

ANNEXES DU RAPPORT VERNIERE

ANNEXE 1

Organisation du travail de la mission

Conformément aux suggestions de la lettre de mission ci-dessous, un groupe de travail a été constitué. Il était composé de :

Abraham-Frois Gilbert, Professeur à l'Université de Paris X

Baby Marie-Claude, Sous-directrice des certifications supérieures et de la professionnalisation au Ministère de l'Education nationale, de la recherche et de la technologie

Beitone Alain, Professeur de Chaire supérieure

Belloc Bernard, Président de l'Université Toulouse I

Crozet Yves, Professeur à l'Université de Lyon II

De Castelanau Béatrice, Directrice du département économie et statistiques, Comité des constructeurs français d'automobiles

Diatkine Daniel, Professeur à l'Université d'Evry

Ducombs Monique, Professeur à l'Université de Caen,

Frydman Roger, Professeur à l'Université de Paris X, Directeur de la Mission Scientifique 7

Rainelli Michel Professeur à l'Université de Nice

Vaneecloo Nicolas, Professeur à l'Université de Lille I

Vernières Michel, Professeur à l'Université de Paris I

Voisin Colette, Professeur à l'Université de Paris XI

Ce groupe de travail s'est réuni régulièrement au cours du premier semestre de l'année 1999. Les annexes qui suivent présentent les documents préparatoires rédigés par les membres du groupe pour introduire ces séances de discussion.

ANNEXE 2

Note sur la formalisation en économie

Roger Frydman

Nous avons à nous interroger sur la place prise par formalisation en économie.

Cette place ne pose pas de problèmes pertinents dans les cas suivants.

1- Le problème est **mal posé si on l'inscrit dans une** opposition du concret et de l'abstrait, si l'on confond usage des mathématiques et abstraction ou démarche spéculative. Dans bien des disciplines une conceptualisation rigoureuse peut utiliser le langage naturel. Un étudiant de première année de sociologie à qui l'on fait lire M. Weber risque d'être confronté à des difficultés de compréhension et d'interprétation similaires à celles que rencontre un étudiant à qui l'on fait maximiser des fonctions. L'exigence intellectuelle d'abstraction n'est pas que du côté des maths. Au reste des démarches empiristes de l'économiste (économétrie, statistiques) se servent de mathématiques avancées.

2 — Le problème est mal posé si l'on néglige le rapport de dépendance qui existe entre l'émergence et le développement de l'économie comme discipline autonome à visée scientifique d'un côté et les mathématiques d'un autre. En France la "science nouvelle" des physiocrates est fondée sur la place du calcul dans la vie sociale et l'économie pure de Walras est en son essence mathématique. Mais il faut se souvenir aussi que pour Walras l'économie pure n'était pas l'unique approche légitime des phénomènes économiques.

Aujourd'hui, l'usage des mathématiques en économie doit être associé à deux exigences de nature différente.

Dans un cas les mathématiques sont le support du raisonnement logique et sont donc de nature instrumentale. Elles permettent de vérifier la cohérence analytique des résultats et, dans une approche en termes de modélisation, d'expliquer les conséquences à attendre de modifications des hypothèses ou des paramètres. L'expression "résultats robustes" que l'on trouve dans une bonne part de la littérature formalisée contemporaine est directement empruntée aux sciences mathématiques pour lesquelles n'a pas de visée autre que constructive. Elle n'a pas à se poser de questions d'interprétation puisqu'elle ne s'intéresse à aucun objet particulier. Or, on sait avec Kant que "la forme logique n'est qu'un canon de l'entendement", ou que le respect des formes logiques n'offre pas une garantie exclusive.

Dans un second cas, les mathématiques sont adéquates à la formulation de problèmes spécifiquement économiques, mais qui ne sont pas le tout de l'économique. Ces problèmes sont principalement ceux de l'interdépendance généralisée envisagée sous l'angle de la compatibilité des choix dans la visée d'un équilibre. Lorsqu'il s'agit de calculer les résultats d'un tel système, et par extension de tout système qui enchaîne un grand nombre de décisions récursives, seules les mathématiques permettent de mettre en œuvre des démonstrations qui sont hors de portée du langage naturel.

Il devient alors opportun de poser la question des excès de la formalisation, dans l'enseignement et la recherche, lorsqu'il y a, ce qui est manifestement le cas, une dérive instrumentaliste, ou lorsque l'outil s'impose à l'objet jusqu'à cesser de créer des connaissances pour engendrer des opacités ou des ignorances propres. Ensuite lorsque l'objet de l'économique auquel on s'intéresse ne relève pas de l'arithmomorphisme, selon l'expression de N. Georgescu-Roegen, ou lorsqu'on sort de l'épure de sa coïncidence avec une formalisation. Se restreindre à ce qui correspond à du formalisable néglige bien des logiques de l'économique et plus largement la singularité des sciences sociales. Nous commencerons par l'évocation de ce second point.

1- Formalisation et logiques du social

De toutes les sciences sociales et humaines l'économie est (avec la psychanalyse peut être) la seule à être souvent inquiète de sa scientificité. Bien évident l'émancipation de l'économie, sa constitution comme discipline autonome, le projet d'une "économie pure" sont inséparables de la formulation mathématique. De toutes les connaissances de la réalité humaine et sociale seule l'économie peut prétendre à respecter les normes de la scientificité formelle : à parvenir à une axiomatisation, laquelle exige la réduction des entités réelles à des entités idéelles. Mais ici la réciproque n'est pas vraie, et il est dangereux d'affirmer que l'usage des mathématiques identifie un territoire : objet et démarche, et qu'il permet d'en exclure les étrangers, autrement dit ce qui serait le non vraiment scientifique ou l'extra économique.

L'assimilation science économique et formalisation déprécie toutes les démarches qui sont fondées sur des présupposés autres que ceux de la mécanique et de ce qui s'en rapproche en termes épistémologiques. C'est à dire les démarches qui ne procèdent pas d'un équivalent de la notion de force en physique comme le permettent la conception utilitariste de l'individu calculateur et ce qui y (est) assimilé en termes de conditions de possibilité, telles les théories des anticipations rationnelles de l'individu représentatif ou des jeux. Il est d'autres principes d'intelligence des phénomènes économiques qui se situent en dehors des fondements du formalisable. Cela recouvre, on nous excusera de le rappeler, toute la tradition organiciste qui va de Cournot à l'évolutionnisme contemporain via l'institutionnalisme, ainsi que les courants des traditions historicistes. Cela concerne encore toute la tradition autrichienne et sa dénonciation de l'illusion de la mesure et de l'objectivisme en économie et de la transparence (propice à la mathématisation) des phénomènes sociaux. Plus largement la philosophie analytique anglo saxonne, d'autant plus prégnante en économie qu'elle est "invisible", se centre sur l'action calculée et exclut tout ce qui ne se réduit pas à cette matrice intellectuelle. Elle exclut ce qui n'est pas rien, les philosophies herméneutique et dialectiques. Elle exclut les démarches centrées sur le procédural ou le raisonnable en lieu et place du paramétrique et

du rationnel. Ou encore, à un plan plus général, il n'est en rien infondé de poser que les sciences du lien social se singularisent par! le moment réflexif de l'interprétation, par le rôle dévolu à l'intersubjectivité.

Cela implique qu'il est illusoire de poser que la posture analytique suffise à fonder une discipline dans le domaine social. Pas plus que l'on peut accepter l'ambition de l'économique à constituer à partir de propositions élémentaires un champ autonome et clôt qui se trouverait ainsi exonéré de se confronter à l'histoire, aux descriptions incertaines, aux structurations faibles ou aux récits. Pour la compréhension même des phénomènes économiques la prééminence que nous accordons au rationalisme ne doit pas faire disparaître la part de la réflexion antérieure qui porte sur les notions et leurs fondements, ni conduire à négliger les vertus des explications historiques ou organisationnelles, voire de négliger les faits. Rien ne peut justifier que dans l'enseignement actuel les cours fondamentaux soient constitués de l'enchaînement de modèles, au point de rejeter dans les marges l'historique et le factuel et dans le folklore les logiques non mécanistes.

2 — Formalisation et production de méconnaissances.

Le second point qui mérite d'entraîner une discussion sur les biais de la formalisation concerne les effets pervers que comporte toute dérive instrumentale dans lesquelles le moyen risque de devenir une fin. Nous avons tous rencontré des étudiants qui sont incapables de conférer un sens économique aux résultats d'une démonstration, qui passant d'un cours sur la concurrence imparfaite à un cours sur les nouveaux classiques ont le sentiment de se situer dans un continuum qui est celui des mathématiques (qui sont perçues comme le principal support de l'enseignement et par là comme déterminant le corpus de la discipline) et non de l'économie comme champ, faute d'être invité à remarquer qu'il y a des hypothèses singulières qui président à la fabrication des différents modèles et qu'il n'est pas interdit d'exercer, à leur propos, son esprit critique. La place que l'enseignement réserve habituellement à l'examen des catégories génériques : travail, échange, monnaie... est dérisoire. Dans les sciences sociales l'attitude scientifique est celle qui remplace l'étude des auteurs par la manipulations d'outils.

Cette dérive instrumentaliste est amplifiée par deux choses. Par le fait, en premier lieu, que la mathématisation est, à titre principal, au service d'une modélisation qui étudie de multiples configurations locales particulières : un certain état d'un marché du travail, la détermination d'une prime de risque dans un contexte déterminé, une forme de délégation de pouvoir dans une structure administrative... La conséquence paradoxale de cette démarche est d'aller à l'encontre des exigences de la scientificité d'une discipline en proposant autant de résultats qu'il y a de modèles, puisque ceux-ci sont toujours sensibles aux hypothèses et aux paramètres. L'on perd, dans ce contexte la possibilité même de produire des connaissances cumulatives comme peuvent le proposer, chacune à sa manière, la théorie générale ou l'histoire raisonnée. Par le fait, ensuite, que la formalisation dès lors que l'on n'en questionne pas les fondements, porte à estimer qu'il est licite de se dispenser d'interrogations relatives aussi bien aux présupposés philosophiques que l'on utilise, à ce qui fait de l'économie une réalité instituée et organisée ou une réalité contextualisée. On cherchera en vain une présentation un peu consistante de ce que peut être une société marchande dans les manuels de micro ou de macro communément utilisés par les étudiants. À un certain niveau, la formalisation jouant à la fois comme filtre des processus sociaux à analyser, comme modalité de régulation de la discipline et comme signe d'appartenance à une communauté, devient un facteur de production d'ignorances. Ceci est manifeste pour ce que Blaug désigne dérive

principale de la recherche, comme la "résolution de puzzles qu'on a soi-même fabriqués" ou le fait que la production scientifique (et les distinctions académiques qui lui sont attachées) trouve sa légitimité et son inspiration dans le développement de questions exclusivement motivées par la résolution auto entretenue de problèmes mathématiques et dans ce cas tautologiques, ce qui ne peut être alimenté que par le développement d'hypothèses ad'hoc. Il convient alors de ne pas s'étonner du caractère étrange, pour beaucoup, que revêt une discipline attachée à ce point aux faits virtuels, d'autant — et l'histoire de ce siècle est là pour nous le rappeler — qu'elle s'est montrée peu capable et de prédire et de proposer des remèdes aux maux dont souffre la société.

ANNEXE 3

***Propositions de réflexions sur la recherche et les déroulements de carrière**

Daniel Diatkine

a) Le texte qui suit se veut un premier " débroussaillage ", qui ne vise pas à l'exhaustivité et qui cherche délibérément à provoquer la discussion. Je ne souhaite que lister des questions auxquelles une intervention du ministère peut apporter une réponse. Ce qui laisse de côté nombre de problèmes qui ne peuvent avoir de solutions (si elles existent) qu'au niveau local.

b) S'agissant de la carrière d'enseignants-chercheurs, la logique voudrait que les critères pédagogiques soient pris en compte au moins autant que les critères scientifiques. L'auteur de ces lignes ne connaît aucun moyen crédible d'apprécier les compétences pédagogiques passées, présentes ou futures d'un enseignant, puisque seuls ses étudiants en ont été, sont ou seront juges.

C'est donc tout à fait délibérément que ne seront abordés que les seuls critères scientifiques.

De ce point de vue, conditions de la recherche et des carrières sont naturellement liées. On posera en I/ce qui apparaît comme un problème central, l'existence d'Universités (ou plutôt d'UFR) à plusieurs vitesses. Un petit modèle permet de comprendre le lien entre ce problème et celui des carrières. Il mettra en évidence le rôle du morcellement universitaire (II/) dans le développement des UFR à deux vitesses. En III/on proposera quelques réformes du déroulement des carrières susceptibles d'apporter des remèdes *partiels* à cette situation.. Enfin, en guise de conclusion (IV), on proposera un début de réflexion sur les relations entre économie et gestion.

I/Le problème majeur (qui n'est pas propre à notre discipline).

Il réside dans l'existence d'UFR (et non d'Universités) à -au moins- deux vitesses.

Appelons UFR 1 les unes et UFR 2 les autres.

On propose ici un critère de distinction entre ces deux catégories qui repose sur la capacité des premières à produire des enseignants-chercheurs et sur l'incapacité des secondes à en faire autant. Pour faire bref et simple, disons que seules les UFR1 remplissent la totalité de leur missions universitaires. En effet, chacun sait qu'une des exceptions française réside dans le fait que l'Université n'est ni le seul lieu de recherche, ni le seul lieu d'enseignement. En revanche c'est le seul lieu où se forment les futurs chercheurs (monopole de la collation des grades). La question essentielle est donc de savoir à quelles conditions permettre aux UFR2 (du moins celles qui le souhaitent) de devenir UFR1.

Or le déroulement des carrières des enseignants-chercheurs, non seulement met à jour facilement cette distinction, mais encore montre à quel point elle est stable.

Montrons le rapidement.

Un étudiant peut être inscrit indifféremment dans une UFR d'un type ou d'un autre. Les premiers cycle se valent à peu près. L'étudiant motivé rejoindra dès le second cycle une UFR 1, où il accomplira également son troisième cycle. Puis il est nommé MC soit dans une UFR 1 soit dans une UFR 2.

Dans ce dernier cas, soit il s'investit dans la pédagogie et dans l'administration (il " fait tourner la baraque "), soit il reste attaché à son labo d'origine et continue à publier pour devenir professeur. Il est alors nommé soit dans une UFR 1 (rarement) soit dans une UFR 2.

Notre jeune professeur commence par assurer les enseignements de premier cycle, puis là encore, ou bien il continue à travailler dans son labo d'origine dans l'espoir d'être muté dans son UFR1, soit il " s'implante " dans l'UFR2. Il laissera bien volontiers aux MC locaux et expérimentés les tâches administratives, et tentera de monter un DEA qui accueillera généreusement les étudiants qui n'ont pu accéder à un DESS ou trouver un emploi après leur maîtrise. A ce DEA sera rattaché une EA qui tentera, dans le meilleur des cas, de faire de la recherche sur contrats, contrats qui aident au financement des thèses, et qui bien souvent constituent tout ou partie des dites thèses..

Ce modèle reflète assez bien les stratégies des enseignants-chercheurs. Comme on le voit, le déroulement des carrières, tel qu'il fonctionne aujourd'hui, entretient et renforce la distinction entre UFR 1 et 2. Si on peut trouver ce modèle trop simple, c'est qu'il existe (heureusement) des UFR 2 qui cherchent à entrer dans la catégories des UFR 1.

Malheureusement, en l'état actuel des choses, caractérisé par un extraordinaire morcellement des universités, la seule issue possible est le localisme : répondre aux demande du marché local en matière de recherche, tenter d'attirer des jeunes chercheurs en leur garantissant (autant que faire se peut) un recrutement local. Mais là encore les risques sont élevés de fabriquer de la fausse monnaie : tant au niveau de la recherche appliquée, où des labos concurrencent au noir les sociétés d'études, qui, elles, payent les salaires des directeurs d'études, qu'au niveau des thèses financées par contrats, qui ne franchissent que rarement les barrages des instances nationales.

Le localisme, loin de favoriser la convergence entre UFR 1 et 2, au contraire entérine leur distinction et les renforce.

Il est évident que les causes de cette différenciation sont nombreuses. Cependant elles peuvent être regroupées, semble-t-il, sous deux chefs :

a) Il existe certainement au moins un effectif optimal de chercheurs pour constituer une équipe. Le morcellement universitaire actuel interdit le plus souvent d'atteindre cet optimum. Disons le tranquillement : la politique de dispersion opérée depuis longtemps et accélérée dans les années 80 a permis surtout de créer des Universités de façade, et a nuit à la qualité de la recherche.

b) Un trop grand nombre d'enseignants-chercheurs ne veulent (ce qui ne nous intéresse pas ici), et surtout ne peuvent (ce qui nous intéresse), assumer les fonctions de " seniors ". Deux des raisons sur lesquelles nous pouvons avoir prise sont les suivantes : d'une part les interruptions du travail de recherche que le déroulement des carrières implique (on vient d'en apporté un aperçu et on y reviendra) ; d'autre part des professeurs sont nommés sans avoir la maturité nécessaire pour être des " seniors ".

On évoquera en II/le problème du morcellement universitaire et en III/la question du déroulement des carrières.

II/Le morcellement universitaire.

Il serait grand temps de tirer un bilan de l'expérience accumulée depuis 1968. Il n'est pas question de le faire ici, mais on tentera quelques propositions, qui sont autant de questions.

Du point de vue qui nous intéresse ici (la recherche et les carrières), on peut se demander si les universités existent. En effet ce qui existe, ce sont les facultés, structurées certes par leur champs disciplinaires, mais surtout par les procédures de formation et de recrutement des ER. L'université pluridisciplinaire n'a jamais, à notre connaissance, été grand chose d'autre, et cela malgré les efforts souvent remarquables de leurs dirigeants, que des lieux de répartition des postes et des locaux.

Les recrutements ne sont pas en fait du ressort des universités (et ceci d'autant plus qu'ils sont opérés par des concours nationaux). Quand à la recherche, elle a longtemps été soit financée individuellement par les chercheurs, soit financée par les contrats, soit par les grands établissements. Ce n'est que depuis 1990 que des crédits de recherche ont été affectés dans les universités, mais ces crédits ont été accordés aux équipes, ce dont personne ne se plaint, les universités ne disposant que du BQR.

La spécialisation qui accompagne naturellement le développement des équipes conduit en même temps à la mise en place de réseaux (formels, type GDR ou informels) ce qui traduit encore le rôle marginal de l'Université (et de l'UFR) dans la définition de la politique de recherche. Il est parfaitement clair que dans notre domaine, comme dans la plupart des autres, où la fragmentation de la recherche a atteint le point que nous connaissons, même les UFR avec de très forts effectifs (Paris 1, Paris 10) abritent en leur sein des équipes qui sont elles même insérées dans des réseaux variés. C'est précisément le propre des UFR1 que d'être insérées dans des réseaux (nationaux ou internationaux).

L'expérience en cours concernant les écoles doctorales le prouve avec assez d'éloquence. Dès que les collègues comprirent que les ED cessaient d'être des coquilles vides, mais devenaient gestionnaires de moyens (allocations de recherche), se développèrent des projets multi-sites.

Et cela était aussi bien normal du point de vue pédagogique. Si l'on veut assurer des enseignements doctoraux cohérents jusqu'à bac + 8 il conviendrait d'avoir des promotions qui ne soient pas trop squelettiques.

Bref cette expérience (quelle que soit la leçon que l'on voudra en tirer) montre à l'évidence que la recherche, quand elle existe, est *délocalisée*, aussi bien au sens géographique qu'institutionnel.

Ce n'est donc pas en renforçant le localisme, mais en luttant contre lui que l'on pourra aider les UFR 2 qui le désirent à devenir UFR1. Il paraît donc indispensable que le ministère encourage les réseaux d'équipes et les équipes multi-sites. L'objection habituelle contre les réseaux réside dans les coûts de transports qu'ils engendrent. Je ne suis pas certain que cet argument conserve aujourd'hui une pertinence (si tant est qu'il en ait jamais eue) : disperser des crédits de recherche dans des équipes petites et instables est sans doute plus coûteux pour la collectivité que d'abonder en frais de transport et d'abonnement à internet.

III/Le déroulement des carrières.

Au moins deux questions concernant le système actuel : Autorise-t-il un déroulement " normal " des carrières ? et plus précisément, les critères de passage d'une catégorie à l'autre sont-ils efficaces ?

a/Les doctorants.

Première question : les allocations ne sont délivrées qu'aux étudiants ayant obtenu leur diplôme à la première session du DEA. Est-ce optimal ?

Officiellement les allocataires sont censés soutenir au bout de deux ans, en fait trois ans. Le rapport sur les Etudes doctorales de décembre 98 donne une durée d'environ 4 ans, mais en agrégeant docteurs financés et non financés, en économie et en gestion. Il n'est pas exclu que cette estimation soit optimiste, en particulier pour les docteurs qualifiés par le CNU. Il conviendrait donc d'affiner la recherche des données. Je ne serais pas surpris de trouver une moyenne qui nous conduirait aux alentours de bac + 10 ou 11 pour le recrutement comme MC.

On peut — et, dans la perspective de l'harmonisation européenne à bac +8, on doit- regretter cette longueur moyenne des thèses. Mais, sauf à imaginer des procédures incitatives d'une efficacité douteuse, du type gestion des allocations par les stocks plutôt que par les flux, on ne voit pas comment y remédier au niveau ministériel.

Plus raisonnable serait d'éviter aux thésards de changer de statut en cours de thèse et donc d'adapter la durée des allocations à la durée moyenne des thèses.

b) Les nominations comme MC.

La procédure actuelle est loin d'être satisfaisante. Elle cumule deux défauts majeurs : inefficience et localisme.

a) L'inefficacité. Certes, l'envoi par les candidats d'un dossier allégé des travaux est une mesure raisonnable, qui diminue le coût des multi candidatures (jusqu'à 10 000 fr. en frais de reproduction et postaux). Néanmoins on se trouve confronté à une multiplicité d'effets pervers. Les CS reçoivent plusieurs dizaines de dossiers par poste. Comme, compte tenu du nombre des membres extérieurs, elles ne peuvent guère siéger plus d'une journée, elles ne peuvent auditionner dans des conditions minimales de sérieux qu'entre 15 et 20 candidats. Il s'ensuit qu'il existe une forte probabilité qu'elles auditionnent (et classent) des candidats assez semblables, sauf, comme cela a été parfois le cas, effet de sélection adverse (ce candidat est trop bon pour rester chez nous si nous le classons). D'où postes non pourvus et bons candidats ! recalés.

b) Le localisme, qui est utilisé comme stratégie de développement dans les UFR2, et qui est évidemment massif dans les UFR1 (ce qui est un excellent argument en faveur du localisme des UFR2).

Le moyen radical de lutter contre le localisme consisterait à interdire de présenter sa candidature dans l'Université d'origine (à préciser : là où la thèse a été soutenue, où l'on a été moniteur ou ATER). Cependant une telle mesure est anticonstitutionnelle. Solution : remplacer la qualification par un concours national (Par exemple, forme la plus simple : le CNU limite le nombre des qualifiés au nombre de postes disponibles, les mutations étant accomplies). Les candidats sont nommés MC à l'issue du concours. Les candidats choisissent leur affectation et la règle d'interdiction du localisme peut s'appliquer. Les universités en excès de demande choisissent. Pour les autres, c'est l'ordre de classement qui opère.

L'argument traditionnel sur l'inefficacité de cette mesure : " elle peut être tournée grâce à des échanges ", est facile à réfuter. Ces échanges, difficiles à gérer, ne seraient certainement pas un mal, par rapport à la situation actuelle (je connais des retraités qui sont restés depuis le bac jusqu'à 65 ans dans leur cocon initial). Surtout ceci favoriserait la création de réseaux.

Un autre argument, en faveur de la liste de la qualification, réside dans le fait qu'elle tend à faire pression pour obtenir des créations de postes. On peut douter de l'efficacité de ces pressions.

c) Le recrutement des PR.

Il me semble qu'il convient de distinguer une voie " normale " (aujourd'hui agrégation externe), et deux voies parallèles : l'une pour les vrais extérieurs (professionnels 46-3), l'autre pour les MC à carrière " atypique ".

1° La voie " normale ".

Le premier point à discuter est la question du caractère local ou national du recrutement. Pour les raisons invoquées ci dessus, le concours national est préférable.

Le second point est la question de la nature du jury : CNU ou Jury nommé (agrégation) ? L'avantage d'un jury nommé par un président nommé est qu'il évite de donner un pouvoir trop important au CNU et à son président de section (ce qui est le cas en Lettres ou en Sciences). Ne conviendrait-il pas également de limiter le pouvoir de nomination du président du jury ? Suggestion : élection d'une " réserve " assez vaste (exemple : 50 membres) de collègues volontaires pour faire partie du Jury. Le ministre choisit le plus " ancien " comme

président qui lui même choisi le jury parmi les 49 autres. On ne pourrait être élu simultanément au CNU et dans cette " réserve ". Autre suggestion : demander la présence de DR dans le jury ?

- Les inconvénients de l'agrégation externe actuelle :

- a. Très coûteuse pour les candidats (et pour la collectivité). La perspective de perdre au moins un an (sinon trois) à préparer et à passer ce concours dissuade bon nombre de bons économistes de s'y présenter, parce que une interruption de la recherche n'est pas facilement amendable. Résultat : la coupure avec la recherche qu'elle nécessite explique la stabilité du modèle des deux UFR exposé ci dessus. Combien de PR continuent-ils à publier après leur succès au concours ?
- b. Trop souvent les agrégés n'ont pas acquis la maturité nécessaire pour assumer les responsabilités de seniors. Les universités accueillent alors des MC " montés en graine ".
- c. En même temps, concours trop généraliste (au sens de la superficialité, au détriment de la recherche) : vieille tendance à supposer qu'un agrégé peut enseigner n'importe quoi. Ce qui renforce les effets de a). Mais heureusement cette tendance semble régresser.
- d. Plus grave, et inhérent au concours national, le concours actuel divise les UFR en deux : les unes (les UFR1 ou UFR2 localement proche des UFR1) n'ont pas besoin du concours pour pourvoir leurs postes, les autres (les UFR2) en ont besoin. La " politique " de recrutement de ces dernières devient en grande partie (sinon en totalité) tributaire des horaires SNCF, d'où encore une fois la tentation du localisme.

Modeste proposition pour améliorer les choses :

- En ce qui concerne a) et c) : réduire le nombre des épreuves à deux. Avec prééminence aux travaux.

-En ce qui concerne b) deux mesure sont possibles :

D'une part faire porter la seconde épreuve sur une conférence choisie par le Jury parmi 3 (ou 6) sujets proposés par le candidat avec obligatoirement 1 (ou 2) sujet (s) de microéconomie, 1 (ou 2) sujet (s) de macroéconomie, 1 (ou 2) sujet (s) d'HPE ou de méthodologie, afin de tester la culture générale du candidat et sa capacité à prendre du champ par rapport à ses domaines de recherche. D'autre part, rétablir une vraie habilitation à diriger les recherches, comme condition de candidature.

En ce qui concerne le cas vraiment difficile du d). Proposition de compromis (identique à ce qui a été proposé pour les recrutement de MC) : A l'issue du concours, le classement n'est pas publié. Les universités en excès de demande choisissent parmi les candidats. Puis le classement est publié, et sert à l'affectation dans les universités en excès d'offre.

2° Le cas des carrières atypiques. Il me semble qu'il n'existe que deux cas de carrières atypiques :

- a. Les MC qui, pour une raison quelconque (charges administratives, maladie...) ont interrompu leur recherche, et qui les ont reprises ensuite. Dans ce cas un concours réservé (conditions d'ancienneté) doit être organisé. Une seule voie parallèle (outre la

" voie professionnelle ") est bien suffisante. L'épreuve sur travaux doit être déterminante : les candidats " ont de la bouteille ". Est-ce qu'une seconde épreuve est nécessaire pour assurer le classement ?

- b. Les candidats victimes " d'injustices ". On en connaît tous (et ce ne sont évidemment pas les mêmes), puisqu'il n'existe pas de " juge " de ces " injustices ", car nous sommes tous juges et parties. Limiter le pouvoir de nomination du jury par le président (comme suggéré ci-dessus), est peut-être une condition nécessaire, mais il est permis de douter, mais il n'est pas interdit d'espérer, qu'elle soit suffisante.

IV/Considérations finales sur les relations entre Economie et Gestion.

Bien entendu le déroulement des carrières est contraint par le nombre de postes disponibles. Or il est de notoriété publique qu'un grand nombre de postes de gestion ne sont pas pourvus (parfois depuis fort longtemps, comme c'est le cas dans mon Université, toute proche de Paris).

Hasardons une hypothèse pour expliquer ce phénomène. Il existe une confusion généralement répandue entre discipline et cursus. Une discipline se caractérise par le fait que les seuls métiers qui lui soient directement associés soit ceux de l'enseignement et de la recherche. Quand nous disons donc que " nous formons des économistes ", nous disons que nous formons de futurs enseignants et/ou de futurs chercheurs. Bien entendu nous savons tous que l'écrasante majorité des étudiants exerceront d'autres métiers, mais l'auteur de ces lignes persiste à penser (comme beaucoup d'autres) que la formation à la recherche est aussi une bonne formation professionnelle en général. Bien entendu, ceci ne s'oppose pas, bien au contraire, à l'existence de cursus pluridisciplinaires, qui ne conduisent pas (du moins directement) à la recherche. La gestion est l'un de ces cursus, combinant économie d'entreprise, droit des affaires, comptabilité etc..

C'est parce que l'on a érigé un cursus pluridisciplinaire en une discipline qu'il est si difficile de former des chercheurs en gestion, et qu'à partir du moment (que l'on peut dater du début des années 90) où les gestionnaires ont cessé d'accueillir en leur sein les " mauvais " économistes (ou privatistes ou mathématiciens appliqués) que les postes non pourvus ont commencé à apparaître en gestion. D'excellentes thèses de gestion ont été soutenues, mais en nombre insuffisants. Or, souvent (mais pas toujours) ces bonnes thèses de gestion sont d'autant meilleures qu'elles se rapprochent de bonnes thèses d'économie dans les domaines concernés.

Il est donc grand temps de rassembler économistes et gestionnaires, du moins dans les domaines qui leurs sont communs.

C'est pourquoi il peut paraître opportun de proposer une réorganisation du type suivant des sections 5 et 6 du CNU :

- Section d'économie générale.
- Section de gestion générale.
- Section d'économie et gestion industrielle
- Section d'économie et gestion financière et bancaire (+ assurances ?)

- Section d'économie et gestion des ressources humaines.

- etc. ??

Variante possible : une section économie et gestion et ensuite les sous-sections ci-dessus.

ANNEXE 4

" Evolution de la discipline économique

Et de son enseignement "

G. Abraham-Frois (Paris-X-Nanterre)/M. Ducombs (Caen)

Un rapport de ce type a déjà été fait il y a quelques années aux Etats-Unis et a donné lieu à publication ; il a mobilisé des forces tout à fait importantes : la " Commission on Graduate Education in Economics " (COGEE) a été nommée par le Président d'alors de l'American Economic Association, R. Eisner en 1988, et le rapport a été publié dans le J.E.L de 1991. Les rapports en question sont tout à fait intéressants, bien qu'ils aient été réalisés il y a quelques années ; les préoccupations des collègues américains ne semblent pas éloignées des nôtres, même si évidemment les structures sont assez différentes.

La couverture du sujet sera évidemment beaucoup plus limitée ici, le temps et les moyens ayant été sans commune mesure. On se bornera à suggérer quelques pistes d'autant que le sujet, extrêmement vaste, a déjà été bien balisé par d'autres rapports ou contributions.

Le papier met en évidence des préoccupations largement concordantes au niveau international : chute d'effectifs dans la discipline, mauvais usage — ou excès — de formalisation dans l'enseignement de la discipline. Il donne également quelques repères historiques sur les préoccupations relatives à la méthode et à la formalisation ainsi que sur l'évolution de la discipline en France. En guise de conclusion, on trouvera quelques propositions sur la formation à l'économie dans les Universités.

1) DES PREOCCUPATIONS CONCORDANTES

Le problème de la chute des effectifs d'étudiants est une préoccupation assez générale ; le problème est bien loin d'être franco-français. Il semble que le problème est encore plus accusé en Belgique (où il semble que la fermeture de certaines facultés d'économie, dont Liège soit en cours — ce que nous n'avons pu vérifier), en Allemagne (transformation de postes d'économie en gestion), en Espagne, où des problèmes similaires se posent

Le rapport de B. Belloc confirme le constat.

Des informations plus précises devraient être obtenues sur l'évolution des effectifs en sciences : n'y a-t-il pas également désaffection des étudiants pour les études de sciences (en France) ?... et si c'est le cas, ne peut-on penser que la désaffection des étudiants pour l'économie est une manifestation d'un type plus général ?

On ajoutera que pour la France, il est bien connu qu'il y a une crise grave des " écoles de commerce " de tous rangs ou presque qui ne peuvent être suspectées de délivrer des enseignements trop abstraits, trop académiques, trop formalisés ; mais n'y a-t-il pas là apparition d'un autre problème, à savoir le dégonflement d'une " bulle spéculative ", celle relative à des formations payantes, trop onéreuses et finalement non rentables ??

Tout ceci rejoint quelques éléments, déjà un peu anciens, contenus dans les différents rapports publiés dans le J.E.L de 1991 ; selon le rapport COGEE : "*le défaut majeur de l'enseignement universitaire en économie est que l'accent n'est pas mis suffisamment sur les liens entre les instruments, la théorie et l'économétrie et les problèmes du monde réel*" (p. 1039). Et il est ajouté : "*The weakness is not an excessive use of mathematics*" (italiques dans le texte). La conclusion principale est sans doute que "*l'enseignement de troisième cycle peut être amélioré si l'on s'attache à montrer aux étudiants comment les outils de l'analyse peuvent aide! r à la solution des problèmes économiques*" (p.1053)

Dans le rapport Kasper, il est en outre indiqué :

" *Part of the problem is the misuse of mathematics. It appears to some first year graduate students as if pedagogical devotion to mathematics has left little time for economic analysis....*" (p.1105); et plus loin le rapport insiste sur le fait que l'excès de spécialisation des nouveaux Ph. D les rend inaptes à l'enseignement quand ils enseignent ensuite dans les " liberal art colleges " (p.1105) ; ceci doit être mis en rapport avec la baisse de 1966 à 1987 dans la proportion des ressortissants des U. S dans les doctorats délivrés (de plus de 80 % à 50 %. On notera que la baisse est encore un peu plus forte en mathématiques).

Les comparaisons internationales sont à cet égard édifiantes. En ce qui concerne les Etats-Unis, :

" *While about 2000 economics masters' degrees were awarded in 1986, there were*

67.173 M.B.A's and about 4.700 masters awarded in public administration and public policy....

B. A's awarded each year has grown slowly since the 1970s, reaching 21.602 in 1986. Business undergraduates are, however, ten times more numerous "

2) quelques reperes sur la méthode et la formalisation

On rappellera d'abord la réflexion de J. Schumpeter :

" *Comme toute autre branche du savoir humain, la science économique, au fur et à mesure que s'améliorent ses méthodes analytiques, s'éloigne, par une nécessité impérieuse, de la période heureuse pendant laquelle tous ses problèmes, méthodes et résultats pouvaient être mis à la portée de toute personne cultivée, mais non spécialement entraînée*" *Capitalisme, Socialisme et Démocratie* (Payot p.113)

Par ailleurs, et dans l'autre sens, J. von Neumann lui-même considérait qu'une association étroite entre les problèmes concrets et la théorie était essentielle en mathématiques : *" En d'autres termes, loin de sa source empirique, ou après une longue gestation " abstraite ", un thème mathématique est menacé de dégénérescence... Quand ce stade est atteint, il m'apparaît que le seul remède est le retour vivifiant à la source : une nouvelle injection d'idées plus ou moins empiriques. Je suis convaincu que cela est une condition nécessaire pour conserver la fraîcheur et la vitalité du sujet et que cela restera aussi vrai dans l'avenir "*

Plus près de nous et pour en rester au seul cas de la France, il a semblé intéressant de rappeler que l'idée d'une " crise " de la pensée économique est en quelque sorte rémanente en France ; c'est le titre d'un " Que sais-je ? " d'Henri Denis de 1951 et à la même époque dans la revue *Banque*, J. Marchal parle de " la crise contemporaine de la science économique ". On trouvera d'ailleurs dans l'ouvrage d'A. Marchal des développements intéressants à ce sujet, développements qui sont au coeur des préoccupations que l'on pouvait avoir à l'époque et que l'on continue à avoir. On retrouvera un peu plus loin dans le coeur de l'ouvrage des thèmes récurrents depuis un demi-siècle tout particulièrement en France, par exemple : *" La portée réduite du marginalisme dans la pensée économique contemporaine... La théorie marginaliste a achevé la majeure partie de sa course... "* (p. 47)

Si l'ouvrage d'A. Marchal est très marqué par une vision très " sociologisante " de l'économie, il est bien loin d'être isolé en France ; en témoigne notamment la création en 1950 de la *Revue Economique* sous l'impulsion notamment de J. Lhomme et les efforts de F. Perroux. Pourtant, en parallèle, H. Guitton publie en 1951 un ouvrage intitulé *L'objet de l'économie politique* où sont opposées en deux parties d'un côté les méthodes qui conviennent à la recherche, de l'autre les moyens et devoirs d'une science de l'action humaine. La première partie s'intitule certes *" L'économie politique à l'image des sciences dures "* ; on pourrait penser y trouver la thèse selon laquelle l'économie aurait trop cherché à mimer les méthodes de la physique. Mais, souligne E. Malinvaud *" à y regarder de près le livre ne présente pas la thèse en cause. La référence aux sciences physiques ne sert que d'introduction et ne fait que traduire un souci de neutralité "*. On lira avec intérêt la contribution d'E. Malinvaud qui met bien en évidence à la fois la pensée d'H. Guitton " face à l'essor de l'économie mathématique " et le rôle éminent qu'il a joué dans le développement de l'enseignement. On citera également le témoignage de J. Ullmo :

" Avant la guerre, faisait rage un procès de principe contre l'usage des mathématiques en économie, discipline portant sur l'homme et ses comportements : on affirmait une contradiction entre la liberté inhérente aux actions humaines et le déterminisme essentiel de la déduction mathématique. Il a fallu toute la conviction, et aussi la force de conviction fondée sur la diplomatie et la bienveillance d'Henri Guitton, pour dépasser ces questions préalables et pour prouver le mouvement de la pensée en marchant vers la rationalité et l'efficacité de l'outil mathématique "

Les développements plus récents sont marqués par le colloque de 1993, co-organisé par A. d'Autume et J. Cartelier en 1993 sur le thème : *" L'économie devient-elle une science dure ? "* dont la lecture complète plus qu'avantageusement ce rapport. Il nous semble en particulier que la contribution d'E. Malinvaud, constitue une réflexion de toute première importance sur l'évolution de la discipline. Pour résumer sans trop trahir, en reprenant les articulations principales de sa présentation :

" *L'économie s'est rapprochée des sciences dures (p.11) ; cette transformation de la science est irréversible (p.12) ; il subsistera toujours un écart important avec les sciences de la nature (p.12) ; je suis même porté à penser que le rapprochement en direction des sciences dures est maintenant accompli et n'ira pas plus loin (p.15) "*. Le titre même de la contribution mérite d'être rappelé : "*L'économie s'est rapprochée des sciences dures, mouvement irréversible mais achevé "*"

D'A. Marchal (1953) à E. Malinvaud (1993), deux contributions sur l'objet, largement opposées, qui éclairent le débat ; il faut également signaler l'importance d'une contribution de J. Drèze qui éclaire bien les problèmes du rapport entre théorique et appliqué et qui souligne aussi clairement l'un des défauts essentiels à cet égard de l'enseignement universitaire (nous y reviendrons)

En d'autres termes, l'économie politique qui fut l'une des premières sciences sociales à constituer son territoire, et à y gagner une plus grande précision dans les résultats obtenus grâce à la formalisation mathématique et à l'utilisation de techniques quantitatives de plus en plus perfectionnées, a-t-elle pour autant gagné une plus grande scientificité ? Est-on allé vers plus de précision pour moins de vérité, comme le soulignent, à des titres divers Th. Mayer comme R. Frydman ?

Dans l'exposé de la discipline aux étudiants, beaucoup semblent ressentir l'absence d'une théorie générale, la multiplication de résultats partiels plus précis mais non généralisables qui ne débouche pas nécessairement sur une connaissance plus assurée du fonctionnement de l'économie dans son ensemble.

D'où une inquiétude : l'économie politique, l'une des premières sciences sociales à constituer son territoire, n'est-elle pas aussi la première à se "balkaniser", ce qui est peut-être la conséquence, la rançon de l'extension de son domaine d'investigation ? Ceci appelle à une mise en perspective, une série d'interrogations, à un examen critique du savoir économique à la fois nécessaires et particulièrement difficiles dans le cadre d'un enseignement de premier cycle ; d'où l'intérêt à la fois d'une part un retour à des problématiques qui n'écartaient pas une dimension philosophique ou éthique (cf Keynes, Sen), d'autre part d'une intégration des apports majeurs de l'historien au renouvellement des problématiques économiques

3) sur l'évolution de la discipline en France

Peut-être faudrait-il également rappeler brièvement que pendant longtemps, l'économie n'était à l'université qu'une annexe du droit. Comme le rappelle plaisamment Bernard Lassudrie-Duchêne... : "*L'universalisme français avait produit de grands juristes... et les économistes avaient conscience d'être un peu les professeurs de gymnastique des facultés "*. Et il ajoute : "*Certes, il existait dans la période de l'entre-deux guerres des esprits de valeur, comme Charles Gide, Charles Rist, Albert Aftalion et plusieurs autres universitaires comme René Courtin, Jean Weiller ou Maurice Byé dont la pédagogie ou les travaux ont été utiles ; mais le souffle des grands fondateurs français, Quesnay, J.B.Say....s'écarterait dissipé. Walras restait toujours discuté (trop abstrait, trop mathématique) et l'héritage de son successeur Pareto n'avait été recueilli, en France, que par G. Bousquet, professeur à Alger. La lignée des ingénieurs économistes de Dupuit et de Cournot, lignée qui allait aboutir à M. Allais et E. Malinvaud, se perpétuait dans les écoles, mais elles restaient en marge de l'Université. L'économie politique universitaire manifestait peu de goût pour l'équilibre général et portait un intérêt soutenu à la théorie des crises et du cycle. Pour le reste, elle*"

s'enlisait trop souvent dans des débats aux termes bien scandés : socialisme utopique ou socialisme scientifique ; marginalisme ou institutionnalisme sociologique et histoire, etc. L'universalité de la langue française paraissait encore assurée et la France semblait un territoire suffisant pour que, sans négliger complètement l'extérieur, comme le montrent en particulier les travaux de G. Pirou et E. James, les Français puissent se cantonner dans leurs débats internes. La pensée économique continentale, celle de l'école de Vienne et des historiens allemands, était connue et influente, mais la Théorie Générale, avant les travaux d'A. Barrère, était soit méconnue, soit considérée comme une oeuvre obscure de portée douteuse.... "

Peut-être faudrait-il également rappeler les difficultés d'introduction de la pensée keynésienne dans le milieu universitaire français...

Quelles ont été les principales étapes du changement ? Il faudrait rappeler la construction de la comptabilité nationale, le rôle des administrations économiques de l'ISEA (Perroux, Uri, Marczewski, Gruson) ; l'autonomisation des études de sciences économiques par rapport au droit, fort tardive (la licence de sc. éco est créée en 1962) avec le rôle éminent, déjà rappelé, d'H. Guitton ; il faudrait évoquer également la création du GEPE (1966), le rôle des séminaires Aftalion et J.B.Say 1966 (?), les événements de 1968

Parmi les points plus récents, il faut évidemment noter le développement de la recherche ; les premières URA, la création d'une agrégation de " gestion " (milieu des années 1970), la création de la catégorie des " allocataires " (1981..puis 1988 Jospin-Allègre) qui a entraîné un développement tout à fait impressionnant de la production de " docteurs " qu'il fallait fournir à l'industrie sur l'exemple allemand

On évoquera également le développement de la " professionnalisation " - (DESS, — magistères (Chevènement 1985-88), IUP autant de concepts nouveaux dont l'avenir demanderait à être précisé.

L'introduction, et le développement (limité) de la micro-informatique devraient faire l'objet de précisions complémentaires, à la fois au niveau du contenu de la discipline et de son enseignement

4) quelle formation à l'économie dans les universités ?

4.1 Les enseignements du passé

On ne reviendra pas ici sur l'application de la réforme Savary qui a été l'occasion (alors que la volonté était tout autre) d'accentuer dans bien des cas la formalisation et l'abstraction. Il faudrait également traiter de la conséquence de la création des bacs SES et sans doute du manque de liaison entre secondaire et supérieur.

La professionnalisation (stages, DESS, Magistères, IUP....) est en cours et les enseignements de gestion se développent, avec un risque de marginalisation des enseignements d'économie.

Il convient de s'arrêter sur le caractère excessif de la formalisation en premier cycle qui semble être une spécificité française. La lecture des manuels anglo-saxons anciens et récents est à cet égard édifiante : Samuelson ; Lipsey-Steiner ; Varian, Mankiw(!), Blanchard sont des ouvrages qui marient la description factuelle avec l'interprétation économique.

Il y a sans nul doute une certaine dérive contemporaine des enseignements en France, peut-être due à une certaine schizophrénie des enseignants français, à une guérilla entre écoles, entre orthodoxes et hétérodoxes ; historiens contre théoriciens de l'équilibre, micro contre macro.....

On ajoutera aux réflexions le sort de l'histoire de la pensée économique qui, dans nombre de facultés cesse d'être matière obligatoire d'enseignement, la disparition du cours de Systèmes et Structures, la multiplication des enseignements spécialisés : économie industrielle, économie du travail, économie financière, économie institutionnelle, économie des conventions....

La contribution récente de J. Drèze est par ailleurs intéressante pour notre propos. D'abord parce que l'auteur indique que le domaine, qui semble bien abstrait et ultra-théorique de l'économie publique a donné lieu à des applications nombreuses avec des décalages tout à fait importants dans le transfert du savoir : travaux de Vickrey en particulier sur les péages routiers, travaux bien connus en France mais moins aux U. S de Boiteux sur la tarification des monopoles publics, problème d'enchères ; et il ajoute :

" Avant toutes choses, je crois qu'une faculté d'économie vivante et accueillante offre de nombreuses occasions pour rester indirectement en contact avec des domaines qui, par leur sujet ou leur méthode, sont éloignés des nôtres. J'ai eu le privilège, à la fin des années 50, d'accomplir mes premières fonctions universitaires à la Graduate School of Industrial Administration de l'université Carnegie-Mellon (Carnegie Tech à cete époque). La participation directe à la gestion d'une usine de peinture y a conduit au théorème d'équivalence en certitude pour la programmation stochastique quadratique (Simon 1956 ; Theil 1957) ; à son application par les règles de décision linéaire (Holt et alii 1960) ; et au concept d'anticipations rationnelles (Muth 1961). Et bien d'autres choses encore. Jamais plus je n'ai ressenti une telle stimulation intellectuelle.

Une bonne faculté d'économie doit couvrir et intégrer toute la gamme, des applications concrètes jusqu'à la théorie "

On trouve là assurément un des problèmes centraux trop négligés dans la tradition universitaire française.

a) On invoque parfois, pour tenter d'y répondre (et aussi d'esquiver nos responsabilités) la séparation entre " gestionnaires " et " économistes ". La question est importante ; l'un des deux co-auteurs se réjouit de voir enfin réintroduite la nécessité de cours de gestion dans le nouveau DEUG : il avait en effet protesté à maintes reprises dans son université sur le refus des gestionnaires d'enseigner dans le DEUG, " l'enseignement de la gestion ne pouvant s'adresser (cité évidemment en substance) qu'à des étudiants déjà qualifiés " (!!!!). Mais il n'y a aucune raison de laisser la responsabilité des enseignements empiriques, concrets aux seuls gestionnaires

b) problème de l'enseignement de statistiques : pendant longtemps aussi, on a mis l'accent sur l'enseignement d'éléments de statistique descriptive censés suppléer à l'absence d'enseignements de ce type dans le secondaire. Le fait que les enseignements de ce type seraient devenus plus abstraits est-il exact ? si oui, dans quelle mesure y a-t-il un lien avec le fait que bon nombre de ces enseignements ont été confiés à des non-économistes (et est-ce exact ?)

c) pour enrichir la culture et l'appétit des jeunes esprits il faut sans doute, comme le recommandent les auteurs du rapport U. S ainsi d'ailleurs que J. Drèze, introduire plus de " concret " et par ailleurs des contenus d'enseignement plus progressif.

En guise de propos d'étape on peut sans doute retenir les caractéristiques suivantes :

- Formalisation de l'économie, de son enseignement et de la recherche avec une forte tendance à assimiler activité scientifique et axiomatisation.
- Eclatement de la discipline en de multiples domaines de spécialisation et évacuation des enseignements qui donnent sens à l'ensemble de la discipline.
- Retour difficile pour l'étudiant à une meilleure connaissance du fonctionnement de l'économie dans son ensemble et à une meilleure compréhension des problèmes du monde réel.

Bref, à l'heure actuelle :

- un étudiant " normal ", faute de recevoir un enseignement approprié est incapable de maîtriser les liens entre ce qu'est devenu la boîte à outils de l'économiste, la théorie, et les problèmes du monde réel ; cf. la conclusion de l'étude de J. Drèze citée ci-dessus : *" Peu de facultés ont su donner vie au jeu croisé de la théorie et de la réalité. C'est cependant de la responsabilité des facultés d'économie de favoriser de tels croisements et d'encourager ceux qui les provoquent "*.
- l'étudiant " normal " est en voie de perdre la culture de l'honnête homme : l'enseignement de l'économie coupée des autres sciences sociales n'assure pas une formation de base suffisamment solide. Qui n'a pas constaté la perte de culture économique d'un bachelier S.E.S. après deux années passées dans une faculté de sciences économiques ? Au pire il finira par acquérir les certitudes de l'expert en économie et par perdre le doute constitutif de la démarche scientifique.

L'intelligence des grands concepts, qui passe par l'étude des auteurs et des textes et qui devrait être une des tâches spécifiques de l'université n'est elle pas en voie de disparition ? Si l'étudiant " normal " perd à l'heure actuelle le sentiment de l'unité de la discipline, l'histoire de la pensée économique n'est elle pas un moment privilégié où il peut l'éprouver ?

4.2 quelques perspectives : l'économie comprise à la fois comme une formation intellectuelle et comme une formation scientifique toutes deux à assurer par l'université.

D'où deux visions possibles de la discipline

4.2.1) Si l'on accepte le projet scientifique général de l'économie, défini comme l'étude de la façon dont s'organisent les interdépendances entre les activités humaines et l'enseignement de l'économie comme la formation à un certain type d'appréhension de ces interdépendances, on peut alors :

- donner un certain statut à la formalisation : appréhender les interdépendances surtout dans des " univers imparfaits ", ce n'est pas simple, cela nécessite des techniques, des moyens mathématiques, un grand professionnalisme dans le maniement de ces techniques et des raisonnements abstraits... et c'est utile aussi pour l'économie appliquée.

- donner un sens à la pluridisciplinarité : comment étudier les interdépendances de manière plus qualitative ? Les interdépendances étudiées par une ouverture sur les autres sciences sociales et leurs méthodes (histoire, sociologie, droit... cf les régulationnistes, les institutionnalistes).

Il s'ensuit qu'il n'y a pas lieu d'assimiler sciences économiques et formalisation. Apparaît à nouveau l'utilité toute particulière de l'Histoire, et de l'histoire de la pensée et des faits économiques, sous l'angle en particulier de la relativisation et de l'apprentissage de la modestie

- en définitive, le parti pris de partir des interdépendances, de la question de leur prise en compte et de leur représentation dans un univers plus complexe qu'on ne le croyait, permet d'enrichir le contenu d'un enseignement qui doit s'ouvrir sur d'autres disciplines, et permet aussi de légitimer sa formalisation.

4.2.2) Une autre vision de la discipline pourrait être la synthèse de deux aspects qui ne sont qu'apparemment contradictoires...

- d'une part, l'économiste est un médecin sensible aux urgences, qui doit être préparé aux métiers de la décision et à cet effet, il faut lui donner une bonne connaissance du terrain et de ses problèmes.
- d'autre part, l'économiste est aussi un spéculatif qui recherche du sens... ce qui passe entre autre par l'étude des auteurs et des grands textes, par une réflexion sur les catégories économiques.

4.3.3 quelques recommandations :

La préoccupation centrale est de donner une formation de base solide et attirante d'entrée de jeu, et pour ce faire de ne pas isoler la discipline économique des autres sciences sociales ; peut-être pourrait on s'inspirer des préoccupations de Sen qui ne cesse de mêler à l'analyse économique des " impuretés " : considérations politiques, sociales, éthiques, ignorant les cloisonnements souvent arbitraires.

- il convient de broser en première année une toile de fond sous forme d'un cours qui donne des cadrages, des repères, qui permettent de relativiser et d'exercer son esprit critique... avant d'entreprendre des enseignements d'analyse macroéconomique et microéconomique.

On veillera soigneusement à ce que le contenu de ces cours soit débarrassé des mathématiques inutiles et à ce que, avec le minimum de formalisation, on sensibilise l'étudiant (e) aux problèmes concrets (pour ne fâcher aucun coauteur français, la référence à Varian 1er niveau, à Mankiw etc. peut être souhaitable car les collègues américains ont commencé à réfléchir à ces problèmes avant nous). En outre, le contenu des " travaux dirigés " est dans bien des cas à revoir de fond en comble : la tentation est souvent en effet soit de faire des exercices (où la dérivation ou le calcul du Lagrangien tient lieu de réflexion économique) soit de renvoyer à des textes obscurs pour l'étudiant ! nt en histoire du thème considéré ou en extraits d'articles empiriques qui dépassent largement la compétence d'un étudiant (et parfois de l'enseignant). Trop souvent, la rédaction de textes " pédagogiques " peut n'être qu'un prétexte (sans jeu de mots) permettant au rédacteur de se positionner vis-à-vis de ses collègues (et concurrents) comme encore plus savant

- pourquoi ne pas procéder comme dans certaines universités anglaises à des enseignements de philosophie, d'histoire politique et d'économie (à l'exemple de A. Sen, qui dans sa contribution à l'économie du bien-être a su combiner les outils de l'analyse économique et de la philosophie)
- dispenser au cours du premier cycle un cours magistral d'histoire contemporaine de la politique économique (policy-mix.....), retrouver une place pour l'enseignement de l'histoire de la pensée économique conçue non comme une discipline académique mais comme un enseignement qui permette de mieux maîtriser la compréhension de l'économie en tant que formation intellectuelle et scientifique.
- viser à un meilleur équilibre entre l'enseignement des " instruments " et celui des " concepts ", des bases théoriques et de la confrontation à l'empirique sous toutes ses formes

Références

G. Abraham-Frois & F. Larbre : " La diffusion de la Théorie Générale dans le milieu universitaire français : retard ou spécificité ? " *Revue d'Economie Politique* n°1 1998

R. Arena, A. d'Autume, J. Cremer, J.P.Nioche : " Economie : évolutions et tendances des théories et méthodes ", groupe de travail réuni par P. Petit à l'initiative de la section 37 du Comité National du CNRS

A d'Autume et J. Cartelier, eds : " *L'économie devient-elle une science dure ?* " *Economica* 1995

R. Boyer : " *Economie et Histoire : vers de nouvelles alliances ? Quel usage de l'Histoire dans la formulation des hypothèses théoriques ?* " cahier du CEPREMAP N° 8625

H. Denis : *La crise de la pensée économique* Que sais-je ? 1951

J. Drèze : " Quarante ans d'économie publique " *Journal of Economic Perspectives* spring 1995, reproduit dans *Problèmes économiques* juin 1996 n°2476

R. Frydman : " Note sur la formalisation en économie " jointe à ce rapport

W.L.Hansen : " The Education and Training of Economic Doctorates : Major findings of the American Economic Association's Commission on Graduate Education in Economics " *Journal of Economic Literature*, sept. 1991

H. Kasper et al. : " The Education of Economists : from undergraduate to graduate study " *Journal of Economic Literature*, sept. 1991

A. Krueger et ali : " Report of the Commission on Graduate Education in Economics " *Journal of Economic Literature*, sept. 1991

B. Lassudrie-Duchêne : " Le souvenir d'H. Guitton " *Revue d'Economie Politique — Hommage à Henri Guitton* N°6 1994 (Supplément)

E. Malinvaud : Rapport de mission sur l'enseignement de l'économie nov. 1989

E. Malinvaud : " H. Guitton face à l'essor de l'économie mathématique " *Revue d'Economie Politique* — *Hommage à Henri Guitton N°6 1994 (Supplément)* p.7

E. Malinvaud : : " L'économie s'est rapprochée des sciences dures, mouvement irréversible mais achevé " in A d'Autume et J. Cartelier, eds : " *L'économie devient-elle une science dure ?* " *Economica* 1995

J. Marchal : " La crise contemporaine de la science économique " *Banque* n° 55 janv. 1951

A. Marchal : *La Pensée Economique en France depuis 1945* " Paris 1953

Th. Mayer : *Truth versus precision in economics*, Edward Edgar, 1993

J. Ullmo : " Limites et dépassement des modèles " *Mélanges offerts à Henri Guitton (1976)*, pp. 303 et 304

ANNEXE 5

Pédagogie et didactique des sciences économiques dans l'enseignement supérieur : quelques réflexions

Yves Crozet

Professeur à l'Université de Lyon 2

Les lignes qui suivent se présentent comme une contribution au travail de la " Commission Vernières ". En lien avec le thème indiqué en titre, il est d'abord proposé un rappel sur ce qui peut être considéré comme les forces et les faiblesses de la science économique en France aujourd'hui (1). A partir de ce constat, qui revendique son aspect caricatural car cela permet de faire ressortir quelques traits saillants, nous nous interrogerons sur ses implications en matière d'évolutions souhaitables du point de vue didactique et du point de vue pédagogique (2).

1. Force et faiblesses des sciences économiques en France aujourd'hui

Quelques mots d'abord pour récuser, comme l'a proposé G. Abraham-Frois, l'expression " crise de la science économique " qui semble trop globale. S'il est évident que des dérives existent et que des améliorations sont non seulement possibles mais nécessaires, il ne faut pas

jeter le bébé avec l'eau du bain ! Afin de mettre en valeur, au-delà de certains dysfonctionnements, les réels acquis de la science économique moderne, nous proposons une grille de lecture des diverses formes de dysfonctionnements (1.1). A partir de ce repérage, se profile un chemin vers les améliorations souhaitables, souvent déjà expérimentées ou développées dans quelques universités (1.2).

11. Dépasser la notion floue d'une " crise " de la science économique

Afin d'éviter la généralité, précisons que d'éventuels dysfonctionnements concernant la science économique peuvent se détecter à trois niveaux : L'enseignement, la recherche, l'utilisation sociale de la discipline.

- En matière d'enseignement, comme le montre peut être une certaine baisse des effectifs, nous sommes confrontés à un problème de lisibilité. Mais comme l'a fort justement indiqué Nicolas Vaneecloo il faut ici clairement distinguer lisibilité de la discipline et lisibilité des filières qui lui sont peu ou prou liées.
- En matière de recherche, il peut se poser des problèmes de légitimité. Là encore, il faut distinguer deux niveaux. Le premier concerne les risques d'ésotérisme excessif et donc *in fine* de sectarisme avec tous les effets pervers que cela implique tant pour les membres de telle ou telle " secte " que pour l'image qui en est donnée à l'extérieur. En lien avec le risque de sectarisme, mais pas uniquement, une autre dérive possible est la coupure complète de la recherche avec la demande sociale, qu'elle émane des groupes sociaux, des firmes ou des pouvoirs publics.
- Enfin, il peut exister des problèmes de crédibilité. D'une part parce que des erreurs sont commises par les prévisionnistes ou par tel spécialiste sectoriel. D'autre part car il se trouve que notre discipline est souvent utilisée de façon biaisée par des non économistes, souvent des politiques, qui s'en servent pour justifier des décisions officiellement " imposées par les contraintes économiques ".

Une histoire édifiante

J'ai recueilli il y a quelques années cette histoire racontée par Henri Bartoli. Je la restitue car elle est significative d'une possible dérive de la science économique. Mais elle montre aussi le chemin d'une protection contre certaines formes de sectarisme.

Lors d'un séjour au Canada, notre collègue avait fait une conférence qui, pour des raisons que j'ignore, avait agacé au moins un auditeur. A la fin de la conférence, celui-ci se lève et lance à Henri Bartoli. " Monsieur vous n'êtes pas un économiste et je vais vous le prouver !

Supposons que vous êtes chirurgien, deux malades se présentent en même temps, atteints du même mal incurable, seule une greffe immédiate peut les sauver et vous n'avez qu'un greffon, comment choisissez vous le bénéficiaire ? ".

Amusé par le ton péremptoire, H. Bartoli explique que s'il n'existe vraiment aucune autre solution, il regarde différents critères : âge du malade, sexe, charges de famille, chances de survie compte tenu d'autres affections éventuelles... Il n'a pas le temps de finir sa phrase, son contradicteur reprend la parole. " C'est bien ce que je pensais, un véritable économiste aurait dû répondre que la greffe devait bénéficier à celui qui avait la capacité de paiement la plus élevée puisque c'est la garantie de maximiser le surplus du consommateur ! ".

On voit bien là apparaître une dérive sous la forme de dogmatisme. Un type de réponse qui peut être pertinent dans de nombreux cas, la référence aux capacités de paiement comme mesure de l'utilité sociale, est ici appliquée dans une situation où il est légitime de prendre en considération d'autres critères. Si la science économique est bien la science des choix en situation de rareté, elle n'a pas à juger toutes les situations à l'aune d'un seul critère, fut-il monétaire. Les différentes méthodes de calcul du " coût du mort " montrent à l'envi que l'économie peut dire des choses beaucoup plus élaborées et beaucoup plus pertinentes sur la question.

C'est parce qu'il existe de tels travaux que, face aux risques de dérive dogmatique il n'est pas pertinent de parler de crise de la science économique. Même si cela est plus difficile, nous devons nous battre sur deux fronts : le front du sectarisme et du dogmatisme dont l'histoire ci-dessus donne un exemple ; mais aussi le front du relativisme voire du nihilisme qui pense que la science économique n'a plus rien à dire. Car c'est tout le contraire puisque, par exemple, c'est aux économistes (de la santé, des transports etc.) que l'on continue à s'adresser pour éclairer la décision publique sur les impacts de tel équipement, telle réglementation etc.

12) Se garder du pire et cheminer vers le meilleur

En reprenant les trois principaux dysfonctionnements ci-dessus, et leur décomposition, on peut donc, sans prétendre à l'exhaustivité, trouver 6 dérives potentielles de la science économique. Il est important de rappeler que nous sommes ici dans le domaine du virtuel. Nous pourrions dresser un constat de faillite si, sur les 6 points, nous étions dans la pire des situations possibles : contenu de l'enseignement abscons, filières transformées en impasse, excellence de la recherche confondue avec l'ésotérisme etc..(Voir tableau ci-dessous).

Fort heureusement, nous n'en sommes pas là. Tout au contraire, dans bien des cas nous sommes dans une situation plutôt favorable comme le montre le bas du tableau ci-dessous : enseignement accessible et stimulant, filières diversifiées aux débouchés réels, recherches pertinentes et cohérentes etc.

Enseignement, recherche et usage social des sciences économiques :

le pire et le meilleur !

Enseignement Recherche Utilisation sociale						
	Discipline	Filières	Analyses	Demande sociale	Capacité de prévision	Utilisation du discours
Le PIRE !	Contenu de l'enseignement abscons	Filières = Impasses	Esotérisme et sectarisme	Recherche totalement inutile et décalée	Erreurs récurrentes de prévision	Résultats manipulés

						à des fins politiques
Le MEILLEUR	Enseignement accessible et attractif	Filières diversifiées et débouchés réels	Pertinence des problématiques et cohérence des analyses	Applications globales ou sectorielles performantes	Capacité de prévision et d'anticipation grâce à une modélisation adéquate	L'analyse économique comme aide à l'émergence de choix collectifs conscients

Le tableau ci-dessus est bien évidemment simpliste et l'auteur imagine aisément les discussions byzantines qu'il pourra susciter, le pire étant bien sûr l'apanage des autres... Pourtant, son seul objectif est de montrer des situations extrêmes et caricaturales qui ne nous intéressent pas en tant que telles même si chacun pourrait sans doute citer quelque exemple, voire quelque nom, particulièrement illustratif de l'une ou l'autre des cases considérées comme " le pire ". Faut-il rappeler que l'objectif n'est pas là mais plutôt de souligner que des exemples et des noms peuvent aussi être donnés tout au long de la ligne " Le meilleur ". Ils nous montrent quels efforts peuvent être faits, *hic et nunc*, donc en fonction des situations concrètes, pour nous rapprocher des situations les meilleures.

Il me semble que dans ce but, comme nous avons commencé à le faire lors de la dernière séance, il serait bon que le rapport de notre commission rappelle ce qui marche dans la discipline, en termes d'enseignement, de débouchés professionnels des étudiants, de qualité de la recherche etc (cf résultats des enquêtes locales, travaux du Cereq etc.). L'important est en effet de souligner les chemins qui peuvent être empruntés pour améliorer la situation dans tel ou tel domaine qui nous concerne. Et ces chemins existent, ce qui facilite notre travail car nous n'avons pas à tout réinventer mais plutôt à aider à l'évolution des modes d'organisation centraux et locaux. Dans cette perspective, nous allons nous concentrer sur les deux premières colonnes du tableau ci-dessus.

2. Clarification didactique et améliorations pédagogiques

Comment améliorer la lisibilité de l'enseignement de l'économie et des filières qui y sont liées ? Afin de répondre à cette question, on peut se référer aux expériences instructives conduites ici et là. Mais avant de broser un rapide état des lieux dans ce sens, il n'est sans doute pas inutile de procéder à quelques rappels sur les notions de didactique et de pédagogie.

2.1. Quelques rappels sur la didactique et la pédagogie

Un petit rappel élémentaire d'abord, la pédagogie s'intéresse surtout à l'individu qui reçoit l'enseignement. Elle mobilise donc essentiellement des techniques de communication

susceptibles de capter l'attention, d'organiser la progression des apprentissages, d'aider à l'appropriation des raisonnements etc. D'une certaine façon, la pédagogie est donc relativement indépendante de la discipline enseignée. Ainsi, l'apprentissage de l'usage du tableau, du rétroprojecteur, du rythme d'élocution et de mille autres choses relève de la pédagogie. Nous y reviendrons dans le point 22. Mais d'ores et déjà, il faut rappeler que contrairement aux idées reçues la pédagogie n'est pas qu'une affaire d'équation personnelle ou pour tout dire de talent. Il y a et il y aura sans doute toujours des bons et des mauvais enseignants, ou plutôt des enseignants plus ou moins bons selon les contextes. Mais nonobstant cette constante, il ne faut pas oublier que l'efficacité pédagogique dépend aussi d'une organisation d'ensemble des enseignements. Les formations individuelles sont indispensables, mais elles doivent s'inscrire dans une démarche collective, laquelle suppose d'abord une clarification sur les choix didactiques.

La didactique est, à la différence de la pédagogie, profondément liée à la discipline qu'il s'agit d'enseigner. Plus précisément, l'idée même de didactique, ou plus précisément de transposition didactique s'intéresse à la meilleure façon de transmettre au bénéficiaire de l'enseignement non pas des connaissances au sens large (Poitiers 732, Marignan 1515....) mais les particularités d'une démarche scientifique, c'est-à-dire d'une construction intellectuelle (pour rester dans le champ de l'Histoire, voir à titre d'illustration L'Ecole des Annales). Il ne s'agit pas ici d'intéresser, de séduire, mais de rendre intelligible une démarche scientifique. Or, le propre de la science est de demander une distanciation par rapport aux prénotions ou au sens commun, pour parler comme les sociologues. ! A ce titre, il n'y pas de transposition didactique sans une certaine forme d'abandon, de deuil par rapport aux représentations courantes. De ce fait, un enseignement scientifique doit toujours franchir l'obstacle des représentations spontanées.

Dans cette perspective, il n'est pas obligatoire de se polariser sur la seule formation " technique " au détriment de la formation intellectuelle générale. Cependant, il est important de rappeler que la formation intellectuelle générale est d'autant plus réussie qu'elle a permis à l'individu de prendre du recul par rapport aux *a priori*. Il doit y avoir prise de distance par rapport aux prénotions et prise de conscience de cette prise de distance. En d'autres termes, l'apprentissage a quelque chose de doublement douloureux et nous sommes devant un double écueil.

- Le premier écueil est l'incapacité de l'étudiant à rentrer dans la spécificité d'une discipline (le mot " discipline " prend ici tout son sens).

- Le second écueil survient lorsque l'étudiant (et parfois l'enseignant !) n'est pas ensuite capable de prendre ses distances par rapport aux schémas de pensée enseignés.

Partant de ce constat, et compte tenu du fait que les étudiants que nous avons en face de nous ne sont pas franchement masochistes (1° écueil) ni d'un tempérament très critique (2° écueil), existe-t-il un moyen de rendre cette maïeutique la plus efficace et la moins douloureuse possible ?

On peut dans cette perspective reprendre une distinction classique entre " didactique par recentrage " et " didactique par complexification ".

- La première part du principe que l'étudiant doit avant tout abandonner ses représentations. La transmission du savoir prend alors la forme d'un passage initiatique voire d'un dressage : l'étudiant doit entrer dans la logique proposée par

l'enseignant. Il ne doit pas se poser de questions sur les hypothèses ou les outils employés. Dans un premier temps, il doit d'abord s'acclimater. Un cours de microéconomie ou de macroéconomie en amphithéâtre en première année de DEUG est sans doute la meilleure illustration de ce type de choix didactique dont on comprend bien qu'il est avant tout, et quel que soit le talent pédagogique de l'enseignant, un mode de sélection, un repérage des étudiants dotés d'une certaine capacité d'abstraction.

- La seconde est plus respectueuse des représentations initiales, elle se fonde sur elles pour mieux ensuite les ébranler en leur apportant des éléments de réfutation progressive. C'est une démarche beaucoup plus exigeante car elle suppose de mettre en relation la logique de l'analyse et les représentations spontanées, qu'il faut donc connaître, ou faire émerger. Elle demande en général plus de temps et n'est pas toujours possible car il arrive que l'étudiant lui-même refuse de rompre avec ses représentations. La meilleure illustration de ce type de blocage est le banquier à qui vous essayez d'expliquer l'analyse économique de la création monétaire...

De cette distinction, il ressort quelques évidences. La première est que les Universités pratiquent plutôt la première forme de transposition didactique (en cours comme en TD). La relation entre didactique et type de pédagogie est ici évidente : le cours d'amphithéâtre se prête peu à la didactique par complexification. Il en va de même pour le TD lorsqu'il est essentiellement consacré à la correction d'exercices.

La transposition didactique par complexification est, sinon systématiquement, du moins plus fréquemment pratiquée dans l'enseignement économique et social des lycées. Les choix pédagogiques (effectifs moins nombreux, démarche inductive plus que déductive...) rendent aussi ce choix plus aisé. Chacun sait que la différence entre les choix didactiques de l'Université et des lycées constitue la principale source de déstabilisation des nouveaux bacheliers arrivant à l'Université. Pour y remédier, faut-il, au titre d'une plus grande lisibilité pour les étudiants, rapprocher les méthodes universitaires des méthodes utilisées dans les lycées ? Nous proposons ci-dessous une réponse nuancée et à géométrie variable selon les publics et les objectifs.

22. La nécessaire diversification des enseignements

Le titre ci-dessus confond volontairement filière et discipline, car pour l'une et pour l'autre, ce qui doit être soutenu, en prolongement de ce qui a déjà été largement fait ici ou là, se résume à la notion de diversification. Mais nous devons bien sûr distinguer filières et discipline.

* **En matière de filière** tout d'abord, les voies du succès sont connues : la mise en place des DESS, magistères et autres IUP a permis de renouveler largement l'offre de formations de nos UFR. Les projets actuels de réforme (3-5-8) vont dans le même sens avec le mastère, la plus grande liaison entre études doctorales et milieux professionnels, les Unités d'enseignement professionnel en deuxième cycle etc. Notre réflexion pourrait peut-être porter sur le devenir des licences et maîtrises traditionnelles dans ce paysage. Elles seront sans doute d'autant plus désertées qu'elles ne débouchent pas sur des diplômes bien spécifiés. En matière de filière toujours, il est important de faire savoir que l'enseignement y est très largement diversifié : langues, informatique, mathématique et statistique, droit et comptabilité occupent une place au moins aussi importante que l'économie proprement dite. Et la diversité des parcours des

étudiants de science économique montre bien que souvent, l'économie mène à tout... à condition d'en sortir.

* **En matière d'enseignement** des sciences économiques maintenant il faut d'abord rappeler un constat connu, manifeste dans une enquête conduite au sein de la conférence des doyens quand N. Vaneeckloo en était le président, et confirmé par les enquêtes suivantes, lorsque B. Belloc en était le président : le taux de succès des étudiants est assez nettement corrélé avec la taille des groupes de TD. La corrélation est faible avec les autres variables comme le nombre total d'heures de cours ou la part cours/TD. Même si corrélation n'est pas causalité, il est évident que nous retrouvons là une évidence. La plupart des grandes écoles, et l'Université de Paris IX, ont réduit à peu de choses les cours en amphithéâtre. Elles ont au cont!raire développé des groupes de travail plus restreints, plus aptes à dynamiser l'enseignant et l'étudiant, ce qui dans le même temps permet de réduire le nombre total d'heures en présence d'un enseignant, au profit de travaux personnels (bibliothèque, mémoire, stage....).

Cet élément mérite d'être souligné car il est un moyen de faire face à une inquiétude assez largement répandue chez les collègues. Chacun s'accorde à reconnaître que les étudiants français passent trop de temps en cours (cours et TD confondus). 500h d'enseignement par an pour une licence ou une maîtrise, en 24 semaines, c'est beaucoup trop. Mais réduire ce volume total ne risque-t-il pas d'aboutir à une réduction forte du nombre de postes ? Si ce raisonnement s'avère, nous sommes alors dans une situation critique car l'amélioration de la situation des élèves risquerait de déboucher sur une dégradation de la situation collective des enseignants de la discipline. On voit bien alors comment tout projet d'allègement des maquettes officielles se heurtera à la méfiance des resp! onsables universitaires. Ils y verront la menace d'une réduction globale des moyens, notamment en personnel, affectés à l'Université.

La réponse à ce dilemme a été donnée ci-dessus : il est possible de réduire le nombre d'heures des étudiants sans réduire le nombre de postes, il suffit d'accroître les groupes de travail et d'en réduire la taille. Bien entendu, il faut alors d'urgence investir dans les bibliothèques, salles de travail et salles informatique. **Voilà un premier choix pédagogique majeur : allègement de la charge de cours pour les étudiants, plus grande responsabilisation par le travail personnel, plus grande implication de tous les enseignants dans le suivi des étudiants.** Une telle orientation ne peut se manifester que si des marges de manoeuvre sont laissées aux universités pour mettre en place des maquettes renouvelées. Les Universités disposent d'une grande autonomie, elle doit servir de point d'appui. Des change! ments rapides et significatifs sont possibles si deux conditions sont réunies :

- premièrement des maquettes plus souples, notamment quant au volume global d'heures, mais aussi plus méfiantes à l'égard des cours d'amphithéâtre ;
- deuxièmement un " *benchmarking* " systématique qui permette à chaque filière de savoir ce qui se fait ailleurs. Une évaluation large et publique doit donc accompagner le mouvement.

Une fois que l'orientation est prise dans le sens indiqué ci-dessus, il faut encore préciser que, selon les disciplines, les cycles, les contextes locaux... une grande diversification pédagogique est possible. Parfois elle est déjà réalisée. En s'inspirant d'expériences locales, on peut imaginer une année universitaire rythmée très différemment :

- L'idée de session (s) intensive (s) pour commencer l'année, en langue ou en informatique, permet de décharger ensuite l'emploi du temps et d'utiliser les outils de base ainsi acquis dans les autres disciplines. Si, comme à Lyon 2, les deux sessions d'examen sont regroupées en mai et juin, le mois de septembre est libéré pour ce type de session intensive.
- Une autre méthode, adoptée par Toulouse 1, consiste à démarrer l'année par une session intensive consacrée à l'économie, notamment sous forme de jeux.
- On peut aussi recourir au système allemand du " Block Seminar ". Pendant une semaine un petit groupe d'étudiants travaille toute la journée avec deux ou trois enseignants. Ils consacrent une semaine à approfondir un thème à partir de cours, exposés et mémoire *in fine*.

On comprendra qu'au delà des apprentissages, ces sessions ont un rôle clé d'intégration et de socialisation des étudiants et, chacun l'aura compris des enseignants qui, cela arrive, se contenteraient de faire leurs 192h TD !. C'est une dimension très importante des choix pédagogiques collectifs. Car encore une fois la pédagogie n'est pas essentiellement une question de qualités personnelles, elle est largement le fruit d'une organisation générale. Plutôt que de régresser dans les bizutages débiles, une vraie intégration, dès le premier cycle, est possible avec un peu d'imagination et d'investissement.

Faut-il parler des choses qui fâchent ?

Il va de soi que ce type d'innovation conduit progressivement à une réforme du décompte des contraintes horaires des enseignants. Il est important de rappeler aux collègues, jeunes et moins jeunes, que nos obligations de service ne sont pas de 192h TD, mais d'un total d'environ 1800 heures/an, réparties en activité d'enseignement, d'administration et de recherche. Au risque de provoquer, faut-il rappeler aux enseignants, du Secondaire et de l'Université, que nous relevons de la catégorie A, c'est-à-dire des cadres supérieurs de la fonction publique. A ce titre, et comme beaucoup d'entre nous en font l'expérience tous les jours, nous sommes d'abord payés pour une mission donnée (ou plusieurs), dont les résultats ne peuvent être mesurés par le seul nombre d'heures de cours. Comme il ne s'agit pas de réhabiliter le stakhanovisme nous ne pr' oposons pas d'étendre les obligations de service mais d'en modifier la définition actuelle qui a des effets très négatifs sur notre crédibilité extérieure et sur la capacité de l'institution à mobiliser pleinement la grande majorité des collègues. Or même si le lien n'est pas immédiat, il va de soi qu'une réforme pédagogique impliquant collectivement la communauté universitaire passera par une autre approche des obligations de service... comme beaucoup d'entre nous l'ont déjà expérimenté de fait.

Pour finir ces quelques réflexions, venons-en à l'aspect le plus traditionnel des choix pédagogiques : comment organiser le cours ou le TD ou toute autre forme d'enseignement. En nous référant à ce qui se fait dans d'autres pays comme l'Allemagne ou les Etats-Unis, il saute aux yeux que le système français est trop centré sur l'enseignant. En arrivant dans l'amphithéâtre, les étudiants sont implicitement placés dans une logique de consommateur devant assister à un numéro, plus ou moins brillant. Ce qui sera demandé ensuite sera de restituer les éléments vus en cours. D'où un niveau de lecture extrêmement réduit comme le montre le constat paradoxal suivant : les étudiants français sont ceux qui passent le moins de temps en bibliothèque et ce sont aus! si ceux qui achètent le moins d'ouvrages. La pratique des photocopies (et de la photocopie) explique cela. Il est donc sans doute nécessaire de

pratiquer plus systématiquement la technique du manuel de référence, le cours étant une illustration des chapitres lus avant ! Cela a l'avantage de recentrer la pédagogie sur l'étudiant et la discipline au lieu que tout pèse sur l'enseignant. C'est une évolution sans doute douloureuse pour ceux qui, comme l'auteur de ces lignes, trouvent un vrai plaisir à faire des cours d'amphithéâtre. Mais c'est sans doute une étape nécessaire à un plus grand investissement personnel des étudiants.

Yves Crozet

Professeur à l'Université de Lyon 2

ANNEXE 6

La filière " sciences économiques "

fonction et dysfonctions

Nicolas Vaneecloo

Le but de la réunion du 2 avril est de discuter des orientations pédagogiques des filières organisées par les facultés, UFR et départements de sciences économiques. L'hypothèse est évidemment que le fonctionnement actuel de ces formations est perfectible, ou qu'en d'autres termes, certains dysfonctionnements y sont repérables. Même si certains de ceux-ci peuvent être considérés dans l'absolu (ainsi de la dérive calculatoire de nos enseignements de sciences économiques en deug, et non, comme on le dit souvent, de leur dérive formalisatrice, point sur lequel nous reviendrons dans la suite de ce texte), la plupart ne peuvent véritablement s'apprécier qu'en ayant une claire idée de notre fonction sociale : que viennent chercher chez nous les étudiants et qu'en font-ils ? En l'absence de données nationales sur ce sujet crucial, il m'a semblé utile d'apporter dans une première partie de cette contribution des éléments numériques concernant ma propre faculté. La seconde partie contient des opinions plus personnelles, même si elles résultent de nombreuses discussions avec des collègues et des étudiants, sur les réformes pédagogiques à entreprendre et sur ce qui les conditionne.

1. Un tableau stylisé des origines, parcours et destinations d'une promotion d'inscrits en deug " économie et gestion ".

Avertissement au lecteur : les données qui suivent se présentent comme le résultat d'une étude de cohorte. Ce n'en sont pas, pour une raison simple, c'est qu'aucune étude de ce type n'a été réalisée. Pour la mener de manière convenable, il faudrait observer le phénomène sur une période de 10 ans minimum (6 ans d'études (en comptant 1 redoublement), 1 an de service militaire et 3 ans d'insertion) de sorte que nous ne pourrions parler aujourd'hui que du devenir

des étudiants entrés en 1988 en 1ère année de deug. Il est toutefois possible de donner une image assez robuste de ce que deviennent les étudiants à partir d'études ponctuelles. Nous utiliserons ici :

- des statistiques d'inscription et de taux de réussite
- des études réalisées par les étudiants de licence d'économétrie (baromètre annuel, rapprochements de fichiers)
- une étude réalisée par l'observatoire des formations et de l'insertion professionnelle (OFIP) de l'Université de Lille 1 sur la situation en janvier 1998 des inscrits de maîtrise de 96/97
- une étude menée par l'OFIP avec le CEREQ sur la situation 30 mois après leur sortie des étudiants non réinscrits dans une autre université et provenant des formations " non sélectives " (sciences éco, économétrie) et " sélectives " (MSG, diverses MST et IUP) de deuxième cycle d'économie et de gestion (et ceci quel que soit leur niveau de sortie de Bac + 3 à Bac +8 ; les tableaux statistiques de cette étude différencient évidemment ces niveaux de sortie).

Les données qui résultent de l'utilisation de ces différentes études n'ont pas une prétention d'exactitude, mais fournissent des ordres de grandeur d'une certaine robustesse. Les chiffres ont été délibérément arrondis de façon à en faciliter la lecture (et à ne pas afficher une illusoire précision).

1.1 Le flux d'entrée : volume et nature

On raisonnera ici sur un flux d'inscriptions de 450 étudiants. Sur ces 450, 50 s'évanouissent très tôt dans la nature de sorte que le **flux réel d'entrée est de l'ordre de 400**.

Remarque : le flux d'inscrits était au début des années 90 plutôt de l'ordre de 500, et est aujourd'hui plutôt de l'ordre de 400, soit une perte de l'ordre de 20 %. Ce flux semble stabilisé, voire en légère croissance depuis trois ans.

Les caractéristiques de ces étudiants sont les suivantes :

a) Bac ES : 60 % S : 30 % Autre bac : 10 % (principalement STT)

dans les années 90-95, les proportions étaient très différentes : les bacs " scientifiques " représentaient autant que les bacs " économiques " dans ce flux réel d'entrée (environ 45 %). Compte tenu de taux de succès différenciés, les bacs scientifiques étaient alors la majorité en 2ème année : 55 %, pour 40 % de B, et 5 % d'autres ; aujourd'hui les bac ES sont nettement majoritaires en 2ème année. La concomitance d'un changement de structure et d'une baisse du flux d'entrée peut introduire à une interrogation : la " crise " des inscriptions en deug ne serait-elle pas, principalement, une crise des inscriptions de bacheliers scientifiques ? Seule une étude nationale permettrait de répondre à cette question.

b) 30 % ont obtenu le bac avec mention

cette proportion a une nette tendance à augmenter : dans les années 90-95, elle était de l'ordre de 22 %. Une interprétation optimiste de ce phénomène est que les filières de l'université ont reconquis leur attractivité vis à vis des filières concurrentes (prépas en particulier). Ce n'est cependant pas la seule interprétation possible.

c) dans 60 % des cas, aucun des deux parents de l'étudiant n'a fait d'études supérieures

cette remarque doit faire naître une légitime fierté, mais est également un défi : les étudiants que nous recevons n'ont pas dans leur majorité les référents culturels et sociaux qui leur permettent de se retrouver eux mêmes dans le maquis des filières et des débouchés.

d) plus des trois quarts ne viennent pas en deug d'économie et gestion par dépit, parce qu'ils auraient été refusés à l'entrée d'une filière sélective (moins de 10 %) ou auraient échoué dans la filière de leur premier choix (près de 15 %).

e) seuls 30 % des étudiants s'inscrivent avec en tête un projet précis d'insertion professionnelle, la majeure partie vient en deug avec la seule idée que les débouchés professionnels du deug sont intéressants et variés. Forcés de se représenter cet avenir, ils le voient à 20 % dans l'enseignement et la recherche, 25 % dans la fonction publique et 55 % dans le privé. Mais ce projet est labile (en 2ème année de deug, ils sont plus de 60 % à se voir dans le privé).

1.2 Le parcours académique

Sur les 400 étudiants, 250 obtiendront le deug et continueront leur parcours. Ce sont à ces étudiants que l'on s'intéressera à présent.

70 %, soit 175, poursuivront dans les filières " classiques " ou encore " non sélectives " (licence de sciences économiques, licence d'économétrie). On peut décrire ainsi leur devenir :

- 30 s'arrêteront avant d'obtenir leur maîtrise (17 %)
- 30 entreront sur le marché du travail à l'issue de leur maîtrise (17 %)
- 115 poursuivront leurs études (66 %) dont :
- 14 prépareront un concours de la fonction publique (10 %)
- 27 intègreront un DEA (15 %)
- 74 un DESS (42 %)

30 %, soit 75, poursuivront dans les filières " professionnelles " ou encore " sélectives " dont :

- 7 s'arrêteront avant la fin de leur cursus (10 %)
- 33 entreront sur le marché du travail à Bac + 4 (44 %)
- 35 poursuivront leurs études (46 %), dont :

- 2 en DEA (3 %)

- 33 en DESS (43 %)

Ainsi, au total, sur ces 250 étudiants, trois sur cinq (150) atteindront le niveau Bac + 5 (si on y intègre les préparations au concours). La révolution du 3-5-8 est, semble-t-il, déjà largement effectuée.

1.3 L'insertion professionnelle

Elle est jugée deux ans et demi après la sortie, sans tenir compte d'un chômage qui touche d'ailleurs peu les étudiants sortis des cursus d'économie et de gestion (au contraire de certaines autres filières universitaires).

L'insertion est évidemment dépendante du parcours suivi. On se contentera de fournir ici une évaluation pour l'ensemble du flux de 250 que l'on distinguera ensuite selon qu'au niveau du 2ème cycle, l'étudiant s'est orienté vers une formation " classique " ou " professionnelle ".

Les résultats sont les suivants :

Insertion de l'ensemble du flux de sortie du deug

		Enseignement Recherche	secteur public	secteur privé	total	
	cadres	37* 15 %	17 7 %	91 36 %	145 58 %	
	professions intermédiaires		9 4 %	75 30 %	84 34 %	
	sous total	37 15 %	26 10 %	166 66 %	229 92 %	
	employés*		21 8 %		21 8 %	

* tous les enseignants et assimilés ont été classés comme " cadres "

** les employés ne sont pas ventilables entre les différents secteurs

Insertion des étudiants engagés dans le second cycle " classique "

		Enseignement Recherche	secteur public	secteur privé	total	
	cadres	32* 18 %	14 8 %	50 29 %	96 55 %	
	professions intermédiaires		8 5 %	52 30 %	60 34 %	
	sous total	32 18 %	22 13 %	102 58 %	156 89 %	
	employés*		19 11 %		19 11 %	

* tous les enseignants et assimilés ont été classés comme " cadres "

** les employés ne sont pas ventilables entre les différents secteurs

Insertion des étudiants engagés dans le second cycle " professionnel "

		Enseignement Recherche	secteur public	secteur privé	total	
	cadres	5* 7 %	3 4 %	41 55 %	49 65 %	
	professions intermédiaires		1 1 %	23 31 %	24 32 %	
	sous total	5 7 %	4 5 %	67 85 %	73 97 %	
	employés*		2 3 %		2 3 %	

* tous les enseignants et assimilés ont été classés comme " cadres "

** les employés ne sont pas ventilables entre les différents secteurs

Même si ces différents chiffres ne sont que des évaluations, on peut en tirer quelques conclusions robustes :

1. Le deug d'économie et gestion est la première étape d'un parcours professionnel qui conduit à titre essentiel à des fonctions de gestion du secteur privé (les deux tiers).

2. La performance de l'ensemble des filières du secteur n'est pas si médiocre puisque, deux ans et demi après leur sortie, 60 % des étudiants engagés dans un parcours de 2ème cycle occupent une fonction de " cadre ". les insertions " basses " dans le marché du travail (employés) sont essentiellement le fait d'étudiants interrompant leur parcours avant le niveau Bac + 5

3. La filière " classique " se singularise par le fait qu'elle alimente le secteur de l'enseignement et de la recherche, ainsi que celui de l'administration publique, **mais son principal débouché reste le secteur privé**, comme sans doute depuis la création des diplômes de sciences économiques : les trois cinquièmes des étudiants engagés dans un second cycle classique (plus même si l'on considère ceux qui se sont insérés en position d'employés) ont vocation à y travailler. Les DESS fonctionnent pour eux comme un excellent sas, et, si l'on se limite aux étudiants provenant d'un deug économie et gestion, **la filière " classique " fournit, en nombre, au secteur privé plus de cadres que n'en fournit la filière " professionnelle " de deuxième! cycle.**

4. On ne peut que souligner l'excellente performance économique de la filière " classique ". Un étudiant ayant effectué sans échec le parcours allant de la première année de deug au DESS aura coûté à l'Etat pour sa formation 43 heures de TD (norme San Remo = $2 \times 6,3 + 2 \times 7,2 + 16$). Sachant qu'une heure de TD coûte en moyenne, tout compris (salaires + charges + consommations intermédiaires + infrastructure), de l'ordre de 1000 à 1500 francs, cela représente entre 50 et 70 KF pour 5 ans de formation. Il serait difficile de trouver des filières plus performantes du point de vue du rapport efficacité/coût. Il serait néanmoins raisonnable de dépenser un peu plus pour assurer une meilleure qualité de formation.

2. Les filières économiques : contenu et pédagogie

2.1 Le problème du contenu

Des constats qui précèdent, on est immédiatement amené aux questions suivantes :

1 Point de passage " normal " d'étudiants qui se destinent aux fonctions de gestion du secteur public et privé, le deug d'économie et gestion remplit-il correctement son office ?

2 Point de passage majoritaire de ces étudiants, la filière " classique " qui est également " non sélective à l'entrée ", remplit-elle convenablement sa fonction et doit-elle être maintenue dans cette fonction ?

Si l'on s'en tient aux maquettes, la réponse à la première question doit être assurément positive (sous réserve d'une investigation détaillée qui ne peut être menée qu'au niveau central). Il me semble que le deug d'économie et gestion est une formation pluridisciplinaire équilibrée préparant assez bien à la suite des études et conforme à la visée professionnelle qui

correspond au projet majoritaire des étudiants. Dans le deug de la faculté à laquelle j'appartiens et qui ne doit guère être originale sur ce point, la répartition de l'horaire étudiant est ainsi la suivante :

Analyse économique	4 %	Statistique	14 %
Comptabilité	11 %	Mathématiques	14 %
Droit	14 %	Informatique	7 %
Histoire économique	5 %		
Sociologie	4 %	Langues	7 %

Ce mélange équilibré (dont on ne prétendra pas qu'il est optimal), ne signifie évidemment pas que, sur le plan pédagogique, l'objectif soit parfaitement atteint, mais cela est un autre problème (voir § 2.2).

S'agissant de la deuxième question, la réponse à apporter est sans doute plus nuancée et doit varier selon les facultés. Ne pouvant m'appuyer que sur le cas lillois, qui n'est certainement ni un exemple ni une exception aberrante, j'aurais tendance à donner une réponse assez négative concernant l'adéquation **apparente** de la formation aux projets majoritaires des étudiants. Ainsi, dans la mention " analyse et politique économiques " qui concerne la plus grande part des étudiants de licence " classique " (trois étudiants sur cinq inscrits en licence, le reste étant en mention " techniques économiques et de gestion " (environ 1/4) ou en licence d'économétrie (13 %) ; toutefois, ces deux dernières licences étant alimentées par des entrées parallèles (DUT et BTS en TEG, deug MASS en économétrie), on peut considérer que le flux provenant du deug d'économie et gestion va, aux trois quarts, dans la mention " analyse et politique économiques "), la répartition de l'horaire étudiant est la suivante :

Analyse économique 45 % Statistique 13 %

Histoire de la pensée 20 % Option 14 %

Langues 7 %

Il est vrai que ces étudiants peuvent, en maîtrise, trouver un programme de formation plus varié dans la mesure où sont organisées toutes les mentions possibles au niveau national (économie et gestion de l'entreprise, économie internationale, économie industrielle, économie du travail et des ressources humaines, monnaie et banques, et, pour finir, analyse et politique économiques). Il n'en reste pas moins que la formation, au niveau du second cycle apparaît très centrée sur la discipline économique, ce qui correspond aux représentations profondes de ce que doit être une filière d'économie pour la majeure partie des enseignants chercheurs de la discipline. Même si, pour autant qu'on puisse en juger au travers des relations nouées avec de nombreuses universités européennes dans le cadre des réseaux Erasmus, ce menu apparaît comme un standard, on est amené à s'interroger si ce menu est raisonnable compte tenu du devenir probable des étudiants suivant un tel programme.

Une des réponses radicale à cette interrogation est que justement ce menu n'est pas fait pour eux, et qu'il s'agit dans les filières économiques de former des spécialistes de la discipline. En d'autres termes, le programme, même perfectible, ne doit pas être modifié dans ses

orientations fondamentales, ce sont les étudiants qui ne doivent pas le suivre : ils devraient être en gestion.

En dehors de son caractère irréaliste (les étudiants sont là) et suicidaire (à ce compte, les effectifs inscrits dans les filières économiques devraient baisser des quatre cinquièmes), cette opinion mérite d'être contrebattue et pour deux raisons.

La première est que, aux côtés de formations très centrées sur le management que l'université, grâce à nos collègues de sciences de gestion, a su développer de manière très compétitive (d'où la crise des écoles de commerce et de gestion), il y a la place pour des formations où l'analyse économique et plus généralement les sciences sociales, donnent l'armature intellectuelle nécessaire pour affronter les tâches de la vie professionnelle et garantir de réelles possibilités d'évolution. C'est ce rôle qu'ont rempli les formations universitaires d'économie de longue date, et qu'elles continuent de jouer aujourd'hui. Cette hypothèse suppose néanmoins que ces formations restent un lieu où l'on s'efforce de comprendre le fonctionnement du monde (et non une école! d'apprentissage de techniques ésotériques ayant perdu tout contact avec son environnement). Or, en dépit des tendances facilement autoflagellantes du milieu universitaire, il n'est pas interdit de penser que les sciences économiques restent une telle discipline.

La seconde raison est qu'il est illégitime de demander à des étudiants de se déterminer au niveau bac + 2 pour une formation uniquement destinée à former des économistes professionnels (dont l'emploi, en dehors des milieux académiques, n'est pas légion). Que certains soient, à ce stade, déjà convaincus que cela n'est pas pour eux et s'orientent vers des études de gestion, est une chose ; mais l'inverse ne peut être soutenu (à combien des économistes professionnels d'aujourd'hui ce choix précoce a-t-il été imposé ?).

Au reste, et contrairement à une idée toute faite, ce projet de maintien des formations économiques comme un des chemins attractifs qui conduit **aussi** à une insertion professionnelle classique rencontre le désir de nombreux étudiants : ils ne restent pas dans de telles filières parce que contraints et forcés par le numerus clausus des filières " professionnelles " offertes principalement en gestion. Sinon comment expliquer que le choix des meilleurs d'entre eux ne se différencie guère de la moyenne et les porte d'abord vers la continuation des études en sciences économiques ? Comment expliquer également qu'en dépit de la rupture considérable qui existe entre le deug d'économie et gestion, ni leur adhésion au programme, ni leur optimisme pour leur avenir ne! fléchissent brutalement ?

La question est alors : avec quel contenu et sous quelle forme faut-il organiser ce chemin centré sur la discipline économique mais préparant également à la vie professionnelle ?

Sur le contenu, il me semble, et le succès de la filière économétrie est là pour l'indiquer, qu'il faut élargir la formation à des disciplines plus utilitaires tout en maintenant le cœur sur l'analyse économique et sur l'indispensable histoire de la pensée (mais il est vraisemblable que ce " cœur " traditionnel se soit un peu hypertrophié avec le temps, et qu'en réduire un peu l'importance ne serait pas stupide). Cela ouvre un vaste champ d'action. Mais je ne crois pas qu'il soit en jachère, et il y aurait un certain intérêt à dresser l'inventaire de ce qui est concrètement fait en ce sens dans les différentes universités.

Sur la forme, il paraît également indispensable (ne serait-ce que pour maintenir une position concurrentielle du secteur), et nonobstant le maintien de formations classiques, de donner, aux

facultés, UFR et départements d'économie, la possibilité de créer des formations d'économistes à visée professionnelle. Le Ministère pourrait y aider très concrètement. S'il existe en effet des Magistères ou des Maîtrises de sciences et techniques centrés sur l'économie, il n'existe aucun intitulé d'IUP se référant à cette discipline. La dernière réunion de la conférence des doyens de sciences économiques suggérait ainsi d'introduire l'intitulé " ingénierie économique " dans la liste des intitulés possibles, qui, pour l'instant, en ce qui concerne le secteur " tertiaire ", ne font référence qu'à la gestion. Cette suggestion me paraît devoir être retenue. Elle n'exclut évidemment pas la proposition d'autres intitulés.

2.2 De quelques problèmes pédagogiques relatifs aux formations de sciences économiques

Le tableau qui précède laisse penser que, bon an mal an, les formations organisées par les facultés et départements d'économie ne fonctionnent pas si mal que cela. C'est à la fois vrai et faux. Car si l'intention est correcte, la réalisation souffre parfois de quelques défauts.

Les étudiants critiquent en tout cas le régime auquel ils sont soumis. Le premier reproche touche à la forme des enseignements : pour eux, la part des cours magistraux est trop importante, et celle des TD ne l'est pas assez. Le second touche à l'absence d'un contact imposé avec le monde réel ; le troisième est la domination des mathématiques en deus, ou le caractère trop théorique de la formation reçue en deuxième cycle.

Mais les enseignants ont également leurs griefs vis à vis des étudiants. Outre leurs incapacités rédactionnelles (de l'orthographe à la syntaxe, en passant par l'incapacité à construire un écrit cohérent, le tableau dressé est en général peu flatteur surtout pour les plus anciens des enseignants), beaucoup d'entre nous s'inquiètent de quatre choses

- l'absence de connaissances de base sur les ordres de grandeur des données économiques
- la connaissance très réduite des problèmes contemporains et, lorsque cette connaissance existe la disjonction complète opérée entre la théorie économique enseignée et ces problèmes concrets (pour faire bref, l'opinion émise sur ces matières, lorsqu'elles ne sont pas ignorées, reflète plus la lecture de journaux et les idées en cours que le regard porté par un économiste un peu instruit)
- la méconnaissance quasi-complète des données institutionnelles et historiques
- l'incapacité à se saisir des instruments basiques de l'économiste pour analyser une situation ou un problème.

Gilbert Abraham-Frois a dit en commission son étonnement devant les croyances de ses étudiants sur ce que pouvait être la part des salaires dans le PIB en France. Je dois confesser la même surprise. Intervenant devant un public en fin de cursus, ayant, par son choix d'options, manifesté son intérêt pour les problèmes du travail, et ayant normalement suivi quelques enseignements sur ce sujet auparavant, je me suis aperçu qu'ils n'avaient pas tous une idée précise du montant du salaire minimum en France (1 sur 2), qu'ils n'avaient aucune idée du salaire moyen, pas plus que de l'importance des prélèvements assis sur ces salaires et de leur évolution sur les 20 dernières années, qu'ils n'avaient pas entendu parler du rétablissement du

salaires minimum en Grande Bretagne, qu'ils étaient convaincus qu'il n'en existait pas aux USA, qu'ils n'avaient que de faibles lumières sur la manière dont le SMIC était déterminé en France, qu'ils n'étaient majoritairement pas au courant du débat sur l'assiette et le montant des prélèvements sociaux ni du rapport Malinvaud sur ce sujet... Plus grave pour ceux qui pensent que l'important n'est pas ces connaissances factuelles, mais la capacité de raisonnement que pourrait apporter l'analyse économique, j'ai pu constater que la plupart s'avéraient incapables de m'expliquer à l'aide des outils les plus simples de la théorie économique l'effet sur l'emploi d'un salaire minimum, ou d'une réduction des taux de cotisations sociales...

Comme les discussions que je pouvais avoir avec ces étudiants me laissaient penser qu'ils n'étaient pas stupides et que, qui pis est, certains d'entre eux pouvaient exhiber un parcours académique tout à fait honorable, je considère ce constat comme un peu perturbant (même si je suis rassuré par le fait que ces mêmes étudiants seront convenablement absorbés par le marché du travail, comme on l'a vu plus haut). Je crois très profondément que l'enseignement que nous donnons à nos étudiants contribue à les faire vivre dans une sorte de schizophrénie : d'un côté le monde de la vie réelle, de l'autre celui des cours suivis de manière finalement assez disciplinée (puisqu'ils satisfont aux exigences de nos examens) et qu'ils appellent le monde de la théorie. S'il y a une crise des sciences économiques, c'est bien celle là : elle est pédagogique. Les étudiants, dans leur ensemble, ne font guère de liens entre les théories qu'on leur enseigne et les problèmes du monde dans lequel ils vivent (pour l'observation duquel nous ne stimulons d'ailleurs pas leur intérêt). Je ne suis pas loin de penser qu'ils considèrent la théorie comme un pur exercice de logique, comme le sont les exercices de mathématiques qu'ils ont résolus au cours de leurs études secondaires. Et il me semble que nous les encourageons positivement à cela au cours du deug (et peut être au delà), ce qui rejoint le problème souvent dénoncé de l'excès de mathématiques pendant ces deux années de formation, alors que les mathématiques, au sens propre du terme, ne concernent qu'une partie faible de l'enseignement imposé.

Pour me faire une idée un peu générale de ce problème au niveau national, j'ai consulté des annales de sujets et corrigés sélectionnés certainement pour l'excellente illustration qu'ils donnent des exigences requises des étudiants que nous formons.

Sur les 21 sujets de mathématiques collationnés, je n'ai trouvé que deux sujets qui faisaient une référence explicite à la résolution d'un problème économique. Un seul demandait à l'étudiant de poser le problème à partir d'un énoncé littéraire (ce n'est donc pas ici que les étudiants apprendront à formaliser, ce qui peut les protéger de toute dérive formelle en économie). Le reste était de la mathématique habituelle (que des mathématiciens professionnels trouveraient sans doute simplette). On trouvait, par exemple, des exercices aussi intéressants que de trouver la limite lorsque x tend vers 0 des fonctions suivantes :

dont je doute qu'elles ressemblent à quoi que ce soit qu'on puisse trouver dans les domaines les plus formels de l'analyse économique. Il est évidemment extrêmement facile de brocarder ; j'admets qu'un économiste ait besoin d'un minimum de formation mathématique et que cette formation doit, parce qu'elle touche un point plus fondamental, se détacher de son contexte d'application. Mais il n'est pas sûr que, dans la pratique, elle ne s'en évade pas complètement et qu'elle ne s'efforce pas de développer des compétences et connaissances

complètement étrangères à ce domaine. Il n'est pas sûr non plus qu'on conforte ainsi des étudiants dont la plupart ne sont pas vraiment fanatiques des mathématiques, dans l'idée que ce pensum leur est nécessaire. L'habitude de confier ces cours &a! grave; des spécialistes (qu'a renforcé l'arrivée des professeurs agrégés détachés du secondaire) contribue certainement à cette dérive lorsque ce spécialiste n'est pas bien informé des besoins du domaine d'application.

Mais si l'étudiant apprend en mathématique à résoudre des problèmes qui n'ont rien à voir avec l'économie, rassurons-nous, car les épreuves d'économie lui donneront le plaisir d'appliquer son savoir à des " données économiques ". Treize sujets seulement étaient sélectionnés dans les annales de macroéconomie que j'ai consultées. Une seule fac (représentée par deux sujets) restait fidèle à la dissertation-question de cours. Tous les autres sujets contenaient des exercices (dont cinq seulement des exercices). Vingt des vingt et un sujets de microéconomie sélectionnés comportaient des exercices (dont onze ne comportaient que des exercices). Tous ce exercices concernent des point de théorie intéressants. Ce qui est plus intéressant encore, c'est l'esprit d! ans lequel ils sont traités. Je me suis livré sur les exercices de microéconomie à un petit décompte rapide : l'expression calculer (ou exprimer, déterminer dans le sens de calculer ou encore la question " quel est " dans le sens de calculer) apparaît cent huit fois, le mot commenter (les résultats) douze seulement...

Il me semble que c'est ainsi qu'on apprend aux étudiants à ne pas trouver d'enjeu à la théorie. C'est un simple jeu de calcul. Il n'y a aucune leçon à en tirer.

Evidemment, le tableau qui précède est un peu forcé. Mais il me semble que, outre que nous devons doter les étudiants des connaissances factuelles et institutionnelles nécessaires à leur compréhension du monde, nous devons aussi leur donner le goût de la théorie et le sentiment que cette théorie sert à répondre à des questions. Sur ce point, nous nous y prenons peut-être un peu mal.

ANNEXE 7

" Point sur les évolutions en europe "

note préparatoire rédigée par B. Belloc

Le titre de la séance est ambitieux, et cette note est modeste par rapport à ce titre. La raison essentielle est simplement la très grande difficulté (plus grande que ce que j'imaginai) pour avoir des informations qualitatives substantielles sur ce qui se passe ailleurs en Europe en ce qui concerne la formation et la recherche en économie (en soi ceci fait peut-être partie du tour d'horizon qui est le sujet de la réunion). Les rapports sont assez nombreux, mais leurs

analyses plus rares et les diagnostics très incertains. De plus la réunion du 25 juin à Toulouse, à laquelle sont conviés, je pense, tous les membres de notre groupe, permettra un échange en direct sur les programmes doctoraux, et sans doute plus généralement sur les problèmes rencontrés par l'économie académique en Europe. Je crains un peu que les discussions ne soient très renfermées sur le cocon confortable de la recherche académique. Pour poser tous les problèmes il me semble donc important de participer à cette journée toulousaine.

Je me suis donc contenté de pointer quelques traits, qui ne sont à mon avis pas originaux, et que j'ai sélectionnés à partir de la lecture de quelques rapports et articles, cités en bibliographie, et de témoignages directs que j'ai pu avoir auprès de quelques collègues étrangers. Je n'ai malheureusement pas pu, pour des raisons circonstanciées, bénéficier à temps d'un contact avec la Società degli economisti. Au cours des semaines à venir, il n'est pas impossible que je puisse compléter notre information.

1° trait :

Les problèmes d'attractivité de nos études sont les mêmes partout

En général, il n'y a pas de réflexion écrite du type de celle que nous essayons de faire, comme je l'indiquais en introduction, sauf pour le cycle doctoral, et encore, à ce niveau elles sont rares. Notre découpage français en premiers et seconds cycles nous donne une spécificité, celle d'avoir des filières exclusivement Sciences éco dès le début des études universitaires. Lorsqu'on parcourt les syllabus d'universités étrangères, on trouve certes des filières undergraduate qui sont centrées sur les Sciences économiques, mais en tant que dominante, pas comme filières verticales contrôlées entièrement par les économistes académiques, comme c'est le cas en France. Les difficultés rencontrées pour les études graduate et postgraduate en économie dans tous les pays d'Europe ne permettent par ailleurs pas de déceler quel est le meilleur système : des enseignements d'économie plus ou moins dilués dans des propédeutiques à spectres assez larges, ou des études d'économie d'emblée centrées sur le noyau dur de la discipline (micro, macro, histoire de la pensée éco, math, stat). Par contre il y a, me semble-t-il, une spécificité française : dans pas mal de DEUG français, la place du Droit est incomparablement plus importante que dans les études à dominante d'économie de même niveau à l'étranger. Ceci étant, les difficultés de recrutement d'étudiants que nous connaissons dès le début du DEUG apparaissent à peu près partout, et pour les mêmes motifs, mais à la charnière undergraduate-graduate. Les motifs évoqués (et parfois étayés par enquête) sont les mêmes : rôle des maths, du formalisme, enseignements coupés de la réalité économique (arguments trouvés dans tous les papiers cités en bibliographie) attractivité de la gestion et de l'économie appliquée à des domaines particuliers etc.

2° trait :

Très forte diminution des candidats à la profession d'économiste académique (enseignement et recherche), notamment en GB, et très forte attractivité des " métiers de l'économie ", y compris ceux de la gestion, les deux secteurs n'étant pas forcément distingués du point de vue des débouchés, contrairement à ce que nous faisons en France

Ce point est lié au précédent : les études d'économie pour la discipline elle-même " ennuyent " les étudiants qui préfèrent se tourner vers des études de gestion ou d'économie appliquée, dans lesquelles notre discipline apparaît comme étant très instrumentalisée. La non-attractivité des filières éco pures et dures vient aussi du fait (étayé souvent par enquête) des très bons débouchés des études de gestion, et des mauvais (en nombre et en rémunération) débouchés dans les secteurs académiques. Aux USA et en GB, il faut noter une situation particulière qui masque l'évolution des effectifs au niveau graduate : de moins en moins d'" indigènes " se lancent dans des études d'économie pures et dures dont les seuls débouchés sont la recherche et l'enseignement. Par contre l'attractivité des universités britanniques et nord-américaines fait que de nombreux " étrangers " viennent peupler ces filières. A titre d'exemple, à la rentrée 98 aucun citoyen britannique n'est entré dans le programme doctoral d'économie, ni à London School of Economics ni à Nuffield College à Oxford ! Cela inspire des craintes " nationalistes " à nos collègues d'outre Manche du type : l'économie ne sera bientôt plus enseignée en GB que par des étrangers ! On a le même type de problème aux USA, mais avec une inquiétude " nationaliste " moins grande.

Une remarque sur l'attractivité et le leadership scientifique de la recherche outre-Atlantique qu'on peut faire ici : les dépenses pour la recherche en économie sont moins importantes aux USA qu'en Europe (cf. Kirman et Dahl), ce qui exclut l'explication du rôle dominant de la recherche faite aux USA par des moyens plus importants qui seraient disponibles aux USA. La même chose doit à peu près prévaloir pour la GB. Tentative d'explication : la faible attractivité des études d'économie académiques pour les nationaux nord-américains et britanniques est compensée par la forte attractivité qu'elles représentent pour les nationaux d'autres pays, qui, pour une partie d'entre eux (ceux qui reviennent exercer dans leurs pays d'origine) voient leur carrière revalorisée quasi-automatiquement par un parcours de formation au moins partiel aux USA ou en GB (on est assez près d'un équilibre bayésien parfait, fondé sur des croyances a priori particulières, et qui doit sans doute valoir au moins en partie aussi pour les formations au management). Cette explication donnera du grain à moudre aux opposants à la main mise anglo-saxonne en général, nord-américaines en particulier sur les normes de la recherche académique en économie.

3° trait :

Les enseignements d'économie se standardisent à peu près partout, à tous les niveaux

C'est un constat que tout le monde peut faire et qui est vrai dans les pays d'influence directe anglo-saxonne (explication évidente en terme de marchés de l'édition et de tradition politico-culturelle), mais aussi dans les pays d'Europe latine (explication identique, mais plus faible, en terme de marché de l'édition, mais explication à chercher en termes de formation des enseignants-chercheurs, ce qui est un corrélat du nombre croissant d'économistes étrangers présents dans les programmes doctoraux britanniques et américains (cf. trait précédent). Si mon analyse est fondée, elle pourrait partiellement permettre de comprendre la faiblesse de l'enseignement de l'économie appliquée, puisque cette standardisation des programmes correspond bien entendu à une standardisation des champs d'analyse, réduisant ainsi la part laissée aux enseignements d'économie empiriques, plus difficilement standardisables par nature, ne serait-ce qu'à cause des données.

4° trait :

Les enseignements d'économie sont de plus en plus dispersés au sein de grandes filières non économiques. La pluridisciplinarité dévore notre discipline, au moins en tant que discipline enseignée pour elle-même.

On trouve un nombre croissant et désormais très important d'enseignements d'économie à l'extérieur des filières rattachées à des départements d'économie, au point que dans certains pays (Italie) certains collègues peuvent dire qu'il n'y a aucun cursus universitaires dans lequel les économistes peuvent décider ce qui est enseigné en économie aux étudiants !

Ceci est à mon avis un contournement de notre incapacité à faire de l'économie appliquée dès le début des études. Les autres secteurs disciplinaires, qui ont besoin que leurs étudiants aient quelques éléments de connaissances économiques les leur font apprendre dans leurs propres cursus, avec l'aide de collègues économistes qui se spécialisent dans un domaine particulier de l'économie appliquée, ce qui rend assez aléatoire l'évaluation du niveau scientifique de ces collègues en économie, et rend ainsi notre position professionnelle encore plus fragile et moins sérieuse aux yeux des spécialistes des autres disciplines.

5° trait :

Le relatif isolement des économistes français en Europe, malgré les cas particuliers que l'on peut mettre en avant.

Pourquoi les économistes français sont aussi peu présents dans les institutions d'envergure européenne, qu'il s'agisse d'institutions académiques comme l'European economic association et ses différentes manifestations scientifiques, ou des instances d'évaluation du 5°PCRD, par exemple, alors que dans ces dernières instances il y a place pour des économistes de toutes orientations méthodologiques (hétérodoxes, appliqués, etc.)

Bibliographie :

Hansen : " The Education and Training of Economics Doctorates... " Journal of Economic Literature Vol. XXIX Sept. 91

Kirman and Dahl : " Economic research in Europe " European Economic Review 38 (1994)
pp.505-522

Machin and Oswald : " Signs of Disintegration : A Report on UK Economics PhD and ESCR Studentship Demand " Cambridge, 1999

L'insertion des économistes

J.F. Vergnies, Céreq

Les économistes travaillent aussi bien dans l'enseignement que dans le commerce, aucune partie du marché du travail ne leur est " réservée ". Ils subissent de multiples concurrences, de la part des juristes, gestionnaires, AES (administration économique et sociale), mais aussi des diplômés d'écoles de commerce. Cela se traduit par un chômage élevé.

point de méthode sur la comparaison économie-gestion

En raison de la taille de l'échantillon de l'enquête, il a été nécessaire d'agréger deuxième cycle et DEA-DESS afin de pouvoir comparer les économistes (hors AES) aux juristes et aux gestionnaires. Dans ces termes la comparaison est fortement favorable aux gestionnaires, en effet ils arrêtent généralement leurs études en DESS (75% dans l'échantillon) alors que les juristes et les économistes terminent plus rarement leurs études à ce niveau (40%). On peut donc comparer les juristes et les économistes terme à terme. En revanche, si l'on compare les économistes seulement avec les sortants de deuxième cycle de gestion, les économistes sont alors toujours plus au chômage, mais les écarts en termes de niveau ou de statut d'emploi et de salaires sont à leur avantage.!

L'enquête utilisée porte sur les sortants de l'enseignement supérieur en 1997 interrogés en mars 1997 (Cf document Céreq n°137 pour les résultats généraux).

Malgré leur polyvalence les économistes trouvent difficilement du travail

Un chômage récurrent

Les économistes rencontrent d'importantes difficultés d'insertion. Ils mettent un peu plus de temps à trouver un premier emploi que les autres sortants de l'enseignement supérieur. Cet emploi est en outre plus précaire que celui des juristes et des gestionnaires. Dès lors le chômage des économistes décroît peu avec l'ancienneté sur le marché du travail. Leur taux de chômage est le plus élevé de l'enseignement supérieur deux ans et demi après la fin des études (17,5% contre 9,3% en moyenne).

Une forte polyvalence qui expose à la concurrence

Contrairement aux économistes, juristes et gestionnaires accèdent peu à l'enseignement. Si un économiste sur deux est assuré d'accéder à un emploi de cadre, il ne reste pas moins qu'un sur cinq ne trouvent qu'un travail d'employé en entreprise. Ces emplois plus précaires et moins bien classés des économistes ne se traduisent cependant pas par des salaires faibles.

Les économistes valorisent leur formation généraliste dans un nombre important de secteur. Le secteur du commerce semble avoir été pour la génération sortie en 1994 un débouché important. Les autres secteurs de l'éducation, de l'administration, des services aux entreprises de la banque et de l'assurance forment à eux quatre près de 2/3 des emplois. Les juristes et les gestionnaires ont des recrutements plus typés, dans les deux cas ils travaillent fréquemment dans les services aux entreprises. Les juristes se distinguent par de forts recrutements dans l'administration. Les gestionnaires sont nombreux dans l'industrie alors que les économistes s'y dirigent rarement.

Tableau 1 : quelques indicateurs d'insertion

	Plus de 6 mois de chômage avant le premier emploi	taux de chômage deux ans et demi après la fin des études	Part de cadres	Salaire médian net mensuel en francs
droit	15,6	9,2	42	85,000
économie	15,7	17,5	50	90,000
gestion	13,8	7,5	62	105,000

Tableau 2 : les secteurs d'activité deux ans et demi après la fin des études

	industrie	banque assurances	Services aux entreprises	administration	éducation,santé, action sociale	commerce
droit	8,2	17,6	19	28	7	8,5
économie	7,2	13,3	14,7	14,9	15,2	26,5
gestion	20,2	18,1	26,9	6,5	8,9	11,8

Tableau 3 : les principaux emplois deux ans et demi après la fin des études

	Economie	droit	gestion
cadres de la fonction publique	4,1	12,1	4,2
cadres techniques	8,8	0,4	15,9
professeurs, professions intellectuelles	11,1	3,5	5,1
employés administratifs et commerciaux des entreprises	17,2	12	7,2
professions intermédiaires administratives et commerciales	18,5	25,2	20,8
cadres administratif et commerciaux	24,9	19,7	36,7

ANNEXE 9

Quelques indications issues d'enquêtes d'Universités relatives au devenir de leurs étudiants en sciences économiques

Michel Vernières

Ont pu être consultées les enquêtes réalisées à :

- Caen, en 1995, sur les promotions 1990 à 94 de maîtrise droit/économie/gestion
- Dijon, en 1997, sur les diplômés de 2ème ou 3ème cycles sortants de l'Université en 1994
- Lille, en 1997 et 1998 sur les sortants diplômés de 2ème ou 3ème cycle de sciences économiques et gestion en 1994 et 1995'
- Lyon, en 1989, sur les étudiants de sciences économiques et de gestion de 2ème ou 3ème cycle sortants en 1986
- Paris I, en 1987, sur les diplômés de maîtrise de sciences économiques de 1982 à 84 ; en 1991 sur les sortants en 1988 et, en 1997, pour les seuls DEA et DESS inscrits en 1993-94
- Strasbourg, en 1997, sur les inscrits en 2ème ou 3ème cycle de sciences économiques et de gestion sortis en 1994.

Le petit nombre des enquêtes disponibles, les différences quant aux dates de réalisation, quant à la méthodologie des enquêtes, la relative faiblesse des échantillons de diplômés de sciences économiques et la diversité des indicateurs utilisés ne permettent pas de prétendre effectuer une synthèse précise et détaillée de ces diverses enquêtes.

Néanmoins un certain nombre de résultats grossièrement convergents permettent de souligner quelques traits qui semblent caractéristiques de l'insertion des diplômés de sciences économiques.

1) La poursuite d'études au delà de la maîtrise est forte : selon les enquêtes, quelques 2/3 à 4/5 des diplômés de maîtrises

2) Les postes occupés par les sortants de sciences économiques apparaissent comme d'une très grande diversité. Néanmoins, les spécialités choisies en maîtrise (Caen) et, surtout, en DESS semblent influencer les types d'emplois occupés.

Globalement, les emplois occupés dans des entreprises représentent plus de la moitié de l'ensemble (jusqu'à 70 % dans certains cas.) Le secteur financier, quand il est identifié (Paris

I) apparaît très représenté. L'enseignement et la recherche sont nettement inférieurs au quart des effectifs.

3) Le niveau de diplôme influe fortement sur le type d'emploi occupé. Les cadres sont nettement plus nombreux parmi les titulaires d'un troisième cycle. Mais la nature du diplôme joue également. Ainsi, un DESS apparaît comme plus favorable à l'obtention d'un emploi de cadre qu'un DEA (Lille, Strasbourg et Paris I). Globalement, il apparaît que les titulaires d'un DESS s'insèrent essentiellement dans les entreprises. Les titulaires d'un DEA sont plus nombreux dans l'enseignement et la recherche. Mais ces emplois ne sont pas majoritaires parmi ces derniers.

4) À niveau de diplôme égal, les indicateurs d'insertion semblent plus favorables pour les diplômés de gestion que pour les économistes. (Lille).

ANNEXE 10

Quelles idées générales débattues avec des économistes de formation universitaire, employés chez les constructeurs d'automobiles

1. La définition de l'économiste

Dans les grandes entreprises, banques, pétrole automobile, les économistes sont recrutés au moins à Bac + 5.

Les Bac + 4 ne sont pas cadre et sont souvent recrutés dans des emplois plutôt sous-qualifiés.

2. La nécessité de la théorie

La théorie est tout à fait utile mais elle doit être accompagnée de réflexions sur des projets d'applications pratiques.

En macro-économie, dans le domaine des théories du change, du commerce international ou de la croissance, les rapprochements de la théorie et de la pratique doivent être menés systématiquement.

En micro-économie, les applications du calcul économique doivent tenir compte des réalités souvent très complexes. Le TD qui se contente de présenter des cas ne demandant qu'une démarche calculatoire est insuffisant.

Le TD idéal devrait s'appuyer sur un micro projet de recherche, à décortiquer avec les étudiants et s'appuyer ensuite sur le cours qui donne la référence théorique.

Les professeurs quand ils ont été consultants par ailleurs, disposent de cas pratiques opératoires.

3. Les enseignants et la vie économique active

Plus de passerelles entre l'enseignement et la vie économique active sembleraient utiles. Aux Etats-Unis, il apparaît que les professeurs d'économie sont plus souvent consultants qu'en France. Le développement des échanges entre l'université et les secteurs de la vie active devrait être systématiquement favorisé. Il faudrait aussi en sens inverse permettre à des économistes d'entreprise d'enseigner dans certains domaines.

4. Les outils indispensables à l'économiste

Une pratique courante de l'anglais, lu, parlé, écrit, est une condition impérative à l'embauche et indispensable dans l'activité.

Le bagage de mathématiques et de statistiques est essentiel aussi mais il doit rester plus un moyen qu'une fin dans la mesure où il est possible de se faire aider sur ces points dans les entreprises.

Les logiciels les plus courants, mais aussi ceux qui demandent une véritable formation, doivent être maîtrisés.

La capacité rédactionnelle alliée à un esprit de synthèse, est aussi nécessaire.

Les stages en entreprise doivent être mis en place le plutôt possible dans le cursus universitaire. Les stages sont nécessaires et ils ne peuvent que renforcer les apprentissages théoriques. Actuellement dans le cursus universitaire, ils ne sont obligatoires que tardivement.

5. Les débouchés et les carrières

Des débouchés existent dans l'application des traitements de données (marketing, qualité, clientèle, scoring). La maîtrise des outils mathématiques, statistiques et informatiques est alors directement nécessaire.

Les universités devraient porter leurs efforts vers une meilleure reconnaissance par les acteurs de la vie économique de la formation doctorale. Dans les conventions collectives, actuellement, le DEA est le diplôme universitaire ultime.

Il y a là une question de communication importante.

En France où les docteurs en économie sont nombreux, il est essentiel de trouver un compromis entre l'âge de l'embauche dans les activités économiques pratiques et la fin de la thèse. Il y a en effet un seuil d'âge limite pour pouvoir débiter une vie professionnelle. Si la thèse n'a pas comme finalité la carrière universitaire, il faut en tenir compte et pousser les étudiants à ne pas trop s'attarder dans leurs années de recherche théorique.

Les économistes d'entreprises ne sont pas, la plupart du temps, appelés à le rester à vie. Leur capacité d'adaptation doit être favorisée en maintenant largement ouvert leur éventail de formation. Là aussi, les universités doivent entreprendre un effort de lisibilité et d'information sur le contenu des études économiques, auprès des entreprises.

Béatrice de Castelneau

Directrice du département
économie et statistiques

au Comité des
constructeurs français
d'automobiles

ANNEXE 11

Réflexions sur les recrutements, la carrière, la recherche en Sciences Économiques

Michel RAINELLI

Les recrutements

Un problème général se pose : celui des irrégularités fortes dans le nombre de postes mis au recrutement, quel que soit leur niveau. On sait que ces coups d'accordéon ont des effets désastreux, notamment en raison des inerties nécessaires pour former des candidats à l'un des différents concours. Les prévisions sur les départs à la retraite devraient conduire le ministère à lisser les recrutements sur les prochaines années, en affichant les postes à pourvoir sur

plusieurs années. Cette solution paraît indispensable pour éviter des inéquités intergénérationnelles importantes.

11. Les MCF

Constat. Depuis deux ans, le recrutement des MCF se fait dans une procédure où le niveau national (CNU) intervient dans un premier temps (qualification à laquelle les candidatures sont libres), le niveau local (CS) effectuant son choix dans la liste des qualifiés dans un deuxième temps. Les deux années antérieures, l'ordre a été inversé : présélection locale, puis qualification par le CNU, enfin choix local.

Bien qu'aucune procédure ne donne totalement satisfaction (toutes les formes de combinaison entre local et national ont été essayées depuis une vingtaine d'années et elles ont pu prouver leurs avantages et leurs inconvénients), la modalité actuelle semble plus satisfaisante de l'avis général des collègues. Néanmoins, deux problèmes méritent d'être signalés :

- la qualification est obtenue pour une période de quatre ans. Cette durée est un faux semblant, puisque d'après les données du Ministère, environ 83 % des recrutements se font sur les qualifiés de l'année, le reste portant exclusivement sur les qualifiés de l'année précédente (plus exactement 12 % ; seuls 4 recrutements sur 89, ont porté sur des qualifiés antérieurs). En fait, les CS se comportent comme les employeurs sur le marché du travail : une qualification ancienne est perçue comme un signal de mauvaise qualité du dossier (pourquoi le candidat n'a-t-il pas été recruté plus tôt ?). Le risque est alors de conforter des candidats dans la recherche illusoire d'un poste universitaire au lieu de s'engager dans la voie d'une reconversion. Ce danger est d'autant plus grand que l'âge ! moyen des candidats qualifiés est élevé. Ainsi, sur un échantillon de 13 candidats à la qualification en 1999, 1 est né en 1956, 1 en 1966, 3 en 1967, 1 en 1968, 1 en 1969, 5 en 1970, 1 en 1971. Quatre autres candidats potentiels (1 né en 67, 2 en 68, 1 en 70) n'ont pas envoyé leur dossier (parce que la thèse n'a pas été soutenue ou parce que la soutenance a découragé le candidat de se présenter). Sur ces 13 candidats, 8 ont été qualifiés (3 nés en 1967, 4 nés en 1970, 1 né en 1971). Ces données ne sont apparemment pas biaisées : il devient très rare que des candidats de moins de 30 ans accèdent aux emplois de MCF ;

- le nombre de qualifiés par le CNU excède de façon très significative le nombre de postes publiés (222 qualifiés en 1998 pour 104 postes, dont 14 ont été pourvus à la mutation et au détachement, plus de 180 en 1999). Le choix ultime par le niveau local ne garantit en rien que les meilleurs candidats seront recrutés, en raison de la prime au local qui se manifeste dans de très nombreuses universités.

Propositions et points en débat. Le constat conduit à analyser cinq aspects différents :

- le fonctionnement du CNU n'est pas, à l'heure actuelle satisfaisant en raison du grand nombre de dossiers à examiner en session. Cela conduit d'une part à donner une part excessive au tri automatique des candidats selon les notes attribuées par les rapporteurs, au détriment d'une discussion de fond. Il faut préciser qu'en raison du nombre important de membres (48 en formation plénière), c'est le dépouillement des votes qui prend le plus de temps... Sans rêver de machines électroniques pour enregistrer les votes, l'établissement par les services du ministère de bulletins avec la liste des candidats en ligne et les quatre

possibilités de vote en colonne (O, N, BI, RDV) ferait gagner un temps considérable qui pourrait utilement être consacré aux débats sur les dossiers.

Par ailleurs, il semble raisonnable d'allonger les sessions du CNU consacrées au recrutement, ce qui devrait conduire à régler deux questions annexes. La première est celle des lieux de réunion : en l'absence de salles mises à disposition par le Ministère présentant un minimum de confort, c'est le Président du CNU qui négocie avec l'Université de Paris I pour pouvoir obtenir une salle au Panthéon ou à Tolbiac. Il est rare qu'une même salle puisse être occupée trois jours de suite... Il est donc impératif d'offrir au CNU des conditions d'hébergement satisfaisantes. La seconde est le défraiement des membres du CNU non parisiens : le montant des frais de mission, dès lors qu'un séjour est nécessaire est significativement inférieur aux dépenses réelles (une nuit d'hôtel est in! demnisée à 260 F...) ; une session du CNU coûte de l'argent aux membres non parisiens, ce qui est peu admissible. Il convient d'ajouter que les conditions à remplir pour obtenir un remboursement en 1^e classe SNCF ont été considérablement durcies (trajet supérieur à 3 h.). Sans faire de misérabilisme, sans comparer la manière dont nous sommes traités avec les défraiements de nos anciens étudiants travaillant dans des banques, Chambres de Commerce..., remboursés sur facture, il paraît indispensable que la contribution d'universitaires à des missions de service public n'implique pas de débours de leur part ;

- la composition du CNU est une question importante, transversale au recrutement des MCF et de PR, qui sera abordée ici pour ne pas y revenir plus loin. Le mode de scrutin actuel (proportionnelle au plus fort reste) est critiqué par les tenants du scrutin uninominal, mais il semble majoritairement accepté. En revanche, la question des nominations est sensible : le texte actuel prévoit que les membres nommés représentent un tiers de l'effectif total, ce qui peut conduire à l'émergence d'une majorité différente de celle résultant des élections. Beaucoup de collègues s'interrogent : 1) sur la légitimité d'une intervention du ministère dans les procédures de recrutement (pourquoi des nommés au CNU ?), 2) sur la place quantitative des nommés, si ceux-ci doivent être maintenus, 3) sur les modalités de leur désignation : la proximité de telle ou telle liste avec le ministère doit-elle permettre de modifier les résultats d'un scrutin ? Il paraît souhaitable qu'une réflexion s'engage sur cette question qui conditionne le bon fonctionnement des institutions ;

- la qualification ne devrait être assurée que pour deux ans. Cette mesure, qui ne pose aucun problème, permettrait d'éviter des files d'attente de candidats dont les probabilités de recrutement sont très faibles ;

- l'âge élevé des candidats qualifiés, par rapport à un cursus " normal " (Bac à 18 ans, DEA à 23, Thèse à 27 ans) résulte, en général, d'une durée de réalisation de la thèse nettement supérieure à trois ans. En fait, un très petit nombre de formations doctorales ont intégré les contraintes du " Nouveau Doctorat " (qui date quand même de 1984) et ont transformé la thèse en un Ph. D. (trois essais autour d'un thème qui dépassent rarement 120 p., en tout). Cette pratique rencontre des oppositions fortes dans le milieu ; la critique la plus fréquente est l'impossibilité d'apprécier véritablement la maîtrise des connaissances des candidats et leur véritable apport ; de plus, certains domaines, ! exigent des investigations longues (histoire de la pensée, traitement économétrique) qui paraissent incompatibles aux directeurs de thèse soit avec une durée de recherche de trois ans, soit avec une thèse brève. L'absence de position stable, au-delà des trois années d'allocation, conduit les candidats à une thèse à recherche des sources de financement de leur activité qui, bien souvent allonge le délai de préparation. Le projet " 3,5,8 ", s'il voit le jour et s'il est associé d'une véritable contrainte d'obtention de la

thèse en trois ans, peut apporter une solution à ce problème, mais risque d'être très mal accepté par une partie significative de la profession ;

- la prime au recrutement local est un point fortement controversé dans la profession. D'une part, il existe un nombre significatif de collègues qui estiment qu'il est nécessaire d'introduire dans les textes une obligation de mobilité (interdiction de recruter un candidat dans l'université où il a soutenu sa thèse). Il convient de signaler que des incitations diverses en ce sens, notamment dans le cadre de la contractualisation ou antérieurement en termes de bonification indiciaire pour favoriser la mobilité après le recrutement n'ont, à ce jour, produit que peu d'effets. Par ailleurs, il semblerait qu'en l'état actuel de la réglementation des concours de la fonction publique, une telle contrainte soit illégale. D'autre part, des collègues estiment qu'une obligation de mobilité initiale peut, surtout dans des petites universités, aller à l'encontre de la dynamique des recherches entreprises au sein des laboratoires, surtout lorsque ceux-ci développent un programme de recherches original. Cette question devrait faire l'objet d'une investigation plus sérieuse, en liaison notamment avec les réflexions sur la composition des commissions de spécialistes et sur les modalités de choix des membres extérieurs (dans certaines disciplines, il existe des propositions pour que ces extérieurs soient obligatoirement choisis sur une liste de "personnalités incontestables") ;

- l'adéquation entre le nombre de qualifiés et le nombre de postes vacants est une question complexe. Plusieurs écueils sont à éviter : 1) dans certaines disciplines scientifiques, le rôle du CNU a été ramené à l'organisation d'une forme particulière d'examen. Des conditions minimales ont été définies (publications, nombre d'heures d'enseignement, ...) et tous les candidats les remplissant sont qualifiés. Il en résulte une inflation du nombre de qualifiés, sans aucune relation avec le nombre de postes ; 2) à l'inverse, une contrainte liant étroitement le nombre de postes et le nombre de qualifiés est plus ou moins implicitement appliquée dans certaines disciplines, ce qui transforme la qualification en un véritable concours. Les relatives garanties qu'offre cette procédure aux candidats qualifiés vont à l'encontre d'un jugement sur les capacités révélées par les dossiers. A l'heure actuelle, les pratiques du CNU en 5^o section relèvent plus d'un examen des dossiers sans contrainte quantitative, ce qui peut conduire à un nombre très (trop ?) important de qualifiés. Un meilleur fonctionnement matériel du CNU devrait permettre, sans ajouter de contrainte quantitative, de qualifier uniquement les candidats présentant les qualités requises pour exercer les fonctions de MCF (face aux dysfonctionnements du système, la réponse la plus fréquente est celle de la bienveillance à l'égard des candidats : quitte à se tromper, il paraît préférable de qualifier un dossier insuffisant que de sanctionner à tort un bon dossier).

12. Les PR

Constat. A l'heure actuelle, si l'on excepte le recrutement des "professionnels" (art. 46.4), il existe trois voies de recrutement : le premier concours d'agrégation, sans aucune condition autre que de diplômes et deux concours réservés aux MCF en poste (le second concours d'agrégation et la "voie longue" (art. 46.2). Deux de ces modalités font intervenir uniquement le niveau national (jurys d'agrégation), alors que la 3^o correspond à des modalités faisant intervenir le niveau local (CS) et le niveau national (CNU) ; deux correspondent au droit commun, alors que les deux autres sont spécifiques aux disciplines des 1^o et 2^o groupes du CNU.

La pluralité de ces concours et les différences dans les conditions d'accès posent de nombreux problèmes.

- Cette particularité des 1^o et 2^o groupes du CNU est de plus en plus difficile à expliquer au sein des universités pluridisciplinaires, lorsque des arbitrages doivent être faits sur les recrutements. Il existe fréquemment des réticences à l'égard des procédures qui déposent le niveau local de tout pouvoir. De plus, les nominations subies en fonction du rang de classement favorisent rarement l'intégration locale des candidats reçus au concours, ce qui conduit à des phénomènes de type " turbo prof " et à des demandes parfois très rapides d'excuse, ce qui renforce les réticences locales.

- Le fonctionnement du 1^o concours d'agrégation est fréquemment critiqué en raison de sa lourdeur, de la durée du concours (environ un an), de son coût social : l'organisation des leçons en 24 h. pour les non parisiens reste un souvenir douloureux pour nombre de candidats.

De plus, ce concours présente la particularité de comporter plusieurs épreuves sans qu'aucune pondération entre les différentes épreuves ne soit connue des candidats ni, a fortiori, ne fasse l'objet d'une réglementation. Cette opacité conduit fréquemment à une suspicion sur les résultats, les candidats ayant échoué ayant tendance à considérer que la pondération est objet de manipulations destinées à favoriser des candidats considérés, à tort ou à raison, comme étant soutenus par des membres du jury.

La réforme intervenue en 1997 sur la composition du jury a conduit à l'introduction de deux nouvelles règles : l'incompatibilité avec les fonctions de membre du CNU (alors que le texte à la fin des années quatre-vingt rendait au contraire obligatoire la présence de deux membres du CNU) et la nécessité de comprendre deux membres extérieurs à la discipline (plus exactement, " choisis parmi les professeurs d'une autre discipline ou parmi les personnalités françaises ou étrangères du secteur public ou du secteur privé connues pour leurs compétences ou leurs travaux dans des domaines liés à la discipline considérée ").

Si la première incompatibilité n'a pas soulevé de critiques, il n'en est pas de même pour la seconde. Dans les disciplines juridiques et de gestion, il est relativement facile de trouver des " personnalités " des secteurs public ou privé, ce qui donne un sens à la démarche inspirant le texte. En sciences économiques, ce n'est pas le cas ; la disposition risque donc de conduire à la désignation de professeurs de mathématiques, exerçant leur activité au sein d'UFR et de laboratoires de sciences économiques, ce qui semble aller à l'encontre des objectifs recherchés par le texte ou de chercheurs, notamment du CNRS, ce qui pose le même problème.

- L'expérience du second concours (et de sa modalité antérieure en 1991 dite d'agrégation interne) a conduit également à des critiques de la profession. La première porte sur la désignation du président du jury. Alors qu'il existe pour le 1^{er} concours une règle coutumière, généralement respectée (ordre du tableau de classement avec alternance Paris-Province), qui a comme mérite essentiel (unique ?) la clarté, le président du 2^{ème} concours est nommé par le ministre sans qu'aucune règle claire ne puisse être définie. Cela conduit les collègues les plus critiques à considérer que cette nomination est strictement politique et donc entraîne une suspicion sur ce recrutement. La seconde est liée au flou qui préside à la définition des deux épreuves : seule est définie la 1^{ère} qui consiste " en une discussion avec les candidats sur leurs travaux et sur leurs activités ". Le contenu de la seconde a fait l'objet, en sciences économiques, d'une consultation par le président du jury des syndicats et associations représentés au CNU ; la solution retenue a été une discussion à partir d'un plan de cours, choisi par le jury parmi trois fournis par le candidat. Cette modalité a été critiquée par certains sur le terrain de son imprécision et de son inaptitude à discriminer les candidats selon leurs

capacités pédagogiques. Parmi les solutions proposées qui n'ont pas été retenues, plusieurs retenaient, avec des variantes, une leçon en loge.

- Enfin, les règles d'accès aux deux concours réservés aux MCF diffèrent : l'art. 46.3 exige 10 années dans l'enseignement supérieur, dont 5 en qualité de MCF, l'art. 49.2 est soumis à une double condition, d'âge (40 ans au 1^{er} janvier de l'ouverture du concours) et 10 ans de service dans l'enseignement supérieur. Cette différence est mal comprise par la profession et donne lieu à de savants calculs, destinés à favoriser des candidats locaux, lorsqu'il s'agit d'arbitrer entre les deux modalités de recrutement sur un poste vacant.

Propositions et points en débat.

L'existence même des concours d'agrégation est un sujet de nombreux débats au sein de la profession. Ses opposants relèvent la singularité des 1^{er} et 2^{ème} groupes du CNU, de moins en moins défendable dès lors qu'économie et gestion se sont autonomisées par rapport au droit et mettent en avant des critiques fondées sur le coût, la durée des concours, voire leur arbitraire (cf. notamment les pondérations " secrètes " entre les épreuves ou l'absence de règles relatives à la désignation des membres des jurys : une fois le président nommé, le choix des autres membres lui appartient, sans par exemple que rien d'autre que le bon sens ne conduise à retenir des spécialistes des différents domaines essentiels de la recherche et de l'enseignement). Par ailleurs, à une critique traditionnelle (le concours conduit à recruter de jeunes professeurs qui ont une carrière beaucoup plus rapide que des maîtres de conférences qui passent par la voie " interne ") s'ajoute une critique plus récente venant de collègues qui souhaiteraient un alignement sur les procédures étrangères de recrutement.

Cette question a fait l'objet de débats récurrents, d'analyses divergentes des différents syndicats, organisations et associations, sans qu'aucune position nettement majoritaire n'apparaisse nettement. En effet, il existe des défenseurs du principe du concours, en raison des possibilités qu'il offre d'apprécier à la fois les qualités de chercheurs des candidats (1^{ère} épreuve) mais aussi leurs capacités à l'enseignement (les autres épreuves), c'est-à-dire les deux volets auxquels doivent correspondre les activités des enseignants-chercheurs. Par ailleurs, le caractère national du concours est apprécié par les collègues qui dénoncent les dérives localistes des recrutements. Enfin, grâce à l'agrégation, l'Université peut attirer des chercheurs de qualité, provenant du CNRS ou étrangers, qui choisissent de passer ce concours en raison du " raccourci " de carrière qu'il permet.

Les modalités des concours actuels sont en revanche très fortement critiquées, à la fois en raison de la multiplicité des épreuves et du caractère extraordinaire de la leçon en préparation libre, dont on se demande ce qu'elle peut véritablement prouver sur les capacités d'un candidat (sauf peut-être la qualité de son carnet d'adresses et le dévouement de ses relations). En revanche, comme la réintroduction de cette leçon en 1980 a consacré le retour de l'histoire de la pensée et des faits économiques (de 1750 à 1980...), une fraction non négligeable de la profession craint qu'une réforme réduisant le nombre de leçons ne conduise à la disparition de ce champ de recherches.

Les différents présidents des jurys, dans leurs rapports publiés dans la *Revue d'Économie Politique* ont formulé des propositions de réforme du concours ; il est regrettable qu'aucune suite n'ait été donnée à ces propositions, qu'aucun débat n'ait été organisé dans la communauté des économistes afin d'arriver à un toilettage des textes, puisque le statu quo ne semble satisfaire qu'une fraction très minime de la profession. Ainsi, un allègement du

nombre des leçons paraît une nécessité, à condition que cela ne conduise pas à la disparition de l'histoire de la pensée dans les savoirs à maîtriser par les candidats, au moins de manière optionnelle.

Les modes de recrutement internes devraient être unifiés : il paraît indispensable que, parallèlement au concours d'agrégation, si celui-ci doit être maintenu, existent des possibilités significatives de promotion des MCF. En revanche, la pluralité des concours est incompréhensible, de même que des conditions d'âge pour accéder au concours ; une procédure impliquant le CNU au niveau national aurait le mérite de contribuer à ne pas trop éloigner les procédures de recrutement de celles des autres disciplines. Une ancienneté minimum (5 ans comme titulaire, par exemple), paraîtrait satisfaisante.

La carrière

Constat

La gestion des carrières des MCF comme des PR passe par deux types de promotions possibles, au niveau local et au niveau national. Jusqu'en 1998, les possibilités d'accès à la 1^o classe des PR, à la classe exceptionnelle des PR et à la hors-classe des MCF se sont révélées très insuffisantes. En 1998, la situation s'est détendue pour la 1^o classe des PR et la hors-classe des MCF, mais pas pour la classe exceptionnelle.

Le fonctionnement du double niveau de choix pose quelques problèmes, en raison des divergences importantes dans les procédures mises en place par les universités, certaines pratiquant une affectation a priori des promotions par grands groupes de disciplines, d'autres comparant tous les dossiers ; de plus, peu d'universités ont réellement réfléchi à une procédure transparente.

Les mêmes critiques sont fréquemment formulées contre le CNU, ses membres étant accusés de procéder à l'auto-promotion.

Par ailleurs, un débat récurrent oppose les collègues qui souhaitent que les promotions soient prononcées essentiellement (sinon exclusivement) sur la base des recherches à ceux qui défendent des activités d'administration ou d'implication pédagogique, de manière complémentaire ou substitutive à la recherche.

Ces différents points sont à l'origine d'un malaise largement répandu sur la justice des promotions et conduit à des ressentiments marqués, accompagnés d'actions diverses de lobbying auprès des membres du CNU en faveur de tel ou tel candidat.

Enfin, la question des tâches réelles des universitaires, au-delà des 128 h. d'enseignement, se pose de manière plus ou moins sensible selon les universités : l'absence de secrétariat des enseignants, de personnel administratif assurant la gestion de diplômes, comme les diplômes professionnalisés, conduit nombre de collègues à assurer eux-mêmes des tâches de plus en plus prenantes, non indemnisées, non reconnues, qui, après quelques années, conduisent à une amertume forte et à un découragement parfois à l'origine de désengagements désastreux pour l'institution. Le volontariat et le bénévolat, pour admirables qu'ils soient, ne sont que rarement un moyen efficace de gérer les universités.

Propositions et points en débat

Les critères de promouvabilité devraient être affichés. Une des difficultés tient à l'appréciation réelle des responsabilités administratives ou pédagogiques, si l'on souhaite que celles-ci soient réellement prises en compte pour les promotions. En effet, à l'heure actuelle, elles n'apparaissent que sous forme auto-déclarative du candidat, sans qu'il soit possible de savoir quelle est l'importance réelle des charges assumées. Une solution pourrait être de rendre obligatoire un avis argumenté des autorités locales (directeur d'UFR, président de l'université ou de conseils) qui attesterait à la fois de l'importance de ces charges mais aussi de la manière dont elles sont remplies.

En ce qui concerne le niveau local, les universités pourraient être amenées, dans les contrats quadriennaux, à définir une politique d'évaluation qui, comme les autres aspects, ferait l'objet d'une appréciation lors de la discussion des contrats.

L'accès aux promotions pour les membres du CNU est un problème réel : d'une part, l'argument de l'auto promotion doit être pris en compte mais, d'autre part, il paraît difficile de pénaliser dans le déroulement de leur carrière les membres du CNU. Il serait donc opportun que soient définies des règles, par exemple d'interdiction des promotion pour les membres du CNU (comme cela s'est fait à une période pour les membres du comité national du CNRS, de manière non écrite), avant que ne se déroulent les élections, afin que les candidats sachent à quoi ils s'engagent et que soit mise en place une procédure spéciale.

Même si l'annualité budgétaire rend impossible une programmation des possibilités de promotion sur plusieurs années, le ministère devrait tenter de lisser les promotions afin d'assurer un flux relativement régulier.

La recherche

Il est très difficile de faire une analyse générale de cette dimension capitale de notre discipline, qui a des liens évidents à la fois avec les recrutements et les promotions, mais aussi avec d'autres disciplines. Par ailleurs, dans ce domaine plus que dans d'autres, des comparaisons internationales seraient nécessaires. C'est donc volontairement que les développements présentés ici seront succincts et centrés plus sur des problèmes d'organisation que de fond.

Constat

Les possibilités de développement de la recherche sont très différentes selon les universités, à la fois selon le niveau d'encadrement, avec ce que cela peut impliquer comme surcharge dans les universités sous dotées, selon l'existence ou non d'équipes associées au CNRS, selon l'existence ou non de formations de 3^o cycle,... Plus généralement, le développement d'une recherche de qualité en sciences économiques est freiné par une absence de politique claire dans le domaine universitaire (le cas du CNRS ne sera évoqué ici que de manière incidente).

En effet, les implantations universitaires correspondent presque exclusivement à des considérations d'enseignement (cf. la multiplication d'universités nouvelles, la création de département d'IUT dans des petites voire très petites villes) et jamais à une perspective de recherche. Des universitaires se trouvent ainsi nommés dans des IUT éloignés de grandes universités et sont censés mener une activité d'enseignant-chercheur dans un contexte qui n'est pas particulièrement favorable à la deuxième dimension de leur fonction.

Pourtant, par rapport à d'autres disciplines des 1^{er} et 2^{ème} groupes, la recherche en sciences économiques s'exerce dans le contexte de laboratoires, CNRS ou non, c'est-à-dire dans un mode d'organisation général plutôt favorable.

Par ailleurs, l'existence d'organismes publics dédiés à la recherche dans le secteur de l'économie conduit à une faible importance de programmes publics sur des thèmes importants qui pourraient contribuer à la constitution de réseaux permettant à des universitaires isolés géographiquement de s'intégrer plus aisément à la communauté scientifique, mais aussi de contribuer à une dynamique de recherches correspondant, éventuellement mais pas obligatoirement, à la demande sociale (la recherche fondamentale peut très bien entrer dans ce cadre).

Plus généralement, l'évaluation de la recherche n'est pas satisfaisante : au niveau individuel, la seule sanction possible passe par les promotions ; au niveau collectif, les financements des équipes sont souvent plus inscrits dans une logique de récurrence et de saupoudrage que dans une logique de véritables engagements conduisant, après évaluation, à des sanctions lorsque les engagements ne sont pas respectés.

Propositions et points en débats

La logique de constitution de réseaux, du type GDR du CNRS, devrait être l'instrument de base d'une politique de recherche. Pour cela, des axes privilégiés par les responsables politiques et correspondant à des problèmes actuels, mais aussi des opérations de recherche fondamentale pourraient faire l'objet de financements significatifs, par exemple sur une période de deux ou quatre ans. A l'issue de cette période, les résultats obtenus devraient obligatoirement être évalués par une instance indépendante.

L'implication des universitaires dans la recherche pourrait faire l'objet d'une forme particulière de contractualisation individuelle, permettant par exemple une décharge partielle des obligations d'enseignement sur deux ou quatre ans. En effet, il est frappant de constater que les demandes de congés sabbatiques en 5^o section sont fréquemment inférieures aux possibilités offertes. Pour des raisons qu'il conviendrait d'analyser plus sérieusement, ce dispositif n'a pas, jusqu'ici, produit les effets qu'on pouvait en attendre. Là encore, une évaluation a posteriori paraît indispensable.

L'orientation des thèses est une question sensible : en raison de l'effet de ciseau résultant de l'accroissement du nombre de thèses soutenues (lié en partie à l'augmentation des allocations de recherche) et de la diminution du nombre de postes de MCF, il paraît souhaitable de réorienter une partie des thèses dans une perspective non académique. Cependant, l'absence de véritables débouchés professionnels pour les docteurs rend pour l'instant cette démarche illusoire, en dépit du relatif succès des conventions CIFRE.

ANNEXE 12

Les données transmises par la DPD montrent (cf. Tableau 1) la très forte progression des effectifs inscrits en économie, gestion et AES de 1985 à 1993.

En 1994 et 1995 (cf. Tableau 2) la progression se ralentit, puis en 1996 et 1997 les effectifs baissent en valeur absolue.

Mais ces données agrègent trois types de formations voisines mais distinctes. Le tableau 3 permet de montrer que, depuis 1994, la baisse des effectifs est particulièrement marquée pour les étudiants inscrits en sciences économiques. Les effectifs d'AES baissent plus légèrement. Au contraire, la gestion progresse fortement mais sans compenser totalement les pertes des deux autres formations.

Pour les sciences économiques, la chute est spécialement forte en deuxième cycle (cf tableau 4), tout particulièrement du fait du passage en gestion d'étudiants comptabilisés en sciences économiques en Deug. Sur la période, les effectifs de 3^{ème} cycle se maintiennent sous la double conjonction d'inscrits issus d'autres filières et de l'effet d'inertie dû à la progression antérieure des effectifs étudiants.

Pour identifier la capacité d'attraction des études de sciences économiques auprès des jeunes bacheliers, l'examen des données relatives aux flux d'entrée en première année dans les principales filières de l'enseignement supérieur cycle (cf tableau 5) est particulièrement utile. Il apparaît que la filière sciences économiques, AES est, de 1990-91 à 1997-98, en régression, comme les sciences, mais plus que celles-ci. Cette baisse de l'attraction relative des sciences économiques se vérifie quelle que soit la nature du baccalauréat obtenu (général, technologique ou professionnel), (cf tableau n°6).

Tandis que les effectifs des bacheliers généraux progressent légèrement, leur taux d'accueil en des sciences économiques baisse nettement, cette désaffection étant particulièrement nette pour les bacheliers ES qui s'orientent pourtant plus que la moyenne des bacheliers généraux vers des études de des sciences économiques.

Ces données montrent donc clairement que la baisse des effectifs de sciences économiques n'est pas liée à un facteur démographique, mais bien à des problèmes de capacité d'attraction de ces formations relativement aux autres filières universitaires.

Effectifs étudiants (hors IUT) France métro

Tableau 1

Discipline Efu, libellé	Rentrée scolaire	1er cycle				2nd cycle				3èm	
		Femmes	Hommes	Total	Part des femmes	Femmes	Hommes	Total	Part des femmes	Femmes	Hommes
DROIT	1985	49 139	37 190	86 329	56,9	18 949	16 536	35 485	53,4	6 982	9 720
	1986	48 400	37 028	85 428	56,7	20 089	16 520	36 609	54,9	6 916	9 296
	1987	47 911	36 586	84 497	56,7	21 334	16 773	38 107	56,0	7 129	9 179
	1988	51 152	38 647	89 799	57,0	22 433	17 382	39 815	56,3	7 604	9 286
	1989	54 881	40 610	95 491	57,5	23 614	18 219	41 833	56,4	7 986	9 565
	1990	55 760	40 046	95 806	58,2	25 360	19 019	44 379	57,1	8 363	9 606
	1991	59 325	39 904	99 229	59,8	27 853	19 950	47 803	58,3	9 291	9 817
	1992	62 458	40 944	103 402	60,4	31 716	21 654	53 370	59,4	10 048	10 306

	1993	66 545	42 625	109 170	61,0	35 879	23 153	59 032	60,8	12 028	11 465	
ECONOMIE	1985	25 917	27 851	53 768	48,2	12 655	14 962	27 617	45,8	3 954	8 754	
AES	1986	27 033	27 786	54 819	49,3	13 868	15 969	29 837	46,5	4 145	8 297	
	1987	28 131	28 460	56 591	49,7	14 846	16 467	31 313	47,4	4 296	8 347	
	1988	29 407	29 793	59 200	49,7	16 182	17 206	33 388	48,5	4 569	8 172	
	1989	31 766	32 154	63 920	49,7	17 776	18 425	36 201	49,1	4 939	8 781	
	1990	35 697	35 539	71 236	50,1	19 593	19 866	39 459	49,7	5 291	8 897	
	1991	38 294	36 663	74 957	51,1	21 982	21 632	43 614	50,4	6 139	9 663	
	1992	41 643	38 375	80 018	52,0	24 623	22 962	47 585	51,7	6 867	10 216	
	1993	41 457	37 854	79 311	52,3	28 154	25 044	53 198	52,9	7 708	10 815	

Effectifs étudiants (hors IUT) France métro

Tableau 2

Discipline Efu	Rentrée	1er cycle				2nd cycle				3ème cycle			
		Femmes	Hommes	Total	Part des femmes	Femmes	Hommes	Total	Part des femmes	Femmes	Hommes	Total	Part des femmes
Libellé	scolaire				femmes				femmes				femmes
AES	1994	22 084	14 527	36 611	60,3	11 087	7 006	18 093	61,3	208	128	336	61,9
	1995	21 158	14 079	35 237	60,0	13 439	8 281	21 720	61,9	230	133	363	63,4
	1996	18 780	12 816	31 596	59,4	13 296	8 014	21 310	62,4	213	90	303	70,3
	1997	17 969	12 460	30 429	59,1	12 553	7 887	20 440	61,4	237	110	347	68,3
DROIT	1994	59 480	36 903	96 383	61,7	36 169	22 477	58 646	61,7	15 475	12 426	27 901	55,5
SCIENCES	1995	59 611	36 920	96 531	61,8	36 755	22 295	59 050	62,2	15 248	11 771	27 019	56,4
POLIT.	1996	56 175	34 794	90 969	61,8	37 817	22 571	60 388	62,6	15 883	11 616	27 499	57,8
	1997	53 878	32 595	86 473	62,3	38 450	22 614	61 064	63,0	15 936	11 620	27 556	57,8
LANGUES	1994	75 572	21 148	96 720	78,1	45 537	9 879	55 416	82,2	3 719	2 028	5 747	64,7
	1995	71 903	20 169	92 072	78,1	47 767	10 256	58 023	82,3	3 969	2 062	6 031	65,8
	1996	66 601	19 388	85 989	77,5	48 115	10 542	58 657	82,0	4 078	1 997	6 075	67,1
	1997	62 803	18 975	81 778	76,8	47 012	10 586	57 598	81,6	4 144	1 929	6 073	68,2
LETTRES	1994	46 780	14 725	61 505	76,1	31 427	10 056	41 483	75,8	7 310	4 800	12 110	60,4
SCIENCES	1995	47 401	14 682	62 083	76,4	34 560	10 610	45 170	76,5	7 521	4 693	12 214	61,6
DU LANGAGE	1996	45 759	14 455	60 214	76,0	36 001	10 739	46 740	77,0	7 651	4 469	12 120	63,1
ARTS	1997	42 695	13 882	56 577	75,5	36 964	10 819	47 783	77,4	7 214	3 933	11 147	64,7
MEDECINE	1994	23 972	16 594	40 566	59,1	12 973	11 856	24 829	52,2	22 699	29 141	51 840	43,8
	1995	24 476	16 489	40 965	59,7	12 564	11 367	23 931	52,5	23 466	28 457	51 923	45,2
	1996	23 335	14 708	38 043	61,3	11 807	10 649	22 456	52,6	23 867	27 751	51 618	46,2
	1997	22 990	13 980	36 970	62,2	11 385	10 164	21 549	52,8	23 953	26 030	49 983	47,9

Effectifs étudiants (hors IUT) France métro

Tableau 2 suite

Discipline Efu Libellé	Scolaire scolaire	1er cycle				2nd cycle				3ème cycle			
		Femmes	Hommes	Total	Part des femmes	Femmes	Hommes	Total	Part des femmes	Femmes	Hommes	Total	Part fem
ODONTOLOGIE	1994	433	502	935	46,3	751	833	1 584	47,4	1 936	2 568	4 504	43,0
	1995	618	650	1 268	48,7	1 513	1 739	3 252	46,5	990	1 577	2 567	38,6
	1996	445	494	939	47,4	1 820	1 959	3 779	48,2	943	1 466	2 409	39,1
	1997	461	453	914	50,4	1 870	1 976	3 846	48,6	977	1 519	2 496	39,1
PHARMACIE	1994	9 146	4 165	13 311	68,7	3 576	1 616	5 192	68,9	6 534	3 551	10 085	64,8
	1995	9 220	4 346	13 566	68,0	3 657	1 596	5 253	69,6	6 506	3 391	9 897	66,1
	1996	8 250	3 968	12 218	67,5	3 613	1 589	5 202	69,5	6 856	3 347	10 203	67,2
	1997	7 879	3 801	11 680	67,5	3 560	1 651	5 211	68,3	6 736	3 249	9 985	67,5
S.T.A.P.S.	1994	3 234	5 425	8 659	37,3	2 544	3 736	6 280	40,5	152	236	388	39,2
	1995	4 359	8 398	12 757	34,2	2 755	4 174	6 929	39,8	181	293	4 774	38,1
	1996	6 037	12 759	18 796	32,1	3 070	4 737	7 807	39,3	231	358	589	38,4
	1997	7 106	15 631	22 737	31,3	3 516	6 005	9 521	36,9	217	331	548	39,7
SCIENCES DE LA	1994	25 011	22 335	47 346	52,8	16 369	11 263	27 632	59,2	8 839	9 176	18 015	49,0
NATURE ET DE	1995	28 222	24 172	52 394	53,9	16 951	11 689	28 640	59,2	7 791	7 698	15 489	50,3
LA VIE	1996	26 440	21 250	47 690	55,4	18 299	12 572	30 871	59,3	7 977	7 653	15 630	51,0
	1997	26 206	20 286	46 492	56,4	18 774	13 481	32 255	58,2	7 749	7 563	15 312	50,6
SCIENCES ECO.	1994	17 477	20 965	38 442	45,5	20 880	20 725	41 605	50,2	8 548	11 092	19 640	43,5
S - GESTION	1995	17 660	20 815	38 475	45,9	21 550	21 696	43 246	49,8	8 790	11 109	19 899	44,2
(hors AES)	1996	17 450	19 986	37 436	46,6	20 977	21 605	42 582	49,3	9 379	11 730	21 109	44,4
	1997	16 603	18 981	35 584	46,7	20 834	21 616	42 450	49,1	9 274	11 812	21 086	44,0

Effectifs étudiants inscrits dans les universités hors IUT et ingénieurs

Tableau 3

Années	94/95	95/96	96/97	97/98	98/99
AES	55 788	58 375	54 332	52 706	52 404
Gestion	33 753	39 365	41 503	43 853	46 339
Economie	67 622	64 123	60 473	56 989	55 080
Total	1 331 455	1 358 670	1 335 822	1 305 523	1 283 743

Source : DPD

Etudiants en sciences économiques inscrits par cycle**Tableau 4**

Années	94/95	95/96	96/97	97/98	98/99
1er cycle	35 599	34 312	32 184	30 513	29 681
	24 078	21 880	20 281	18 341	17 228
	7 945	7 931	8 008	7 737	7 789

Source : DPD

ANNEXE 13**Note relative au recrutement et à la carrière des enseignants-chercheurs en économie****3.1. Un bref rappel historique**

L'agrégation du supérieur, mode de recrutement spécifique aux disciplines enseignées dans les anciennes Facultés de droit, de médecine et de pharmacie,

provenait de l'absence, du XIXe siècle à 1970, d'agrégation du secondaire dans ces disciplines. Celles-ci ne pouvaient donc pas choisir les professeurs du supérieur parmi des enseignants du secondaire ayant, par définition, fait la preuve de leur capacité pédagogique et, par la soutenance d'un doctorat, celle de leur capacité de recherche. Les épreuves du concours d'agrégation de droit et d'économie (les leçons) se justifiaient donc comme test pédagogique à une époque où l'enseignement ne comprenait que des cours magistraux. Comme il n'existait qu'un seul corps d'enseignants titulaires, ceux qui étaient recrutés ne restaient pas durablement dans l'enseignement supérieur. L'âge moyen de recrutement correspondait approximativement à celui des maîtres de conférences actuels.

De nos jours, l'agrégation est, pour l'essentiel, un concours de promotion de maîtres de conférences. Dès lors ce concours sous sa forme actuelle apparaît comme un anachronisme, vestige d'une époque où n'existait pas deux corps de titulaires dans l'enseignement supérieur. La remise à plat des procédures de recrutement semble logiquement s'imposer.

3.2. Divers scénarios d'évolution

Trois grandes options sont envisagées : l'aménagement des procédures actuelles, l'alignement sur les procédures de recrutement de la majorité des disciplines, la généralisation du principe de concours nationaux.

Scénario N° 1 : l'aménagement des procédures actuelles, est la solution minimale qui porterait en premier lieu sur un allègement du concours d'agrégation externe.

Scénario N° 2 : l'alignement sur les procédures de recrutement de la majorité des disciplines est actuellement le cas pour le recrutement des MCF. Ce scénario revient donc à supprimer l'agrégation sous ses différentes formes.

Or, il semblerait que le " corps " soit majoritairement attaché à ce mode de recrutement. Les arguments les plus largement évoqués sont le renouvellement du jury à chaque session de recrutement, ce qui n'est pas le cas du CNU, et l'absence de biais potentiel pour les candidats locaux.

Scénario N° 3 : la généralisation du principe de concours nationaux conduirait à recruter les maîtres de conférences par cette voie et à modifier les concours de recrutement de professeurs.

Pour les MCF, la formule actuelle du recrutement Université par Université est très lourde (multiplication inutile des rapporteurs, des auditions) et, de ce fait, l'examen des dossiers et la durée des auditions apparaissent bien rapides. De plus, elle comporte un fort biais potentiel en faveur des candidats locaux

Le recrutement des professeurs devrait alors s'effectuer selon deux voies :

-une voie de promotion des MCF qui ne devrait pas comprendre d'épreuves de type pédagogique puisque les candidats enseignent déjà et continueront en cas d'échec. Il s'agirait plus de présentation de travaux et d'activités.

- une procédure spécifique d'accès, comme dans tout corps de la fonction publique, par " un tour extérieur ". Ainsi pourraient être recrutés, selon des modalités spécifiques, des chercheurs ou professionnels d'origine diverses, source d'enrichissement du corps des professeurs d'Université.

Rien n'interdit, pour des raisons de tradition, de continuer à appeler agrégation ce mode de recrutement, quelles qu'en soient les formes précises.

++

Quel que soit le scénario envisagé, devraient être prises des mesures destinées à donner toute leur place aux critères pédagogiques, à éviter le localisme et à favoriser la mobilité.

3.3. Introduire des critères pédagogiques

Actuellement, le recrutement et la carrière sont essentiellement déterminés par les travaux de recherche des candidats. Un des objectifs de toute réforme serait de redonner une place importante aux qualités et travaux pédagogiques et aux activités d'animation et de gestion des équipes et institutions universitaires.

3.3.1. Propositions pour le recrutement des Maîtres de conférences

Outre les critères en matière de recherche actuellement utilisés, il conviendrait d'introduire une véritable estimation de l'aptitude à l'enseignement, c'est à dire une véritable épreuve portant sur l'enseignement. La leçon traditionnelle n'est sûrement pas le meilleur exercice. Il faudrait innover : TD en situation, création et présentation d'exercices, de documents pédagogiques...

Cette proposition soulève la question de la formation pédagogique et didactique des jeunes candidats qui doivent être à même d'enseigner les différents domaines constituant le cœur de la discipline et pas seulement celui de leur spécialité de recherche. La formule actuelle des CIES est insuffisante. Un bilan des modalités actuelles de formation devrait être réalisé.

La mise en œuvre précise de cette proposition diffère selon les scénarios :

- scénarios 1 et 2 : organisation d'une épreuve pédagogique devant le CNU, ou examen débouchant sur une habilitation à enseigner organisé par les IUFM, CIES ou Universités
- scénario 3 : une épreuve pédagogique devant le Jury

NB : Dans tous les cas les agrégés du secondaire pourraient en être dispensés.

3.3.2. Propositions pour la nomination comme professeur

1) Il existe actuellement une habilitation à diriger des recherches. Pourraient être créées une habilitation à animer des équipes pédagogiques et une habilitation à gérer nos Institutions universitaires, reconnaissant ainsi les trois dimensions du métier d'enseignant du supérieur. La nomination comme professeur supposerait alors d'être titulaire d'au moins une de ces habilitations, reconnaissant ainsi la diversité possible des carrières universitaires. L'inconvénient de cette formule réside dans la difficile définition précise du contenu de ces habilitations et des modalités de leur obtention.

2) Dans les trois scénarios envisagés, il semble possible d'introduire la présentation d'un dossier pédagogique et d'activités universitaires, comprenant outre un descriptif critique de ces activités, les documents, manuels et travaux divers réalisés. Comme les travaux de recherche, ces dossier et documents pourraient faire l'objet d'une discussion avec le jury, le CNU ou la commission de spécialistes selon le scénario retenu.

3.4. Réduire la tendance au recrutement local

Dans le système actuel de recrutement des MCF, une fois qualifiés par le CNU, les candidats locaux bénéficient d'un avantage relatif net souvent signalé. C'est d'ailleurs actuellement le seul moyen de tenir compte des qualités pédagogiques et du sérieux de l'implication dans la vie universitaire.

Scénarios 1 et 2 : Ne pas nommer dans l'Université où l'on est ATER ou dont on est docteur, pour les recrutement de MCF, où l'on est MCF pour ceux de professeurs. Dans le cadre actuel de la réglementation, cette mesure pose des problèmes d'impossibilité juridique qui devraient pouvoir être levés par une modification adéquate de cette réglementation.

Scénario 3 : Par définition, un concours national évite ce type de problèmes.

3.5. Favoriser la mobilité du personnel enseignant

La mobilité en cours de carrière est faible. Il n'est pas rare que toute une carrière se déroule dans la même Université, sans interruption. Cette mobilité n'est en rien facilitée par les coutumes, procédures et réglementations actuelles. De nos jours, toute mobilité à l'extérieur du monde universitaire et de la recherche est plutôt défavorable, car elle réduit le temps consacré à la recherche, seule activité réellement prise en compte pour le recrutement et la carrière. Or, la nécessaire ouverture de la discipline sur sa dimension appliquée supposerait des enseignants ayant une expérience professionnelle extérieure à l'Université.

En ce qui concerne la mobilité à l'intérieur du système universitaire, deux solutions sont concevables :

- imposer, au cours de la carrière dans un corps, un temps de mobilité en dehors de son Université de première affectation.
- ne jamais nommer un nouveau promu dans l'Université où il a occupé son dernier poste (ATER ou MCF), ce qui rejoint la proposition faite en 3.4.

Par rapport à la mobilité externe à l'Université, il conviendrait d'introduire dans la carrière universitaire, à l'image de ce qui existe pour les sortants de l'ENA, une obligation de mobilité à l'extérieur de l'Université (administration, entreprise, associations, syndicats, organisations internationales). La date serait laissée à la convenance de chacun, mais cette mobilité pourrait être exigée pour le passage MCF Professeur.

A travers des échanges avec les organisations d'accueil, cette formule pourrait permettre une meilleure articulation avec des enseignants vacataires engagés dans le monde professionnel non universitaire. En particulier, les postes de PAST pourraient être utilisés pour faciliter ces échanges.

Michel Vernières