

**ACADÉMIE
DES SCIENCES MORALES
ET POLITIQUES**

**RAPPORT
sur
L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCONOMIE
DANS LES LYCÉES**



établi à l'initiative de la section
Économie politique, statistique et finances,
et avec le concours d'économistes étrangers

Juin 2008

ONT PARTICIPÉ À L'ÉLABORATION DE CE RAPPORT

Michel ALBERT, Secrétaire perpétuel de l'Académie,
section Économie politique, statistique et finances

Sir Tony ATKINSON, Senior Research Fellow, Nuffield College, Oxford

Pierre BAUCHET, Membre de l'Académie,
section Économie politique, statistique et finances

Jean-Claude BERTHÉLEMY, Correspondant de l'Académie,
section Économie politique, statistique et finances

Marcel BOITEUX, Membre de l'Académie,
section Économie politique, statistique et finances

Bernard BOURGEOIS, Membre de l'Académie,
section Philosophie

Jean-Claude CASANOVA, Vice-Président de l'Académie,
section Économie politique, statistique et finances

Pierre-André CHIAPPORI, Professeur d'Économie, Columbia University

Bertrand COLLOMB, Membre de l'Académie,
section Économie politique, statistique et finances

Yvon GATTAZ, Membre de l'Académie,
doyen de la section Économie politique, statistique et finances

Martin HELLWIG, Directeur du Max Planck Institut zur Erforschung von
Gemeinschaftsgütern, Bonn

Georges de MÉNIL, Directeur d'études, EHESS, et Professeur invité, Stern
School, New York University

Michel PÉBEREAU, Membre de l'Académie,
section Économie politique, statistique et finances

Bertrand SAINT-SERNIN, Membre de l'Académie,
section Philosophie

Jose SCHEINKMAN, Professeur d'Économie, Princeton University

Xavier VIVES, Professeur d'Économie et finances à l'IESE Business School,
Madrid et Barcelone

INTRODUCTION

L'enseignement des sciences économiques et sociales tel qu'il est pratiqué au lycée dans une filière de l'enseignement général fait l'objet depuis quelques années de critiques de plus en plus nombreuses qui concernent tant les programmes que les manuels. Ces critiques sont d'origines très diverses : universitaires, hommes et femmes d'entreprises, parents d'élèves, cercles de réflexion, etc. Or, cette discipline occupe une place centrale dans une filière qui est suivie par 30 % des bacheliers de l'enseignement général.

Les membres de l'Académie des Sciences Morales et Politiques, notamment ceux de la section Économie politique, statistique et finances, se sont inquiétés de cette situation de longue date. Ils ont décidé, en décembre dernier, de constituer un groupe de travail pour échanger leurs analyses sur les programmes et sur quelques manuels dont ils disposaient.

1/ Ce groupe de travail a rapidement dégagé un consensus sur des réflexions assez préoccupantes.

A partir des programmes tels qu'ils sont établis, il paraît difficile d'atteindre l'un des deux objectifs qui ont été assignés à cet enseignement : apporter des connaissances de base préparant les élèves à des études universitaires ultérieures dans les disciplines concernées. En effet, faute de partir des concepts simples et des mécanismes fondamentaux sur lesquels repose la science économique, ces programmes ne permettent pas d'acquérir le savoir de base dans ce domaine. Ils sont en outre tellement ambitieux qu'ils risquent de

condamner l'enseignement à une approche approximative et impressionniste. L'approche par thèmes qui est privilégiée implique une pluridisciplinarité qui n'est guère concevable en l'absence de toute base disciplinaire dans les différentes sciences concernées.

Les quelques manuels feuilletés par des membres du Groupe ont malheureusement confirmé cette analyse. Ils y ajoutent une réelle incertitude quant à la capacité de cet enseignement à atteindre le deuxième objectif qui lui est assigné : concourir à la formation de citoyens aptes à saisir les enjeux des choix économiques et sociaux. La vision que ces quelques ouvrages donnent de l'économie et de la société française est affectée d'un biais vraiment pessimiste. Leur ton est négatif, et assez compassionnel. Le choix des textes et des illustrations paraît trop souvent relever de présupposés - dans certains cas assez idéologiques -, notamment vis à vis du marché. Enfin, l'analyse se réduit trop souvent à l'expression d'une série d'opinions. Tout cela risque d'inculquer aux élèves l'idée qu'on peut traiter ces problèmes complexes à partir d'analyses superficielles et que, dans ce domaine, des discours de qualité scientifique très inégale peuvent être mis sur le même plan. Cela risque d'orienter le futur citoyen vers un relativisme généralisé.

2/ Compte tenu du caractère très préoccupant de ce constat, le groupe de travail de l'Académie des sciences morales et politiques a estimé indispensable de faire procéder à une analyse de ce problème par des experts incontestables. Grâce au professeur Georges de Ménil, cinq éminents spécialistes, enseignants et chercheurs dans des centres universitaires étrangers d'une grande notoriété, et qui pratiquent le français, ont bien voulu accepter une tâche délicate et précise : évaluer

le contenu des programmes, du double point de vue de leur cohérence globale et de leur pertinence vis à vis de la mission qui leur est assignée ; et porter un jugement sur les manuels scolaires les plus utilisés, en termes de cohérence, de contenu et de qualité pédagogique. Ces experts sont Sir Anthony B. Atkinson (Oxford University), Pierre-André Chiappori (Columbia University), Martin Hellwig, (Max Planck Institute for Research on Collective Goods Bonn), José Scheinkman (Princeton University), Xavier Vives (IESE Business School Barcelone)¹.

Les analyses de ces cinq experts sont ici rassemblées, après avoir été traduites en français pour certaines d'entre elles. Avec l'accord de tous, Pierre-André Chiappori, a bien voulu se charger d'en établir la synthèse, et de proposer les grandes lignes d'une réforme. Les conclusions de ce remarquable travail sont très claires. Elles recueillent l'adhésion sans réserve des membres du groupe de travail de l'Académie.

3/ Une réforme complète de cet enseignement est indispensable et urgente. Le groupe de travail est convaincu que cette réforme ne doit pas conduire à l'abandon de la formation économique et sociale, mais au contraire à la définition d'un enseignement des sciences économiques et sociales qui permette d'en faire une filière

¹ Le Ministre de l'Education Nationale a depuis lors constitué une commission d'études rassemblant diverses personnalités concernées par ce problème en France et en a confié la présidence à Roger Guesnerie, professeur au Collège de France. Les notes des experts rassemblés par l'Académie ont été communiquées à Roger Guesnerie au fur et à mesure de leur rédaction. Leur traduction a été adressée aux membres de la Commission eux-mêmes avant la fin des travaux de celle-ci, mais trop tard pour pouvoir être utilisée dans son rapport.

d'excellence, comme devraient l'être toutes les filières qui conduisent au baccalauréat.

Cela suppose que, dans les programmes et dans l'enseignement, la science économique soit bien distinguée des autres disciplines des sciences sociales comme le recommande le rapport de synthèse de M. Chiappori. Cela permettrait de former les élèves aux concepts et aux méthodes qui constituent la base de l'analyse économique. Une telle formation serait aussi riche de connaissances et de compétences potentielles que l'apprentissage de la science physique dans la filière S. L'enseignement des autres sciences sociales, lui aussi redéfini, pourrait faire l'objet d'un enseignement distinct, le cas échéant parallèle. Comme pour l'histoire-géographie, les deux enseignements pourraient naturellement être assurés par les mêmes professeurs. Il conviendrait bien sûr de donner aux enseignants actuels qui en ressentiraient le besoin le complément de formation qu'ils jugeraient nécessaire. Ainsi conçue, c'est à dire fondée sur l'acquisition des bases méthodologiques solides dans chacune des disciplines, la pluridisciplinarité peut être féconde.

Quelle que soit l'organisation qui résultera de la réforme du lycée, il ne fait pas de doute qu'une formation fondée sur un tel enseignement de la science économique pourrait vraiment être un élément essentiel d'une voie d'excellence vers le baccalauréat. Pour y parvenir, il serait sans doute souhaitable de relever un peu le niveau de l'enseignement des mathématiques, qui l'accompagnerait, par rapport aux ambitions actuelles de la filière ES, notamment pour faciliter un premier accès des élèves aux concepts nécessaires à l'enseignement de la science économique (probabilités, statistiques,

théorie des jeux, etc.). Une telle formation assurerait une excellente préparation à de nombreux parcours de l'enseignement supérieur.

L'Académie des Sciences morales et politiques serait prête à apporter son concours à la définition d'un tel programme d'enseignement des sciences économiques et sociales, si le Ministre de l'Éducation nationale le souhaitait.

En ce qui concerne l'enseignement de Seconde, qui est optionnel, il devrait être à l'évidence complètement repensé. Il faudrait le centrer sur l'apprentissage des concepts et des instruments de base de la science économique, autour de ses acquis les plus assurés, c'est-à-dire de quelques principes simples expliquant comment les gens prennent leurs décisions et interagissent, quelle est l'utilité de l'échange, et le cas échéant, comment le niveau de vie d'un pays dépend de sa capacité de production. C'est seulement après une telle redéfinition qu'un élargissement de cet enseignement à d'autres publics pourrait être envisagé.

Quant aux manuels, il est clair que les problèmes constatés rendent indispensable une analyse critique régulière de leur contenu. L'Académie souhaite vivement que d'autres institutions prennent, dans deux ou trois ans, le relais de son initiative. Elle espère qu'il sera possible de rassembler un groupe d'experts aussi éminents et incontestables que ceux qui ont bien voulu se mobiliser pour cette mission.



Synthèse des cinq rapports d'économistes étrangers

par

Pierre-André Chiappori

En mars 2008, l'Académie des Sciences Morales et Politiques a chargé cinq universitaires de la rédaction d'un rapport sur la place des sciences économiques et sociales dans l'enseignement secondaire français. Les auteurs contactés étaient tous économistes et professeurs dans des universités ou des instituts de recherche étrangers, européens (Bonn, Barcelone, Oxford) ou américains (Princeton, Columbia). L'étude avait deux objectifs. Il s'agissait, d'une part, d'évaluer le contenu des programmes, du double point de vue de leur cohérence globale et de leur pertinence vis à vis de la mission qu'ils s'assignent, à savoir la formation générale de futurs citoyens et la préparation à des études universitaires ultérieures dans les disciplines concernées ; d'où un problème d'équilibre entre les diverses disciplines, et la possibilité d'envisager d'éventuelles modifications des programmes. D'autre part, il était demandé de porter un jugement sur les manuels scolaires, en termes de cohérence, de contenu, et de qualité pédagogique.

Les auteurs ont consulté d'une part les programmes d'enseignement de sciences économiques et sociales (SES) en classes de première et terminale de la série économique et sociale, tels que parus respectivement aux bulletins officiels du Ministère de l'éducation nationale en dates du 12 juillet 2001 et du 3 octobre 2002. D'autre part, différents manuels avaient été fournis aux rapporteurs, édités respectivement par les éditions Bordas, Bréal, Hatier, Magnard et

Nathan. En complément, ont enfin été consultés, à titre de comparaison, le programme des "A level Economics courses" au Royaume Uni, les différents textes officiels disponibles sur l'enseignement de l'économie aux États-Unis (notamment les *National Standards* publiés par le *National Council on Economic Education*), et quelques manuels d'économie utilisés en *High School* (en particulier l'ouvrage **Economics in Our Times**, de Roger A. Arnold, publié par St. Paul: West Publishing Co., 1995 et généralement considéré comme l'un des meilleurs manuels disponibles).

La conclusion commune des différents rapports est que l'enseignement des SES dans le secondaire français est gravement défectueux. En l'état, le contenu des enseignements n'a qu'un rapport lointain avec la science économique, telle qu'elle est pratiquée non seulement dans les universités et les centres de recherche, mais aussi dans les organisations gouvernementales et internationales, et (a fortiori) dans les entreprises. La perspective adoptée par les programmes, qui reprend (au mieux) l'ancienne tradition française de l'économie institutionnelle enseignée dans les facultés de droit, est largement orthogonale à la science économique moderne (par quoi l'on entend du dernier demi- siècle). Les praticiens de la discipline ont la conviction qu'il existe un véritable savoir économique, un corpus théorique et conceptuel sur lequel un accord général existe entre les spécialistes. Quelles que soient les opinions politiques ou idéologiques des uns et des autres, tout économiste sait que l'effet d'un choc restreignant l'offre sur un marché dépend de l'élasticité de la demande – par exemple, qu'une réduction de l'offre sur un marché à demande inélastique conduit à une forte hausse des prix, avec en corollaire une hausse des profits des producteurs. Un petit nombre

d'outils conceptuels de base font l'objet d'un consensus quasi universel (dans une profession pourtant marquée par les désaccords et les controverses) ; ils permettent d'analyser un nombre considérable de situations concrètes, depuis les conséquences d'un plafonnement du prix d'un produit jusqu'à l'impact d'une taxe indirecte.

Il est difficile de ne pas conclure qu'en l'état actuel, ce savoir n'est pour l'essentiel pas communiqué aux élèves. Bien pire, l'enseignement, sous sa forme présente, tend probablement à répandre le sentiment qu'un tel savoir est soit inexistant, soit inutile, et qu'il est possible de discuter de problèmes complexes sans avoir recours à autre chose qu'une analyse superficielle ; en bref, que l'analyse économique se résume à la régurgitation de discours convenus. S'agissant de l'objectif d'éducation générale de futurs citoyens, il est à craindre que ce message soit franchement nocif.

Dans un premier temps, nous analyserons brièvement les programmes ; nous étudierons ensuite les manuels qui nous ont été soumis. Pour des raisons de compétence, la discussion sera essentiellement limitée aux sciences économiques, qui constituent sans doute le noyau dur de l'enseignement considéré.

1. Les programmes

1.1 Commentaires généraux

1.1.1 Les objectifs

Les programmes assignent à l'enseignement secondaire de sciences économiques et sociales un double objectif : d'une part "concourir à la formation du citoyen apte à saisir les enjeux des choix économiques et sociaux", d'autre part "préparer les élèves à la poursuite d'études supérieures". Les rapporteurs ont souligné la tension qui existe entre ces objectifs. Un cours spécifiquement conçu comme une initiation à l'enseignement supérieur requiert un investissement significatif dans des outils techniques, investissement dont l'utilité est probablement moindre si le but est simplement l'éducation générale de futurs citoyens. Au total, le risque est grand d'un échec sur les deux fronts. Plusieurs rapporteurs ont de plus suggéré que les deux objectifs requièrent en tout état de cause une formation en sciences sociales rigoureuse, fondée sur l'interaction entre formalisation théorique et analyse empirique, ce qui n'est malheureusement pas le cas des programmes existant.

1.1.2 La pluridisciplinarité

Les programmes soulignent nettement que l'enseignement ne doit pas se limiter aux sciences économiques, mais au contraire "combinaison des problématiques et des outils d'analyse de différentes disciplines" (économie, sociologie, sciences politiques, droit). Celles-ci

ne doivent donc pas être introduites successivement, par blocs autonomes ; au contraire, les programmes prévoient d'aborder l'étude de divers phénomènes économiques et sociaux en adoptant à *chaque fois* plusieurs approches (le texte liminaire insiste d'ailleurs sur "la fécondité du croisement des regards de plusieurs disciplines"). Il s'agit, in fine, de "confronter des discours concurrents issus de chacun de ces domaines", pour "montrer que ... des théories souvent concurrentes et parfois complémentaires sont nécessaires pour éclairer la réalité sociale".

Les rapporteurs sont extrêmement sceptiques sur cette approche. Ils soulignent que la multidisciplinarité, si elle est potentiellement fructueuse pour la recherche fondamentale, ne convient pas aux besoins de l'enseignement, particulièrement au niveau du lycée – pas plus qu'on ne saurait, par exemple, recommander la fusion des enseignements de chimie et de sciences de la vie au prétexte que les deux disciplines fournissent des visions complémentaires des phénomènes biochimiques. Les différentes disciplines du champ des sciences sociales reposent sur des concepts, des perspectives, et surtout des partis pris méthodologiques largement différents ; il paraît indispensable, dans le cadre d'un enseignement au niveau du lycée, que les élèves soient familiarisés avec la logique propre de chaque discipline, plutôt que d'être soumis à une accumulation d'approches différentes et souvent contradictoires. La pluridisciplinarité est une pratique délicate, qui présuppose une maîtrise sans faille des points de vue proposés par chaque discipline ; par nature, elle vient *après* les enseignements de base, et seulement lorsque ceux-ci ont été totalement assimilés. Ce constat, s'il ne rend pas le dialogue entre les disciplines moins fructueux, condamne en

revanche le projet d'un enseignement initial qui prétendrait omettre (ou dépasser) les spécificités des diverses approches.

S'agissant des sciences économiques, les rapporteurs soulignent donc la nécessité d'un *enseignement spécifique*, centré sur les concepts, postulats et méthodes propres à la discipline. Si le choix est fait de conserver le contenu multidisciplinaire de l'enseignement (choix dont plusieurs rapporteurs ont toutefois souligné l'ambition excessive), il serait nécessaire d'organiser en parallèle un enseignement de sociologie (ou de droit, ou de sciences politiques), à la condition explicite de distinguer clairement les disciplines.

1.1.3 Le relativisme

L'un des coûts principaux de la 'confrontation de discours concurrents' souhaitée par le programme est que celle-ci tend à promouvoir une forme insidieuse de relativisme. Le Professeur X. Vives souligne d'ailleurs à ce sujet que certains commentaires du programme officiel ("*il (l'enseignement) ne doit pas imposer de conclusions dogmatiques à l'étude de phénomènes susceptibles d'interprétations diverses*") seraient très surprenants s'ils étaient appliqués à des sciences naturelles.

De façon générale, les rapporteurs sont unanimes à constater que les programmes, et plus encore les manuels, tendent à ramener l'analyse économique à l'expression d'une série d'opinions diverses, voire souvent divergentes. Faute de base empirique sérieuse ou de fondations théoriques explicites, aucune de ces opinions n'est

présentée comme particulièrement légitime (sans même imaginer que certaines puissent correspondre à la "réalité", notion que le post-modernisme implicite des programmes considère certainement comme naïve). Du coup, elles se présentent pour l'élève comme également crédibles. Tout, semble-t-il, est affaire d'opinion ; à lui, dans ses dissertations, de retenir la thèse qui convient le mieux à l'expression de ses talents, oratoire ou littéraire. Le relativisme qui ressort inévitablement de ces présentations est, à notre sens, le pire défaut de l'entreprise.

1.1.4 Modèles, formalisation et contenu empirique

Cette tendance au relativisme est renforcée par l'apparente réticence des programmes à introduire la moindre formalisation. Cette répugnance s'exprime à la fois dans le préambule (notamment dans le refus des enseignements "universitaires") et dans les commentaires spécifiques (qui abondent de formules du type "sans formalisme", "sans entrer dans des développements formels inutiles", etc.). Une frilosité particulièrement dommageable, qui conduit à des paradoxes frappants ; par exemple, on peut consacrer une part importante du programme à la croissance sans avoir jamais expliqué aux élèves ce que signifie un taux de croissance (et en particulier sans avoir décrit le caractère exponentiel du phénomène, qui est au cœur de toute analyse du sujet). De même, les analyses du monopole ou du duopole restent d'une superficialité navrante, alors même qu'un minimum de formalisation permettrait de les enrichir considérablement ; les aspects proprement stratégiques, au sens que donne à ce terme la théorie des jeux, sont ainsi totalement omis, alors qu'il est peu de présentation plus

stimulante pour un élève intéressé qu'un modèle simple de dilemme du prisonnier, surtout si on l'applique au problème de la stabilité d'un cartel.

La même frilosité est apparente dans le choix des outils statistiques introduits. Pour l'essentiel, ils se limitent exclusivement à des calculs de moyenne (ou à d'autres outils de statistique descriptive élémentaire). La notion de régression (même univariée), qui constitue le premier outil empirique des économistes, est à peine évoquée dans le volume de Terminale, et est quasiment absente des illustrations empiriques fournies au long des chapitres ; et la distinction entre corrélation et causalité n'est jamais évoquée. Cette distinction, pourtant fondamentale pour l'ensemble des sciences sociales, constitue l'un des principaux apports de l'analyse économique empirique ; elle est de plus aisée à enseigner à partir d'exemples concrets. L'absence de ces notions empiriques a une conséquence regrettable : avec elles disparaît toute idée d'analyse ou de vérification empiriques de causalité - et donc le principe même de théories empiriquement testables, ce qui renforce la tendance au relativisme dénoncée plus haut.

Enfin, il est important de souligner que l'introduction de plus de formalisation ne signifie en aucune façon le passage à un enseignement majoritairement conceptuel, voire abstrait. Au contraire, il est essentiel que chaque notion soit introduite, et chaque résultat illustré, par des exemples concrets - à l'image de la physique, par exemple, dont l'enseignement se fonde largement sur un objectif de ce type. L'expérience commune des rapporteurs est que la science économique se prête particulièrement bien à cet exercice, surtout si l'on prévoit l'introduction de jeux de simulation. A cet égard, le manuel

de R. Arnold est exemplaire ; on pourra notamment se référer, à titre d'illustration, au passage où la tarification du monopole est illustrée par la fixation du prix des places pour un concert de rock ("Faut-il à tout prix chercher à remplir la salle ?")

1.2 *Le contenu*

S'agissant de la science économique, il existe indiscutablement un savoir de base sur lequel repose l'ensemble de l'édifice. Ce savoir comprend un petit nombre de concepts simples mais remarquablement puissants (coût d'opportunité, coût marginal, élasticité...) et de mécanismes fondamentaux (par exemple l'optimisation et sa caractérisation marginaliste, l'équilibre de l'offre et de la demande, le lissage dans le temps de la consommation, la division des risques). Ces outils sont parfaitement accessibles à des étudiants de première et terminale. L'enseignement britannique ou américain leur consacre d'ailleurs une place très importante dès le début des manuels ; l'idée étant qu'il est impossible d'aborder des questions complexes (par exemple la politique concurrentielle) sans une compréhension profonde des mécanismes de base (ici, la détermination des prix et de la production en situation de concurrence parfaite, de monopole, ou d'oligopole). Le programme français procède d'une logique largement inverse, et prétend faire l'économie des fondations pour passer directement à la superstructure. Dans le tableau résumant les thèmes de l'enseignement de première, l'élasticité n'apparaît que vers la fin, et n'est même pas évoquée dans les commentaires détaillés ; quant aux notions de coût d'opportunité et de coût marginal, concepts fondamentaux de l'analyse économique, elles ne figurent nulle part.

Les conséquences sont faciles à voir. Le programme consacre une place importante à la discussion des problèmes de financement de l'économie, mais sans introduire au préalable une analyse des notions de base (l'investissement comme report de la consommation, le taux d'intérêt comme prix de la consommation future,...) qui sous-tendent ces questions; de sorte que les élèves sont invités à réfléchir à la différence entre financement intermédié et financement de marché (question complexe s'il en est) sans savoir vraiment ce que l'on finance, ni en quoi le mode de financement peut faire la moindre différence. Autre exemple : la notion de risque est totalement omise, alors même que toute la finance moderne analyse les marchés financiers (dont traite le programme de première) avant tout comme des mécanismes de partage des risques, et qu'une part importante du programme de terminale est consacrée à la protection sociale. Comment analyser des mécanismes d'assurance (collective) sans parler des risques qu'ils sont censés pallier ?

Ce parti pris est à notre sens voué à l'échec. Vouloir discuter de sujets remarquablement difficiles (mondialisation, distinction entre croissance et développement, stratégie des entreprises et politique de concurrence, ...) sans partir d'une compréhension des mécanismes de base, c'est se condamner à la superficialité. De fait, les manuels abondent de vagues discussions, portant sur des sujets complexes et controversés (le programme suggère par exemple d'évoquer les limites de l'action de la Banque mondiale), et dont les élèves sont bien incapables de saisir les enjeux, faute de disposer des outils d'analyse nécessaires. Là encore, on renforce l'idée qu'en sciences économiques, il n'y a pas de théorie scientifique, et encore moins de vérité ; tout est affaire d'opinion.

1.2.1 Définition de l'économie

Pour donner à ces critiques un contenu plus précis, on peut tout d'abord remarquer l'absence, particulièrement choquante à notre sens, d'une définition précise de la science économique. Nulle part, dans les programmes comme dans les ouvrages, ne sont mentionnées les questions centrales qui font l'objet de la science économique, à savoir la rareté des ressources, le besoin de choisir entre des utilisations concurrentes de ces ressources, et le besoin de coordonner ces choix entre différents décideurs. Plus généralement, la question de l'organisation et de la coordination des activités au niveau de la société entière n'est pas évoquée en tant que telle (même si abondent les pompeuses platitudes du type "le marché est une construction sociale"). On peut pourtant penser qu'un équivalent de l'exemple du crayon, dans le premier chapitre de l'ouvrage de R. et M. Friedman, "*Free to Choose*", serait à même de susciter l'intérêt d'un adolescent.

Dans le même ordre d'idées, si l'on veut, comme il paraît louable, enseigner aux étudiants à 'penser comme des économistes', deux éléments fondamentaux font cruellement défaut. L'un est le rôle de la modélisation: il faut montrer aux étudiants en quoi concentrer l'analyse sur un petit nombre de facteurs clés permet de comprendre des lois fondamentales – de la même manière qu'un physicien étudiant la gravité omettra en première analyse la résistance de l'air ou les frottements divers. Rien n'est plus facile que de convaincre l'étudiant, en multipliant les contre-exemples, de l'infinie complexité des phénomènes étudiés ; mais rien n'est plus dangereux, si la conclusion qui en est tirée est qu'il ne peut pas exister d'analyse scientifique des phénomènes considérés. En second lieu, il est indispensable de

présenter l'économie comme une science empirique, dans laquelle des techniques précises permettent de tester et de quantifier les relations étudiées. Il ne s'agit évidemment pas de tomber dans une naïveté scientifique ; mais omettre totalement, dans un enseignement d'initiation, les principes méthodologiques qui guident les démarches empiriques de la discipline est une erreur majeure.

1.2.2 Savoirs de base

La liste des savoirs de base qui sont omis est longue – au point que l'économiste universitaire a parfois le sentiment, en lisant les programmes officiels, qu'ils concernent une autre discipline que la sienne. Sans viser à l'exhaustivité, on peut mentionner quelques lacunes choquantes :

- De façon générale, et comme souvent dans le système français, les aspects microéconomiques sont largement négligés. Ce parti pris est critiquable à plus d'un titre. Tout d'abord, les économistes en savent beaucoup plus sur les comportements microéconomiques que sur les régularités macroéconomiques ; et la compréhension de certains mécanismes de base – au premier rang desquels figure le fonctionnement d'un marché – fait partie du bagage indispensable à tout citoyen. De plus, de nombreuses décisions microéconomiques – détermination du niveau d'épargne, voire de la composition d'un portefeuille, décision d'entrée sur le marché du travail, choix entre assurance extérieure ou auto-assurance

contre un risque donné, ...) sont assez proches du vécu quotidien de l'élève (ou de sa famille) pour retenir son intérêt. Enfin, l'enseignement de la microéconomie fournit une base théorique indispensable pour la plupart des discussions macroéconomiques – et c'est là une tendance lourde de notre discipline.

- En particulier, les notions, essentielles pour la science économique, de *rationalité* et d'*incitations* devraient faire l'objet d'une présentation approfondie, sans doute au début de l'enseignement. S'il est un apport essentiel de la discipline aux sciences sociales, et plus généralement à l'étude et la compréhension des sociétés humaines, c'est bien l'idée que les comportements humains sont intentionnels, et répondent aux incitations auxquelles ils sont soumis. Malheureusement, ces concepts, fondamentaux au sens propre, n'ont apparemment pas leur place dans les programmes actuels.
- La formalisation de base de l'équilibre partiel (formation de l'offre, de la demande, détermination de l'équilibre) ne reçoit pas le quart de l'attention qui serait nécessaire. A titre de comparaison, s'agissant uniquement de la demande, l'examen défini par l'Oxford Cambridge and RSA Examination Board requiert de la part des élèves une connaissance des éléments suivants :

Relationship between price and quantity demanded. The concept of consumer surplus. Individual and market demand curves. Distinction between movements along, and shifts

of, demand curves. Elasticity of demand – price, income and cross-elasticity of demand: meaning and determinants of each. Their use and relevance in business situations.

Il est clair que les notions de base d'analyse des marchés doivent être introduites aussi tôt que possible. A cet égard, le programme des classes de Seconde est un contre-exemple parfait : dans quatre chapitres consacrés respectivement à la famille, à l'emploi, à la production et à la consommation, le mot "prix" n'apparaît nulle part². Quant au programme de Première, il prévoit certes de couvrir les notions suivantes (Chapitres 6 et 7) :

(i) les concepts de demande et de fonction de demande, (ii) les concepts d'offre et de fonction d'offre, (iii) le concept d'équilibre concurrentiel, (iv) le monopole et l'oligopole, (v) différents aspects des stratégies de croissance des entreprises, y compris les acquisitions et l'innovation, (vi) la réglementation publique des marchés, la politique de la concurrence, le principe de précaution, enfin (vii) l'économie du bien-être et l'analyse des externalités et des biens publics – le tout devant occuper un total de *six semaines*. De toute évidence, il est totalement impossible de couvrir un tel nombre de sujets fondamentaux dans un intervalle de

² Comme le remarque le Professeur M. Hellwig, le sous-chapitre "Connaître les principales causes du chômage" mentionne la "faiblesse de la croissance économique" et "l'importance de la population active", mais ne parle ni du niveau des salaires, ni des impôts et charges sociales, ni de la réglementation du marché du travail, ni du manque d'entrepreneurs.

temps aussi ridiculement court autrement qu'en se limitant à chaque fois à une présentation complètement superficielle. Que les élèves puissent retirer quoi que ce soit d'utile de ce survol stratosphérique est hautement improbable.

- Le problème de la coordination des décisions individuelles n'est pas considéré comme il devrait l'être. D'une part, un temps suffisant devrait être consacré à la notion d'équilibre. En particulier, on pourrait à cette occasion parler des problèmes d'allocation dans un monde à plusieurs biens (dépassant ainsi le seul cadre de l'équilibre partiel) ; ces questions sont en effet utiles, notamment en vue de l'introduction ultérieure de notions d'économie internationale (avantage comparatif, etc.). D'autre part, la plupart des rapporteurs recommandent l'introduction, aussi tôt que possible, d'éléments de théorie des jeux. Des notions telles que les stratégies dominantes, le dilemme des prisonniers ou l'équilibre de Nash pourraient être présentées aisément ; elles fournissent une base conceptuelle indispensable à la discussion d'un grand nombre de problèmes économiques et sociaux, et ont l'avantage de pouvoir être facilement illustrées par des exemples concrets.
- Les notions de décisions intertemporelles pourraient être présentées, de façon à la fois plus pédagogique et plus exacte, à partir de l'arbitrage entre consommation actuelle et future. Introduire le taux d'intérêt comme un prix relatif est alors une idée naturelle, spectaculairement absente du programme actuel. Le

concept fondamental de cycle de vie pourrait être discuté de façon simple et attrayante, d'autant qu'il se réfère à des situations qui sont souvent familières. La notion d'investissement (conçue comme un report de consommation) y gagnerait également en clarté

- Dans le même ordre d'idée, plusieurs rapporteurs soulignent l'absence regrettable des questions d'éducation, et plus généralement d'investissements en capital humain – absence d'autant plus surprenante que le programme consacre une large place à la croissance et à l'inégalité, et que le rôle fondamental de l'éducation dans les deux phénomènes est un thème central de toute la recherche contemporaine.
- La notion de risque doit également être introduite, pour plusieurs raisons. D'une part, il s'agit d'un concept à la fois familier et crucialement important. Les idées d'aversion au risque, de diversification ou de partage du risque font certainement partie du bagage culturel dont tout citoyen doit être muni. Par ailleurs, ces notions sont relativement faciles à introduire à partir d'exemples simples (par exemple un modèle élémentaire d'assurance dit "à la Mossin", où une perte monétaire donnée est subie avec une probabilité exogène), et à situer dans une perspective historique (les mécanismes de partage de risques sont aussi vieux que la civilisation ; certaines des règles du code d'Hammourabi caractérisent explicitement le partage des risques dans des relations contractuelles). Enfin et surtout, une bonne compréhension des problèmes liés au risque est un

préalable indispensable à l'analyse de plusieurs sujets figurant au programme ; on a évoqué plus haut les cas de la finance ou des assurances sociales, dont la présentation, dans les programmes comme dans les manuels, est au demeurant d'un illogisme confondant.

- Enfin, il paraît important de faire figurer dans l'enseignement une dimension expérimentale. Quiconque a fait l'expérience de jeux de marché (dans lesquels les élèves se voient assigner des objectifs précis et doivent entrer dans des négociations bi- ou multilatérales) sait à quel point ces exercices constituent la meilleure introduction à la discipline économique – notamment parce que les joueurs parviennent presque toujours, de leur propre chef (et en l'absence de toute réflexion théorique préalable), à des prix d'équilibre, ce qui confère aux analyses à venir une légitimité reconfortante.

Comme nous l'avons dit, cette liste ne prétend nullement à l'exhaustivité ; elle entend seulement montrer à quel point les programmes actuels font l'impasse sur des notions essentielles.

2. Les manuels

La lecture des manuels ne fait malheureusement, pour l'essentiel, que confirmer le pessimisme né à la lecture des programmes, malgré un souci louable d'attractivité. S'y ajoutent, toutefois, des critiques spécifiques, liées avant tout à l'étonnante méconnaissance de la science économique contemporaine qui s'y manifeste, sans qu'il soit possible de dire si cette méconnaissance provient uniquement d'un respect trop littéral des indications du programme, ou résulte aussi d'un parti pris explicite. On a, au total, l'impression d'une exacerbation des lacunes du programme, les manuels accordant encore moins de poids que prévu à l'analyse fondamentale. Enfin, le choix des textes paraît souvent relever de présupposés que l'on a du mal à ne pas qualifier d'idéologiques.

Les exemples de méconnaissance ou de biais pourraient être multipliés ; pour faire bref, on n'en mentionnera que quelques-uns.

- Le manuel des éditions Bordas, classe de Première, affirme (p. 241) que "le marché, laissé à la libre initiative de ses intervenants, a une tendance mécanique à la concentration, auquel cas la concurrence s'y autodétruit". Cette affirmation, clairement idéologique, est de plus totalement fausse ; on aimerait lui trouver la moindre justification empirique sérieuse, ce que le manuel se dispense de fournir³.

³ De façon quelque peu ironique, le marché des manuels scolaires, et notamment des manuels de Sciences économiques et sociales, fournit un excellent contre-exemple...

- Le manuel des éditions Bréal, qui fait l'objet d'une analyse particulièrement précise du rapporteur (cf. le rapport du Professeur M. Hellwig), présente une image d'une file d'attente de chômeurs durant la dépression des années 30 pour illustrer les défaillances du marché. La littérature académique sur la grande dépression est pourtant unanime à considérer que celle-ci a résulté essentiellement de défaillances d'organismes *publics*, et plus spécifiquement de l'incapacité de la Réserve fédérale à fournir au marché les liquidités indispensables pour éviter l'effondrement du système de paiements (voir par exemple B. Eichengreen, 'Golden Fetters', Harvard 1992)⁴.
- L'ouvrage des éditions Hatier offre une citation extraite de l'*Antimanuel d'économie* dans laquelle B. Marris affirme que l'équation quantitative résume la totalité de la théorie monétaire (qui est, dans une note de bas de page, assimilée à la vision "monétariste" ou "libérale"), et que cette théorie nie l'impact de la monnaie sur l'économie. L'inculture économique révélée par ces lignes est proprement stupéfiante. D'une part, la théorie monétaire ne se limite évidemment pas au monétarisme. En second lieu, Milton Friedman, le pape du monétarisme, a reçu le Prix Nobel pour ses travaux soulignant précisément l'impact de court terme de la politique monétaire sur l'activité réelle⁵. En fait,

⁴ Quant au marché du travail, la revue de littérature proposée en 1995 par B. Bernanke dans le *Journal of Money, Credit and Banking* montre clairement que les pays à salaires nominaux flexibles à la baisse ont eu une performance globale meilleure, sur la période, que les pays caractérisés par des rigidités nominales.

⁵ On ne résiste pas à la tentation de mentionner le passage suivant, extrait du

les travaux, mentionnés ci-dessus, soulignant le rôle central de la politique monétaire de la Réserve fédérale américaine dans la crise des années 30 ont précisément leur source dans l'*Histoire monétaire des États-Unis*, de Friedman et Schwartz – et les néo-keynésiens ont d'ailleurs largement reproché à Friedman une insistance *trop exclusive* sur les responsabilités de la politique monétaire.

- L'analyse de la Bourse proposée par les éditions Magnard (p. 62 et suivantes du manuel de première) est absolument navrante. Quatre textes sont proposés. Le premier affirme que la bourse sert avant tout à financer l'économie ; le second et le quatrième affirment que, dans les faits, il n'en est rien, alors que le troisième critique le ratio de 15% qui, nous dit-on, doit exister entre profit et fonds propres, et discute au passage des stratégies d'endettement des entreprises. Ces pages sont grossièrement caricaturales, pour plusieurs raisons. Tout d'abord, nous l'avons dit, la finance moderne s'accorde largement sur les multiples fonctions que joue la bourse. En général, deux fonctions

communiqué de presse de l'Académie suédoise après le Prix Nobel de Friedman:

"Milton Friedman's name is chiefly associated with the renaissance of the role of money in inflation and the consequent renewed understanding of the instrument of monetary policy. He has given us the terms "money matters" or even, "only money matters", with the emergence of monetarism as a Chicago school. This strong emphasis on the role of money should be seen in the light of how economists - usually advocates of a narrow interpretation of Keynesian theory - have, for a long time, almost entirely ignored the significance of money and monetary policy when analyzing business cycles and inflation".

Que l'on soit ou non favorable aux thèses de Friedman, force est de reconnaître qu'elles se situent à l'exact opposé de la présentation qu'en donne Maris!

sont considérées comme primordiales: d'une part la répartition des risques (on sait, depuis les travaux d'Arrow et de Debreu, qu'en l'absence d'asymétries d'information, des marchés financiers complets peuvent réaliser une allocation efficace des risques entre les agents), d'autre part l'allocation du pouvoir de décision dans l'entreprise en fonction des résultats de celle-ci (par exemple, une performance insuffisante, baissant le cours de l'action, ouvre la possibilité d'une OPA, généralement suivie d'un changement de dirigeants). Quant à la distinction entre financement intermédié et non intermédié, on sait depuis Modigliani et Miller qu'elle ne peut se comprendre qu'à partir d'une analyse des frictions du marché (dans un marché parfait, la structure de financement n'a aucun impact sur l'économie). La littérature moderne a notamment insisté sur les problèmes d'asymétrie d'information (cf. les travaux de Joseph Stiglitz), et plus récemment sur le rôle de la dette comme mécanisme de contrôle des dirigeants (modèles dits de contrats incomplets). *Aucune* de ces analyses n'est seulement mentionnée (alors que *tous* les auteurs cités ci-dessus ont reçu le Prix Nobel pour leurs travaux). Le choix du troisième texte est particulièrement caricatural: il invoque un principe (les fameux 15%) qui n'a aucune justification économique, et discute avec une superficialité proprement stupéfiante l'une des questions les plus difficiles de la finance moderne. Il paraît clair que, soumis à cette sélection regrettablement biaisée, l'élève en retirera une vision totalement fautive du rôle des marchés financiers.

- Dernier exemple : on apprend, dans l'un des extraits du manuel Hatier, que la France est passée d'un 'capitalisme managérial' à un 'capitalisme d'actionnaires', le second se caractérisant par la priorité donnée à la distribution des dividendes et à la valorisation du cours des titres, aux dépens de l'investissement et des dépenses de R&D. *Aucune* justification empirique n'est fournie pour ces affirmations, que les élèves sont sans doute censés prendre pour argent comptant sans manifester trop d'esprit critique. Comme le remarque le Professeur J. Scheinkman, leur pertinence est pourtant sujette à caution (par exemple, les travaux de Fama et French montrent pour les États-Unis l'évolution exactement inverse : les entreprises payent *moins* de dividendes maintenant qu'il y a vingt ans). Par ailleurs, l'idée même que l'on puisse choisir d'accroître la valeur boursière des actifs en réduisant l'investissement en R&D contredit explicitement la théorie financière standard, selon laquelle les investissements, s'ils sont industriellement justifiés, augmentent la valeur de l'entreprise (conclusions d'ailleurs confirmées par les travaux récents de Chan, Lakonishok et Sougiannis, qui montrent que les marchés valorisent les investissements en R&D de façon appropriée). Au-delà de l'exemple spécifique, on a ici une illustration parfaite de ce qu'un enseignement devrait à tout prix éviter : asséner, par un argument d'autorité, des affirmations péremptoires (et qui plus est contestables), sans en discuter les fondements conceptuels ni les replacer dans la perspective de la théorie financière, et sans en avancer la moindre justification empirique.

In fine, la lecture des programmes comme des manuels révèle des lacunes graves. Des trois objectifs mentionnés au début de ces commentaires - combiner les problématiques et les outils d'analyse de différentes disciplines, faire acquérir aux élèves des éléments de connaissances scientifiques, et montrer que des théories souvent concurrentes et parfois complémentaires sont nécessaires pour éclairer la réalité sociale – seul le second nous paraît conforme avec l'ambition que devrait avoir un enseignement de sciences économique dans le secondaire. Il est attristant de constater que, du fait de la structure du programme et des lacunes des manuels, il est très improbable qu'il soit atteint. On aimerait pouvoir dire, au moins pour la partie concernant la science économique, que l'élève ne retirera de cet enseignement que peu de bénéfices. Mais même cette conclusion paraît trop optimiste ; il est difficile d'écarter l'hypothèse que cet enseignement, inadapté dans ses principes et biaisé dans sa présentation, soit en fait néfaste.

3. Vers une réforme ?

De l'avis unanime des rapporteurs, une large refonte des programmes et des manuels est indispensable. Sans prétendre régler de façon définitive un débat complexe, les quelques propositions qui suivent ont pour ambition de constituer le point de départ possible d'un enseignement rénové.

Tout d'abord, un choix doit être fait entre deux objectifs. L'un consiste à fournir à un vaste public une formation générale qui fasse partie du bagage nécessaire à tout citoyen ; l'autre, plus ambitieux et plus spécifique, conçoit l'enseignement dans le secondaire comme une

introduction à de futures études universitaires. Ces objectifs ne sont pas nécessairement incompatibles ; on peut concevoir, par exemple, qu'à une formation générale de base se superpose, pour ceux qui le souhaiteraient, un approfondissement plus spécifiquement adapté à une spécialisation ultérieure (encore qu'il soit permis d'être sceptique sur l'idée d'une spécialisation trop prématurée). En revanche, il est totalement illusoire de prétendre atteindre les deux objectifs dans le cadre du même programme.

En second lieu, il paraît nécessaire, quel que soit le niveau choisi, de fournir une formation spécifique de sciences économiques. Celle-ci aura pour but de former les élèves aux concepts et aux méthodes qui constituent la base de l'analyse économique. Comme il a été dit plus haut, le principe d'une formation propre à l'économie n'interdit nullement que soient proposées, en parallèle, des formations complémentaires en d'autres disciplines des sciences sociales. En revanche, la spécificité de l'approche économique doit à tout prix être préservée ; la pluridisciplinarité, pour être féconde, ne peut intervenir qu'*après* l'acquisition de bases méthodologiques solides dans chaque discipline. L'idée de "regards croisés", mêlant des approches diverses et souvent divergentes, paraît en revanche dangereuse, dans la mesure où elle gêne l'acquisition de compétences spécifiques, et conduit naturellement à un relativisme néfaste.

Enfin, il n'entre pas dans les ambitions de ce rapport de proposer un contenu précis de l'enseignement envisagé ; une telle tâche demanderait un investissement long, et ne pourrait être menée à bien qu'en collaboration avec les enseignants de la discipline. Néanmoins, on peut, à titre illustratif, proposer l'ébauche de structure décrite ci-après.

Introduction générale.

- a. Le problème fondamental de l'économie : rareté, choix et coût d'opportunité.
- b. Ressources économiques, facteurs de production, frontière de production.
- c. Spécialisation, division du travail, échange.
- d. Le système de marché : principes.

Partie I : Microéconomie : l'entreprise, les marchés, les décisions économiques

A. Offre, demande, équilibre.

- a. La demande : déterminants de la demande ; concept de courbe de demande ; mouvements sur et de la courbe de demande ; élasticité prix, élasticité revenu; surplus du consommateur.
- b. L'offre : déterminants de l'offre ; concept de courbe d'offre ; mouvements sur et de la courbe d'offre ; élasticité.
- c. L'équilibre: détermination des prix et des quantités ; effets de mouvements de l'offre, de la demande ; effet d'une taxe indirecte, d'un plafond de prix.
- d. Les marchés de facteurs ; le cas du marché du travail.

B. Entreprises et formes de concurrence.

- a. L'entreprise.
 - i. Notions de base de comptabilité : bilan, compte d'exploitation.
 - ii. Coûts (total, moyen, marginal) ; coûts à court et long terme ; économies d'échelle.
 - iii. Les recettes (totales, moyennes, marginales).
 - iv. L'entreprise en concurrence parfaite.
 - v. Le monopole.

- b. Comportements stratégiques ; notions de théorie des jeux.
 - i. Notion de jeu.
 - ii. Stratégies dominantes.
 - iii. Le dilemme du prisonnier.
 - iv. Équilibre.
 - c. Concurrence imparfaite.
 - i. L'oligopole.
 - ii. Cartel : efficacité, stabilité.
 - iii. Les barrières à l'entrée.
 - iv. Application: les questions posées par la politique concurrentielle.
- C. Le temps et l'incertain.
- a. Les choix intertemporels : consommation présente ou future ; l'investissement comme report de consommation ; le taux d'intérêt comme prix relatif.
Applications : notion de cycle de vie ; la demande d'éducation.
 - b. Le risque : notion d'aversion au risque ; notion d'assurance et de partage des risques ; notion de diversification.
 - c. Application : les marchés financiers.
- D. Les limites du marché.
- a. La notion d'efficacité économique ; l'efficacité du système concurrentiel.
 - b. Externalités et biens publics.
 - c. Inégalité, distribution et redistribution des revenus.

Partie II : Macroéconomie

- A. La monnaie.
- a. Les rôles de la monnaie.

- b. Le système bancaire et la création monétaire.
 - c. Les banques centrales et le rôle de la BCE.
- B. Les objectifs et les indicateurs de la politique macroéconomique.
- a. Le PNB : définition ; mesure ; notion de PNB réel.
 - b. Le chômage: définition ; mesure.
 - c. L'inflation : définition ; mesure. d. La balance des paiements.
- C. Production, emploi et prix.
- a. La demande agrégée : structure (consommation, investissement, dépenses gouvernementales, solde commercial).
 - b. Les déterminants de l'offre : facteurs de production, technologie.
 - c. L'équilibre macroéconomique.
- D. Les outils de politique économique.
- a. La politique budgétaire.
 - i. Impôts et dépenses publiques.
 - ii. L'équilibre budgétaire ; la dette.
 - iii. Impact sur l'économie.
 - b. La politique monétaire.
- E. La croissance de long terme.
- a. Perspective historique: la croissance mondiale depuis cinq siècles.
 - b. Perspective comparative: la croissance au XXème siècle dans les diverses régions du monde.
 - c. Les déterminants de la croissance : population, capital physique, capital humain, progrès technique.
 - d. Croissance et développement.

Partie III : L'économie globale

- A. Le commerce international.
 - a. La notion d'avantage comparatif.
 - b. Les échanges internationaux.
 - c. Le taux de change.

- B. Le développement.
 - a. Le développement économique et les facteurs de développement.
 - b. Éducation et capital humain.
 - c. Les obstacles au développement.
 - d. Les institutions internationales.

Cet enseignement pourrait s'organiser sur l'ensemble du cycle, selon une répartition qu'il conviendrait d'étudier avec les enseignants de la discipline. Une possibilité serait de consacrer l'année de première à la microéconomie, établissant ainsi les bases sur lesquelles l'enseignement de macroéconomie et d'économie internationale pourrait se greffer en Terminale (avec, le cas échéant, une initiation en classe de seconde, largement centrée sur les simulations de marché ou la théorie des jeux) ; mais d'autres architectures sont envisageables. En tout état de cause, une part aussi large que possible devrait être accordée à l'expérimentation, par le biais de jeux et de simulations. Ces outils pourraient notamment concerner le fonctionnement des marchés, l'économie internationale (effet sur les prix d'une ouverture du commerce international), la théorie des jeux, etc.

En dernier lieu, s'agissant des manuels, les surprenantes lacunes qui ont été décrites plus haut pour le matériel existant

conduisent à penser qu'il convient de suivre de près la qualité des textes offerts. De ce point de vue, il serait certainement très utile qu'un organisme tel que l'Académie, dont la légitimité scientifique est indiscutée, charge de façon régulière un panel d'experts français et étrangers d'une évaluation des divers manuels, et que les résultats de ces évaluations soient largement diffusés. Dans le contexte de concurrence forte qui caractérise le marché des ouvrages scolaires, une évaluation de ce type, pourvu qu'elle soit scientifiquement incontestable, pourrait avoir un impact réel sur le produit final.



Commentaires sur les programmes et les manuels⁶

par

Sir Anthony Barnes Atkinson

Introduction

Avant de faire part de mes commentaires, je voudrais signaler que je n'ai pas d'expérience directe de l'enseignement de l'économie au lycée. J'ai enseigné en première année dans diverses universités de Grande-Bretagne, et j'ai donc vu le produit fini (plus de la moitié des étudiants entrant en première année d'économie à l'université ont étudié cette discipline au lycée. Je suis un administrateur de la Fondation Nuffield, laquelle dirige un *Curriculum Center* qui élabore des programmes sur divers sujets, y compris un cours de « niveau A » en Affaires et Économie (le « niveau A » correspond en Grande-Bretagne aux deux dernières années de lycée). Je n'y ai pas été directement impliqué, mais j'ai suivi cet aspect du développement des programmes.

J'ai étudié le programme dans le Bulletin Officiel des Sciences Économiques et Sociales (SES) pour les trois années d'études (première année en date du 12 juillet 2001, deuxième année en date du 29 août 2002, et troisième année en date du 3 octobre 2002). J'ai aussi étudié les textes publiés par la maison d'édition Nathan pour la Seconde et la Terminale.

Objectifs et contenu du programme

On nous a demandé de considérer les objectifs et le contenu du programme, et leur pertinence au regard des « exigences, d'une part, d'une éducation générale pour les citoyens informés et, d'autre

⁶ L'auteur a étudié les manuels des éditions Nathan.

part, de la préparation à de futures études dans ces disciplines au niveau universitaire ».

Le premier point — évident — à signaler est qu'il y a une tension entre ces deux objectifs. Un cours de fin d'études secondaires conçu pour éduquer des citoyens informés serait assez différent de celui conçu comme première partie d'une formation professionnelle en économie. Cette dernière exige un apprentissage des outils et une connaissance technique qui ne conviendraient pas à des élèves ne prévoyant pas de continuer à étudier l'économie. Le premier objectif, éduquer des citoyens informés, signifie que le cours doit couvrir un grand nombre de sujets « d'intérêt général ».

Quant au deuxième point, je viens à l'instant de faire référence à « l'économie », mais je comprends que ce cours doit être aussi une introduction à la sociologie et aux autres sciences sociales. Le programme de Terminale précise que le cours est ancré dans les (diverses) disciplines des sciences sociales. Le matériel semble se concentrer sur l'économie et la sociologie, mais fait aussi référence à la science politique, à l'histoire et au droit. Une introduction générale aux sciences sociales est clairement différente d'un cours d'introduction à l'économie. Je dois ajouter que mon expérience de l'enseignement des sciences sociales en première année d'université (à l'université d'Essex, par exemple), suggère que ces dernières sont un véritable défi pour les étudiants, qui ont du mal à relier entre elles différentes disciplines. L'introduction du programme de Première (29 août 2002, page 3) se réfère aux approches « complémentaires » de l'économie, de la sociologie, de l'histoire, et de la science politique, mais la compréhension d'une telle complémentarité nécessite une maturité considérable.

Ma première réponse est, qu'au regard des objectifs ambitieux du cours, il n'est guère surprenant que le présent programme ne permette pas de recevoir de formation de base en économie. Le programme doit couvrir une grande variété de sujets et d'approches. Il n'y a pas de place pour une introduction aux concepts centraux de la théorie économique. Je donne deux exemples. Le premier est celui de la théorie élémentaire du comportement du consommateur. Elle est abordée en une page et demie en première année, d'une manière à la fois mécanique et confuse. Aucun aperçu véritable n'en est donné. Par exemple, la principale leçon tirée de l'existence possible de biens de Giffen (page 195 et, accessoirement, il n'était pas Lord), est que les variations de prix produisent à la fois des effets de revenu et des effets de substitution. Le profane tend à penser aux premiers, mais pas aux derniers. Expliquer cela aux élèves n'est pas difficile et leur donne un outil de généralisation considérable (par exemple, lorsque l'on aborde l'offre de travail et le départ précoce à la retraite). Le deuxième exemple est celui de la théorie de l'avantage comparé dans les échanges internationaux. Cela est abordé en une demi-page dans le livre de troisième année (document 19) et dans un TP de deux pages sur le modèle ricardien. Selon moi, cela ne fournit pas les bases nécessaires à la compréhension de l'économie des échanges internationaux, qui est cruciale pour discuter de l'impact de la mondialisation.

Après avoir lu le programme de SES, j'ai regardé celui des cours d'économie de « niveau A » en Grande Bretagne. Dans le cas de la demande de consommation, l'examen défini par le jury d'examen d'Oxford, Cambridge et RSA, exige la connaissance de ce qui suit :

- Le rapport entre prix et quantité demandée.
- Le concept de surplus de consommation.
- Les courbes de demande individuelle et de demande du marché.
- La différence entre les mouvements qui suivent les courbes de la demande et les translations des courbes de la demande.
- L'élasticité de la demande — prix, revenus, et degré de complémentarité dans la demande : signification et causes de chacun d'eux.
- Leur utilisation et leur intérêt dans des situations économiques concrètes.

Cela exige un investissement beaucoup plus soutenu dans l'apprentissage des outils économiques.

La conclusion préliminaire que je tire est qu'il y a donc deux façons d'évaluer la situation actuelle. La première est de conserver les objectifs généraux actuels du programme de SES — fournir une éducation générale et une introduction d'ensemble aux sciences sociales — et accepter que cela ne soit qu'une formation modeste en économie. La formation des économistes commencerait alors à l'université. Je considère moi-même depuis des années qu'il est plus profitable aux étudiants en économie d'avoir étudié les mathématiques ou l'histoire au lycée plutôt que l'économie. L'économie est une matière qui requiert un certain degré de maturité afin d'apprécier le rôle des abstractions économiques, ce qui est susceptible d'être davantage le cas à 19 ans plutôt qu'à 16 ans. J'ai simplement vérifié les sites internet d'un certain nombre d'universités en Grande-Bretagne, et aucune d'elles n'exige des candidats en économie qu'ils l'aient

étudiée au lycée. Toutes ont des exigences minimales en mathématiques. La conclusion alternative est qu'il devrait être donné priorité à une formation de base en économie au lycée, ce qui signifie que le programme devrait être refondu selon un modèle plus proche du « niveau A » en économie en Grande-Bretagne (je peux fournir des détails). Il devrait fournir un développement systématique en micro- et en macro-économie.

Changements recommandés

Même si la première des deux voies est suivie, certains changements semblent souhaitables (en clair, si la deuxième voie était choisie, un programme entièrement nouveau serait nécessaire).

Si l'on me demandait de revoir le programme, mon approche consisterait à essayer de conduire les élèves à « penser comme des spécialistes en sciences sociales ». Dans les manuels Nathan que j'ai vus, la bonne présentation du matériel met en avant son rapport avec la vie quotidienne, mais l'apport des sciences sociales permet de voir ce qui n'est pas évident et, surtout, peut conduire à interroger ce qui paraît « évident ».

Deux éléments semblent particulièrement importants et aucun n'est correctement abordé. Le premier est le rôle des modèles économiques ; le second l'utilisation des techniques empiriques afin de mesurer et tester les rapports économiques. Dans le premier cas, les élèves ont besoin d'apprendre comment abstraire certains éléments clés permet aux économistes de voir la manière dont différentes variables sont reliées. Un exemple classique est celui du taux d'imposition. L'utilisation du modèle de l'offre et de la demande permet aux économistes de voir que la taxation peut affecter le marché dans son ensemble. De plus, l'analyse de l'équilibre général permet de

comprendre les retombées sur la production d'un bien de son imposition au niveau de la vente au détail. De la même manière, les comptes nationaux ne sont pas que simple arithmétique mais un ensemble de catégories analytiques qui à la fois impose une discipline et donne des aperçus sur les rapports économiques. Je passerais plus de temps à développer l'analyse théorique d'un sujet et moins de temps sur l'histoire de la pensée économique. Par exemple, pour analyser la croissance économique, je commencerais avec Solow, pas avec les économistes classiques.

Les manuels sont riches en informations quantitatives, mais pauvres en présentations des outils nécessaires à l'interprétation de ces informations. Ils n'expliquent pas ce que constitue une preuve empirique. Par exemple, page 195 du livre de première année, une estimation de l'élasticité du prix de la demande de cigarettes est donnée, mais il n'y a aucune discussion de l'usage (implicite) de la série de données temporelles conduisant à cette estimation, des problèmes qui peuvent se poser au cours de cette estimation, ou des autres sources possibles de preuves.

Commentaire sur les manuels publiés par Nathan

En premier lieu, les manuels sont de facture attirante et un grand soin a été apporté à la présentation. Un exemple est celui des excellents diagrammes sur les flux économiques. Il y a plusieurs graphiques de bonne qualité. Les photographies ajoutent grandement à l'intérêt (par exemple celles du Canal de la Vilette, page 11 du livre de troisième année). Cela est important pour la *motivation* des élèves, élément essentiel que nous n'avons pas encore abordé. Il ne fait aucun doute que les aspects théoriques de l'économie tendent à décourager les élèves, car ils ne voient

pas le rapport entre les modèles et la réalité. Les manuels Nathan font certainement un bon travail en rendant le sujet attirant.

La structure des livres suit de près le programme de SES, aussi mes commentaires se rapportent-ils à la mise en œuvre détaillée. On nous a demandé de considérer des sujets spécifiques proches de nos propres intérêts. J'ai donc commencé par le TP sur l'État Providence (première année, page 272). Peut-être n'était-ce pas un choix heureux. Le texte présente mal le sujet, et passe à côté des grandes questions que l'on se pose aujourd'hui au sujet de l'État Providence. Il ne semble pas utile de mettre l'élève de 2008 aux prises avec la différence entre Bismarck et Beveridge (de surcroît la position de Beveridge est déformée). La question centrale est assurément celle de l'équilibre entre ressources privées, familiales, étatiques. Beaucoup plus intéressants seraient les chiffres de l'OCDE qui montrent que le montant total des dépenses sociales dans les différents pays de l'OCDE est sensiblement identique. Des différences entre pays apparaissent comme, par exemple, dans le cas des États-Unis, qui ont de moindres dépenses publiques, mais où les obligations réglementaires des employeurs sont plus exigeantes et le secteur privé joue un plus grand rôle.

Le deuxième TP sur lequel je me suis penché est considérablement meilleur. Dans le livre de dernière année, pages 158-159, il y a un TP sur la mesure des inégalités de revenus. Il explique clairement les différentes mesures et est à recommander en ce qu'il attire l'attention sur les limites des données. Ma seule critique est qu'il ne prend pas en compte le fait que nombre de personnes ont une richesse négative (cela est particulièrement pertinent en 2008 !).



Commentaires sur les programmes et les manuels⁷

par

Martin Hellwig

1- Objectif

Les instructions que j'ai reçues pour l'évaluation de l'enseignement de l'économie sont les suivantes :

- Évaluer les objectifs et le contenu du programme en faisant particulièrement attention à leur cohérence et à leur pertinence pour les exigences d'une éducation générale, d'une part, et pour la préparation à de futures études dans ce domaine, d'autre part ;

- Évaluer l'équilibre entre les disciplines dans le programme concerné ;

- Suggérer de possibles changements de programme ;

- Commenter la possibilité d'ajouter une introduction à la comptabilité au programme.

De plus, il m'a été demandé de commenter :

- La pertinence pédagogique des manuels qui m'ont été envoyés et

- La cohérence et l'exhaustivité des présentations des sujets.

Quant à ce dernier point, on m'a demandé d'insister sur des sujets de macroéconomie, car d'autres membres du jury se concentreraient sur des sujets de microéconomie.

⁷ L'auteur a étudié les manuels des éditions Bréal.

Pour préparer ces commentaires, j'ai lu le programme officiel du Ministère de l'Éducation Nationale pour les classes de Seconde, Première et Terminale. J'ai lu aussi les manuels de Première et de Terminale publiés par les éditions Bréal.

Mes commentaires commencent avec une évaluation de nature générale. J'enchaîne ensuite avec des remarques plus précises sur certains chapitres des manuels et sur le programme national dont ils sont la manifestation.

2. Évaluation

2.0 Remarques générales

Les documents que j'ai lus témoignent d'un programme ambitieux d'introduction à la sociologie, à l'économie, et à la science politique, avec une préoccupation pour les débats de politique économique en cours ainsi que les concepts qui les sous-tendent. J'ai cependant de sérieux doutes quant à la possibilité que ce programme puisse atteindre ses objectifs. Je constate des omissions importantes dans les sujets abordés. Je m'interroge sur la pertinence pédagogique de la présentation des sujets. J'ai le sentiment que le programme ne fait pas la distinction de rigueur entre l'analyse et l'idéologie. Quant à l'objectif de donner aux élèves une approche analytique qui leur permettrait de former leur propre jugement sur les questions de politique économique, le programme est un échec. J'expliquerai dans ce qui suit les raisons de ce jugement sévère. Avant cela, j'aimerais dire que j'aurais vraisemblablement la même réaction face au programme en vigueur dans les lycées allemands.

2.1 Omissions dans les sujets abordés

Ce que j'entends par omission va au-delà de l'absence de tel ou tel sujet. Ce qui me préoccupe c'est plutôt l'absence de la moindre présentation des préoccupations principales qui forment le cœur de toute analyse économique – le caractère limité des ressources, la nécessité de choisir entre emplois alternatifs des ressources, la nécessité pour toute société de coordonner les choix pris par les différents individus dans une société.

Prenons en exemple le programme de Seconde. Il ne fait pas partie de la présente évaluation, mais fournit néanmoins un éclairage révélateur. Selon le programme du Ministère (et les révisions qui paraissent au commencement du manuel de Première), le programme comprend un chapitre sur la famille, un chapitre sur le travail et l'emploi, un chapitre sur la production, un chapitre sur la consommation. Autant que je puisse en juger, le mot « prix » n'apparaît pas⁸ ; il n'est nulle part évoqué que les individus et les sociétés doivent choisir entre des alternatives, entre, par exemple, l'emploi de leur fonds pour l'enseignement de leurs enfants et l'emploi de leur fonds pour leurs voitures. La logique de l'échange est évoquée dans le rapport entre employé et employeur, mais la notion que les avantages comparés puissent être un motif de l'échange n'apparaît qu'à la fin de la classe de Terminale. La question : « comment la société organise-t-elle et coordonne-t-elle ses activités ? », n'est guère posée ; cependant un exemple tel que celui du stylo dans le premier chapitre du « *Free to Choose* » de Milton et Rose Friedman serait

⁸ De manière intéressante, sous l'intitulé "Connaître les principales causes du chômage", je trouve "faiblesse de la croissance économique, importance de la population active", mais je ne trouve pas le taux de salaire, l'imposition et les charges sociales, la régulation, et l'absence d'entrepreneurs.

compréhensible, même pour un élève de quinze ans.

Je remarque, toujours à propos d'omissions importantes, que peu d'attention est portée aux problèmes des incitations et que l'économie politique est tout à fait absente. L'absence de ces sujets rend l'ensemble du programme quelque peu incohérent : d'une part, les chapitres sur l'économie du système du marché insistent sur ce que l'influence des marchés doit être limitée et contrôlée. De l'autre, le chapitre 9 du manuel de Première reconnaît que des pressions budgétaires et des inefficacités diverses obligent de plus en plus l'État à diminuer ses interventions. Dans ce chapitre, comme dans la discussion correspondante du chapitre 15 du manuel de Terminale, la suggestion sous-jacente est que ce retrait est pour partie imposé par des contraintes internationales, sans autre explication quant à la raison pour laquelle le corps politique a accepté de se soumettre à ces contraintes.

Si je prends ces divers chapitres dans leur ensemble, et que je constate combien ils insistent sur ce que les marchés font toutes sortes de choses de manière insatisfaisante, et que l'administration gouvernementale « peut être cruelle, et incapable de faire passer des impératifs humanitaires avant des contraintes de rationalité » (Première, page 247), je ne serais pas surpris que les jeunes qui suivent ce programme soient peu capables de participer à une discussion sur l'économie et les réformes sociales sans céder à des séductions populistes.

En restant sur le sujet des omissions, je remarque aussi les suivantes :

- La section consacrée à la science politique ne mentionne ni la séparation des pouvoirs ni le problème du contrôle du pouvoir. Elle ne contient non plus aucune mention de l'observation selon laquelle la

« volonté générale » peut se révéler une chimère, étant donné que la prise de décision politique nécessite souvent de résoudre des conflits politiques, sociaux, et idéologiques.

-Les parties sociologiques des manuels s'étendent sur les concepts et les théories sociologiques et sont pauvres sur les résultats empiriques. Les sciences sociales empiriques auraient beaucoup à dire sur nombre de sujets abordés.

-Les développements macroéconomiques et monétaires qui parsèment les manuels ne s'accordent pas pour faire un exposé cohérent des mécanismes correspondants. J'admets que la théorie macroéconomique et la théorie monétaire manquent peut-être encore de cohérence fondamentale, mais certains éléments font partie d'une compréhension économique de base, et peuvent être convenablement enseignés. Je pense notamment à la détermination de la demande agrégée, à la notion d'équilibre dans le circuit économique, et aux relations entre capital et flux, et entre les marchés des actifs et les marchés des biens.

-Enfin, le sujet de l'interdépendance internationale ne reçoit pas le poids qu'il mérite. Cette remarque porte à la fois sur l'économie, la politique et la sociologie (voir l'influence de l'immigration sur l'hétérogénéité sociale). Quant à l'économie, une petite part est consacrée aux échanges extérieurs dans le Chapitre 1 du manuel de Première, puis il n'y a rien jusqu'aux Chapitres 12, 13, et dans une certaine mesure, jusqu'au Chapitre 15 du manuel de Terminale. Pris dans son ensemble, ce traitement ne permet pas de développer une vision pertinente et cohérente de la place de la France (ou de n'importe quel autre pays) dans l'économie mondiale.

2.2 Pertinence de l'approche pédagogique

Sur la question de la pertinence pédagogique, je fais les commentaires suivants :

- Une grande partie des textes est consacrée à la présentation des définitions et des faits. La plupart de ce matériel reste inutilisable, car les définitions et les faits ne sont reliés à aucun cadre théorique ou analytique. Par conséquent, les élèves n'ont pas les outils qu'il leur faudrait pour s'en servir. Une bonne partie de la documentation n'est pas adaptée aux objectifs avoués du programme, une bonne partie est problématique car les chiffres en question sont continuellement en train de changer.

- L'ordre suivi dans la présentation du matériel est parfois problématique.

- Certains documents sont présentés de façon si abstraite que cela les rend quelque peu inaccessibles aux élèves. Cela est notamment vrai de la documentation sociologique.

- L'utilisation d'extraits provenant de diverses sources peut prêter à confusion. Le sujet comme tel est suffisamment difficile. Si l'on doit toutefois assembler de multiples extraits, chacun étant hors de son contexte, il devient inaccessible.

- Au regard de la masse de documentation considérée, le temps imparti est insuffisant pour transmettre ce qui se passe. Il serait préférable de présenter moins de documentation et de mieux travailler la compréhension.

Eu égard à l'ensemble de ces faiblesses, je peux aisément imaginer le professeur trouver rassurant d'adopter un style d'enseignement autoritaire, enseignant les différents thèmes au programme comme s'il s'agissait simplement d'une longue liste à parcourir, attendant des élèves qu'ils prennent des notes, étudient le

cours par cœur et se préparent pour la séance à venir, à une « interrogation orale » ou une « interrogation écrite ». Ayant moi-même fait l'expérience d'un tel style d'enseignement, j'insisterais que, si cette méthode conduit les élèves à mémoriser le cours pour le prochain examen, elle n'est pas favorable à l'assimilation d'une compréhension durable du sujet.

Pour corroborer cette critique, je donne quelques exemples :

-Si je me fie aux révisions du programme de Seconde qui apparaissent au début du manuel de Première il semble que le chapitre sur la famille en Seconde se limite à une présentation de terminologie sans analyse. La même impression s'impose à propos du chapitre sur l'emploi qui d'ailleurs semble donner beaucoup d'importance aux distinctions et définitions des statistiques officielles. Pourquoi donc penser que l'étude de la nomenclature de l'INSEE est nécessaire à la compréhension des problèmes d'emploi ?

-Le premier chapitre du programme de Première commence par une discussion des acteurs économiques. D'abord il y a beaucoup de définitions, y compris les distinctions entre les différentes formes juridiques que peuvent prendre les entreprises ; ensuite il y a deux pages à base de comptabilité nationale sur la circulation des richesses dans l'économie. Puis on trouve une section sur les échanges extérieurs, dont une partie traite des questions de comptabilité (balance extérieure, distinction CAF-FAB), tandis qu'une autre partie nous donne des chiffres et des diagrammes sur le commerce extérieur de la France. Enfin, le chapitre 1.3 nous donne une définition du PIB comme mesure de l'activité économique d'une période et une discussion de la notion d'équilibre macroéconomique. Ce matériel suscite les réactions suivantes :

Les définitions du Chapitre 1.1 sont en grande partie inutiles sauf pour les personnes travaillant dans un environnement où il faut les utiliser. Ici aucune indication n'est donnée, ni de ce qu'on peut faire de ces définitions, ni du contexte dans lequel elles pourraient être utiles.

Le Chapitre 1.2 aussi donne beaucoup de définitions et beaucoup de faits sans contexte. Par exemple, l'information que les Documents 13 et 14 donnent sur le développement de la balance extérieure a peu de sens sauf peut-être pour un Colbertiste obsédé par le surplus du commerce extérieur. Ces informations seraient mieux placées au sein de la discussion du commerce international en Terminale.

Dans le manuel de Première (Chapitres 1.1 B et 1.3 B), la discussion du flux circulaire des revenus se rapproche de ce que l'on pourrait appeler une analyse. Le matériel est toutefois contaminé par l'absence d'attention requise à la différence entre identité *ex post* et condition d'équilibre *ex ante*. Je trouve en certains endroits le mot « nécessairement », lequel semblerait se référer à une identité, en d'autres, le mot « équilibre ». Ce que pourrait signifier le terme « équilibre » n'est pas explicité, et aucune indication n'est donnée des forces qui pourraient provoquer cet équilibre.

- En ce qui concerne l'ordre de la présentation du matériel, je trouve assez surprenant de voir que le chapitre 7 qui traite du fonctionnement d'un marché soit *précédé* d'une discussion de la nécessité de limiter le domaine du marché. À mon avis, avant d'en invoquer les limites, il faudrait du moins expliquer ce dont on parle. Comment l'étudiant est-il censé de comprendre la discussion des marchés pour les permis d'émission en chapitre 6 s'il n'a encore rien appris du tout sur le fonctionnement d'un marché ?

-Ce même chapitre 6 du programme de Première peut aussi servir comme exemple pour le problème d'un excès d'abstraction. « Le marché est une construction sociale. » Que veut dire le terme « construction sociale » ? Ce terme même est une « construction sociale » de signification ambivalente. Les textes qui doivent supporter la discussion abstraite contiennent des exemples de marchés dans la réalité sans indiquer le rapport entre ces exemples et le concept abstrait de « marché ». Plus tard, on parle d'« économie de marché » et de « société de marché », notions encore plus abstraites qui ne sont pas définies. (Quelles seraient les autres formes d'économies dont on souhaiterait distinguer « l'économie de marché » ?)

-Ce même chapitre 6 du programme de Première montre à quel point la multiplicité de textes présentés obscurcit l'idée qu'il s'agit de communiquer. Il y a beaucoup d'idées différentes, mais aucun fil d'argumentation qu'on puisse suivre. Le chapitre 6.2 présente aussi beaucoup de définitions sans aucun cadre d'analyse.

-Finalement ces chapitres 6 et 7 du programme de Première présentent un exemple criant du manque de commune mesure entre l'extension des matières à couvrir et le temps qui y est prévu. D'après le programme du ministère, ces deux chapitres doivent être traités en six semaines. Dans ces six semaines, il faut traiter non seulement le chapitre 6, mais aussi, en chapitre 7, les concepts de la demande et d'une fonction de demande, les concepts de l'offre et d'une fonction d'offre, l'équilibre concurrentiel, les monopoles et les oligopoles, les stratégies de croissance des entreprises, la gouvernance publique des marchés, la politique de la concurrence et le principe de précaution, et enfin l'économie du bien-être, des effets externes et des biens publics. Je pense qu'il est impossible de donner aux élèves une véritable compréhension de tout ceci en six semaines.

2.3. Différencier l'analyse de l'idéologie

Au risque de me répéter – certaines observations ont déjà été faites – je pense qu'il est néanmoins important d'insister sur la distinction nécessaire entre analyse et idéologie.

L'absence d'une quelconque présentation des principes de base de la réflexion économique (voir mes remarques dans 2.2 ci-dessus) prive l'élève du cadre conceptuel qu'exige toute analyse. A titre d'exemple, on peut citer la discussion du fonctionnement des marchés dans le texte de Première (Chap. 7) : Le chapitre est parsemé de déclarations sur l'incidence sur le bien-être général des marchés concurrentiels, des monopoles, des oligopoles et des externalités, mais les fondements de ces déclarations ne sont pas explicités. Le document 25 déclare que les monopoles fixent des prix plus élevés, et que ceci justifie l'intervention des pouvoirs publics ("Les pouvoirs publics doivent donc..."), mais aucune explication de ces affirmations n'est donnée. Ayant exercé des responsabilités dans une institution chargée de la politique de la concurrence, je sais par expérience combien la décision de faire intervenir les pouvoirs publics est délicate.

La même critique s'adresse à la discussion (Chap. 7.3b) des facteurs qui limitent l'efficacité des marchés. Le document 13 déclare que quand des externalités sont présentes, une structure concurrentielle du marché ne maximise pas le bien-être social (notion dont le texte ne fournit aucune définition). Mais aucune argumentation justifiant cette déclaration n'est donnée.

A cet égard, il est intéressant d'observer qu'un texte sur les défaillances du marché soit illustré par une photo de chômeurs faisant la queue devant une agence pour l'emploi pendant la Grande Crise des années 1930. Les auteurs des études et ouvrages qui font autorité sur ce sujet sont presque unanimes à conclure que la Grande Crise a été le

résultat, non pas d'une défaillance du marché, mais d'une défaillance de politiques publiques. La Banque Centrale américaine et la Banque de France n'ont pas respecté les règles du système de l'Étalon Or, et ont par conséquent été amenés à poursuivre des politiques monétaires excessivement restrictives. (Voir Eichengreen, *Golden Fetters*, Harvard 1992). L'influence du krach de 1929 est considérée n'avoir été qu'indirecte. Les crises bancaires étaient plus la conséquence d'erreurs de politique monétaire que d'un mauvais fonctionnement des marchés. Pour ce qui est du marché du travail, la synthèse d'études empiriques réalisée par Bernanke en 1995 (*Journal of Money, Credit and Banking*) suggère que les pays où les salaires nominaux étaient flexibles à la baisse ont mieux supporté l'emploi dans la Grande Crise que ceux dont les salaires nominaux étaient rigides.

La présence de cette photo est évidemment voulue. Mais le raisonnement qu'elle suggère n'est pas explicite. Rendre ce raisonnement convaincant nécessiterait une argumentation difficile, à contre-courant des analyses récentes des meilleures interprètes de l'histoire économique.

Aucun économiste avisé ne niera que les marchés peuvent mal fonctionner dans certaines conditions, et que les marchés ne peuvent pas tout faire. Mais la simple affirmation de cette vérité n'est pas très utile si elle n'est pas accompagnée par la présentation et l'explication de critères permettant d'évaluer la situation. L'absence d'une réflexion conceptuelle quelconque sur les défaillances et le mauvais fonctionnement des autorités publiques amplifie le problème. Il est bien dit dans le Chapitre 9 (manuel de Première) qu'il y a des limites à l'intervention de l'État, mais aucune analyse sérieuse n'accompagne cette affirmation. De même, dans les sections du texte consacrées au marché, on ne trouve aucune analyse de leurs retombées bénéfiques

(ce qui n'est pas étonnant, étant donné l'absence d'une discussion préalable des notions de rareté, choix et coordination des choix).

Si je passe des matières qui sont traitées dans le manuel de Première à ceux qui sont traités dans le manuel de Terminale, je trouve les chapitres sur la croissance économique (Chap. 1 et 2, manuel de Terminale) également problématiques. Le chapitre introductif s'ouvre sur quelques exemples de croissance économique dans différentes villes françaises, suivis de quelques indicateurs économiques ; puis il enchaîne sur une discussion de la croissance et de l'inégalité mondiale. Le Chapitre 1 traite de la mesure de la croissance et il est convenablement prêté attention aux limites de l'utilisation du PIB comme indice de mesure. Les facteurs déterminant la croissance sont ensuite considérés et l'on en vient, de là, à discuter le rôle des facteurs sociaux et institutionnels.

Bien que certains tableaux et certains graphiques rendent compte pour partie du développement économique, il semble y avoir quelque réticence à dire que les deux cents dernières années ont été remarquables en ce qu'elles ont vu le passage d'une économie de subsistance, dans laquelle quelques membres des élites politiques seulement ne se souciaient pas de leur survie quotidienne, à notre type actuel d'économie où, du moins dans les pays développés, une telle préoccupation a disparu pour pratiquement l'ensemble de la population. J'ai conscience de ce qu'il est politiquement correct d'insister sur les coûts environnementaux et autres, mais je me demande pourquoi ce développement remarquable ne devrait pas être mentionné.

De même, le politiquement correct mis à part, je me demande pourquoi on paraît réticent à dire que ce remarquable développement semble aller de pair avec celui du marché, et de la libre circulation des idées et des innovations (Serait-il pertinent d'avoir un chapitre sur

l'expérience des pays socialistes en matière de croissance et d'innovation ?). Le capitalisme est peut-être un système d'exploitation, mais il conviendrait de reconnaître que ce système a radicalement changé les conditions matérielles de l'existence, entre autre en allongeant la durée de la vie et en améliorant sa qualité à des âges avancés.

Le Chapitre 1.2 sur « les facteurs de la croissance » est lui aussi problématique. En affirmant que « la croissance est le résultat de la mobilisation de facteurs de production, » l'introduction à la partie A de ce chapitre va à l'encontre de la pensée économique contemporaine, pour laquelle la croissance est plus la conséquence de l'introduction de nouvelles méthodes de production et de nouveaux produits que de l'augmentation purement quantitative des facteurs de production. La notion que le progrès technologique n'est qu'un facteur résiduel est périmée. Les théories récentes de croissance endogène et les nouvelles analyses empiriques montrent bien la nature des mécanismes à l'œuvre. Il est erroné d'insister principalement sur l'accumulation du capital. Il est bien connu que les augmentations de la productivité du travail que l'on peut espérer obtenir en n'augmentant que le volume du capital sont limitées. La partie B de ce chapitre se prête aussi à une interprétation erronée. Si Keynes pouvait affirmer en 1931 que la croissance dépendait de la demande, les analystes contemporains du sujet sont quasi unanimes à affirmer que la croissance à long terme, dont il est question dans ce chapitre, dépend plutôt de l'offre. Les analyses économétriques suggèrent que même la Grande Crise n'a pas eu un impact considérable sur la croissance de long terme. (Le problème est que quand les pouvoirs publics parlent de « croissance », ils se réfèrent généralement à une dynamique cyclique de court terme qui pourrait améliorer la situation de l'emploi ou la balance budgétaire

de l'État. Pourtant, ce devrait être le propre d'un manuel d'économie de distinguer et expliquer ces différentes notions de « croissance. »)

Le traitement de la croissance dans le Chapitre 2 du manuel de Terminale n'est pas meilleur. Le chapitre souligne, avec raison, que les innovations sont souvent la conséquence d'un investissement, mais il n'explique pas comment et pourquoi. Il traite simultanément investissement et innovation dans un certain flou conceptuel. La logique de l'investissement n'est pas clairement analysée. Le rôle du taux d'intérêt est mentionné, mais l'idée que ce prix puisse équilibrer l'offre et la demande n'est pas envisagée. Les déterminantes cycliques et les déterminantes de long terme de l'investissement sont confondues. La différence entre recherche fondamentale et recherche appliquée n'est pas sérieusement traitée. Cette distinction aurait permis une lecture plus avisée du Tableau 10, sur la part des dépenses de recherche qui est financée par l'État (car on aurait bien aimé connaître la répartition de ces dépenses entre recherche fondamentale et recherche appliquée).



Commentaires sur les programmes et les manuels⁹

par

José A. Scheinkman

1- **Le programme** : Il est difficile de juger d'un programme à partir des sujets abordés, mais nombre d'entre eux semblent appropriés à l'enseignement général et à une préparation à de futures études. Outre certaines omissions spécifiques que je discute plus bas, je suis préoccupé par l'insistance excessive sur la macroéconomie par opposition à la microéconomie. Les économistes en savent simplement plus au sujet du comportement microéconomique que macroéconomique et de nombreuses questions, telles les décisions permettant de savoir quelle somme économiser, s'il faut continuer à étudier ou commencer à travailler, ou contracter une assurance ou s'assurer soi-même contre le risque, sont assez proches de l'expérience de l'élève et de sa famille pour susciter leur intérêt. L'enseignement de la microéconomie fournira aussi de meilleurs fondements théoriques pour discuter les questions macroéconomiques. Quelques remarques particulières :

- a) Les connaissances élémentaires en matière de statistiques applicables aux données économiques sont déjà comprises dans le programme (e.g. analyse régressive en Terminale ES). Toutefois, je crois que l'on devrait davantage insister sur ces sujets, y compris une discussion de la distinction entre causalité et corrélation et de la différence entre la probabilité d'un

⁹ L'auteur a étudié les manuels des éditions Hatier.

événement et la probabilité conditionnelle de cet événement, en fonction des circonstances. Des illustrations se référant à des situations actuelles pourraient être utilisées pour enseigner ces sujets. L'introduction de ces concepts à un niveau précoce permettrait davantage de fonder l'enseignement du programme d'économie sur des observations empiriques et moins sur des opinions (voir plus bas, par exemple, section 2a).

- b) Les élèves devraient apprendre les notions de risque et de diversification du risque. Cette dernière notion sous-tend plusieurs institutions économiques telles le marché des changes, l'assurance privée et la sécurité sociale. De telles notions permettraient notamment de donner une meilleure assise théorique aux discussions portant sur le « financement du marché » (Première) ou la « protection sociale » et l'« assistance/assurance » (Première et Terminale).
- c) Les élèves devraient apprendre les rudiments de la théorie des jeux. Avec des exemples simples de jeux « deux personnes-deux stratégies », on introduirait aisément des concepts importants tels ceux de stratégies dominantes, du dilemme du prisonnier, de jeux à somme nulle (vs. jeux à somme non nulle), et d'équilibre de Nash. La théorie des jeux est un langage particulièrement utile pour aborder de nombreux phénomènes économiques et sociaux et il serait facile de choisir des exemples à titre d'illustration.
- d) Je n'ai pas pu trouver dans le programme du Ministère de l'Éducation Nationale une référence explicite au concept de

capital humain ou au rôle de l'éducation dans la production de la croissance et la fixation de la répartition du revenu. Certains des faits empiriques les plus établis en économie concernent le rôle de l'éducation en matière de croissance et de distribution du revenu. Le sujet « croissance, capital, et progrès technique » est prévu pour quatre semaines en Terminale et, bien que la productivité du travail soit l'une des « notions essentielles », il n'est fait aucune mention explicite de l'éducation. Cette lacune apparaît aussi dans les manuels que j'ai examinés (voir plus bas section 2b).

- e) Si l'objectif de *l'enseignement de spécialité* est d'approfondir la connaissance qu'ont les étudiants de l'économie, il serait préférable que les sujets fussent centrés sur des questions économiques bien définies plutôt que sur des textes. Par exemple, nous savons beaucoup de l'économie de la recherche et du développement, et une partie seulement de cette connaissance trouve son origine dans Schumpeter.

2- J'ai lu **les manuels** Hatier de *Sciences Économiques et Sociales* destinés aux deux dernières années de lycée. En général, je crains qu'un élève utilisant ces manuels ne conclue que l'économie est une matière dont les bases empiriques sont faibles, et concernant laquelle il existe une large panoplie d'opinions différentes, toutes d'une égale valeur. Je citerai quelques exemples de traitements problématiques :

- a) Dans la synthèse du manuel de Terminale sur l'accumulation du capital (page 74), il est dit que depuis le début des années 80,

la France, comme les autres économies européennes, est passée du « capitalisme managérial » au « capitalisme d'actionnaires », et que ce dernier implique la primauté de la distribution des dividendes et la valorisation du prix des actions au détriment de l'investissement physique et des dépenses de recherche et de développement. Ces conclusions ne s'appuient que sur les textes de Pilhon et, notamment, de Fitoussi (document 10, page 53), lesquels affirment sans démonstration que ces hypothèses sont des faits. Je ne sais pas ce qu'il en est pour la France, mais Fama et French montrent qu'aux États-Unis la proportion des entreprises cotées versant des dividendes a chuté de 66,5% en 1978 à 20,8% en 1999. Ils expliquent qu'au cours de cette période la part, dans l'ensemble des entreprises cotées, des petites entreprises avec un potentiel important de croissance a augmenté, et que ces entreprises-là ont moins tendance à distribuer des dividendes. De surcroît, ils démontrent que toutes les entreprises, toutes caractéristiques confondues, ont réduit leurs distributions de dividendes et augmenté leurs investissements de fonds propres, au cours de cette période. En outre, Chan, Lakonishok et Sougiannis ont montré que, historiquement aux États-Unis, le rendement total moyen des entreprises américaines est le même, qu'ils aient une activité de recherche et développement ou qu'ils n'en aient pas. L'absence de corrélation *ex-post* entre le rendement et la recherche-développement démontre bien que les entreprises ont su profiter des occasions qui se présentaient, et que la bourse évalue leurs stratégies à leur juste titre. De surcroît, les chiffres comparatifs présentés page 67 du manuel de Terminale montrent que c'est aux États-Unis, pays natal par excellence du

« capitalisme d'actionnaires, » et pas en France, que la part du recherche-développement dans le chiffre d'affaires des entreprises est la plus grande. Si des preuves statistiques de l'hypothèse existent, elles devraient être présentées, sinon l'extrait et sa conclusion devraient être omis.

- b) Les manuels parlent peu de l'importance de l'éducation pour la croissance et la distribution des revenus. Dans le manuel de Terminale, l'éducation est mentionnée dans le document 18 consacré à la croissance endogène (page 33, voir aussi la synthèse page 42) et page 38. Page 42, il est affirmé qu'il y a trois principaux moyens pour accroître la productivité du travail — l'éducation n'est pas citée. De même, l'analyse des inégalités ne mentionne guère l'inégalité dans l'éducation et le rôle de l'accroissement du niveau d'éducation dans la réduction des inégalités (exception faite du document 2, page 46). Dans le manuel de Première, il y a une analyse développée de la répartition fonctionnelle du revenu mais, ici encore, aucune analyse de l'influence de l'éducation sur la distribution des revenus individuels.
- c) Certains extraits témoignent d'une grande ignorance. Par exemple, page 70 du manuel de Première, la citation de l'*Antimanuel d'économie* de Bernard Maris sur la théorie quantitative de la monnaie affirme que l'équation de quantité résume toute la théorie monétaire, et que celle-ci est intrinsèquement monétariste ou libérale. Il est difficile d'exagérer la méconnaissance du sujet que reflète cette citation. Premièrement, la théorie monétaire n'est pas entièrement

monétariste. Deuxièmement, Milton Friedmann et Robert Lucas, deux économistes clairement identifiés au monétarisme, ainsi que Edmund Phelps, ont reçu le Prix Nobel d'économie, pour partie pour leurs travaux expliquant comment la politique monétaire influence l'activité économique réelle à court terme. Ce que Friedman et d'autres démontrent, c'est qu'il n'y a pas de rapport durable de long terme entre l'inflation et le chômage. D'ailleurs, ce ne sont pas les propres arguments de Friedman qui ont été décisifs, mais les multiples démonstrations statistiques de leur validité. Aujourd'hui la recherche en économie se concentre surtout sur les causes de l'arbitrage de court terme que l'on observe entre inflation et chômage — s'agit-il, comme l'avancent Friedman et Lucas, de l'effet de relance des surprises inflationnistes, ou comme le proposent certains néo-keynésiens, de la conséquence d'inévitables rigidités nominales à court terme dans la détermination des prix et des salaires ? Troisièmement, dans l'un de ses écrits les plus influents, *Une Histoire monétaire des États-Unis, 1867-1960*, Friedman critique le caractère excessivement restrictif de la politique monétaire des États-Unis pendant la Grande Crise, en la rendant responsable (certains diraient de manière exagérée) de la profondeur de cette crise.

- d) Les manuels ont un fort parti pris anti-marché. Ils expliquent certes les limites de la capacité d'un marché à produire une allocation optimale des ressources et à attendre une distribution désirée des revenus. Mais ils n'évoquent que rarement les limites des capacités d'intervention efficace de l'État. Par exemple, la synthèse du chapitre sur les interventions du

secteur public dans le manuel de Première (chapitre 10), évoque la possibilité que les prélèvements obligatoires soient trop élevés en France, mais laisse sinon le lecteur avec l'impression claire que toutes les interventions du secteur public sont efficaces. La synthèse du chapitre 10 mentionne aussi que des taxes élevées peuvent accroître les coûts du travail et décourager l'investissement, mais n'évoque pas le lien possible entre ces effets et le chômage. Par ailleurs, la synthèse du chapitre 9 affirme que le plein emploi n'existe plus dans le monde occidental et s'adresse exclusivement à la théorie keynésienne de la demande effective pour expliquer le chômage. Si la question de l'effet des cotisations salariales sur l'emploi est discutée de manière plus adéquate dans le manuel de Terminale, mais le ton donné par le texte suggère néanmoins qu'elle ne mérite pas de considération sérieuse (e.g. document 2, page 307).

Références

Louis K. C Chan, Josef Lakonishok, Theodore Sougiannis,
“The Stock Market Valuation of Research and Development Expenditures,” The Journal of Finance 2001, Volume 56, Issue 6, 2431-2456.

Eugene F. Fama et Kenneth R. French,
“Disappearing dividends: changing firm characteristics or lower propensity to pay?”, Journal of Financial Economics, Volume 60, Issue 1, April 2001 3-43.



Commentaires sur les programmes et les manuels¹⁰

par

Xavier Vives

Objectifs et contenu du programme de sciences économiques et sociales (SES):

- 1- Le programme de SES est extraordinairement ambitieux puisqu'il privilégie une démarche pluridisciplinaire faisant appel, en plus de l'économie, à d'autres disciplines des sciences sociales telles la sociologie, l'histoire et la science politique. L'objectif du programme est d'aider les élèves à comprendre la société et à s'interroger sur les explications « spontanées » communément apportées aux phénomènes sociaux.
- 2- Cet objectif semble convenir afin de donner une « éducation générale aux citoyens informés » et les aider éventuellement à se préparer à l'étude ultérieure des sciences sociales. Il y a cependant une tension entre ces deux objectifs et je perçois dans les deux cas (notamment le deuxième) un grand risque d'échec. Car une approche pluridisciplinaire est beaucoup plus difficile à mettre en œuvre qu'une approche strictement disciplinaire, en l'occurrence économique. L'approche pluridisciplinaire risque de mettre les élèves aux prises avec des notions superficielles et des perspectives potentiellement contradictoires. Ces derniers peuvent finalement croire, qu'en sciences sociales, tout est affaire d'opinion. Il est en fait déjà précisé dans le programme officiel que « [l'enseignement] ne

¹⁰ L'auteur a étudié les manuels des éditions Bordas.

doit pas imposer de conclusions dogmatiques à l'étude de phénomènes susceptibles d'interprétations diverses ». Cette affirmation, appliquée aux sciences naturelles, serait très surprenante.

- 3- Il me semble aussi que les programmes actuels pourraient bien être instrumentalisés afin de rendre les élèves méfiants à l'égard du marché et conforter le besoin de le « contrôler » (Voir à ce propos le commentaire sur les manuels).

Recommandations:

- 4- J'envisagerais davantage une approche plus modeste qui utilise la méthode scientifique afin d'aborder l'étude de la société. L'enseignement le plus élémentaire a pour objet d'apprendre aux élèves à réfléchir rigoureusement sur la société. Ils doivent pour cela apprendre une méthode (ce qu'est une théorie/un modèle) et savoir la tester au moyen de techniques empiriques. La connaissance des faits devrait en être le complément. Je pense qu'il sera difficile d'éluder une approche strictement économique. Peut-être serait-il plus utile de détailler l'étude des sujets au programme et faire preuve de moins d'ambition quant au nombre des thèmes abordés. Il est sinon difficile de voir comment les études secondaires en sciences économiques et sociales aideront les élèves à l'université.
- 5- Quelques progrès pourraient être faits en utilisant un outil mathématique général comme la théorie des jeux (qui a en fait révolutionné l'économie et la politique, et influencé la sociologie) à un niveau élémentaire. La théorie des jeux est un outil de base qui peut être appliqué à de nombreuses relations

économiques et sociales. Elle permet par là-même de comprendre la coopération entre agents économiques, sociaux, politiques, leurs motivations, et les conflits au sein de la société. Certains principes élémentaires de la théorie des jeux et des exemples simples pourraient être enseignés et utilisés au lycée. Il paraît aussi difficile de séparer l'analyse de certains éléments fondamentaux de psychologie. Une fois encore, un traitement des sujets moins ambitieux permettrait d'avoir plus de temps pour considérer des outils comme la théorie des jeux.

A propos des livres publiés par Bordas:

- 6- Je trouve qu'ils suivent le programme et tentent de motiver les élèves, mais que le traitement des sujets est inégal. L'approche pluridisciplinaire va de pair avec un usage intensif d'extraits de documents. Certains points sont excellents, d'autres confus. Il est par exemple affirmé, en haut d'une page (p. 241 du manuel de Première), que « le marché, laissé à la libre initiative de ses intervenants, a une tendance mécanique à la concentration, auquel cas la concurrence s'y autodétruit ». C'est une affirmation fautive et idéologique. De plus, les explications des raisons pour lesquelles les entreprises peuvent fusionner (citation p. 223 du manuel de Première) ne sont pas claires non plus. Une approche privilégiant les références à des extraits de documents confronte les étudiants à un problème : ils peuvent donner un poids égal aux bonnes et aux mauvaises explications. Je ne résiste pas à la tentation de citer un autre extrait concernant la consommation (p. 210 du même manuel de Première) : « ...les objets [ici, les machines à laver] sont

constitutifs de la construction du couple en particulier et de la famille en général ». Je ne suis pas sûr de ce que l'on peut faire d'un tel propos.

- 7- Je ne serais pas non plus surpris si certains élèves étaient confortés, avec les manuels, dans leur crainte de la mondialisation. Page 328 du manuel de Terminale, nous apprenons quels sont les effets pervers des mouvements de capitaux ; page 360, nous apprenons comment organiser le mouvement antimondialisation ; p. 361, un événement comme le 11 septembre nous apprend que la mondialisation suscite la violence politique. Je trouve le dernier extrait particulièrement déconcertant.

En dépit de ces remarques critiques, j'aimerais dire que les défis à relever pour élaborer un cours de sciences sociales cohérent sont formidables. Il doit fournir aux élèves les outils d'analyse de la société, retenir leur attention et les motiver. Cependant, si un élève me demandait aujourd'hui conseil quant à la voie à suivre, son intention étant d'étudier l'économie ou le commerce à l'université, je n'hésiterais pas à lui recommander l'approche scientifique, la raison étant que la science lui apprendra une méthode rigoureuse et qu'après, faut-il espérer, cela lui servira de base afin d'étudier les sciences sociales.



Commentaires sur les programmes et les manuels¹¹

par

Pierre-André Chiappori

1. Les programmes

Les programmes officiels d'enseignement de SES en classes de première et terminale de la série économique et sociale reposent sur un petit nombre de partis pris clairement affirmés. En premier lieu, la matière enseignée ne se limite pas aux sciences économiques : elle doit "combinaison les problématiques et les outils d'analyse de différentes disciplines" (économie, sociologie, sciences politiques, droit). Celles-ci ne doivent donc pas être abordées successivement, par blocs autonomes ; au contraire, on doit aborder l'étude de divers phénomènes économiques et sociaux en adoptant à *chaque fois* plusieurs approches (le texte liminaire insiste d'ailleurs sur "la fécondité du croisement des regards de plusieurs disciplines"). En second lieu, l'objectif final est de "faire acquérir [aux élèves] des éléments de connaissances scientifiques, des concepts, des méthodes propres aux disciplines de référence" du champ considéré. Cependant, et c'est le troisième point, l'enseignement ne doit *pas* viser à "reproduire des enseignements de sciences économiques, de sociologie ou de science politique tels que les proposent les spécialistes universitaires", mais plutôt de "confronter des discours concurrents issus de chacun de ces domaines", pour "montrer que ... des théories souvent concurrentes et parfois complémentaires sont nécessaires pour éclairer la réalité sociale".

¹¹ L'auteur a étudié les manuels des éditions Magnard

Disons-le dès l'abord : la conclusion du présent rapport est que l'enseignement des SES dans le secondaire français est gravement défectueux, et qu'une raison majeure de ces déficiences réside justement dans les contradictions internes des objectifs retenus par les programmes officiels, clairement exprimés dans les extraits cités. Plus précisément, trois points centraux doivent à notre sens être soulignés.

1. La perspective multidisciplinaire adoptée, si elle est potentiellement fructueuse pour la recherche fondamentale, ne convient *absolument pas* aux besoins de l'enseignement, particulièrement au niveau du lycée – pas plus qu'on ne saurait, par exemple, recommander la fusion des enseignements de chimie et de SVT au prétexte que les deux disciplines fournissent des visions complémentaires des phénomènes biochimiques. Les différentes disciplines du champ des sciences sociales reposent sur des concepts, des perspectives, et surtout des partis pris méthodologiques largement différents ; il paraît indispensable, dans le cadre d'un enseignement au niveau du lycée, que les élèves soient familiarisés avec la logique propre de chaque discipline, plutôt que d'être soumis à une accumulation d'approches différentes et souvent contradictoires. La pluridisciplinarité est une pratique délicate, qui présuppose une maîtrise sans faille des points de vue proposés par chaque discipline ; par nature, elle vient *après* les enseignements de base, et seulement lorsque ceux-ci ont été totalement assimilés.

En bref, il est essentiel, pour parler de mon domaine, que les élèves puissent bénéficier d'un enseignement de sciences

économiques proprement dit, qui introduise de façon très spécifique les concepts, postulats et méthodes de la discipline. Si l'on veut conserver le contenu multidisciplinaire de l'enseignement, il est parfaitement possible d'organiser également un enseignement de sociologie (ou de droit, ou de sciences politiques), quitte à consacrer à ces domaines une partie du temps affecté à l'ensemble ; mais à la seule condition de distinguer clairement les disciplines. L'unité méthodologique des sciences sociales est un vieux rêve auquel nul chercheur sérieux ne croit plus. Ce constat, s'il ne rend pas le dialogue entre les disciplines moins fructueux, condamne en revanche le projet d'un enseignement initial qui prétendrait omettre ou dépasser les spécificités des diverses approches.

2. S'agissant encore de la science économique, il existe un savoir de base sur lequel repose l'ensemble de l'édifice. Ce savoir comprend un petit nombre de concepts simples mais remarquablement puissants (coût d'opportunité, coût marginal, élasticité, ...) et de mécanismes fondamentaux (par exemple l'optimisation et sa caractérisation marginaliste, l'équilibre de l'offre et de la demande, le lissage dans le temps de la consommation, la division des risques). Ces outils sont parfaitement accessibles à des étudiants de Première et Terminale. L'enseignement américain leur consacre d'ailleurs une place très importante, dès le début des manuels ; l'idée étant qu'il est impossible d'aborder des questions complexes (par exemple la politique concurrentielle) sans une compréhension profonde des mécanismes de base (ici, la détermination des prix et de la production en situation de

concurrence parfaite, de monopole ou d'oligopole). Le programme français procède d'une logique largement inverse, et prétend faire l'économie des fondations pour passer directement à la superstructure. Dans le tableau résumant les thèmes de l'enseignement de Première, l'élasticité n'apparaît que vers la fin, et n'est même pas évoquée dans les commentaires détaillés ; quant aux notions de coût d'opportunité et de coût marginal, concepts fondamentaux de l'analyse économique, ils ne figurent nulle part. Les conséquences sont faciles à voir. Le programme consacre une place importante à la discussion des problèmes de financement de l'économie, mais sans introduire au préalable une analyse des notions de base (l'investissement comme report de la consommation, le taux d'intérêt comme prix de la consommation future,...) qui sous-tendent ces questions; de sorte que les élèves sont invités à réfléchir à la différence entre financement intermédié et financement de marché (question complexe s'il en est) sans savoir vraiment ce que l'on finance, ni en quoi le mode de financement peut faire la moindre différence. Autre exemple : la notion de risque est totalement omise, alors même que toute la finance moderne analyse les marchés financiers (dont traite le programme de Première) avant tout comme des mécanismes de partage des risques, et qu'une part importante du programme de Terminale est consacrée à la protection sociale. Comment analyser des mécanismes d'assurance (collective) sans parler des risques qu'ils sont censés pallier ?

Ce parti pris est à notre sens voué à l'échec. Vouloir discuter de sujets remarquablement difficiles (mondialisation,

distinction entre croissance et développement, stratégie des entreprises et politique de concurrence, ...) sans partir d'une compréhension des mécanismes de base, c'est se condamner à la superficialité. De fait, les manuels abondent de vagues discussions (le programme suggère par exemple d'évoquer les limites de l'action de la Banque mondiale) dont les élèves sont bien incapables de saisir les enjeux, faute de disposer des outils d'analyse nécessaires. L'analyse économique se réduit alors à l'expression d'une série d'opinions, dont aucune n'est justifiée de façon formelle, et qui se présentent pour l'élève comme également crédibles ou légitimes ; à lui, dans ses dissertations, de retenir celle qui convient le mieux à l'expression de ses talents oratoire ou littéraire. Le relativisme qui ressort inévitablement de ces présentations est, à notre sens, le pire défaut de l'entreprise.

3. Les programmes semblent témoigner d'une nette réticence devant la formalisation, qui s'exprime à la fois dans le préambule mentionné (notamment dans le refus des enseignements "universitaires") et dans les commentaires spécifiques ("sans formalisme", "sans entrer dans des développements formels inutiles", etc.). Cette frilosité est particulièrement dommageable. Elle conduit à des paradoxes frappants ; par exemple, on peut consacrer une part importante du programme à la croissance sans avoir jamais expliqué aux élèves ce que signifie un taux de croissance (et en particulier sans avoir décrit le caractère exponentiel du phénomène, qui est au coeur de toute analyse du sujet). De même, les analyses du monopole ou du duopole restent d'une superficialité

navrante, alors même qu'un minimum de formalisation permettrait de les enrichir considérablement ; les aspects proprement stratégiques, au sens que donne à ce terme la théorie des jeux, sont ainsi totalement omis, alors qu'il est peu de présentation plus stimulante pour un élève intéressé qu'un modèle simple de dilemme du prisonnier. Quant aux outils statistiques, ils se limitent exclusivement à des calculs de moyenne (ou à d'autres outils de statistique descriptive élémentaire). La notion de régression (même univariée), qui constitue le premier outil empirique des économistes, n'est même pas évoquée. Disparaissent, du coup, toutes notions d'analyse ou de vérification empirique de causalité ; et donc l'idée même de théories empiriquement testables, ce qui renforce la tendance au relativisme dénoncée plus haut.

On retire, de la lecture de ces programmes, une crainte, malheureusement confirmée par la consultation ultérieure des manuels. La perspective adoptée est totalement orthogonale à la science économique moderne (par quoi l'on entend du dernier demi-siècle). Elle reprend, au mieux, l'ancienne tradition française de l'économie institutionnelle, enseignée dans les facultés de droit. J'ai, en tant que praticien de la discipline depuis plusieurs décennies, acquis la conviction qu'il existe un véritable savoir économique, un corpus théorique et conceptuel sur lequel un accord général existe entre les spécialistes. Quelles que soient les opinions politiques, syndicales ou métaphysiques des uns et des autres, tout économiste sait que l'effet d'un choc restreignant l'offre sur un marché dépend de l'élasticité de la demande ; par exemple, une réduction de l'offre sur un marché à demande inélastique conduit à une forte hausse des prix,

avec en corollaire une hausse des profits des producteurs. Les concepts de base de l'analyse économique permettent d'analyser un nombre considérable de situations concrètes, depuis les conséquences d'un plafonnement du prix d'un produit jusqu'à l'impact d'une taxe indirecte. Il est difficile, à la lecture de ce programme, de ne pas conclure que ce savoir n'est pour l'essentiel pas communiqué aux élèves. Pire, on leur transmet au contraire le sentiment qu'un tel savoir est soit inexistant, soit inutile, et qu'il est possible de discuter de problèmes complexes sans avoir recours à autre chose qu'une analyse superficielle ; en bref, que l'analyse économique se résume à la régurgitation de discours convenus. S'agissant de l'objectif d'éducation générale de futurs citoyens, il est à craindre que ce message soit franchement nocif.

2. Les manuels

La lecture des manuels ne fait malheureusement, pour l'essentiel, que confirmer le pessimisme né à la lecture des programmes. S'y ajoutent, toutefois, des critiques spécifiques, liées avant tout à l'étonnante méconnaissance de la science économique contemporaine qui s'y manifeste, sans qu'il soit possible de dire si cette méconnaissance provient uniquement d'un respect trop littéral des indications du programme, ou résulte aussi d'un parti pris explicite. On a, au total, l'impression d'une exacerbation des lacunes du programme, les manuels accordant encore moins de poids que prévu à l'analyse fondamentale. Enfin, le choix des textes paraît souvent relever de présupposés que l'on a du mal à ne pas qualifier d'idéologiques.

Les exemples pourraient être multipliés ; pour faire bref, on n'en mentionnera que trois.

1. Les stratégies d'entreprise en concurrence imparfaite sont présentées (p. 168 et suivantes du manuel de Première) de façon étonnamment incomplète. D'une part, l'analyse de base (concurrence en prix ou en quantité, duopole de Cournot, stabilité des cartels) est totalement absente ; l'économiste ne peut que constater que les connaissances accumulées sur le sujet par des années de recherche dans la discipline sont totalement ignorées. S'y substituent des textes provenant quasi exclusivement d'articles de journaux. De plus, le choix des textes, souvent sortis de leur contexte, est de nature à fausser largement la vision de l'élève. Ainsi, la différenciation des produits est évoquée dans un texte extrait d'un manuel de Chevalier, qui analyse une jurisprudence américaine sur le marché des céréales. L'analyse de Chevalier est totalement pertinente dans le cas d'espèce. Mais il est impossible de ne pas retenir du chapitre l'idée que la différenciation des produits sert *avant tout* à contourner la concurrence. Pourtant, l'économie industrielle moderne a analysé en grand détail le rôle de la différenciation. La conclusion principale est qu'elle est potentiellement *bénéfique* au consommateur, dont l'utilité est accrue par l'éventail de choix dont elle lui permet de disposer (voir le modèle de Dixit-Stiglitz et la considérable littérature qui en est issue). En fait, la théorie moderne du commerce internationale, à la suite notamment des travaux de Helpman et Krugman, retient cette utilité de la diversité comme l'un des principaux moteurs des échanges (ce qui explique, par exemple,

l'importance du commerce entre pays ayant des niveaux de développement similaires). Ces aspects sont, de toute évidence, autrement plus importants que l'exemple des cornflakes. Mais on ne trouve *aucune* mention de ces analyses dans les chapitres consacrés au commerce international (et à la "mondialisation").

2. L'analyse de la Bourse (p. 62 et suivantes du manuel de Première) est absolument navrante. Quatre textes sont proposés. Le premier affirme que la bourse sert avant tout à financer l'économie ; le second et le quatrième affirment que, dans les faits, il n'en est rien, alors que le troisième critique le ratio de 15% qui, nous dit-on, doit exister entre profit et fonds propres, et discute au passage des stratégies d'endettement des entreprises. Ces pages sont grossièrement caricaturales, pour plusieurs raisons. Tout d'abord, nous l'avons dit, la finance moderne s'accorde largement sur les multiples fonctions que joue la Bourse. En général, deux fonctions sont considérées comme primordiales : la répartition des risques (on sait, depuis les travaux d'Arrow et de Debreu, que des marchés financiers complets peuvent réaliser une allocation efficace des risques entre les agents), et l'allocation du pouvoir de décision dans l'entreprise en fonction des résultats de celle-ci (par exemple, une performance insuffisante, baissant le cours de l'action, ouvre la possibilité d'une OPA, généralement suivie d'un changement de dirigeants). Quant à la distinction entre financement intermédié et non intermédié, on sait depuis Modigliani et Miller qu'elle ne peut se comprendre qu'à partir d'une analyse des frictions du marché (dans un marché parfait, la structure de financement n'est pas pertinente). La littérature

moderne a notamment insisté sur les problèmes d'asymétrie d'information (cf. les travaux de Joseph Stiglitz), et plus récemment sur le rôle de la dette comme mécanisme de contrôle des dirigeants (modèles dits de contrats incomplets). *Aucune* de ces analyses n'est seulement mentionnée (alors que tous les auteurs cités ci-dessus ont reçu le Prix Nobel pour leurs travaux). Le choix du troisième texte est particulièrement caricatural : il invoque un principe (les fameux 15%) qui n'a aucune justification économique, et discute avec une superficialité proprement stupéfiante l'une des questions les plus difficiles de la finance moderne. Il paraît clair que l'élève, soumis à cette sélection regrettablement biaisée, en retirera une vision totalement fautive du rôle des marchés financiers.

3. En troisième lieu, la présentation des politiques conjoncturelles (p. 388 et suivantes du manuel de Terminale) est à la fois très faible et particulièrement révélatrice de la tendance, évoquée plus haut, à juxtaposer des opinions divergentes comme autant de vérités relatives entre lesquelles l'élève est libre d'opérer des choix subjectifs. Ainsi, un texte décrit comme un "dilemme de la politique économique" la vieille lune d'un arbitrage entre inflation et emploi, résultant de la courbe de Phillips. Disons-le clairement : *aucun* économiste ne croit plus à la courbe de Phillips, au moins dans la vision naïve présentée dans le texte. Pas moins de trois Prix Nobel (Friedman, Lucas, Phelps) ont été récompensés pour des travaux prouvant son inanité théorique ; quant à sa pertinence empirique, les années 70 l'ont définitivement enterrée. Que cet état de fait ne soit pas rappelé est proprement extravagant ; au total, on a le sentiment que

cette section a été écrite au milieu des années 70, et que trente ans de progrès de la théorie macroéconomique sont simplement ignorés.

In fine, la lecture des programmes et des manuels, pour rapide qu'elle ait été, révèle des lacunes graves. Des trois objectifs mentionnés au début de ces commentaires - combiner les problématiques et les outils d'analyse de différentes disciplines, faire acquérir aux élèves des éléments de connaissances scientifiques, et montrer que des théories souvent concurrentes et parfois complémentaires sont nécessaires pour éclairer la réalité sociale – seul le second nous paraît conforme avec l'ambition que devrait avoir un enseignement de sciences économique dans le secondaire. Il est malheureux de devoir dire que, du fait de la structure du programme et des lacunes des manuels, il est très improbable qu'il soit atteint. On aimerait pouvoir dire, au moins pour la partie concernant la science économique, que l'élève ne retirera de cet enseignement que peu de bénéfices. Mais même cette conclusion paraît trop optimiste ; il est difficile d'écarter l'hypothèse que cet enseignement, inadapté dans ses principes et biaisé dans sa présentation, soit en fait néfaste.



SOMMAIRE

Introduction	page 5
Synthèse du Professeur Chiappori	page 11
Rapport du Professeur Atkinson	page 41
Rapport du Professeur Hellwig	page 49
Rapport du Professeur Scheinkman	page 63
Rapport du Professeur Vives	page 71
Rapport du Professeur Chiappori	page 75

Ce rapport a été réalisé grâce au soutien
de
La Fondation Simone et Cino del Duca
de l'Institut de France,
The German Marshall Fund of the United States,
The American Foundation for the Paris School of Economics

La traduction
des textes de MM. Atkinson, Hellwig, Scheinkman et Vives
a été assurée par M. Sébastien Viguié

