	0	0

### 3 - L'exploitation du questionnaire

L'exploitation du questionnaire permet de dresser un panorama général et de prendre la mesure de certaines tendances qui pourraient se dégager. Les questions concernant chacun des 5 thèmes ne sont pas suffisamment nombreuses pour permettre une analyses approfondie et des conclusions fermes. L'objectif du questionnaire est simplement de rechercher les questions qui font débat et les points qui seraient à approfondir. La démarche est exploratoire.

Avant de présenter les principaux résultats, une remarque préliminaire doit être faite qui concerne le statut des répondants. Se sont tout d'abord mobilisés pour répondre au questionnaire les PU : ils représentent 48% des répondants alors qu'ils ne constituent que 33,3% de la population destinataire de l'enquête. Viennent ensuite les MCF : ils représentent 32% des répondants alors qu'ils constituent 23,2% de la population destinataire. Viennent enfin les PAST, ATER et Allocataire-moniteur qui représentent 20% des répondants alors qu'ils constituent 43,5% de la population destinataire de l'enquête.

La forte représentativité des PU et des MCF et la faible représentativité des PAST, ATER et allocataire moniteur laissent supposer que les premiers se sentent bien davantage concernés que les seconds par les questions portant sur l'enseignement de l'économie. Mais la prise de distance des PAST, ATER et allocataire-moniteur peut également être interprétée comme la conséquence de leur statut qui les amène à penser que leur avis en la matière a peu d'importance.

Cette remarque préliminaire étant faite, considérons les 5 thèmes du questionnaire un à un.

**Organisation de l'enseignement et différenciation selon les publics :**

Une première interrogation en matière d'organisation de l'enseignement de l'économie dans le supérieur concerne la pertinence de la distinction entre CM et TD. Cette distinction a permis, durant les années d'enseignement de masse de réaliser des économies d'échelle (à travers les CM) tout en assurant un suivi plus individuel (à travers les TD). L'évolution des connaissances et des pratiques ainsi que la diversification des diplômes pourrait conduire à une remise en cause de cette distinction. Qu'en est-il ? Les répondants estiment à 81% que cette distinction est pertinente et doit être conservée pour les publics de spécialistes. En revanche, ils ne sont plus que 75% à partager cette opinion lorsqu'il s'agit d'un public de non spécialistes.

Une seconde interrogation concerne la qualité de l'articulation entre le CM et les TD. Celle-ci est considérée, pour les publics de spécialistes, comme bonne par 72,2% des répondants, très bonne par 16,6%, et mauvaise pour 11,2%. Concernant les publics de non spécialistes, l'articulation CM-TD est considérée comme bonne par 72,2% des répondants tandis que seulement 5,5% la jugent très bonne et 22,3% mauvaise. Il existe donc ici une différence d'appréciation importante selon le public concerné. L'articulation des enseignements magistraux et dirigés est perçue comme étant de meilleure qualité dans les filières économiques.

Une perception comparable apparaît en ce qui concerne l'articulation des cours au sein d'une même filière. Dans les filières de spécialistes, l'articulation des cours est jugée bonne par 63,2% des répondants, très bonne selon 5,3% et mauvaise selon 31,5%. Dans les filières de non spécialistes, l'articulation des cours est jugée bonne par 57,9% et mauvaise par 42,1% des répondants. La place de l'enseignement de l'économie dans les filières de non spécialistes semble ici faire problème, de même que la capacité des enseignants à l'articuler avec les autres disciplines.

La différenciation de l'organisation de l'enseignement selon le public considéré apparaît également lors des interrogations sur l'équilibre souhaitable entre CM et TD<sup>13</sup>. Le tableau 5 récapitule les réponses :

**Tableau 5**

	3/4 CM + 1/4 TD	1/2 CM + 1/2 TD	1/4 CM + 3/4 TD
Spécialistes	47,8%	43,5%	8,7%
Non spécialistes	20%	50%	30%

Pour les publics de non spécialistes, une majorité se détache nettement en faveur d'un équilibre  $\frac{1}{2}$  CM +  $\frac{1}{2}$  TD, tandis que l'équilibre  $\frac{1}{4}$  CM +  $\frac{3}{4}$  TD, qui ne recueille qu'une faible adhésion lorsqu'il s'agit de public de spécialistes, paraît plus acceptable lorsqu'il est envisagé pour un public de non spécialistes. On retrouve ici, d'une certaine façon, la confirmation qu'il existe bien une spécificité de l'enseignement de l'économie auprès d'un public de non spécialistes.

Une autre spécificité apparaît en ce qui concerne la nécessité, pour cibler le contenu des enseignements, de connaître les objectifs des étudiants en termes de projet professionnel. Pour les publics de spécialistes, les répondants estiment à 82,6% que c'est effectivement nécessaire alors qu'ils ne sont que 68,2% à le penser lorsqu'il s'agit d'un public de non spécialistes. Le résultat peut paraître surprenant, sauf à considérer que l'enseignement destiné aux non spécialistes sera le plus souvent plus général et plus transversal et, par conséquent, moins ciblé.

Le traitement des autres questions concernant l'organisation de l'enseignement fait également apparaître une différence de perception de l'enseignement selon qu'il concerne un public de spécialistes ou de non spécialistes. Cette différence de perception est reconnue par l'ensemble des

<sup>13</sup> Notons, dans cette perspective que les répondants estiment à 82% qu'il serait souhaitable d'accorder davantage de place aux travaux personnels des étudiants (dossiers, rapports, mémoires...).

répondants puisque 100% des répondants reconnaissent la spécificité de l'enseignement de l'économie à des non spécialistes et 87% déclarent différencier leurs pratiques selon le public. Quelle est la nature de cette spécificité de l'enseignement de l'économie auprès d'un public de non spécialistes ? Les réponses à cette question sont variées ; nous en avons fait un traitement lexical qui permet de regrouper les réponses en 5 catégories.

- La première attribue la spécificité au niveau de connaissance du public, notamment en matière de techniques quantitatives. C'est ici la composante «savoir» qui est mise en avant par 21% des répondants.
- La seconde catégorie attribue la spécificité aux besoins et attentes du public (certains répondants mettent en avant une demande sociale différente) ainsi qu'à sa motivation. Les besoins étant à la base de la motivation, nous pouvons considérer que pour 16% des répondants, ce sont les besoins du publics qui constituent la spécificité.
- La troisième catégorie attribue la spécificité à la façon d'enseigner ; 10% des répondants mettent en avant cet aspect pédagogique et didactique pour expliquer la spécificité de l'enseignement de l'économie auprès d'un public de non spécialistes.
- La quatrième catégorie explique la spécificité par la difficulté de transmettre la rigueur de l'analyse économique à un public de non spécialistes. Là encore, nombre de répondants attribue cette difficulté à l'impossibilité d'utiliser les techniques quantitatives. Cette catégorie regroupe le plus grand nombre de répondants puisqu'ils sont 37% à invoquer cette difficulté à enseigner la rigueur en tant que spécificité des public non spécialistes.
- La cinquième catégorie met l'accent sur l'ancrage au réel, celui-ci comprenant des dimensions historiques et institutionnelles tout autant que des faits stylisés. Cette nécessité d'inscrire l'enseignement dans le réel est considérée comme une spécificité par 16% des répondants.

Au total, la dimension pédagogique et didactique est la dimension la moins mobilisée pour expliquer la spécificité de l'enseignement de l'économie auprès d'un public de non spécialistes, tandis que les dimensions intégrant le « savoir » du public (catégories 1 et 4) regroupent les plus forts taux de réponse.

### ***Connaissance de l'enseignement de l'économie dans le secondaire***

La partie du questionnaire concernant l'enseignement de l'économie dans le secondaire visait à mieux percevoir la qualité des liens entre le secondaire et le supérieur tant en matière d'articulation des enseignements (dans une visée longitudinale) qu'en matière de participation des enseignants du supérieur à la formation des enseignants du secondaire (dans une visée rétroactive). Concernant le premier thème, les résultats montrent que 72% des répondants sont favorables à une coordination plus étroite entre les enseignements d'économie dans le secondaire et le supérieur. Pourtant, leur connaissance des programmes de SES n'est que partielle à 59% et nulle à 30%. Concernant le second thème, seul 22% des répondants déclarent intervenir dans la formation des enseignants du second degré. Et lorsqu'il s'agit d'une implication plus institutionnelle à travers une licence qui préparerait les étudiants à intégrer l'IUFM, les avis sont très partagés puisque 47% des répondants y sont favorables contre 53%.

La constat qui peut être fait à partir de ces réponses est celui d'une césure entre le secondaire et le supérieur, même si une volonté de coordination plus étroite est affichée. Des questions plus nombreuses et plus approfondies permettraient de dégager des conclusions plus précises sur ce thème.

### *Pratiques et relations de travail*

Dans le questionnaire, une seule question porte sur les pratiques de travail et vise à identifier les outils et méthodes les plus couramment utilisés en matière pédagogique. 60% des répondants déclarent que le cours magistral constitue leur pratique la plus courante ou une de leurs pratiques les plus courantes. Vient ensuite le cours avec support visuel qui regroupe 50% des réponses. Les autres pratiques pédagogiques, type « cours avec support visuel », « cours interactif » et « travail sur document » regroupent de faibles taux de réponse. Quant à la pratique de la visio-conférence, elle n'est retenue par aucun des répondants.

Les autres questions sur le thème concernent les relations de travail. Notre choix de questionner davantage les relations de travail que les outils et méthodes pédagogiques s'explique par notre conviction que les relations de travail constitue une composante très forte et trop souvent ignorée des pratiques de travail. L'appartenance à une équipe, la nature des échanges intra et inter disciplinaires ne sont, semble-t-il, pas détachables de l'orientation et de la cohérence des enseignements.

En matière d'appartenance, 90% des répondants déclarent appartenir à une équipe de recherche. Parmi ceux-ci, 40% et 48% déclarent un sentiment d'appartenance respectivement très fort et fort, 12% seulement ayant un sentiment d'appartenance faible. En revanche, en matière d'appartenance à une équipe pédagogique, les résultats sont beaucoup plus partagés puisque 52% des répondants déclarent n'avoir aucun sentiment d'appartenance à une équipe pédagogique. Parmi les 48% déclarant appartenir à une équipe pédagogique, seuls 60% ont précisé le sens de cette appartenance. Parmi eux, 33% mettent l'accent sur la coordination CM-TD, 23% précisent que cette structure pédagogique concerne les troisièmes cycles et 22% décrivent une structure institutionnalisée (type groupe de pilotage).

Cette question d'appartenance peut être complétée par les résultats de l'enquête concernant la nature des liens entretenus avec les collègues de la discipline. Les échanges entre collègues concernent en premier lieu la recherche, suivi, de loin, par la coordination des enseignements, puis l'organisation administrative et le contenu des enseignements, puis les difficultés des étudiants et les pratiques pédagogiques. Il apparaît clairement que la recherche constitue le premier et le plus important sujet de discussion des répondants. Concernant les échanges avec des collègues d'autres disciplines dans le cadre des activités professionnels, 27% des répondants déclarent avoir des échanges fréquents, 58% des échanges ponctuels tandis que 15% déclarent ne pas entretenir d'échanges interdisciplinaires.

Compte tenu des résultats précédents, un autre élément intéressant consiste à confronter les aspects enseignement aux aspects recherche. A la question « diriez-vous que le lien entre vos recherches et vos enseignements est... », 21% répondent «très fort », 58% «fort », 17% «faible » et 4% inexistant. De façon générale donc, il existerait un lien entre le contenu des recherches et le contenu des enseignements. Une analyse croisée par statut montre que parmi les répondants estimant le lien recherche-enseignement fort ou très fort, 58% sont PU, tandis que parmi les répondants estimant le lien recherche-enseignement faible ou inexistant, 60% sont MCF.

La recherche et l'articulation enseignement-recherche ressortent comme des éléments importants pour les répondants. Ceci est confirmé à travers la question portant sur le handicap que peut constituer une titularisation dans un établissement ne comportant pas d'UFR de sciences économiques. Si cela constitue un handicap, c'est, selon les répondants, essentiellement en matière de recherche et de lien enseignement-recherche.

L'importance accordée à la recherche et à l'articulation enseignement-recherche n'est guère surprenante (et plutôt rassurante) compte tenu de la fonction d'enseignant-chercheur des enquêtés. Néanmoins, il conviendrait d'approfondir les interrogations afin de déterminer dans quelle mesure cette importance accordée à la recherche se diffuse dans la qualité des enseignements. En la

matière, il conviendrait de faire un analyse autorisant une différenciation par public (1<sup>er</sup>, 2<sup>nd</sup> et 3<sup>ème</sup> cycle, spécialistes et non spécialistes).

### ***Conception de l'enseignement de l'économie***

Dans la lignée de la pétition des étudiants en économie de Normale-sup et de Paris I, les questions portant la conception de l'économie concernent essentiellement la maîtrise et l'usage des techniques quantitatives. De ce point de vue, les interrogations des étudiants rencontrent la conception des répondants puisqu'ils considèrent dans leur totalité que la question de la maîtrise des techniques quantitatives dans l'apprentissage de l'économie est une question pertinente, du moins lorsqu'elle concerne un public de spécialistes.

Concernant le niveau requis de maîtrise des techniques quantitatives pour réussir, dans de bonnes conditions, des études d'économie, les répondants estiment à 44% qu'un niveau initial bac ES est suffisant pour aller jusqu'au DEUG, contre 24% qui pensent qu'un niveau initial bac S est nécessaire. En revanche, la tendance s'inverse lorsqu'il s'agit de poursuivre au-delà du DEUG puisque alors, 44% des répondants estiment qu'un niveau initial bac S est nécessaire contre 32% qui pensent qu'un niveau initial bac ES est suffisant.

En ce qui concerne la part de l'usage des techniques quantitatives dans les enseignements d'économie, 15% des répondants déclarent qu'ils constituent plus de 75% de leur enseignement, 30% l'estime entre 50 et 75%, 30% entre 25 et 50% et 25% des répondants déclarent que l'usage des TQ est inférieur à 25%. La répartition des fréquences est donc ici équilibrée autour de 50%. Cette question de l'usage des TQ a été précisé en demandant la part de l'usage des TQ dans les enseignements hors TQ : 42% des répondants déclarent un usage inférieur à 25% ; 29% des répondants déclarent un usage compris entre 25 et 50% ; 25% des répondants déclarent un usage compris en 50 et 75% ; 4% déclarent un usage supérieur à 75%. Ainsi, lorsqu'on considère les enseignements hors TQ, les pratiques déclarées sont, en majorité, peu formalisées.

Une autre question relative à la conception de l'enseignement de l'économie concerne l'enseignement de l'histoire des concepts (en dehors des enseignements consacrés à ce sujet). 64 % des répondants estiment qu'ils consacrent 25% (ou moins) de leur cours à l'enseignement de l'histoire des concepts ; 32% y consacre entre environ 50% et seulement 4% déclarent y consacrer environ 75%.

### ***Le débat sur l'enseignement supérieur des sciences économiques***

La quasi-totalité des répondants se dit intéressé ou très intéressé par le débat sur l'enseignement des sciences économiques dans le supérieur. La pétition lancée par les étudiants en économie de Normale-Sup et de Paris I a été lu attentivement par 57% des répondants, partiellement par 25% et n'a pas été lu par 18% des répondants. Les interrogations posées par les étudiants ne sont cependant jugée que partiellement pertinentes pour 52% des répondants ; 36% les jugent pertinentes et 4% non pertinentes. En revanche, seul 7% des répondants ont signé une des pétitions concernant le débat.

Concernant la place de l'enseignement de la théorie de l'équilibre général dans la formation en économie, la majorité des répondants la jugent très importante (40%) ou importante (50%) ; seul 10% pensent qu'elle est peu importante. 58% des répondants déclarent que la théorie de l'équilibre général constitue un pré-requis indispensable pour aborder les phénomènes économiques. Sa compréhension doit constituer un objectif du DEUG ou de la licence pour respectivement 37% et 48% des répondants (les 15% restants estiment qu'il s'agit d'un objectif de la maîtrise). Quant à la question "provocatrice" de savoir si la théorie de l'équilibre général doit être enseignée exclusivement dans le cadre de l'histoire de la pensée économique, la réponse est non pour la totalité des répondants.

## Conclusion

La contradiction dans laquelle se trouve notre discipline vient de ce qu'elle est devenue plus technique qu'elle ne l'était (et il y a peu de chances que cette évolution connaisse une inflexion significative dans la décennie à venir) tandis que seule une toute petite minorité des étudiants aura des emplois faisant appel à la créativité théorique tandis que pour l'énorme majorité, les principes économiques ne sont qu'un élément parmi d'autres de leur formation qui inclut aussi le droit, la sociologie, l'informatique, etc. En même temps on peut penser qu'une formation d'économiste est un bon bagage et aujourd'hui le premier cycle (deug) sciences économiques (devenu deug de sciences économiques et de gestion) ne débouche pas nécessairement sur un second cycle de sciences économiques (pas plus que celui n'a vocation à déboucher sur une thèse. Dans ces conditions, il est peut être dommage qu'aucune attention ne soit portée à l'arbitrage entre le nombre des étudiants auquel nous pourrions enseigner un peu d'économie et le niveau de maîtrise théorique auquel nous pouvons conduire les étudiants les mieux disposés à cet égard.

### Annexe : Répartition des CM et TD d'économie réalisés par statut et filière

	PU ou assimilé	MCF ou assimilé	PAST	Assistant	ATER	MES
<b>1<sup>er</sup> cycle éco</b>						
CM	2,47	3,41	0	0,57	0	0
TD	1,03	2,02	0	2,89	5,12	10,47
<b>2<sup>nd</sup> cycle éco</b>						
CM	5,04	9,51	0	1,60	0	0
TD	0	4,16	0	5,13	4,36	2,62
<b>1<sup>er</sup> cycle AES</b>						
CM	0,46	7,15	0	4,85	0	0
TD	0	3,02	0	0,42	6,05	3,10
<b>2<sup>nd</sup> cycle AES</b>						
CM	2,28	0,91	0	0	0	0
TD	0,31	5,62	0	0	0	1,25
Tot éq TD						
<b>1<sup>er</sup> &amp; 2<sup>nd</sup> Droit</b>						
CM	1,71	6,77	0	1,71	0	0
TD	0	3,34	0	0		00
<b>Économétrie</b>						
CM	3,42	1,97	0	0,30	0	0
TD	1,14	1,56	0	1,12	1,34	0,31
<b>MASS</b>						
CM	0	0,55	0	0,76	0	0
TD	0	0	0	2,68	1,12	1,5
<b>3<sup>ème</sup> cycle éco dt</b>						
CM	9,50	4,62	1,2	0,61	0,86	0,24
TD	0	0	0	0	0	0
<b>IUP</b>						
CM	5,54	2,23	1,52	0,68	0	0
TD	0,42	0,62	0,42	1,87	0	0
<b>IEP</b>						
CM	0,46	0,97	0	0	0	0
TD	0,69	0	0		00	0
<b>Autres</b>						
CM	8,69	3,35	1,18	2,93	0	0
TD	15,90	7,57	0	0,19	0	0
Tot éq TD						