

## Synthèse

PIERRE-ANDRÉ CHLAPPORI

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 de Roger A. Arnold, *Economics in Our Times*, West Publishing Company, 1995, 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 déficient. 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.

## Les programmes

### Commentaires généraux

#### 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.

#### La pluridisciplinarité

Les programmes soulignent nettement que l'enseignement ne doit pas se limiter aux

sciences économiques, mais au contraire « combiner les problématiques et les 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 il faut souligner la nécessité) ; un enseignement de sciences politiques doit distinguer ce

#### Le relatif

L'un des objectifs de l'enseignement de sciences économiques est de donner une forme à la réflexion. Le professeur Xavier de Planhol a souligné que certains objectifs sont plus difficiles à atteindre (« il [l'élève] ne peut tirer des conclusions précises sans avoir discuté les problèmes suscités »).

De façon générale, les enseignants sont unanimes à penser que l'analyse économique est plus complexe que l'analyse de l'opinion. Faut-il en tirer des conclusions théoriques ? Les opinions ne sont que des opinions, et ne peuvent légitimer certaines propositions. La notion de programme est naïve. Du point de vue de l'élève, l'enseignement est affaire de relations, de réactions, de réactions. L'enseignement est une affaire de relations. Le risque est de ces préjugés par défaut de l'élève.

#### Modèles empiriques

Cette tentative de par l'apprentissage introduire un enseignement républicain (notamment les « universitaires spécifiques » du type « sciences des développements »). Une frilosité qui conduit à l'exemple,

(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.

#### 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 Xavier 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 postmodernisme 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.

#### 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 impor-

tante 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. À cet égard, le manuel de Roger 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 ? »)

### 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, etc.) 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, etc.) 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.

### 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 Rose D. et Milton 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  
mistes », deu  
cruellement  
modélisation  
en quoi con  
nombre de fa  
dre des lois  
manière qu'  
omettra en p  
l'air ou les fr  
facile que de  
pliant les  
complexité  
rien n'est plu  
en est tirée e  
lyse scientifi  
En second lie  
ter l'économ  
dans laquelle  
tent de test  
étudiées. Il  
tomber dan  
omettre tot  
d'initiation, l  
guident les c  
pline est un

### Savoirs de

La liste d  
est longue –  
situaire a pa  
programmes  
autre discip  
l'exhaustivit  
lacunes cho

De façon  
le système :  
miques sont  
est critiqueq  
les économi  
les comport  
les régular  
compréhens  
base – au  
fonctionner  
bagage indi  
de nombre  
(déterminat  
la compos  
d'entrée su  
assurance e  
un risque c  
vécu quotie

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.

#### 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 micro-économiques 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, etc.) 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. À 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. À 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 part <sup>(1)</sup>. Quant au

(1) Comme le remarque le professeur 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.

programme de première, il prévoit certes de couvrir les notions suivantes (chapitres 6 et 7) :

1) les concepts de demande et de fonction de demande, 2) les concepts d'offre et de fonction d'offre, 3) le concept d'équilibre concurrentiel, 4) le monopole et l'oligopole, 5) différents aspects des stratégies de croissance des entreprises, y compris les acquisitions et l'innovation, 6) la réglementation publique des marchés, la politique de la concurrence, le principe de précaution, enfin 7) 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 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 pour-

rait 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'idées, 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 crucial. 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 théo-

rique préalable confère aux réconfortants

Comme n prétend nu entend seule programmes notions essen

## Les manuels

La lecture sement, pou pessimisme malgré un ajoutent, toi liées avant te de la scienc s'y manifest si cette méc d'un respect programme, explicite. O exacerbation manuels acc prévu à l'a choix des t pré-supposés fier d'idéolo

Les exer biais pourr bref, on n'e

Le manu première, a laissé à la l a une tenda auquel cas Cette affirm de plus toi trouver la sérieuse, co fournir (?).

Le manu l'objet d'un du rapport Martin He file d'atten

(2) De façon scolaires, et not sociales, fournit

rique 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.

### 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 fautive; on aimerait lui trouver la moindre justification empirique sérieuse, ce que le manuel se dispense de fournir (2).

Le manuel des éditions Bréal, qui fait l'objet d'une analyse particulièrement précise du rapporteur (cf. le rapport du professeur Martin Hellwig), présente une image d'une file d'attente de chômeurs durant la dépres-

sion 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 Barry J. Eichengreen, *Golden Fetters*, Harvard, 1992) (3).

L'ouvrage des éditions Hatier offre une citation extraite de l'*Antimanuel d'économie* dans laquelle Bernard Maris 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 réelle (4). En fait, 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.

(3) Quant au marché du travail, la revue de littérature proposée en 1995 par Ben 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.

(4) On ne résiste pas à la tentation de mentionner le passage suivant, extrait du 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 !

(2) De façon quelque peu ironique, le marché des manuels scolaires, et notamment des manuels de sciences économiques et sociales, fournit un excellent contre-exemple...

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 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 regrettamment 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 recherche et développement (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 José A. 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 : assener, 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 écono-

mique, ment q conclus d'écart inadap présent

Vers 1

De large r est ino façon quelq ambiti possib

Tout deux vaste partie l'autre conço comm univer sairen par es base s raient ment (enco l'idée En r prête cadre

En que form: miqu élève const Com: form nulle des l discip la sp tout pour l'acq dans crois souv dang



mique, 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.

### 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'ac-

quisition de compétences spécifiques, et conduit naturellement à un relativisme néfaste.

### Ébauche d'un programme

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.

1) Notions de base de comptabilité : bilan, compte d'exploitation.

2) Coûts (total, moyen, marginal) ; coûts à court et long termes ; économies d'échelle.

3) Les recettes (totales, moyennes, marginales).

4) L'entreprise en concurrence parfaite.

5) Le monopole.

b. Comportements stratégiques ; notions de théorie des jeux.

1) Notion de jeu.

2) Stratégies dominantes.

3) Le dilemme du prisonnier.

4) Équilibre.

c. Concurrence imparfaite.

1) Oligopole.

2) Cartel : efficacité, stabilité.

3) Les barrières à l'entrée.

4) 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.

1) Impôts et dépenses publiques.

.../...

.../...

2) I

3) I

b. La

E. La c

a. Pe  
mondial

b. Per  
xx<sup>e</sup> siècle

c. Les  
lation,  
progrès

d. Cro

I

A. Le c

a. La

b. Le

c. Le

B. Le c

a. Le  
facteurs

b. Éd

c. Le

d. Le

R  
cons  
touj  
térêt  
fais

.../...

2) L'équilibre budgétaire ; la dette.

3) 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 XX<sup>e</sup> 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.

PIERRE-ANDRÉ CHIAPPORI

### RETARD DE LA SCIENCE FRANÇAISE

Répondant en toute hâte à la lettre de son correspondant, Claude Bernard l'informe qu'il consent : « [...] à tout ce que Monsieur le doyen pourra faire pour nous et pour vous. C'est toujours un commencement. Je verrai, à Paris, les observations que j'aurai à présenter dans l'intérêt de la physiologie française qui me paraît encore bien loin des installations allemandes ; je fais à ce sujet toutes mes réserves... »

Claude BERNARD, lettre autographe à M. Gréhaut, de Saint-Julien, le 15 novembre 1868 (chez un marchand parisien d'autographes).