

# Que penser du rapport Fitoussi ?

## Quelques questions à partir d'une expérience d'enseignement de la méthodologie du travail universitaire pour l'économie

*Martino Nieddu,*

Responsable du département d'économie  
Faculté des Sciences Economiques et de Gestion , Reims

### Introduction

Cette communication se pose le problème de l'enseignement de l'économie dans une filière pour économistes (un Deug Sciences Economiques et de Gestion) et non celui de l'enseignement de l'économie en général. Ce qui peut avoir son importance, car il est probable que la moitié des économistes enseignent aujourd'hui hors de la filière spécialisée, et donc que les problématiques soient différentes dans d'autres filières.

Je proposerai d'abord une rapide analyse du contexte dans lequel le rapport Fitoussi a été rédigé, que je discuterai dans une deuxième section, à partir d'un point de vue personnel qu'il est possible de résumer ainsi : *En voulant avancer des propositions concrètes, susceptibles d'être rapidement reprises, le rapport a glissé par rapport à son objectif initial (s'interroger sur les difficultés de l'enseignement de l'économie dans des filières spécifiques, difficultés qui se traduisent par une baisse des effectifs qui s'apparente à celle des filières scientifiques) pour se livrer à un exercice d'exploration de ce que pourrait être une application du trois-cinq-huit. Ce faisant, à côté de propositions frappées du sceau du bon sens, le rapport ne traite que partiellement le cœur du problème : comment aménager l'enseignement de l'économie pour que soient levées les difficultés pointées par les étudiants : présence et poids des mathématiques, part des approches hétérodoxes, traitement des problèmes économiques contemporains à partir de leur positionnement dans la société.*

Je m'appuierai pour ce faire, dans la dernière section sur le bilan d'un enseignement de méthodologie du travail universitaire. Ce bilan me pousse à identifier un levier pédagogique destiné à renforcer et (à donner du sens) à un positionnement consistant à rejeter l'idée de propédeutique pluridisciplinaire. Je ne développerai pas l'aspect de rapport direct avec les théories économiques, endroit où je pense être globalement d'accord avec le point de vue développé par B.Guerrien<sup>1</sup> ; néanmoins il me semble que le débat pédagogique a une relative autonomie par rapport au débat théorique et le point de vue développé ici, l'est à partir d'un positionnement pédagogique.

---

<sup>1</sup> Voir notamment Bernard Guerrien « A quoi sert la micro-économie » et « Sur la théorie des jeux » sur le site des étudiants, et « Is There Anything Worth Keeping in Standard Microeconomics », *post-autistic economics review*, Issue n° 12, march 15, 2002, article 1, [http://www.btinternet.com/~pae\\_news/review/issue12.htm](http://www.btinternet.com/~pae_news/review/issue12.htm). Il me semble par ailleurs possible d'expliquer (sans la caricaturer mais en leur fournissant des exemples contextualisés) à des étudiants de première année la double nature de la démarche néoclassique (celle des techniciens du marché qui lorsqu'ils sont confrontés à un problème économique le traitent comme un marché –ce que fait avec beaucoup de force Jacques Bichot pour la protection sociale par exemple ou Baumol et Oates sur les questions environnementales-, celle des partisans du marché -hayekiens notamment- qui le voient comme l'institution la plus à même d'assurer la coordination sociale des sociétés démocratiques), *et ce sans recourir à un langage formalisé* : je le fais dans un cours d'environnement économique et social du second semestre de 1<sup>ère</sup> année de Sciences Economiques et gestion.

## I. Quel enseignement de l'économie aujourd'hui ?

### 1. L'état du débat

Les réactions au manifeste des étudiants sur l'autisme en économie ont traversé trois étapes, chacune porteuse d'un part indéniable de vérité : on a d'abord souligné que la méthode néoclassique elle-même peut être utilisée comme appareil critique fournissant des résultats sinon hétérodoxes, du moins antilibéraux. Puis la charge jugée outrancière contre l'utilisation des mathématiques en économie est réfutée au motif qu'il ne s'agit que d'un langage, et ce langage ne peut être tenu pour responsable de ce qu'il exprime. Enfin, la formalisation est défendue de façon mesurée, mais ferme, pour la capacité qu'elle offre de conduire des déductions rigoureuses à partir de conditions dûment explicitées.

Si tout cela est non seulement utile, mais aussi nécessaire, il n'est possible d'entendre les étudiants séditieux que sur un point : un effort pédagogique doit être fait pour « illustrer de cas concrets » nos enseignements ; ceux des étudiants qui ne se destinent pas à des carrières universitaires peuvent être dispensés sans dommage des aspects les plus abscons de nos constructions théoriques et de nos « avancées » scientifiques les plus récentes. D'ailleurs, n'est-ce pas en infligeant à nos étudiants celles-ci que nous les avons fait fuir ?

Il semblerait que le débat américain du début de la décennie 1990, qui présente beaucoup de proximités avec celui qui se déroule en France aujourd'hui, se soit soldé par une « simplification pédagogique » qui laisse quelque peu songeur : l'exposé de la cohérence interne des analyses hisse aujourd'hui la place dans les manuels de premier cycle à la présentation d'un patchwork de résultats que les étudiants sont invités à apprendre sans se poser d'autres questions. Par ailleurs l'ouverture à d'autres disciplines, sous forme de modules ou de crédits a été largement pratiquée.

Entendons-nous. Je ne suis de ceux qui bouderaient la proposition d'une mobilisation pédagogique en faveur de notre discipline : le corps enseignant est probablement allé trop loin dans l'enseignement des parties analytiques –probablement en partie à cause d'une semestrialisation dont on ne dénoncera jamais assez les effets pervers-, tout en oubliant que nous avons tous besoin de reformer en permanence une vue synthétique de la discipline. Cette synthèse passe non seulement par une maîtrise de ses débats mais aussi par une connaissance approfondie des faits qui en sont l'enjeu et qui résistent à l'analyse. Mais si l'on suit les apports de la recherche pédagogique (et notamment de la didactique des sciences la plus récente), on a tout lieu de penser que la stratégie de « simplification pédagogique » qui semble se dessiner aujourd'hui pour la filière d'économie ne résout aucune des deux questions qui nous sont posées par la pétition étudiante, à savoir la fuite des étudiants et la critique du positionnement par trop exclusif de nos enseignements dans un cadran tout à fait particulier de la discipline, fut-il le cadran dominant.

### 2. Quelle spécificité d'un enseignement de l'économie dans des filières d'économie ?

Pour comprendre cela, il faut d'abord se souvenir que la concurrence n'existe pas seulement entre entreprises, mais aussi au sein de l'université. La « simplification pédagogique » a déjà très largement été mise en pratique par les deux types de filières professionnalisées qui ont progressivement rogné l'espace universitaire de l'économie et qui font qu'un universitaire en économie a aujourd'hui plus de chances d'enseigner hors de sa filière d'origine qu'en son sein.

Les filières de gestion à *numerus clausus* (celles d'IUT permettant d'éviter le DEUG pour revenir en 3ème année en fac, toujours dans d'autres filières à *numerus clausus*) et la filière de masse d'AES qui a été pour certains d'entre nous une voie de repli devant la fureur formalisatrice qui - il

faut bien reconnaître - avait atteint nombre de collègues lorsque la matière première étudiante semblait une denrée inépuisable. Elles ont toutes deux permis à beaucoup d'étudiants de contourner les difficultés de notre discipline tout en accédant à des enseignements qui ont quelque peu à voir avec elle.

Il faut néanmoins mesurer le prix payé dans ces filières au glissement vers la professionnalisation. La qualité de l'enseignement n'est pas en cause – ce sont souvent les mêmes économistes qui officient dans les différentes filières ; ce qui est clair, c'est que les étudiants de ces filières ne sont pas intéressés aux controverses dans notre discipline et à ses hésitations, bref à sa construction en tant que savoir scientifique ; ils en attendent surtout des résultats immédiatement utilisables dans leur parcours de professionnalisation.

Dit autrement et plus brutalement, si l'on considère que la démocratisation de l'université ne réside pas seulement dans l'accès d'étudiants à des grades universitaires, mais dans l'accès aux savoirs universitaires eux-mêmes, et que ce qui différencie les savoirs universitaires de ceux transmis par le lycée réside dans le fait qu'ils sont destinés à montrer comment une discipline se construit à travers l'épreuve de la polémique scientifique et des ruptures épistémologiques, *ces filières sont les témoins de l'échec de la démocratisation de l'accès aux savoirs scientifiques dans notre discipline.*

C'est à cet endroit que la proposition de «simplification pédagogique» s'avère la plus fragile, voire la plus dangereuse. Car ce qu'enseigne la didactique des sciences, c'est que l'adhésion à des savoirs réifiés reste formelle et superficielle. L'étudiant n'est pas un disque dur qu'on charge de divers programmes : abandonner des représentations erronées ou pré-scientifiques nécessite qu'il fasse sa propre rupture épistémologique et, pour ce faire, qu'il puisse confronter ses propres représentations aux polémiques fondatrices de la discipline en tant que science (Astolfi, 1992).

### 3. *Savoirs pratiques, savoirs théoriques et savoirs disciplinaires*

Il faudrait ici pour être tout à fait exhaustif faire un développement sur l'articulation savoirs théoriques/savoirs pratiques, qu'on se permettra de ne pas explorer, mais qui joue un rôle important dans confusion entretenue dans le débat.

Notre point de vue, pour être tout à fait rapide, est que la proposition d'ouvrir la filière économie à un enseignement pluridisciplinaire repose sur un prémisses faux, consistant à dire qu'en ouvrant à d'autres disciplines, on éviterait la coupure avec la réalité qui est le péché mignon des économistes.

Ce qui appelle trois remarques :

- 1) On a cru observer que la réponse DEUG pluridisciplinaire aux difficultés actuelles de l'Université se trouvait fortement dans les têtes avant le travail du rapport Fitoussi et on peut donc se demander si la réponse DEUG pluridisciplinaire n'est pas en réalité une importation dans nos problèmes d'économistes d'une question d'ordre plus général (en finir avec des deug monodisciplinaires, pour permettre d'introduire la logique d'accumulation des ECTS ?).
- 2) Cette ouverture à d'autres disciplines repose sur un argument masqué : ce sont ces disciplines qui nous rapprochent de la réalité : on aimerait bien comprendre pourquoi. Je préférerais qu'on intègre l'idée qu'il existe aussi un certain nombre de savoirs pratiques (ex : savoir s'exprimer, savoir polémiquer et argumenter<sup>2</sup>, savoir rencontrer une personne pour conduire un entretien semi-directif, savoir manipuler une série statistique un peu basique...etc...) et qu'on consacre des moyens à ces savoirs pratiques, plutôt que de participer de la restructuration d'une université française sous choc démographique, fût-ce au nom d'arguments pédagogiques ;
- 3) L'idée de DEUG pluridisciplinaires favorisera-t-elle le déploiement des pensées

---

<sup>2</sup> : cf. Breton & Gauthier, *Histoire des théories de l'argumentation* Repères, La Découverte.

hétérodoxes, notamment de celle des socio-économistes ? Rien dans ce domaine n'est certain, surtout, comme on y reviendra, si l'on substitue à un pilotage par une cohérence pédagogique annuelle définie par les enseignants, *et reposant sur une analyse de la façon dont se construisent les savoirs théoriques dans notre discipline*, une logique de morcellement et de recombinaison par les étudiants eux-mêmes d'une cohérence qui relève de leurs stratégies individuelles propres.<sup>3</sup>

Peut-on avancer une proposition un tant soit peu consistante, en matière d'entrée dans les savoirs disciplinaires, proposition dont je rappelle qu'elle doit être formalisée sous deux contraintes (1) permettre d'intégrer les savoirs pratiques, et le lien à la réalité (2) donner à voir le rapport des économistes à la pluridisciplinarité et à la variété des courants de pensée qui est la caractéristique de leur discipline ?

De ce point de vue, on comprend, et l'on peut partir de la déception, voire l'amertume de Jean Gadrey dans les colonnes du *Monde* face aux réactions de ses collègues qui témoignent d'une obstination à définir la science économique par certaines méthodes (la formalisation et le recours à l'hypothèse de rationalité dans le mécanisme d'allocation de ressources rares) et non par ses objets et ses questionnements.<sup>4</sup> Or, si confrontation il y a entre économistes, c'est précisément parce que nous n'arrivons pas à recouvrir la totalité des problèmes issus de la réalité économique à partir d'un seul point de vue sur l'objet de la discipline.

L'exemple donné par Fitoussi d'un champ d'accord possible –celui des directeurs de départements universitaires du Royaume-Uni– sur ce que serait « *raisonner en économiste* » à partir de concepts-clés,<sup>5</sup> n'est pas de ce point de vue totalement probant ou pas suffisamment explicite : les quatre concepts-clés extraits de Benchmarking Statement for Economics sont (1) le coût d'opportunité, (2) les incitations, (3) l'équilibre, (4) la pensée stratégique, (5) les anticipations ; ce qui semble-t-il n'induit pas la nécessité d'exposer les étudiants à la confrontation entre économistes, c'est-à-dire de considérer que ce champ de concepts-clés n'est pas unifié.

---

<sup>3</sup> Dans une discussion avec un actuel candidat à la présidence de l'université de Reims, par ailleurs très engagé dans les questions pédagogiques, j'ai été surpris de voir combien cet aspect de gestion de la cohérence des cursus par les étudiants eux-mêmes avait pu progresser dans les têtes : Pour celui-ci, il ne fallait pas confondre erreurs de stratégie des étudiants et échec pédagogique. Ce qui revient bien sûr à renvoyer ces derniers à une individualisation de la chose, et par ricochet à une individualisation de la prise en charge par les enseignants en fonction du projet individuel de ces étudiants, indépendamment de l'objectif collectif d'accès à un certain champ de savoirs disciplinaires.

<sup>4</sup> On m'excusera de cette longue citation de Gadrey : « *La plus grande partie de la microéconomie néoclassique ne devrait être enseignée qu'au titre de l'histoire de la pensée économique, à côté par exemple de la théorie marxiste de la "valeur-travail" ou d'autres théories de la valeur, et évacuée des premiers cycles. Une fraction substantielle de la macroéconomie formalisée devrait subir le même sort. Le programme des mathématiques nécessaires en premier cycle serait allégé d'autant. Et l'enseignement de l'économie devrait partir des grandes questions qui préoccupent les gens, en organisant une double confrontation : d'une part, une confrontation systématique, pour l'analyse de ces grandes questions, des approches théoriques concurrentes, exposées en recourant au minimum de formalisation mathématique exigée (fort peu, dans tous les cas) ; d'autre part, une contextualisation de ces approches, visant à tester leur pertinence au regard des statistiques, des analyses historiques, et de la prise en compte des réalités institutionnelles et sociales qui forment le cadre des "mécanismes économiques". Des manuels alternatifs devraient voir le jour, qui répondraient à la question du sens que se posent les étudiants actuels ou futurs en économie, mais qui concerne tous les citoyens. Ces manuels prolongeraient, en les approfondissant, ceux qui servent de base à l'enseignement des sciences économiques et sociales dans les lycées. Il est peu probable que la profession accepte de tels changements. Elle s'est constituée sur d'autres bases et ces bases sont devenues croyances, institutions, carrières, lieux de pouvoir. Il s'agit d'un phénomène de "verrouillage" bien connu. C'est pourquoi les initiatives prises par d'autres groupes concernés (les étudiants, les professeurs du second degré, la presse économique, les courants politiques qui ne font pas une confiance aveugle à la théorie économique dominante) sont le seul espoir de freiner des comportements suicidaires et de conforter la minorité d'économistes qui croient encore que leur discipline peut avoir un sens, et qu'elle peut être mise au service du débat public.* »

<sup>5</sup> Dans son rapport p.147 et suiv. (encadré 13).

### **Encadré : Les préconisations concernant le premier cycle contenues dans le rapport Fitoussi**

(les remarques personnelles ont été mises en italiques pour les séparer des propositions)

Le rapport Fitoussi propose dans sa troisième partie (après dressé un état des lieux, puis avoir étudié les universités étrangères « leaders » dans quelques pays, *ce qui est probablement de peu d'intérêt pour une fac moyenne*) des transformations à deux niveaux : des réformes pédagogiques et des réformes institutionnelles. Du point de vue pédagogique, il propose le renforcement de l'autonomie relative de chaque cycle, *ce qui rapprocherait les cycles universitaires des IUT lorsque ceux-ci, qui font preuve de beaucoup de dynamisme en la matière auraient mis en place leur offre de licences professionnelles tertiaires*. Le premier cycle utiliserait le caractère structurant pour l'esprit de la formation par l'économie pour développer les qualités intellectuelles associées aux fonctions d'encadrement. Il aurait comme objectifs « l'acquisition des concepts de base, la compréhension des mécanismes fondamentaux et l'étude de leur pertinence pour éclairer les problèmes de notre temps ». La fonction du second cycle serait de produire les « économistes professionnels » c'est-à-dire des étudiants maîtrisant trois dimensions : la dimension théorique, la dimension technique et la dimension culturelle (ensemble de savoirs sur les faits et les institutions dans les sociétés contemporaines). Ce qui amène aux propositions d'organisation des contenus d'enseignement suivantes : (1) le renforcement de la dimension propédeutique (acquérir des compétences de base en matière d'apprentissage et d'expression –lire, écrire, parler-, et des méthodes de travail universitaires ; (2) faire des cours intégrés alliant les différentes dimensions (histoire de la pensée, histoire des faits, principes) (3) revoir l'articulation entre cours magistraux et TD pour mettre en place un enseignement plus axé sur l'implication des étudiants. (4) diminuer la charge de cours pour promouvoir le travail personnel (*ce qui semble curieux car les formules qui promeuvent le travail personnel consomment des maquettes importantes : cf. les IUT*). Les réformes institutionnelles portent sur l'organisation du cursus en 3, 5, 8 de façon à faire du niveau 3 un niveau de sélection et de mobilité des étudiants (*vers les grandes fac ?...*). Le premier cycle devrait être davantage pluridisciplinaire. Fitoussi envisage une solution merveilleuse où l'étudiant pourrait choisir trois matières dans toutes celles qui existent à l'université (économie, biologie, philosophie par exemple) et bien sûr, une solution de second best (*qui ressemble furieusement au Deug Sciences Economiques et de Gestion éventuellement associé au droit ou à la sociologie, deux disciplines déjà présentent dans la plupart des 1<sup>ère</sup> DEUG SEG modèle réforme Bayrou pour permettre les réorientations*). Le rapport contient par ailleurs quelques formulations très prudentes et sans grande portée pratique sur la concurrence des classes prépa. et des IUT (p.166 et suiv.), ainsi que le développement habituel sur la nécessaire évaluation des enseignements.

## **II. Que pourraient (devraient) enseigner les économistes ?**

### *1. Trois postures méthodologiques ?*

Les économistes développent leurs travaux sur trois champs de problèmes dont la nature est différente.

Le premier est celui du **traitement des opportunistes** : les courants classiques et néo-classiques supposent qu'une forme institutionnelle adéquate, le marché, empêche les agents de profiter abusivement de l'existence d'une division du travail ; le marché oriente le dynamisme de ces agents égoïstes vers l'intérêt social, -à la réserve prêt que les premiers imaginent une configuration dans laquelle la forme de la répartition aboutit à ce que ces opportunistes bloquent la croissance-.

L'étude des technologies sociales permettant de contenir ces opportunistes est donc un pan très consistant du programme de travail des économistes : toute l'économie du bien-être et de la réglementation ou la théorie de la bureaucratie se réfèrent à cela, mais on peut considérer que la théorie néoclassique et le marxisme ont de ce point de vue, un point commun, si l'on considère que le marxisme est une tentative pour empêcher les comportements opportunistes de capter la plus-value et de dévier la création de richesses de la satisfaction des besoins sociaux.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Le débat sur l'impossibilité d'échapper aux comportements opportunistes des agents est classique dans la littérature sur le socialisme. Cf. notamment sur le rôle du marché et des catégories marchandes le débat Mandel-Nove et le livre d'Alec Nove "The Economics of Feasible Socialism".

Il nous semble donc qu'il faut tout autant reconnaître ce que chaque construction analytique sait faire, et les problèmes qu'elle ne saurait absorber dans sa logique. Ce qui nous invite à faire apparaître, à côté de l'étude des formes de la gestion des opportunités des agents, un deuxième pôle de réflexion qui porte sur **la dimension cognitive** : rechercher des solutions pertinentes pour les problèmes de production de biens et de services. On reconnaîtra à cet endroit que le programme de travail évolutionniste et néo-schumpétérien, avec sa réflexion sur la nature de bien public de la connaissance, avec les concepts d'appropriation et d'opportunités technologiques, d'apprentissage, de trajectoire, ou de verrouillage organisationnel (lock-in) propose une approche radicalement différente de la production et l'allocation de ressources rares que dans la microéconomie traditionnelle. Mais les travaux sur l'économie des services et la construction de la relation de service proposent la même posture méthodologique.

Un troisième domaine concerne directement les économistes : Les auteurs, quelle que soit leur sensibilité par ailleurs, admettent généralement que selon les pays voir les territoires, les fonctions intéressant « les consommateurs ou les contribuables » seront amenées à varier. On s'intéressera donc à **des configurations historiquement situées**, qu'illustre bien le cas des échanges internationaux ; au delà de la théorie des avantages comparatifs, les praticiens de la négociation internationale admettent assez vite que l'analyse doit être conduite en termes d'**acceptabilité** par nos partenaires commerciaux des politiques nationales mises en œuvre de façon à corriger les défaillances de marché, ou atteindre ce qu'économistes « standards » et « hétérodoxes » s'accordent à appeler « objectifs non économiques » ou « production de biens non marchands ». Or, même si l'on s'inscrit strictement dans le cadre conceptuel de cette économie standard, il ne peut y avoir en la matière que des compromis entre positions qui sont logiquement antagoniques. Au-delà de la pétition de principe selon laquelle la politique sera naturellement d'autant plus facilement acceptée que les effets de distorsion sur les échanges sont faibles, il faut bien noter que les politiques visant la « *satisfaction d'objectifs non-économiques* » sont fixées par le régulateur public. Celui-ci sait, même s'il est un adepte de l'analyse en termes de bien-être, que cette analyse est alors inopérante, ou plus exactement qu'on connaît d'emblée la réponse qu'elle va fournir sans qu'elle présente réellement un intérêt en matière de guide pour l'action.<sup>7</sup> Raison pour laquelle les auteurs régulationnistes et plus généralement tous les courants se réclamant d'une démarche institutionnaliste viennent concurrencer à cet endroit, -en s'appuyant sur la reconnaissance d'une multiplicité d'équilibre- les auteurs obligés de passer par une logique d'optimum (puis d'optimum de second rang).

On obtient ainsi un « triangle d'incompatibilité » de trois postures méthodologiques qui pourrait être reconnu comme le socle minimal non d'une confrontation entre champs conceptuels, mais d'une confrontation de ces posture méthodologiques à la réalité des problèmes contemporains quelles se doivent de prendre en charge. Ces trois postures ayant des capacités analytiques différentes : i) quelle mise en place de règles contre les opportunités qui faussent le fonctionnement de la société ? ; ii) quels sont les problèmes cognitifs à résoudre pour organiser la coordination entre les agents économiques -les opportunités jouant ici un rôle mineur -? ; iii) comment se forment des compromis entre "communautés" dont les points de vue sont a priori antinomiques. Intuitivement, on peut suggérer à partir du schéma de la page suivante que ces postures peuvent se marier deux à deux, mais qu'on peut beaucoup plus difficilement prétendre à couvrir les trois sommets du triangle à partir d'une seule méthode.<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> La satisfaction de ces objectifs non économiques va conduire à une allocation moins efficace des ressources productives de l'économie nationale considérée.

<sup>8</sup> Il faudrait plus de temps pour le démontrer, mais je peux citer l'ensemble des travaux de tous bords sur la multifonctionnalité agricole quant à l'intégration des considérations non commerciales dans les politiques publiques comme exemple de traitement par la communauté des économistes de æ problème méthodologique (cf. le dernier colloque de la SFER des 21 et 22 mars 2002). On peut également s'appuyer utilement sur les synthèses de Dockès

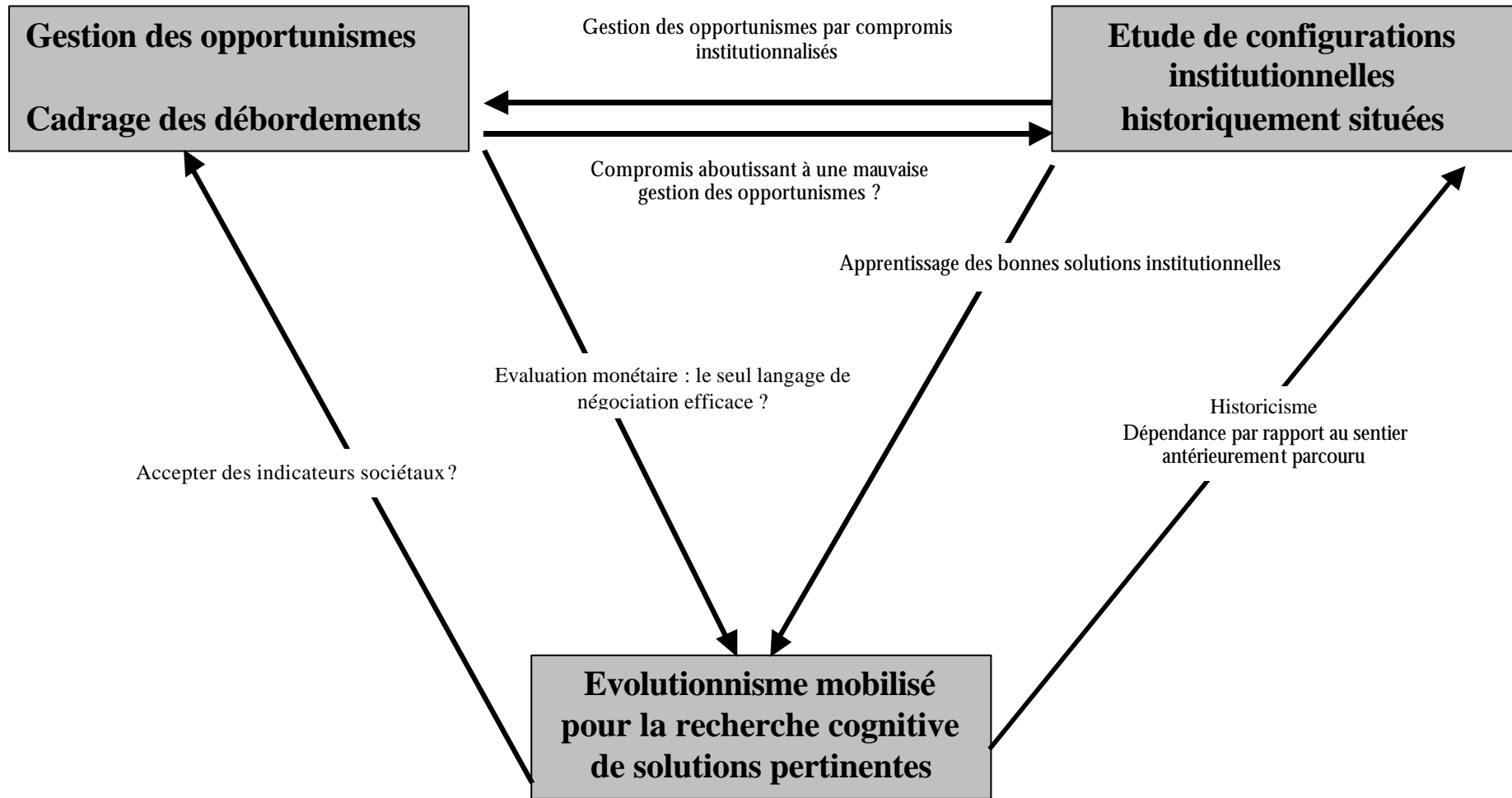
Il est par exemple possible d'imaginer l'organisation d'un compromis exclusivement fondé sur un rapport de force permettant à l'opportunisme d'un agent de s'exprimer. Mais dans ce cas, c'est la troisième pointe du triangle qui se trouve négligée : il n'y a pas de raison particulière pour que le rapport de force produise la solution la plus intelligente, voire en produise une.

On conçoit que chacun des courants théorique dispose à un endroit ou à un autre d'un avantage comparatif *localisé* sur les autres courants, sans que cet avantage puisse s'avérer décisif, ce qui explique que les évolutions disciplinaires ne réussissent pas à réduire la variété théorique.

La redécouverte des auteurs classiques contre leurs successeurs néoclassiques, dans des problématiques tout à fait contemporaines en témoigne. Le courant néo-schumpetérien et l'économie néo-institutionnelle s'intéressant aux « boîtes noires » des organisations considèrent que les hommes ont à résoudre des problèmes cognitifs de production et d'organisation sociale, sans pouvoir puiser à un stock de technologies et de formes institutionnelles disponibles de façon quasi-magique ou infinies ; enfin, diverses familles institutionnalistes – dont l'école de la régulation, mais ce programme ne lui est pas spécifique - s'intéressent au fait que les acteurs économiques portent des logiques irréductibles les unes aux autres, et qui ne peuvent entrer spontanément en cohérence par le contrat ou l'échange marchand, mais doivent s'organiser en configurations correspondant à autant de compromis institutionnalisés.

---

(1998) et de Théret (2000) pour formaliser ce triangle.



**« Le triangle d'incompatibilité » des démarches analytiques**

## ***2. Fitoussi a raison : il faut des enseignements intégrés reprenant les avancées théoriques de ces vingt dernières années en premier cycle***

Il est faux de prétendre que les produits récents (moins de vingt ans) des recherches non néoclassiques, pourtant tournées vers des problèmes tout à fait concrets, aient été mis de façon significative à portée de nos étudiants, en particulier de ceux de premier cycle. Ce faisant, nous les privons de la possibilité de comprendre à la fois (1) autour de quelles questions se structure la science économique, (2) et comment chaque point de vue est tenu pour des raisons de cohérence interne de se nouer d'une certaine façon, les uns dans la mathématisation, les autres dans l'interdisciplinarité pour approcher les phénomènes cognitifs, les troisièmes dans la socio-économie. Or ce n'est pas les futurs thésards en économie qui ont le besoin le plus crucial de s'affronter aux trois points de vue ; ceux-là pourront, voire devront, vivre de façon exclusive dans un des trois mondes.

En revanche, les autres étudiants sont en droit d'attendre de notre filière qu'elle leur apporte une discipline non pas académique, mais intellectuelle à partir de ses apports spécifiques : apprendre à se saisir d'outils abstraits car les hommes en construisent toujours pour résoudre des problèmes concrets (de ce point de vue, il n'y a pas fondamentalement de différence d'abstraction entre une comptabilité d'entreprise, un modèle macroéconomique ou un marché des droits à polluer) ; apprendre à poser ces problèmes concrets de façon rigoureuse (ce qui ne signifie pas toujours le recours aux mathématiques et parfois l'interdit) ; apprendre enfin à conduire des argumentaires cohérents autour du traitement de ces problèmes et, pour ce faire, travailler à en éliminer les failles logiques. Les étudiants n'ont probablement pas besoin de moins de théorie. Ils ont plutôt besoin qu'on reconnaisse qu'il existe différentes façons de construire des modèles explicatifs et qu'on explicite les méthodes de construction de ces modèles.

Moyennant quoi, nous avons effectivement à défendre un programme d'ensemble ambitieux pour la filière d'économie à partir du constat que la formation intellectuelle qu'elle procure gagne à se nourrir de différences idéologiques, lesquelles ne pourront disparaître de notre discipline que par des coups de force peu souhaitables contre deux des trois tiers de la science économique.

## ***3. Une expérience d'enseignement de la méthodologie du travail universitaire dans ce contexte :***

Lorsque nous avons initié l'enseignement de méthodologie du travail universitaire personne ne savait trop quoi enseigner. Nous sommes partis de notre hypothèse de caractérisation de l'université comme entrée dans les savoirs universitaires et avons donc considéré qu'il ne s'agissait pas de faire de la remédiation des échecs du lycée (leur apprendre à lire, à écrire ou rédiger). L'objectif était d'entrer dans la construction des savoirs universitaires en utilisant des méthodes de travail universitaire : l'étudiant travaille lui même, il organise et s'approprie les connaissances.

Nous avons donc choisit une stratégie reposant sur un triangle :

*Une réflexion sur les méthodes de travail menée à partir de la littérature sur l'organisation et à partir de la littérature pédagogique.*

Cette réflexion débute par la présentation des méthodes d'organisation standard (Roue de Deming, Plan de Laswell, Diagramme d'Ishikawa, Planning de Gantt, Logigramme) pour en suggérer l'application en situation d'apprentissage et les limites. On en profite pour enseigner certaines caractéristiques nouvelles du régime économique actuel en reliant cela au capitalisme cognitif –nécessité de gérer la circulation de la connaissance, valeur nouvelle accordée au travail intellectuel et donc nécessité d'augmenter sa productivité- et à la société de services. Les limites de cet exercice tiennent à l'absence de prise en charge dans ces modèles formalisés des savoirs tacites.

On s'intéresse à ceux ci à travers la littérature utilisée dans les IUFM pour la formation des maîtres (les concepts de triangle didactique, d'adjonction oblitérante, et rupture épistémologique permettant d'explicitier le rapport au savoir).<sup>9</sup> Ceci permet de bien clarifier la notion de construction **des savoirs** (objectivés par la construction scientifique, *ce qui est fondamental pour border la notion de savoirs universitaires comme savoirs en construction dans la polémique entre chercheurs et non comme information réifiée : la bonne réponse n'existe pas dans cet univers*), et de les différencier de la connaissance (subjective) et de l'information (réifiée) selon les catégories d'Astolfi

*Parallèlement, on mène une réflexion sur la construction de la discipline ce qui suppose que l'étudiant « sente » ce qu'est une théorie :*

A l'aide de quelques textes basiques (Smith sur le salaire de subsistance, Ricardo sur la marchandise), on introduit la notion de construction, la formation de la théorie comme ensemble de concepts, et le fait que les mots dans cet ensemble de concepts n'ont plus le même sens que le sens commun, ce dont il faudra se méfier par la suite : l'exemple parfait étant celui de la marchandise ricardienne, qui n'est pas une marchandise au sens commun, et pour laquelle il faut mobiliser toute la théorie ricardienne. A cet endroit est introduite une distinction qui me semble à l'expérience tout à fait féconde entre deux mode de travail : **le travail en synthèse** et **le travail en analyse**.<sup>10</sup>

En effet, l'une des sources d'échec, et Fitoussi a raison d'insister sur ce point –même s'il n'en fait malheureusement pas un objectif central- tient au fait que nous ne réinvestissons pas de façon systématique les apports en analyse économique dans des cadres synthétiques qui restitue la cohérence de l'effort de réflexion.

Ce travail pour que l'étudiant ait une « vue en surplomb » de l'enseignement qu'il reçoit a un coût en temps important : en général cet effort n'est fait que pour les étudiants se préparant aux concours et dans les grands cours de DEA. Il faut donc arbitrer dans les contenus en acceptant d'aller un peu moins loin dans les acquis analytiques si l'on veut que ce travail de mise en surplomb ait lieu.

*Une valorisation sous forme d'un savoir pratique : savoir préparer un examen à partir d'une analyse des annales des années précédentes :*

Cette analyse peut alors être menée au regard de ce qui a été appris précédemment : on

---

<sup>9</sup> Pour ceux que cela inquiète, l'enseignement se fait en TD, à travers des exercices de lecture/ découverte de textes (d'Astolfi qui est tout à fait clair) inspirés des travaux de Françoise Cros sur la nécessité d'introduire des stratégies de lecture. On travaille donc en même temps qu'on approche ces concepts en méthodologie sur la stratégie de lecture de textes difficiles, et sur l'articulation des méthodes de lecture synthétique et analytique.

<sup>10</sup> Toujours pour les collègues inquiets de cette irruption du pédagogisme dans le débat : lorsqu'on travaille des textes avec des étudiants *dans des groupes suffisamment petits*, il est très facile de leur faire prendre conscience du fait qu'ils travaillent spontanément dans l'un ou l'autre mode à un instant donné, et de les amener à se demander si c'est la meilleure stratégie à développer à cet instant en fonction de la nature de l'exercice ; Ils peuvent donc revenir en deuxième, troisième etc... lecture d'approfondissement sur le texte sans avoir l'impression de s'épuiser, mais en passant par des changements de mo des.

cherche la récurrence des mots clés ; on a donc des points d'appuis pour prendre conscience de l'importance accordée à tel ou tel concept. On les réinsère ainsi dans l'ensemble conceptuel, et on dispose donc alors d'un levier pour passer à une rédaction pertinente puisqu'une question sur un concept n'entraînera pas une réponse plate mais une réponse argumentée par une double représentation (analytique sur le concept lui-même, synthétique grâce à la réinsertion dans l'ensemble conceptuel).<sup>11</sup>

*L'articulation savoirs pratiques/savoirs théoriques est également travaillée à partir d'une lecture de la presse*

Un des objectifs étant que les étudiants se mettent en première année à lire la presse économique régulièrement et qu'ils soient capable d'en présenter une partie en quelques minutes –3mn étant la règle habituelle- ; On arrive à cet endroit à dégager la méthode de l'économiste : en effet, les (bons) dossiers de la presse économique sont construits sous la forme suivante : (1) description des dimensions quantitatives et qualitatives du problème, (2) appel à la théorie, (3) appel à l'histoire économique, (5) éclairage d'un concept-clé nécessaire à la compréhension du problème.<sup>12</sup>

## Conclusion

On comprendra donc à travers cet exposé que notre réticence vis à vis du rapport Fitoussi ne repose pas sur une réaction de conservatisme pédagogique.

C'est au contraire parce que ce rapport ne nous dit pas grand chose sur les questions pédagogiques, tout en proposant un changement de structure qui va rendre plus difficile la réflexion sur les savoirs pratiques de la discipline, et ce sans résoudre vraiment le problème de l'introduction réelle aux savoirs universitaires –comme savoirs construits en tant que théories soumises à la confrontation et à la polémique-, parce qu'il propose des cours intégrés sans nous indiquer comment il intégrerait les différentes postures méthodologiques observables chez les économistes, que nous ne pouvons qu'être perplexes à son endroit.

Les vœux pieux qu'il exprime ne relèveraient-ils pas d'un dangereux amateurisme pédagogique, dont nous pourrions payer collectivement le prix à travers la dilution des DEUG d'économie dans un ensemble mal défini, mais dont l'avantage pour le ministère, on l'aura compris, sera d'atteindre plus facilement ses points morts en matière de déploiement de moyens ?

Ce qui rejoint une autre discussion, de nature pédagogique, elle aussi : peut-on introduire les étudiants à l'enseignement de l'économie dans une structure de DEUG traditionnel ? Faut-il se lancer dans l'aventure des « parcours diversifiés » -nième changement de structures- ou essayer de stabiliser et renforcer ce qui existe en s'appuyant sur la critique de fond des étudiants ? Ne vaudrait-il pas mieux se diriger vers des I.U. *non* P (instituts universitaires d'économie non professionnels) dotés des moyens pédagogiques de filières professionnalisées ou d'écoles d'ingénieurs ?

---

<sup>11</sup> Ça ne marche pas si mal puisqu'on a, cette année, trouvé ensemble, en décembre le sujet qu'un des prof allait mettre à l'examen de septembre suivant, alors que lui même ne le connaissait pas encore.

<sup>12</sup> Le lecteur pourra tester lui même sur des dossiers du monde de l'économie ou d'alter éco.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ASTOLFI J.P. (1992) *L'école pour apprendre*, ESF éditeur, Paris.
- DOCKES P. (1998) "La nouvelle économie institutionnelle, l'évolutionnisme et l'histoire" in *Revue européenne des sciences sociales*, Tome XXXVI, 1998, n°1998, n°110, pp.77-96.
- FAYOL M., MONTEIL J.M. (1994) «Stratégies d'apprentissage/apprentissage de stratégies», in *Revue Française de Pédagogie*, n°106, janv-fev-mars, p.91-110.
- FITOUSSI J.P. (2001), *L'enseignement supérieur de l'économie en question, Rapport au ministre de l'Education Nationale*, Fayard, 205p.
- GADREY J. (2001) « Enseigner l'économie : quel sens ? », tribune libre dans *le Monde*.
- MERIEU Ph. « Existe-t-il des apprentissages méthodologiques » in : Bentolila A. (dir.) *Enseigner, apprendre, comprendre*, Entretiens Nathan, 1994, p.83-118.
- MESNIER P.M. (1992) «Quand le maître a l'illusion d'apprendre », in : Grimont A. (dir.) *Les chemins de l'apprentissage*, Retz, Paris, 1992, pp.17-34.
- SARRAZY B. (1995) «Le contrat didactique» in *Revue Française de Pédagogie*, n°112, juil-août-sept, p.85-118.
- THERET B. (2000) Nouvelle Economie institutionnelle, Economie des conventions et théorie de la régulation : vers une synthèse institutionnaliste ? in *La lettre de la régulation* n°35.