

DIX ANS APRÈS LA LETTRE OUVERTE
DES ÉTUDIANTS ET LE RAPPORT FITOUSSI

Où en est l'enseignement de l'économie à l'université ?

Quel état des lieux peut-on faire de l'enseignement de l'économie dans le supérieur et des transformations qui pourraient lui être apportées. L'Idies relance le débat, dix après le manifeste « autisme en économie »*.

Il y a dix ans une controverse éclatait dans le (petit) monde universitaire de l'enseignement de l'économie. Initiée par un manifeste d'étudiants qui remettait en cause l'intérêt de l'enseignement tel qu'il se pratiquait alors, elle a fait naître de nombreuses contributions et un rapport officiel qui préconisait des réformes importantes tant au plan des contenus que des méthodes (1). Sans prétendre faire un bilan exhaustif, la présente note, après avoir rappelé l'historique de la controverse, cherche à savoir ce qui en est résulté, dix ans plus tard.

UN MANIFESTE FONDATEUR

En juin 2000, le journal *Le Monde* publiait une « lettre ouverte des étudiants en économie » (2) qui a fait un certain bruit. Y étaient dénoncés : un enseignement can-

tonné aux « mondes imaginaires », c'est-à-dire flottant dans la pure théorie sans retour vers l'empirie ; un usage incontrôlé des mathématiques devenant une fin en soi ; le dogmatisme d'enseignements faisant la part trop belle, voire exclusive, aux analyses néoclassiques ; d'une façon générale l'échec de cet enseignement à offrir des clés de compréhension du monde économique et social. Cette première lettre ouverte fut rapidement suivie d'une seconde qui, sous la forme d'un « manifeste » (3), précisait ce que devraient être les cursus d'économie pour le mouvement de critique : moins de théories ou de techniques enseignées pour elles-mêmes, mais un équilibre entre : économie descriptive (les faits et les institutions économiques) ; présentation des principaux courants de la pensée économique et des enjeux politiques et sociaux auxquels cherchent à répondre les analyses économi-

ques ; apprentissage des outils et méthodes quantitatives dans le cadre d'enseignements d'économie appliquée. Le manifeste souhaitait par ailleurs le recours à des méthodes pédagogiques « actives » (exposés, mini-mémoires, travaux de groupes, etc.).

Ces revendications ne sont pas très éloignées des conclusions d'un rapport, remis en septembre 1999 par Michel Vernières (Université Paris 1), qui préconisait un enseignement reposant sur trois piliers d'égale importance : les analyses, micro et macro, mises en perspective et en débat grâce à l'histoire de la pensée ; la connaissance des faits, des institutions et des politiques économiques contemporaines ; et enfin l'acquisition des outils techniques de base (mathématiques, statistiques, langue, etc.). ●●●

* Cette note ne prétend pas faire le tour de la question et souhaite plutôt être une invitation à débattre. En particulier, un recensement des cursus en économie (universités, écoles), de leur – éventuelle – diversité, des innovations – de contenus ou de méthodes – serait un préalable. Le site de l'Idies est prêt à accueillir les différentes contributions.

(1) Le numéro 9 de « *L'économie politique* » (1er trimestre 2001) est tout entier consacré à cette question et offre d'intéressantes contributions, y compris un parallèle avec la situation aux États-Unis.

(2) <http://www.autisme-economie.org/article2.html>

(3) <http://www.autisme-economie.org/article4.html>

(4) <http://www.autisme-economie.org/article3.html>

"LE RAPPORT FITOUSSI A REÇU UN ACCUEIL PLUTÔT FAVORABLE DES ÉTUDIANTS ENGAGÉS DANS LE MOUVEMENT POUR UNE RÉFORME DES ENSEIGNEMENTS D'ÉCONOMIE."

●●● Ces initiatives ont suscité des débats au sein de la communauté universitaire. Certains ensei-

gnants apportant leur soutien aux étudiants, d'autres contestant leurs analyses et préconisations, comme dans le « contre-appel pour préserver la scientificité de l'économie » (4) paru à son tour dans le même quotidien en octobre 2000 et signé de quelques noms prestigieux de la science économique française. Ce contre-appel est une défense de l'usage de la formalisation en économie, qui doit être mise au service de la démarche scientifique : définition des concepts et comportements, modélisation, confronta-

tion de la théorie aux faits. Des tribunes libres furent publiées dans la presse, signées d'Antoine d'Autume, d'Olivier Favereau, d'André Orléan, le congrès annuel de l'Association française de sciences économiques consacra une table ronde à cette question.

LE RAPPORT FITOUSSI

L'ampleur du débat a conduit le ministre de l'Éducation nationale d'alors, Jack Lang, à demander à Jean-Paul Fitoussi un rapport sur la question (5). Dans ce rapport, les auteurs (Jean-Paul Fitoussi était assisté de Jérôme Gautié et Etienne Wasmer) dressent un bilan nuancé de l'enseignement des sciences économiques en France, présentent quelques cas étrangers

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

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

Ce rapport a reçu un accueil plutôt favorable des étudiants engagés dans le mouvement pour une réforme des enseignements d'économie. Le débat sur l'enseignement de l'économie a débordé le cadre de l'université pour entraîner, par exemple, l'organisation en avril 2003, de Rencontres nationales sur l'enseignement de l'économie à l'initiative principalement d'AT-TAC et de l'Institut de recherches de la FSU (6).

LES CRITIQUES ONT-ELLES ÉTÉ ENTENDUES ?

Dix ans ont passé depuis cet épisode. Le rapport a-t-il été suivi d'effets ? L'organisation et les contenus des enseignements d'économie ont-ils changé, les méthodes pédagogiques ont-elles évolué dans le sens souhaité par le manifeste des étudiants et préconisé par le rapport Fitoussi ?

Une vue d'ensemble est difficile car les universités sont autonomes et les cursus peuvent varier d'un établissement à l'autre. De plus, la lecture d'une « plaquette » présentant les enseignements ne renseigne pas forcément très clairement sur les contenus réels et encore moins sur les méthodes employées. Enfin, des réformes générales – comme la réforme LMD à partir de 2002 – intervenues depuis, viennent interférer avec d'éventuelles réformes propres aux enseignements d'économie.

Nous avons cependant cherché à en savoir plus. Pour cela nous avons interrogé deux universitaires engagés dans la formation des étudiants. Dominique Thiébaud d'une part, Doyen de la Faculté de Sciences Economiques et de Gestion (FSEG) de l'Université Paris-Est Créteil (2000-2009) et Vice-Président de la Conférence des Doyens des FSEG. Et, d'autre part, l'un des animateurs de l'Association française d'économie politique : Nicolas Postel, Maître de conférence en sciences économiques, responsable de la licence mention « économie et société », Université Lille 1. Nous avons aussi sollicité le point de vue d'un des principaux acteurs du Mouvement des étudiants pour une réforme de l'économie, Gilles Raveaud, aujourd'hui maître de conférences en économie à Paris VIII et blogueur bien connu des lecteurs d'*Alternatives Economiques* (7). ♦

Gérard Grosse

(5) Jean-Paul Fitoussi, L'enseignement supérieur des sciences économiques en question, Rapport au ministre de l'Éducation nationale, FAYARD 2001.

(6) Voir Christian Laval et Régine Tassi (Dir), L'économie est l'affaire de tous, SYLLEPSE 2004.

(7) <http://alternatives-economiques.fr/blogs/raveaud/>

ENTRETIEN : DOMINIQUE THIÉBAUT ET NICOLAS POSTEL

« La formation en économie n'a fait que s'appauvrir depuis vingt ans »

IDIES : Le rapport Fitoussi préconisait notamment une orientation pluridisciplinaire du premier cycle, l'alliance des théories, des faits et des techniques et des réformes pédagogiques. Estimez-vous que ces préconisations ont été suivies ?

Nicolas Postel : Non, elles n'ont pas été suivies. La tendance très générale en France est celle d'un renforcement de l'économie comme « science normale » avec donc un peu partout le même tronc commun articulé autour de cours de micro/macro *mainstream*, d'outils de modélisation et d'une formation aux statistiques et à l'économétrie. Aucune place pour l'esprit critique dans ce tronc commun. Aucune place pour une ouverture disciplinaire aux autres sciences sociales. Aucune place pour l'épistémologie et l'Histoire de la pensée économique (HPE).

Bien sûr en dehors de ce tronc commun-tunnel chaque fac peut mettre ce qu'elle veut. La tendance forte est d'y associer du « management » sous diverses formes pour répondre à la demande/angoisse/rêve social porté par les étudiants souvent paupérisés qui atterrissent à la fac.

A Lille en plus du tronc commun (qui comprend de l'Histoire des faits en L1 (8) et L2 et de l'HPE en L3) sont articulées deux mentions de licence : « Economie et management », d'une part, qui attire 75 % de étudiants et, d'autre part, « Economie Appliquée », mention qui comprend elle-même deux parcours possibles et exclusif l'un de l'autre : économétrie et « économie et société », dont je m'occupe, qui propose de la formation théorique institutionnaliste en économie et un double éclairage éco-socio sur des objets : organisation, développement, consommation, travail...

Dominique Thiébaud : Depuis le rapport Fitoussi, beaucoup de choses se sont passées, qui tiennent notamment aux modifications effectuées dans les cursus qui relèvent tout à la fois des réformes ministérielles (passage au « LMD 1 » puis « LMD 2 »), des aménagements relevant de la « demande étudiante » (introduction de matières plus « transversales » en licence) et aux transformations de l'économie elle-même, à sa financiarisation en particulier (ouverture de masters en ce domaine).

Le rapport Fitoussi paraît très décalé par rapport à ce qui existe et, de fait, a eu peu d'influences.

Il s'adressait avant tout aux études et aux étudiants d'économie au sens strict. Or, au sein des Facultés de Sciences Economiques et de Gestion (FSEG), les études d'économie aujourd'hui en Licence sont la plupart du temps des études d'économie-gestion et c'est le cas à l'UPEEC.

Les étudiants qui entreprennent des études d'économie (essentiellement des bacheliers ES et S) le font souvent par défaut (faute d'avoir pu intégrer une CPGE (9) ou un IUT). Dans notre université, comme souvent en FSEG, les deux premières années constituent un tronc commun (avec cependant des options) servant de préparation à l'entrée en troisième année à partir de laquelle les étudiants s'orientent dans des parcours plus spécialisés : à Créteil au sein de la FSEG ils ont le choix entre 3 parcours : Gestion (IAE), MIAGE (méthodes informatiques appliquées à la gestion des entreprises) et Economie. Pour donner une idée des flux d'orientation, si l'on demande aux étudiants de L1 ou L2 leur choix d'orientation cela donne environ : 70% « visent » un parcours en Gestion, 10% un parcours MIAGE et seulement 20% un parcours en Economie. Sachant

que les deux premiers parcours sont sélectifs mais pas le dernier, on retrouve donc surtout en Economie des étudiants par défaut « au carré » et qui sont loin d'être tous passionnés par l'économie. Toujours pour décrire l'offre de formation de notre Faculté, ce qui permet de mieux comprendre la réalité, il faut savoir que parmi les 22 M2 proposés une quinzaine sont orientés Gestion et les 4 Masters 2 spécialisés en Economie sont « Ingénierie immobilière » (surtout orienté finance-ment de l'immobilier), « Métiers Bancaires », « Econométrie » et « Expertise et Gestion de Projets Internationaux ».

La dimension pluridisciplinaire a bien été introduite sous la forme d'options obligatoires dans les deux premières années. Ainsi ont été également introduites des options dites « transversales » qui doivent être choisies hors du champ de l'économie et de la gestion (en Droit, Lettres, Sciences, Arts, etc.) Les étudiants sont rationnels, comme les ECTS (10) y sont souvent facilement attribués – car les enseignants dans certaines disciplines sont « en manque » d'étudiants et cherchent à les attirer – ils choisissent parfois selon leurs goûts, mais parfois aussi selon la facilité d'obtention. Même si l'on peut accepter la volonté de ne pas spécialiser trop tôt, la pluridisciplinarité telle qu'elle est appliquée peut poser problème. Si l'on ajoute à cela le fait qu'avec la massification la condition des étudiants peut être difficile pour certains et que beaucoup doi-

“LE RAPPORT FITOUSSI PARAÎT TRÈS DÉCALÉ PAR RAPPORT À CE QUI EXISTE ET, DE FAIT, A EU PEU D'INFLUENCES.”

DOMINIQUE THIÉBAUT

8) L1 = première année de licence

(9) CPGE = classe préparatoire aux grandes écoles, IUT = Institut universitaire de technologie

(10) European Credits Transfer System, système de points développés par l'Union Européenne. Aux composantes d'un programme d'étude sont affectées un certain nombre de points censés refléter la charge de travail à réaliser par l'étudiant. Facilite la comparaison des programmes d'étude au sein de l'Europe et la mobilité des étudiants.

●●● vent travailler pour gagner de l'argent, ils ont de moins en moins de temps pour réfléchir, pour faire le « métier d'étudiant ».

IDIES : Dans son rapport de 1999, Michel Vernières préconisait un enseignement reposant sur trois piliers d'égale importance : les analyses, micro et macro, mises en perspective et en débat grâce à l'Histoire de la pensée ; la connaissance des faits, des institutions et des politiques économiques contemporaines ; et enfin l'acquisition des outils techniques de base (mathématiques, statistiques, langue, etc.). Pouvez-vous évaluer le poids de chacun de ces « piliers » dans les enseignements de licence aujourd'hui ?

N.P. : Premier pilier : 40% des ECTS, outils : 40% et mise en perspective : 20% des ECTS (souvent dans de l'optionnel). Mais au delà du poids de ces différents piliers, il y a deux problèmes :

le premier pilier (les analyses micro/macro) est le seul qui soit obligatoire partout et pour tous et forme donc « la base ». Le second problème est que cette base est intellectuellement très appauvrissante car elle se résume souvent à de la micro et macro basique et « mécanique », qui laisse 90% de place à la formalisation et 10% à la réflexion sur les hypothèses et controverses théoriques. Les cours sur la monnaie par exemple, sont souvent conçus à partir de l'hypothèse structurelle d'indépendance des banques centrales et d'efficacité des marchés, et ils n'ont quelquefois pas été modifié

NICOLAS POSTEL

d'une ligne après la crise de 2008 et la remise en cause de ce dogme pour les banques centrales et plus généralement la place laissée aux ajuste-

ments marchands. Les modèles macro continuent d'être à 90% des modèles d'équilibre général avec loi de Say et chômage volontaire. Nationalement, presque aucun cours de micro n'a intégré Simon et la rationalité procédurale (au mieux deux trois trucs sur la rationalité dans l'incertain sous une forme mathématique que l'on pourrait qualifier de modèle avec rationalité limitée).

D.T. : Les étudiants – et les enseignants eux-mêmes – se tournent plus volontiers vers les disciplines qui semblent plus directement professionnalisantes : gestion, informatique, modélisation, finance. Et comme le volume global d'Ects est limité (30 par semestre), cela se fait souvent au détriment des cours « culturels » : histoire des faits économiques, histoire de la pensée... , contraints et marginalisés en quelque sorte par une double tendance : plus de pluridisciplinarité et d'accompagnement, d'une part, plus de professionnalisation, d'autre part. C'est ainsi la formation à l'économie comme « culture générale », mais également comme nécessaire à la réflexion et l'appréhension du contexte, qui régresse.

IDIES : le manifeste des étudiants dénonçait un enseignement cantonné aux « mondes imaginaires » et le dogmatisme d'enseignements faisant la part trop belle, voire exclusive, aux analyses néoclassiques. Estimez-vous que, depuis 10 ans ces tendances se sont inversées ?

D.T. : L'hégémonie du *mainstream* a eu plutôt tendance à se renforcer, avec seulement une petite nuance avec l'effet-crise. Les étudiants n'entendent guère plus parler de l'hétérodoxie qu'il y a 10 ans, alors qu'ils seraient peut-être plus ouverts à des discours alternatifs comme semble montrer leur « écoute » pour des thèmes tels « développement durable », « croissance verte », « économie sociale et solidaire ». Le poids des matières

« quanti », gestion, économétrie, etc. s'est renforcé du fait de la professionnalisation des études. Par ailleurs la concurrence dorénavant ouverte entre les différentes universités, sur le territoire et au-delà, semble renforcer cette hégémonie du *mainstream* qui peut se faire sentir au sein des instances qui gèrent les carrières universitaires en économie.

N.P. : Non ces tendances ne se sont pas du tout inversées. Au contraire cela s'est renforcé. Tout le problème est là. Difficile donc d'y entrer par le haut c'est-à-dire par des « enveloppes de cours ». Le problème c'est l'absence de pluralisme dans la formation aux aspects macro et micro. Rien sur l'institutionnalisme. Rien sur les post keynésiens. Rien sur Marx. Volonté de présentation d'une science homogène qui progresse et qui suppose de voir la vie économique comme « équilibrée », régulière, se prêtant à une représentation mécanique non problématique et objective ; modèle des sciences physiques toujours dominant, avec une petite poussée des modèles plutôt empruntés aux sciences de la nature (expérimentation cognitive) ce qui ne change pas la donne : l'économie comme nature, les sciences économiques comme sciences normales.

Au contraire, il faudrait affirmer que l'économie est une science sociale. Ou en tout cas le dire à parité avec l'approche « mécaniste/biologique ». Qu'elle a un modèle épistémologique distinct des sciences normales (voir Passeron). Que son rapport aux faits est différent, etc. Alors on pourrait avoir une micro marxiste (par exemple) ou institutionnaliste/ conventionnaliste et une macro vraiment keynésienne ou régulationniste (par exemple)... en plus de la micro et de la micro « standard ». Les étudiants en seraient mieux édifiés, plus conscients des limites de chaque modèle.

Les étudiants accrochent souvent très bien à l'économie « critique » et « aux débats de politiques économiques » qui les intéressent beaucoup.

“LES MODÈLES MACRO SONT À 90 % DES MODÈLES D'ÉQUILIBRE GÉNÉRAL AVEC LOI DE SAY ET CHÔMAGE VOLONTAIRE”

En revanche, leur désintérêt pour l'approche formelle est évident, avec le seul frein d'une certaine révérence pour ce qu'ils ne comprennent pas parce qu'ils sont souvent faibles en maths et complexés de ce fait. On peut souligner que, dès que les étudiants peuvent voter avec les pieds, ils quittent l'économie formelle.

IDIES : Les années 90 avaient été marquées par une stagnation voire une baisse, au moins relative, des effectifs d'étudiants en sciences économiques. Comment ont évolué ces effectifs depuis 10 ans ?

N.P. : A Lille (et je crois en France) on peut constater une forte augmentation: un quasi doublement des effectifs sur ces 10 années. 700 étudiants en L1 et à peu près 2000 sur l'ensemble de la licence. Mais cette augmentation est artificielle du point de vue de la seule science économique car elle se constitue surtout d'étudiants qui veulent faire du management et qui prient pour avoir ensuite, un IAE, une école de commerce, ou un diplôme comportant une mention « management ». A Lille 1, la formation économie-gestion est commune sur le L et se poursuit pour les trois quarts des masters du domaine qui comprennent une partie « management ».

Il me semble donc que bien souvent l'économie est, pour beaucoup d'étudiants, un « mal en partie inévitable » qu'ils évitent autant qu'ils peuvent.

Il reste par ailleurs en master un petit résidu d'intellectuels qui veulent faire de l'économie politique en prise avec le réel et qui s'accrochent. Leur nombre est faible et stable. Ils tiennent pendant le cycle de licence en serrant les dents mais s'en plaignent terriblement sous l'angle : « aucune ouverture critique » « monde imaginaire » etc. Il faut à ce sujet lire la récente lettre ouverte des étudiants en sciences économiques (voir infra).

D.T. : S'il n'y a pas eu de baisse des effectifs en économie-gestion, il y a

une tendance à un moindre flux d'étudiants intéressés par la « culture économique », « d'économistes » au sens de ceux envisagés dans le rapport Fitoussi et au sens où l'entendaient les étudiants à l'origine du mouvement de contestation des années 2000.

Les études se sont également sensiblement professionnalisées. Cela correspond à la demande des étudiants, de leurs familles très préoccupés par la question de l'emploi, et de la société en général. Ainsi une des réformes au sein de la Loi sur la Responsabilité des Universités a conduit à rajouter l'insertion professionnelle comme une de ses missions premières avec l'enseignement et la recherche.

D'une part, dans la formation, à côté des « fondamentaux » (micro, macro, maths, stats) les matières « techniques » prédominent. D'autre part, dans la formation est incluse une réflexion sur les projets personnels et professionnels, par exemple, nous organisons en 2ème année des « ateliers métiers » : rédaction de lettres de motivation, rédaction de CV, constitution de portefeuilles d'expériences et de compétences, il est aussi possible de valider des stages au sein du cursus, un stage est obligatoire en 3ème année. Les étudiants sont aussi mieux encadrés : accompagnement, tutorat, professeur référent, apprentissage du travail universitaire, etc. Par ailleurs on peut estimer que fondamentalement au cœur de la réforme LMD et de la loi LRU il y a une attaque contre les disciplines et donc contre les « facultés » (d'où conflit sémantique avec les Unités de Formation et de Recherche) qui en sont jusqu'ici les garantes en quelque sorte (y compris avec leur travers « traditionaliste »). Ainsi, par exemple, la tendance dans certaines universités, en fonction du type de gouvernance – fortement différencié dorénavant, autonomie oblige –, à ce que les doyens ne soient plus considérés comme les représentants de leur discipline, ce qui leur est demandé dans la Faculté au sein de laquelle ils ont été élus, mais comme des gestionnaires plus ou moins pilo-

tés par les services administratifs garants de la mise en place de la politique « centrale » de l'université devenue autonome.

N.P. : L'hypothèse très générale que je ferais volontiers est que s'il existait une formation propédeutique en sciences sociales qui proposait une formation de base aux étudiants en économie, socio, droit, gestion, histoire... elle attirerait immédiatement la plupart d'entre eux. L'approche formelle *mainstream* vide les amphes et les formations qui s'appuient sur elle de manière très visible quand on s'approche un peu. Mais l'alliance avec la gestion fait qu'en général, dans les effectifs globaux ce n'est pas visible.

Une bonne lecture des problèmes aurait dû donner lieu à cette formation propédeutique et à une réflexion approfondie de ce que doit être la formation théorique en économie au-delà des acronymes vide de sens que sont « macro/micro » et qui en fait sont toujours traduits par « micro néoclassique marshallienne du début du vingtième siècle » et « IS/LM » (en général mal traité car de manière trop mécanique) et ses prolongements (genre offre globale/demande globale)... bref rien qui ne permette de comprendre pourquoi les chômeurs ou les salariés pauvres doivent aujourd'hui payer les excès des traders (par exemple).

Au fond donc, Vernières et Fitoussi, deux bons rapports... pour rien. Il faut, n'est-ce pas, que « tout change pour que rien ne change » (selon le paradigme de Lampedusa) et donc mon avis personnel est que la formation en économie n'a fait que s'appauvrir depuis 20 ans, sans inflexion aucune sinon dans le sens de la pente de plus en plus rapide qui nous mène au non-sens et qui décourage les bons esprits de se consacrer à l'étude du fonctionnement de nos économies. ♦

"L'APPROCHE FORMELLE MAINSTREAM VIDE LES AMPHIS ET LES FORMATIONS"

NICOLAS POSTEL

GILLES RAVEAUD :

« Nous n'avons pas fêté nos dix ans »

« Pourquoi certains pays se développent-ils, et d'autres non ? » ; « D'où viennent les inégalités ? » ; « Faut-il privatiser les services publics ? » ; « Sommes-nous en train de détruire la planète ? ». Sans oublier « Comment ça marche, l'économie ? »

Voilà le type de questions que se posent de nombreux étudiants qui entreprennent des études d'économie. Mais ces questions sont trop difficiles. Alors, la plupart des économistes font semblant. Ils se cachent derrière la « scientificité » de leur discipline (lire le « Contre-appel pour préserver la scientificité de l'économie », *Le Monde Economie*, 31 oct. 2000). Ils inventent de fausses notions, des concepts trompeurs, marqués par leurs préférences politiques et leurs représentations du monde, mais cachés derrière des équations. La plupart du temps, les a priori des économistes sont politiquement conservateurs : ils « croient » à la perfection des marchés et à celle de la rationalité des individus, entendue dans un sens très particulier. Il s'agit alors de la théorie économique dite « néo-classique », car elle s'inspire des travaux classiques d'Adam Smith et de David Ricardo, mais en en livrant une version dépouillée d'histoire, de

classes sociales et de production, au contraire des travaux originaux.

Et voilà les étudiants soumis à l'apprentissage d'équations stériles et de modèles débiles, parce que la réalité, c'est trop compliqué. Le monde bruisse de débats économiques ; des institutions produisent chaque jour des tonnes de documents propres à éveiller la curiosité intellectuelle tout en apprenant ce qui se passe, des rapports de l'OCDE, du BIT (Bureau International du Travail), du CAE (Conseil d'Analyse Economique), du FMI, aux enquêtes statistiques de l'INSEE et aux rapports d'ATTAC ou du Forum de Davos. L'information économique n'a jamais été aussi disponible, contradictoire, passionnante. La matière est là, l'envie d'apprendre aussi. Mais c'est la peur qui continue à régner du côté des enseignants. Peur de ne pas savoir. Peur de passer pour un original auprès de ses collègues. Peur de ne pas faire la carrière brillante à laquelle on aspire.

Ou s'agit-il d'intérêt ? Quel est l'intérêt à bien enseigner, à se renseigner, à fournir des documents aux étudiants, longs à élaborer et aussitôt périmés ? De nombreux universitaires, en France, la chose est connue, ne conçoivent pas que leur activité

d'enseignement compte autant dans leur carrière que leurs fameuses « recherches ».

Manque enfin le goût du pluralisme. Rares sont les économistes qui souhaitent enseigner d'autres théories que les leurs, d'autres approches que celles qu'ils développent. C'est pourtant avant tout sur leur capacité à enseigner et à étudier de manière pluraliste que les enseignants chercheurs devraient être recrutés.

Pourtant, tout est là : nos arguments n'ont jamais été sérieusement contestés, tant ils sont raisonnables ; le rapport rédigé par Jean-Paul Fitoussi (*L'enseignement supérieur de l'économie en question*, Fayard, 2001) fournit les éléments d'une réforme simple et ambitieuse de l'enseignement de l'économie ; et les crises du monde réel rendent cette réforme toujours plus pressante. C'est pourquoi nous continuons à critiquer, à dénoncer, à proposer. C'est sans doute aussi pourquoi un nouveau mouvement d'étudiants est en train de se créer actuellement. Certes, nous sommes minoritaires. Mais nous avons raison de nous battre contre l'infinie tristesse de l'enseignement actuel de l'économie dans le supérieur en France aujourd'hui.

CONCLUSION : L'ÉTERNEL RETOUR DE LA CRITIQUE ?

A en croire les économistes ci-dessus, le rapport Fitoussi a été peu suivi d'effets. La seule inflexion notable semble résulter des difficultés d'insertion des diplômés sur le marché du travail et se traduire par une tendance croissante à la professionnalisation des études d'économie, en particulier avec des liens plus étroits avec la gestion. Pour le reste, dogmatisme et formalisme semblent encore – voire plus qu'il y a dix ans – être le lot commun des cursus d'économie. La crise économique déclenchée par celle des subprimes n'a ébranlé qu'un moment les certitudes de l'économie « standard ». Des étudiants en économie, dans un appel paru dans le

numéro de février d'*Alternatives Economiques* (« Appel d'étudiants pour un enseignement d'économie pluraliste dans le supérieur ») en font l'amer constat. Ils estiment que la formation qu'ils ont reçue au cours de leurs études ne leur sert pas à grand-chose pour comprendre la crise contemporaine et soulignent, en conséquence, l'urgence de changements dans les formations. Aussi revendiquent-ils, à l'instar de leurs aînés d'il y a dix ans, la fin du monopole de la théorie néoclassique, une place accrue pour l'épistémologie, l'histoire de la pensée et celle des faits économiques, un croisement de l'économie avec d'autres sciences humaines et sociales

à travers des approches thématiques. Ces préoccupations rejoignent celles de l'Association française d'économie politique comme celles de l'Association des professeurs de sciences économiques et sociales. Les attentes et les arguments des uns et des autres en faveur d'une réforme en profondeur des études d'économie auront-elles cette fois plus de chance d'être entendues ? On doit le souhaiter pour les étudiants en économie, comme pour la science économique elle-même, sauf à abandonner définitivement le projet initial de l'économie politique d'être une clé de compréhension, voire un levier de transformation, de la société.

Gérard Grosse