

L'ENSEIGNEMENT
DES SCIENCES ÉCONOMIQUES
AU LYCÉE :
INTENTION SCIENTIFIQUE
ET IMPÉRATIF DE LAÏCITÉ

ENTRETIEN avec

ROGER GUESNERIE
Professeur, Collège de France

Monsieur Guesnerie, vous avez été chargé en 2007 par le ministre de l'Éducation nationale de présider une commission chargée d'auditer les manuels de sciences économiques et sociales utilisés dans les lycées. Pouvez-vous nous rappeler les raisons pour lesquelles cette commission a été créée ?

185

La commande de ce rapport faisait suite à une série de critiques rémanentes, issues au sens large de la société civile et qui portaient sur la manière dont les sciences économiques et sociales étaient enseignées dans les lycées. Ces critiques visaient notamment le traitement de l'entreprise, sa place dans les programmes, et mettaient alors en cause la vision qui en était donnée dans les manuels.

Le rapport d'audit, commandé par Xavier Darcos et remis en juillet 2008, proposait, comme le mandat du groupe l'y invitait, une réflexion à la fois sur les manuels et sur les programmes. La commission était composée d'un certain nombre d'universitaires, dont trois économistes, deux sociologues et un historien économique, de personnalités de l'administration ou du secteur privé, choisies pour leurs compétences, de trois professeurs de sciences économiques et sociales, dont un représentant de l'APSES (Association des professeurs de sciences économiques et sociales) - son président -, et enfin d'un inspecteur général de l'Éducation nationale. Je crois n'avoir oublié personne. Bref, c'était un groupe composé de façon assez variée.

Quelle a été l'approche adoptée pour aborder ce chantier ?

Nous avons cherché à comprendre et, autant que faire se peut, à dédramatiser le problème. Et pour cela, nous avons travaillé. Par exemple, notre analyse du contenu des manuels est fondée sur la confrontation des lectures des membres du groupe (si je me souviens bien, chaque membre a lu deux manuels de façon approfondie). La conclusion que vous trouverez dans le rapport, et qui est plus étayée dans l'une des annexes, est relativement nuancée. On dit qu'il y a beaucoup de manuels copieux, plutôt bons, qui essaient de suivre les programmes ; il y en a aussi de beaucoup moins bons. Nous avons mis l'accent sur l'exigence de « laïcité intellectuelle » qui doit présider à la conception des manuels, c'est-à-dire sur la nécessité de garder un équilibre entre les diverses sensibilités intellectuelles, éventuellement politiques, sur des sujets, comme ceux du monde social, auxquels tout le monde, en particulier les parents d'élèves, a un accès direct.

Sur le fond, nous avons mis en exergue deux messages principaux.

Premièrement, « qui trop embrasse mal étreint ». Manuels et programmes sont apparus absolument surdimensionnés, beaucoup trop touffus. On ne peut traiter tous les sujets et se contenter d'une promenade superficielle dans les problèmes contemporains ne constitue aucunement une introduction aux sciences économiques et sociales.

Deuxièmement, il faut revenir sur les deux objectifs que poursuit cet enseignement. Premier objectif : apprendre « à connaître le monde », donner une idée à des élèves âgés de quinze à seize ans de ce qu'est le monde économique et social dans lequel ils vivent. Deuxième objectif : apprendre (modestement) « à penser le monde ». Ce sont deux choses différentes, mais l'une et l'autre font sens, même si c'est dans des proportions différentes, à la fois pour la formation du citoyen et la préparation à des études supérieures. La commission a fortement souligné que ces deux objectifs ne sont pas nécessairement contradictoires à condition de rester relativement modeste dans chacun des domaines de connaissances invoqués. Pour concilier ces deux objectifs, la commission a préconisé une double entrée dans les programmes. D'un côté, traiter un nombre de sujets relativement limités - verticalement, de façon plutôt descriptive, pour « connaître le monde » un peu à la mode de Sciences po d'autrefois - et, de l'autre côté, mettre l'accent en parallèle, horizontalement, sur l'acquisition de « fondamentaux », c'est-à-dire sur l'apprentissage de quelques outils de raisonnement qui aident à « penser le monde ». L'objectif est d'apprendre à raisonner, de souligner les exigences d'une ambition scientifique, à savoir que

l'on ne dit pas n'importe quoi, que l'on utilise des concepts éprouvés, que l'on regarde les faits, que l'on s'appuie sur un savoir cumulatif même s'il est moins assuré que celui issu des sciences de la nature. Et ce croisement de perspectives n'est évidemment possible que si l'on accepte de beaucoup limiter le nombre de sujets abordés et d'être relativement modeste sur les outils auxquels on veut faire accéder, et si l'on apparie bien outils et objets.

C'est un peu cela l'utopie, en quelque sorte, pédagogique que nous avons avancée. J'utilise évidemment le mot « utopie » dans le bon sens du terme, pas quelque chose d'irréalisable, mais un guide exigeant et utile de l'action. La commission ne proposait pas une réforme spécifique des programmes - ce n'était pas son rôle -, mais plutôt un « algorithme » pour les réformer.

Revenons-en à l'audit, objet de votre mission. La critique souvent faite concernait la sous-représentation de l'entreprise dans les manuels.

Et nous y avons fait largement écho. Pour dire peut-être qu'il y a peu de chose sur l'entreprise, mais aussi, et peut-être surtout, pour souligner que l'entreprise n'était pas présentée suffisamment comme un acteur ayant des contraintes, se mouvant dans un environnement contraint. La réalité est que le marché domine l'entreprise et non l'inverse. Toutefois, la question de savoir jusqu'où il faut aller dans l'enseignement sur l'entreprise est ouverte. Le sentiment de la commission est que l'entreprise fait partie des sujets intéressants à traiter et sur laquelle on peut porter un regard à la fois économique et sociologique.

Mais, entre parenthèses, et en sortant du rapport, la conception d'un chapitre sur l'entreprise, par exemple dans le cadre d'une réforme du programme, n'a rien d'évident. Est-ce qu'il faut mettre un peu de comptabilité ? Est-ce qu'il faut expliquer ce qu'est un calcul d'amortissement ? Ce qui est plus ambitieux, mais pas nécessairement si compliqué. Ce qui est difficile pour des gens qui l'ont appris tard, mais pas nécessairement difficile pour les lycéens !

Un autre point souligné dans le rapport concerne l'insuffisance de l'étude de la microéconomie.

Cette conclusion n'a pas été trop populaire chez les enseignants qui aiment bien la macroéconomie. Nous avons dit que la microéconomie proposait des outils plus directement applicables et traitait de sujets plus directement abordables que ceux relevant de la macroéconomie.

Le savoir macroéconomique est complexe, pas nécessairement ni immédiatement abordable ou assimilable par les lycéens. Je ne dis pas qu'il faut éviter de parler de macroéconomie, c'est-à-dire de la crise, des fluctuations, ne serait-ce que parce que le premier objectif souligné plus haut, celui de la connaissance du monde, impose de ne pas oblitérer l'actualité. Mais il faut être assez modeste dans les explications que l'on donne, ne serait-ce que parce que les économistes ne sont pas toujours unanimes sur ces questions, et là j'emploie un euphémisme que les événements récents ont encore accentué.

Autre sujet de controverse : l'histoire de la pensée économique. Si l'on vous suit dans l'idée d'une organisation matricielle des programmes portant sur un nombre réduit de sujets, y aurait-elle toujours sa place ?

Les enseignants aiment généralement bien l'histoire de la pensée économique. Le rapport dit, en particulier dans l'introduction, qu'il est quand même beaucoup plus difficile de comprendre l'histoire de la pensée économique que de comprendre des concepts ou des raisonnements de base que cette histoire a fait émerger. Entre nous, je suis loin d'être sûr d'avoir saisi toutes les subtilités de l'histoire des idées économiques au XIX^{ème} siècle, et ce, même si je suis à peu près sûr qu'un certain nombre de choses qui sont dites par certains de ceux qui prétendent comprendre sont à tout le moins douteuses. Dire un mot des penseurs qui ont compté peut avoir un sens, vouloir introduire sérieusement des lycéens à leurs débats est illusoire.

Par contre, l'histoire des faits constitue une dimension incontournable de l'accès à la connaissance du monde. On ne peut comprendre ce qui se passe aujourd'hui dans le monde sans savoir que la planification « soviétique » n'existe plus, qu'elle a existé, et ce, sans parler des Trente Glorieuses ou de la crise de 1929. Cette dernière ainsi que la chute du mur de Berlin parallèlement à celle de la planification soviétique représentent ce que j'appelais, dans ma leçon inaugurale au Collège de France, des « faits saillants et traumatiques » (Guesnerie, 2001b) dont le poids est démultiplié dans notre compréhension du monde social. Pour revenir à la commission d'audit, elle a clairement affirmé être favorable à ce que les enseignements soient beaucoup plus nourris par l'histoire et non par les seuls faits les plus contemporains. Même si les faits anciens ou récents ne sont pas facilement interprétables, on est bien là dans la logique d'une science sociale, d'une science économique et sociale, c'est-à-dire d'un savoir d'intention scientifique.

Donc, il vaut mieux adosser les cours à l'histoire et aussi aux mathématiques ; voilà deux synergies à faire jouer.

En ce qui concerne les enseignants, j'ai entendu peu d'objections qui accréditeraient une hostilité à un regard plus historique ou à un certain mixage avec les mathématiques. Par contre, le fait de dire que l'histoire de la pensée économique n'est pas nécessaire, ou en tout cas trop difficile, passe plus mal.

Le savoir économique est un savoir en mouvement. Des concepts nouveaux et pertinents apparaissent régulièrement. Est-ce une difficulté pour l'enseignement ?

Les sciences économiques et sociales sont en effet dans une situation très spécifique. Il est rare qu'un développement de pointe en mathématiques ou en physique se retrouve dans l'enseignement du lycée. Ni la démonstration du théorème de Fermat, ni les dernières avancées de la physique quantique n'ont d'incidence évidente sur la conception de l'enseignement de base. Il en va très différemment en sciences économiques et sociales. Prenez l'exemple des asymétries d'information. Le concept d'aléa moral, apparu dans les années 1970 dans la littérature économique, est aujourd'hui largement utilisé pour expliquer la crise financière actuelle.

189

Les manuels et les programmes ne traitent pas uniquement d'économie, mais également de sciences sociales et de sociologie. Peut-on aisément concilier ces différentes approches ?

L'intitulé de l'enseignement est « Sciences économiques et sociales » et les enseignants y tiennent beaucoup. Pour un certain nombre d'entre eux, il y a derrière le sigle une science sociale unifiée. Ce n'est pas tout à fait l'avis transmis par la commission. L'idée d'une science sociale unifiée nous vient de loin, au moins d'Auguste Comte et de son projet de « physique sociale ». En ce qui me concerne, au cours des trente ans que j'ai passés à l'École des hautes études en sciences sociales comme enseignant, j'ai connu des sciences qui dialoguent, mais je n'ai vraiment rien vu qui ressemble à une science sociale (ré)unifiée, ni en France, ni dans le monde. Nous avons essayé de faire passer ce message et un certain nombre de personnes l'ont bien compris, d'autres moins bien. Néanmoins, sur un certain nombre de sujets, les regards des économistes et des sociologues sont aujourd'hui plus faciles à croiser que dans le passé. Je vous citais le cas de l'entreprise. Mais une superposition d'éclairages différents crée de la complémentarité, mais ne fait pas une science unitaire.

Dans les expériences étrangères que vous avez étudiées, certaines choses vous ont-elles paru adaptables, au-delà de la spécificité de chacun des pays ?

L'idée que nous en avons gardée collectivement, c'est que les questions que l'on se posait, beaucoup de personnes se les posaient dans d'autres pays et les solutions étaient diverses. Nous avons souligné la variété des expériences et des choix (dans certains pays, on trouve vraiment des programmes de sciences économiques et sociales ; d'autres sont plutôt tournés vers l'économie) et nous nous sommes interrogés sur les succès et les échecs : il y a des choses qui marchent, d'autres qui ne marchent pas. Ainsi, l'exemple anglais d'un enseignement économique bâti sur le modèle du cours de microéconomie de première année d'université n'est pas vraiment un succès.

Votre rapport se termine sur la recommandation d'introduire un enseignement de sciences économiques et sociales obligatoire en classe de seconde.

Oui. Le sujet était en dehors du champ de notre mission, même si nous l'avons abordé dans le rapport. Le dernier acte de la commission, après la remise du rapport et donc après la dissolution officielle, a été la signature par tous ses membres d'un texte favorable à l'introduction d'un enseignement obligatoire de sciences économiques et sociales en seconde.

Un tel enseignement nous a semblé nécessaire pour ouvrir les lycéens à une première compréhension du monde qui les entoure et pour les initier, même très sommairement, à quelques outils. À ce stade, on ne peut qu'avoir des objectifs d'apprentissage très limités, à la fois sur le monde et sur les concepts. Mais je suis convaincu qu'il y a moyen de faire passer des idées qui ne sont pas triviales à des jeunes. Vous savez, pour évoquer un point qui va bien au-delà de la seconde, il existe maintenant avec Internet une variété d'outils nouveaux, disponibles sur le marché et qui permettent de changer complètement la manière dont on peut concevoir la pédagogie.

Enfin, à l'issue de ce travail collectif, les critiques qui étaient adressées sur la nature « idéologique » des programmes vous sont-elles apparues justifiées ?

J'ai évoqué plus haut le devoir de ce que l'on peut appeler la laïcité intellectuelle, qui a été souligné par la commission. Ce devoir est plus important que lorsqu'on enseigne les mathématiques. *A priori*, vous ne choquez personne quand vous traitez du théorème de Pythagore.

Par contre, les sciences économiques et sociales font porter le questionnement sur des sujets sensibles, ce qui explique la sensibilité du public à ce qui est transmis, une sensibilité que les enseignants perçoivent parfois comme une hypersensibilité.

À vrai dire, l'objectivité n'est pas toujours facile. Par exemple, qu'un manuel illustre le marché à partir de celui des esclaves à Rome choque nombre de personnes raisonnables par ailleurs. Mais on pourrait imaginer cette illustration à la première page d'un ouvrage conçu dans l'esprit de la *Freakonomics* de Stephen Dubner et Steven Levitt, dont les écrits ont contribué à diffuser le raisonnement économiste et à montrer la largeur de son champ de pertinence. Quelle qu'en soit la difficulté, cette posture d'objectivité est essentielle : elle implique, exemple parmi d'autres évoqués dans le rapport, que la présentation des grands débats de politique économique soit replacée dans une logique d'accumulation du savoir ou de la diversité des interprétations du moment : par exemple, on peut bien sûr être keynésien aujourd'hui (une bonne partie de mes écrits théoriques (Guesnerie, 2001a et 2005) se place naturellement sous cette étiquette, même si je n'en revendique aucune), mais les versions simplistes, comme celles du keynésianisme « hydraulique » des manuels des années 1950, ont perdu à peu près tout crédit intellectuel dans la communauté académique internationale, même après la crise (et ce, même si beaucoup d'universitaires sont favorables à des politiques de sortie de crise keynésiennes au sens large).

Donc, laïcité intellectuelle veut dire transmission d'un savoir solide et, quand ce n'est pas le cas, transmission « équilibrée ». Les préconisations de la commission allaient en ce sens : couvrir moins large parce que l'on peut regarder les choses de plus près ; donner accès aux fondamentaux pour introduire des modes de raisonnement qui permettent aux gens de « penser le monde », quitte à ce que cette introduction ne soit pas très ambitieuse.

Deux mots sur les médias. Pensez-vous que les médias jouent un rôle positif dans l'information et la formation économiques ?

Sur le ton de la boutade, je vous répondrais que je trouve que le compte rendu qui a été fait de notre rapport en donnait une vue particulièrement biaisée. Mauvais point en l'occurrence. Mais j'ai l'impression qu'il y a aujourd'hui plus de savoir économique qui passe dans les médias. Par exemple, je suis agréablement surpris quand de nombreux journalistes se rendent aux journées de l'économie de Lyon. Ils ne viennent pas, semble-t-il, pour rendre compte de ces journées, les échos dans la presse étant limités. Et donc on peut croire

qu'ils viennent parce que l'écoute est intéressante. Plusieurs journalistes m'ont effectivement dit, et je les crois, qu'ils avaient trouvé cette immersion dans les débats économiques vus par le monde académique très fructueuse.

Pour terminer, quelle perception avez-vous de la culture économique et financière des Français ? Vous paraît-elle suffisante ? en cours d'amélioration ?

C'est une question difficile. Revenons aux journées de l'économie de Lyon. Ces deux dernières années, le Codice (Conseil pour la diffusion de la culture économique) a présenté des sondages sur la culture économique des Français et les commentaires sont assez variés. Certains disent : « Après tout, les Français n'ont pas une culture économique plus mauvaise que les autres », et d'autres disent : « Ah, cela montre à nouveau que les Français ont une culture économique assez catastrophique ».

Il y a des signes encourageants. Je pensais que la crise allait rendre les économistes totalement impopulaires, que l'on allait dire qu'il fallait « brûler les économistes ». Et je fais partie de ceux qui pensent que notre responsabilité collective est engagée. Mais en fait, et curieusement d'une certaine manière, la crise a suscité plus d'appétence du public pour les sujets économiques. L'attitude générale vis-à-vis des économistes n'en reste pas moins réticente, leur incapacité à prévoir étant brocardée, mais l'envie de savoir et de comprendre a progressé.

Diffuser la culture économique devrait permettre d'éradiquer progressivement un certain nombre d'idées fausses qui ont fortement imprégné la société française. Ce que l'on peut appeler le malthusianisme de l'emploi en est un exemple parmi d'autres. L'idée que l'emploi est comme un gâteau de taille fixée, qu'il faut se partager, peut avoir une certaine validité dans le court terme. Mais ni l'histoire, ni l'analyse économique ne suggèrent que cette idée soit plausible dans le moyen-long terme. Or, elle a été et reste sans doute assez profondément ancrée dans la société française et dans tous les milieux. Par exemple, la mise à la retraite prématurée des seniors à cinquante ans a fait l'objet d'un consensus entre les entreprises, les syndicats et l'État, chacun y trouvant son avantage, mais chacun étant également plus ou moins persuadé que cela allait dans le bon sens. Cette croyance, que j'appelle malthusienne, est sans doute moins forte, par exemple, en Allemagne et en Angleterre.

Il ne s'agit pas de rejeter l'histoire qui est derrière cet inconscient collectif. Il y a, par exemple, venues de l'histoire, une confiance dans l'État et une tentation de recours permanent vers ce dernier, pour de

bonnes et de mauvaises raisons, tentation qui pose un certain nombre de problèmes aujourd'hui plus qu'autrefois. Il est plus gênant que cette confiance aille de pair avec une certaine incompréhension de la logique du marché et une vision un peu malthusienne du monde de la production et du travail. Cette foi en l'État constitue sûrement une différence notoire avec les sociétés voisines. Par contre, l'incompréhension, au moins partielle, du marché et de ses mécanismes est peut-être moins exceptionnelle qu'il n'y paraît dans les sociétés européennes.

Propos recueillis le 12 mars 2010 par Xavier Mahieux et Olivier Pastré.

BIBLIOGRAPHIE

193

- GUESNERIE R. (2001a), *Assessing Rational Expectations*, MIT Press.
GUESNERIE R. (2001b), « L'État et le marché : constructions savantes et pensée spontanée », *Revue d'économie politique*, vol. 111, n° 6, pp. 799-814.
GUESNERIE R. (2005), *Assessing Rational Expectations 2*, MIT Press.

