



ACADÉMIE DES SCIENCES MORALES ET POLITIQUES

**L'enseignement des sciences économiques et sociales
dans les lycées**

PROPOSITIONS

de la Section Économie politique, Statistique et Finances

15 mars 2017

Plan

1. Introduction.....	3
2. L'état des lieux.....	4
2.1. Les rapports de 2008 (rapport ASMP, rapport Guesnerie)	4
2.2. La réforme de 2010 et les rapports de 2016.	8
2.2.1. Des avancées réelles.....	9
2.2.2. L'importance des mécanismes fondamentaux	10
2.2.3. La tentation inductiviste.....	13
2.2.4. L'entreprise	15
2.2.5. Insister sur les concepts de base.....	16
2.2.6. Un tropisme macro-économique persistant.....	18
2.2.7. 'L'économie pessimiste'	19
3. Enseignement des sciences économiques : les contenus	20
3.1. Mettre l'accent sur les mécanismes fondamentaux.....	21
3.1.1. Les concepts de base	22
3.1.2. Les mécanismes fondamentaux	23
3.1.3. Le risque.....	25
3.2. Faire découvrir les méthodes de validation empirique.....	26
3.2.1. Maîtriser les outils.....	27
3.2.2. Etablir des relations de causalité.....	28
3.3. Mieux connaître l'entreprise et ses comptes	29
4. Enseignement des sciences économiques : les méthodes	30
5. Enseignement des sciences économiques : la validation du savoir	33
6. Conclusion	35

1. Introduction

L'incompréhension des Français face aux mécanismes économiques les plus simples, et leur manque de confiance dans les marchés qu'ils pratiquent le long de leur vie, sont des handicaps et des sources de blocage d'une importance majeure pour l'économie et la société française. Ils constituent aussi une menace pour la démocratie. Dans toute société démocratique, la liberté et la responsabilité du citoyen ne peuvent s'exercer réellement en l'absence d'une compréhension claire de la réalité économique et sociale.

Dans ce contexte, l'enseignement des sciences économiques et sociales (SES) se donne un double but : fournir aux élèves les connaissances et les outils conceptuels nécessaires pour leurs futures activités professionnelles (et notamment les préparer à la poursuite d'études supérieures), et, de façon plus importante encore (et selon les termes mêmes des programmes), 'contribuer à leur formation citoyenne grâce à la maîtrise de connaissances qui favorise la participation au débat public sur les grands enjeux économiques, sociaux et politiques'.

L'importance cruciale de ces enjeux a conduit l'Académie des sciences morales et politiques (ASMP), par la voix de sa Section économie politique, statistique et finances, à entamer depuis plusieurs années une réflexion sur la place et le rôle de l'enseignement de la science économique dans l'enseignement secondaire. Le présent rapport a pour objet de présenter l'état actuel de cette réflexion et d'introduire un certain nombre de propositions de réforme visant à améliorer la portée de cet enseignement.

2. L'état des lieux

2.1. Les rapports de 2008 (rapport ASMP, rapport Guesnerie)

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

La conclusion de ce premier rapport était très pessimiste. Le rédacteur de la synthèse écrivait ainsi dans sa conclusion:

*'On aimerait pouvoir dire, au moins pour la partie concernant la science économique, que l'élève ne retirera de cet enseignement que peu de bénéfices. Mais même cette conclusion paraît trop optimiste ; il est difficile d'écarter l'hypothèse que cet enseignement, inadapté dans ses principes et biaisé dans sa présentation, soit en fait néfaste.'*¹

¹ L'enseignement de sciences économiques et sociales dans le secondaire, Rapport réalisé à l'invitation de l'Académie des Sciences Morales et Politiques, p. 18

Outre des préjugés idéologiques nombreux et souvent choquants, les rapporteurs critiquaient plusieurs distorsions majeures dans la structure des programmes et des manuels. En premier lieu, ils soulignaient une tendance générale au ‘relativisme’ ; dans les termes du rapport :

‘[...] les rapporteurs sont unanimes à constater que les programmes, et plus encore les manuels, tendent à ramener l’analyse économique à l’expression d’une série d’opinions diverses, voire souvent divergentes. Faute de base empirique sérieuse ou de fondations théoriques explicites, aucune de ces opinions n’est présentée comme particulièrement légitime [...]. Du coup, elles se présentent pour l’élève comme également crédibles. Tout, semble-t-il, est affaire d’opinion ; à lui, dans ses dissertations, de retenir la thèse qui convient le mieux à l’expression de ses talents oratoire ou littéraire. Le relativisme qui ressort inévitablement de ces présentations est, à notre sens, le pire défaut de l’entreprise.’

Une seconde critique portait sur une conception erronée de la pluridisciplinarité, selon laquelle une approche multidisciplinaire pouvait faire l’économie des spécificités méthodologiques de chaque discipline :

‘La pluridisciplinarité est une pratique délicate, qui présuppose une maîtrise sans faille des points de vue proposés par chaque discipline ; par nature, elle vient après les enseignements de base, et seulement lorsque ceux-ci ont été totalement assimilés. Ce constat, s’il ne rend pas le dialogue entre les disciplines moins fructueux, condamne en revanche le projet d’un

enseignement initial qui prétendrait omettre (ou dépasser) les spécificités des diverses approches'

En particulier, les rapporteurs déplorait la faible place accordée à la présentation des outils analytiques et conceptuels qui constituent la base de tout savoir économique :

'[...] il est impossible d'aborder des questions complexes (par exemple la politique concurrentielle) sans une compréhension profonde des mécanismes de base (ici, la détermination des prix et de la production en situation de concurrence parfaite, de monopole, ou d'oligopole). Le programme français procède d'une logique largement inverse, et prétend faire l'économie des fondations pour passer directement à la superstructure.'

De façon liée, les rapporteurs s'étonnaient de l'importance à leurs yeux excessive donnée aux sujets macroéconomiques, alors même que *'les économistes en savent beaucoup plus sur les comportements microéconomiques que sur les régularités macroéconomiques'* et que *'la compréhension de certains mécanismes microéconomiques de base – au premier rang desquels figure le fonctionnement d'un marché – font partie du bagage indispensable à tout citoyen'*. Ils critiquaient aussi l'extrême frilosité des programmes vis-à-vis tant de la formalisation que de l'introduction des outils statistiques nécessaires (comme la régression linéaire) ; de façon générale, ils estimaient que les élèves ne se voyaient pas offrir les outils nécessaires à une analyse empirique sérieuse, c'est-à-dire à même de dépasser la mise en évidence de corrélations pour établir de véritables relations causales. Ils déploraient par ailleurs l'absence de sujets pourtant centraux de l'analyse économique moderne, comme les notions d'élasticité, de coût marginal, de coût

d'opportunité, de risque ou de capital humain, ainsi que l'impasse totale faite sur les interactions stratégiques. Enfin, les rapports constataient avec surprise, à la lecture des manuels, un ton généralement pessimiste, particulièrement vis-à-vis des avantages du marché comme mode de coordination des décisions économiques ; ils notaient par exemple que les 'insuffisances du marché' étaient constamment affirmées, alors que la possibilité d' 'insuffisances' du même type affectant l'action publique n'était pas même mentionnée.

À la même époque, le Ministère avait créé une Mission d'audit des manuels et programmes des SES du lycée, dont la présidence avait été confiée à Roger Guesnerie, professeur au Collège de France. Remis et publié en juin 2008², le 'rapport Guesnerie', écrit de façon indépendante, rejoignait pourtant l'essentiel des critiques du rapport de l'ASMP. Ainsi du relativisme (*'Le danger est alors [...] de donner l'impression que les sciences sociales ne sont qu'une collection d'opinions contradictoires sur le monde, qui, au final, se valent toutes et donc ne permettent de fonder aucun savoir solide.'*, p. 22), de l'oubli des outils analytiques et conceptuels de base (*'[...] l'étude devrait être beaucoup plus tournée vers l'acquisition de compétences et de connaissances, sur ce que l'on appelle ici "les fondamentaux", c'est-à-dire les outils conceptuels, les raisonnements, les méthodes d'analyse et de confrontation empirique. Rompant avec la conception actuelle des programmes, la Commission propose de mettre au cœur de l'enseignement l'acquisition de ces bases des cultures et des raisonnements disciplinaires et de faire de cette acquisition l'objectif prioritaire et structurant de l'enseignement,* p. 9), de l'insistance excessive sur les questions macroéconomiques (*'[...] est paradoxale, dans les programmes actuels, la part prépondérante des références à l'analyse macroéconomique, qui s'appuie sur les savoirs les plus difficiles et les moins consensuels de la discipline, alors que le savoir microéconomique est*

² Disponible sur <http://ses.ens-lyon.fr/fichiers/Articles/rapport-guesnerie.pdf>

souvent mieux fondé et plus simplement applicable, p. 8), de l'absence d'outils empiriques pertinents (*'La dimension empirique des sciences économiques et sociales reste le plus souvent occultée*', p. 13) ou du biais pessimiste prévalant à la description des réalités contemporaines (*'[...] les programmes mettent plus l'accent sur les problèmes de notre société et peu sur ses réussites. On trouve, pour ne citer qu'un exemple, de longs développements sur le chômage, la précarité, mais peu sur l'élévation du niveau de vie*', p. 13).

De ces deux analyses, menées de façon indépendante et dans des perspectives différentes et complémentaires ('interne' pour le rapport Guesnerie, 'externe' pour le rapport ASMP), se dégagait donc une conclusion commune, celle de l'urgence d'une réforme de fond des enseignements de sciences économiques dans le secondaire.

2.2. La réforme de 2010 et les rapports de 2016.

Ces critiques (et d'autres) ont conduit à la mise en place, en 2010, d'une réforme de l'enseignement secondaire qui a affecté notamment l'enseignement des sciences économiques. Pour analyser cette réforme et en tirer les premiers enseignements, l'Académie a, en 2016, décidé de rééditer l'expérience de 2008 en demandant à un autre panel d'économistes basés hors de France de commenter les nouveaux programmes et les manuels correspondants. Les principales conclusions de ces rapports ont été présentées lors d'une séance publique de l'Académie le 30 janvier 2017 ; une seconde séance publique, organisée le 27 février 2017, a permis de présenter et discuter diverses pistes de réflexion relative à l'évolution souhaitable de cet enseignement.

Les rapports de 2016 présentent un tableau plus nuancé de la situation de l'enseignement de sciences économiques. D'une part, des avancées nettes sont à souligner ; les nouveaux programmes, dans leur préambule, reprennent en particulier plusieurs des critiques exprimées dans les rapports de 2008 pour en souligner la pertinence. Cependant, ces nouvelles visions peinent à trouver une traduction concrète, tant dans le détail des programmes que dans la présentation des manuels.

2.2.1. Des avancées réelles

Le préambule des programmes du cycle terminal pose deux principes qui répondent directement à deux préoccupations majeures des rapports de 2008. Sur le relativisme, l'affirmation est claire :

‘Pour autant, la posture scientifique conduit à refuser le relativisme : tous les discours ne se valent pas et rien ne serait pire que de donner l'impression aux élèves que « les sciences sociales ne sont qu'une collection d'opinions contradictoires sur le monde, qui, au final, se valent toutes et donc ne permettent de fonder aucun savoir solide ».

De même, la spécificité méthodologique de chaque discipline est explicitement reconnue :

‘La science économique, la sociologie et la science politique ont des modes d'approche distincts du monde social : elles construisent leurs objets d'étude à partir de points de vue différents ; elles privilégient des méthodologies distinctes, des concepts et des modes de raisonnement qui leur sont propres’.

Par ailleurs, les rapporteurs soulignent de nombreux aspects positifs des nouveaux programmes. Outre la disparition des préjugés idéologiques caricaturaux dénoncés en 2008, la part dévolue à l'analyse des mécanismes de marché, initialement minimale, a été accrue, et la présentation de ces mécanismes dans les manuels est souvent (mais pas toujours) de bonne qualité³.

Cependant, les rapporteurs soulignent aussi la persistance de problèmes majeurs, rendant indispensable une réforme profonde de cet enseignement. Les difficultés qui persistent tiennent à la fois au contenu de l'enseignement, aux choix pédagogiques affirmés par les programmes, et à la vision d'ensemble qui s'en dégage. Il semble que les orientations générales annoncées dans le préambule — refus du relativisme, reconnaissance des spécificités méthodologiques propres, accent mis sur les fondamentaux – peinent toujours à se traduire dans la réalité des enseignements.

2.2.2. L'importance des mécanismes fondamentaux

Première critique : les programmes continuent à privilégier l'encyclopédisme – dans leur ambition de couvrir un nombre immense de questions – au détriment de la profondeur conceptuelle. Salvador Barberà note ainsi que *'l'exploration d'un petit nombre de territoires inconnus'* peut être plus stimulante qu'une *'visite guidée obligatoire, exhaustive et accablante'*, et souligne le dilemme entre *'la quantité de faits présentés à l'élève et la profondeur avec*

³ Une décision ministérielle datant de l'été 2016 a rendu facultatif le chapitre consacré aux marchés en classe de seconde. Interrogés sur cette mesure, les six rapporteurs l'ont unanimement condamnée. Pour ne citer qu'un commentaire, celui d'Olivier Blanchard. *"Que le programme soit trop lourd, c'est probable. Mais ils proposent d'enlever ce qui me paraît le plus important. Comprendre le rôle des prix, à la fois dans ce qu'il a d'extraordinaire comme processus de coordination, dans les dangers qu'il pose, quand est présent un pouvoir de monopole ou de l'information asymétrique, et dans ses limites (distribution des revenus) est absolument essentiel. La tension entre bénéfices et coûts est au centre de tous les débats économiques importants.*

laquelle ils sont analysés’. Bernard Salanié écrit de même : *‘Les programmes sont très ambitieux et n’insistent pas assez sur l’importance d’exposer les concepts-clés de l’analyse économique. L’enseignement devrait se concentrer sur un petit nombre d’idées et de mécanismes et les décrire de manière plus approfondie.’* Thomas Philippon lui fait écho en jugeant que les manuels contiennent *‘beaucoup de graphiques et de données, mais sans doute pas assez de principes pour les éclairer et les organiser’*. Pour Yann Coatanlem, *‘il faut davantage identifier l’économie à une science et consacrer une part importante des cours à exposer clairement les concepts clés, faire l’examen des théories et des modèles, des hypothèses sous-jacentes, à présenter des outils d’expérimentation et d’examen critique des données.’* Dans le même sens, Olivier Blanchard propose une distinction entre *‘culture générale’* (*‘donner aux étudiants une information qu’ils peuvent absorber de façon passive, en la mémorisant’*) et *‘méthode de raisonnement’* (*‘donner aux élèves les instruments conceptuels et analytiques qui leur permettront de réfléchir de façon active aux problèmes économiques et sociologiques d’aujourd’hui et de demain’*). Il conclut qu’il *‘y a trop du premier et pas assez du second’*. Enfin, et de façon liée, le relativisme, s’il est dénoncé en préambule, n’a pas pour autant totalement disparu ; Yann Coatanlem écrit ainsi :

‘Il découle de la lecture continue des manuels une impression de relativisme où de nombreux courants de pensée sont présentés dans une égalité scrupuleuse, mais qui laisse perplexe le futur citoyen et contribue à une impression générale de pessimisme particulièrement dangereuse, alors qu’il existe un socle théorique de base qu’aucun économiste ne songerait à remettre en cause.’

Un inconvénient évident de ce parti pris encyclopédique est la superficialité de la discussion sur chaque sujet. Il s’agit là d’un défaut déjà souligné dans les

rapports de 2008 (*‘Vouloir discuter de sujets remarquablement difficiles [...] sans partir d’une compréhension des mécanismes de base, c’est se condamner à la superficialité’*), mais toujours bien présent. Par exemple, Bernard Salanié, relevant dans un manuel la question suivante : *“les établissements de crédits sont-ils entièrement responsables du surendettement des ménages ?”*, commente : *‘Je ne vois pas ce qui, dans ce chapitre, a armé [les élèves] pour répondre à cette question.’* L’analyse du chômage est à cet égard caricaturale : la question posée (*‘des coûts salariaux trop élevés ou une insuffisance de la demande ?’*) est à la fois très partielle (le terme générique de chômage recouvre une multitude de situations spécifiques, qui ne résultent pas des mêmes causes et ne relèvent pas des mêmes actions) et beaucoup trop complexe, et *‘il n’est pas sérieux d’imaginer que les élèves puissent évaluer le pour et le contre à ce stade.’* Kevin O’Rourke a une opinion similaire : cette question *‘semble renvoyer directement au paysage politique français, qui frappe l’observateur extérieur par son caractère extraordinairement partisan’*, et de conclure : *‘je doute que cela contribue à «éduquer de futurs citoyens» ; il s’agit plutôt de leur apprendre à reproduire l’extrême stérilité du débat français sur le chômage’.*⁴

Ajoutons que la frilosité excessive des programmes vis-à-vis de toute forme de formalisation, déjà dénoncée dans les rapports de 2008, demeure. Olivier Blanchard écrit : *‘La décision de ne pas utiliser d’algèbre me paraît trop extrême. L’algèbre nécessaire (par exemple $D = S$, ou $Y = C + I + G$) est presque triviale, mais permet d’être beaucoup plus précis dans les discussions.’* De même, Yann Coatanlem s’étonne *‘du manque d’introduction à des outils probabilistes [...] et statistiques de bases, tels que les régressions linéaires, et en général l’estimation*

⁴ Un exemple révélateur a été fourni par Agnès Benassy-Quéré, citant un sujet du baccalauréat qui demandait aux élèves d’expliquer pourquoi une coordination des politiques économiques européennes était nécessaire. Voici un sujet sur lequel des Prix Nobel d’économie ont des positions opposées ; pense-t-on vraiment que des élèves de Terminale disposent des outils analytiques leur permettant de trancher ? Demanderait-on aux élèves, à l’épreuve de physique, de disserte sur les avantages et les dangers de l’énergie nucléaire ?

de paramètres de modèles simples'. Notons à ce sujet que les calculatrices utilisées par les élèves, notamment dans le cadre de l'enseignement de mathématiques, permettent pour la plupart des calculs de ce type.

2.2.3. La tentation inductiviste

La démarche pédagogique envisagée par les programmes suscite également le scepticisme des rapporteurs. On lit ainsi, dans le programme de la classe de première :

'On pourra ainsi, chaque fois que possible :

- *partir d'énigmes, paradoxes, interrogations susceptibles de susciter la curiosité des élèves, en prenant appui, si nécessaire, sur des supports variés (jeux, comptes rendus d'enquêtes, documents iconographiques et audiovisuels, tableaux statistiques, graphiques, monographies, etc.) ;*
- *les amener à se poser des questions précises et à formuler, sur cette base, des hypothèses visant à résoudre le problème identifié ;*
- *leur proposer ensuite de mener des investigations (recherches documentaires, enquêtes, exercices, analyses de données statistiques, etc.) susceptibles de tester les hypothèses formulées ;*
- *enfin structurer les apprentissages réalisés afin de permettre aux élèves de se les approprier et de les mémoriser.*

Qu'il soit pédagogiquement utile de susciter l'intérêt des élèves avant d'introduire des notions conceptuelles abstraites, nul ne songerait à le nier. Il ne faut pas pour autant tomber dans une culture journalistique qui présenterait des articles de revue, comme des sources documentaires scientifiques. Mais le texte va plus loin et suggère deux périls. D'une part, on paraît se rapprocher

dangereusement d'une conception inductiviste dans laquelle les faits parleraient d'eux-mêmes, et où il suffirait aux élèves d'être confrontés à des questions importantes pour formuler par eux-mêmes des hypothèses pertinentes. Pour prendre une comparaison commode, un professeur de chimie peut certainement commencer un cours par une expérience au résultat spectaculaire ; mais il ne s'attendra pas pour autant à ce que les élèves, réfléchissant sur l'expérience, en induisent des hypothèses valides sur la structure des molécules ou la nature des liens intramoléculaires. Au contraire, l'attention des élèves une fois éveillée, on introduira les concepts abstraits pertinents — ceux-là même que la science a mis des siècles à faire émerger ; ce n'est qu'ensuite que l'on pourra revenir sur l'expérience initiale et montrer comment, une fois bien compris, ces concepts permettent d'expliquer la réalité observée. Bernard Salanié note d'ailleurs que dans les manuels d'introduction à l'économie du premier cycle universitaire en France, comme d'ailleurs dans les manuels de "Principles of Economics" américains, adoptent une démarche de ce type : le texte de chaque chapitre expose les concepts, et des encadrés et appendices donnent des illustrations — illustrant le fait qu'il est difficile, voire impossible pour un élève, dans le secondaire comme en premier cycle universitaire, d'interpréter des faits sans une connaissance préalable d'outils analytiques de base.

La seconde crainte que suscite cette approche tient au caractère rudimentaire des méthodes empiriques envisagées pour 'tester' les hypothèses en question. L'enjeu, ici, n'est pas d'opposer tableaux croisés et régression linéaire — encore qu'il paraisse pour le moins héroïque, en matière de sciences sociales, de parler de test sans introduire une compréhension statistique, même élémentaire, de cette notion. La question est beaucoup plus vaste : il s'agit à la fois de souligner la distinction, fondamentale en sciences sociales, entre corrélation et causalité, et surtout de montrer comment la méthodologie empirique développée par les

sciences économiques permet de dépasser cette distinction en proposant de vrais tests de causalité. Sur ce point, les programmes sont quasiment muets, et l'indigence des manuels est parfois stupéfiante. Bernard Salanié mentionne ainsi *'l'empirisme naïf' qui déduit des relations causales de graphes simplistes et très agrégés'*, et avoue avoir sursauté à la vue d'un graphique d'un manuel de première où la consommation d'essence est rapportée à son prix — l'élève étant invité à y voir une courbe de demande — alors que chaque observation correspond à un pays différent. Il conclut qu'il *'faut absolument éviter de donner ainsi l'impression que l'analyse des observations est aussi peu rigoureuse dans les sciences sociales'*. Cette situation est d'autant plus déplacée que l'essentiel des efforts de la microéconomie empirique du dernier demi-siècle a consisté précisément à perfectionner des méthodes (variables instrumentales, expériences naturelles, 'double différence' et discontinuités de régression, voire expérimentations directement reprises des sciences naturelles) permettant d'établir de façon fiable des liens causaux ; et que, contrairement aux idées reçues, ces méthodes pourraient aisément être expliquées à des élèves du secondaire.⁵

2.2.4. L'entreprise

L'étude de l'entreprise figure dans le programme de seconde et première, mais elle ne donne pas à l'élève les outils qui lui permettraient de comprendre de l'intérieur les décisions qui sont propres à l'entreprise. Yann Coatanlem note ainsi : *'La notion de valeur ajoutée est abordée en seconde, et les manuels expliquent en général bien la valeur ajoutée nette à partir du chiffre d'affaires, des variations de stock, des consommations intermédiaires et des amortissements, ainsi que le*

⁵ Olivier Blanchard suggère ainsi de donner aux étudiants l'exemple de l'analyse, due à Card et Krueger, de l'impact du salaire minimal sur l'emploi à partir d'une comparaison des politiques d'emploi du même employeur — une chaîne de restauration rapide - dans deux Etats américains voisins, sur une période où l'un des deux Etats avait relevé significativement le salaire minimal.

passage de la valeur ajoutée nette à l'excédent brut d'exploitation puis au bénéfice net. En revanche, les concepts d'amortissement et d'autofinancement ne sont évoqués que furtivement ; et l'examen des coûts de production et de la productivité se perd trop vite dans des considérations macroéconomiques sur la croissance et l'emploi. Seul le programme de première introduit le compte de résultat et le bilan, mais trop rapidement'.

Un second point, également souligné par Yann Coatanlem, est la rapidité avec laquelle certains concepts sont présentés : *'Les programmes actuels ne sont guère plus qu'une collection de mots clés, comme si les contenus allaient de soi.'* Et de conclure : *'Il me semblerait très utile de donner des directives plus détaillées, notamment sur l'explication des concepts et sur les objectifs pratiques d'acquis de connaissances.'*

2.2.5. Insister sur les concepts de base

Une critique majeure des rapports de 2008 – l'omission de certaines notions de base de la science économique – demeure malheureusement largement pertinente. S'agissant du concept d'incitation, fondamental s'il en est, Bernard Salanié note qu'il *'ne figure pas du tout dans le manuel de seconde. On ne le trouve que dans le manuel de première, sous une forme bien affaiblie : la fiche 1 du chapitre 4 définit très curieusement les incitations comme une "procédure visant à faire adopter aux agents économiques un comportement qu'ils n'auraient pas spontanément adopté". C'est un contresens évident et dangereux.'* De même pour la notion d'efficacité : comme le remarque Salvador Barberà, *'les économistes ne peuvent se passer de cette notion'*, qui est pourtant *'pratiquement absente'* des manuels – ce qui, de toute évidence, limite de façon drastique les enseignements à tirer de l'analyse du monopole ou de l'information asymétrique.

Sans prétendre à l'exhaustivité, mentionnons deux absences particulièrement regrettables. L'analyse du risque n'est pratiquement pas abordée (si l'on excepte quelques lignes sur le risque de défaut dans le chapitre consacré au crédit), et les notions d'aversion au risque ou de partage du risque sont totalement absentes. Ceci est d'autant plus regrettable que la réflexion sur le risque et les cas et exemples qui peuvent l'illustrer suscite beaucoup d'intérêt de la part des élèves ; de plus, une réelle compréhension de ces questions est indispensable, tant au cours de leur carrière professionnelle que pour leur participation citoyenne au débat public sur les grands enjeux économiques.

Par ailleurs, on chercherait en vain une présentation, même élémentaire, des notions d'interactions stratégiques, qui sont au cœur d'une bonne part des théories économiques modernes, de la concurrence imparfaite à la coordination des politiques fiscales. On ne peut ici que répéter les conclusions du rapport de 2008 :

'Les idées d'aversion au risque, de diversification ou de partage du risque font certainement partie du bagage culturel dont tout citoyen doit être muni [...] Enfin et surtout, une bonne compréhension des problèmes liés au risque est un préalable indispensable à l'analyse de plusieurs sujets figurant au programme [...] Toute la finance moderne analyse les marchés financiers (dont traite le programme de première) avant tout comme des mécanismes de partage des risques, et une part importante du programme de terminale est consacrée à la protection sociale. Comment analyser des mécanismes d'assurance (collective) sans parler des risques qu'ils sont censés pallier ?

‘Des notions telles que les stratégies dominantes, le dilemme des prisonniers ou l’équilibre de Nash pourraient être présentées aisément ; elles fournissent une base conceptuelle indispensable à la discussion d’un grand nombre de problèmes économiques et sociaux, et ont l’avantage de pouvoir être facilement illustrées par des exemples concrets.’

2.2.6. Un tropisme macroéconomique persistant

Un autre trait persistant des programmes SES est leur net tropisme macroéconomique. Deux points sont pourtant soulignés par les rapporteurs. D’une part, les mécanismes fondamentaux, sur lesquels repose toute analyse économique précise, relèvent surtout de la microéconomie. Olivier Blanchard note d’ailleurs que *‘tous les manuels américains de l’enseignement supérieur [...] font une différence claire entre les deux, avec une première partie sur les sujets microéconomiques, et une deuxième partie sur les sujets macroéconomiques. Cela me paraît désirable.’*, et critique du coup *‘l’absence de séparation entre micro and macro’* qui caractérise les programmes français. D’autre part, nos connaissances sont beaucoup mieux établies dans le champ microéconomique ; s’il faut transmettre aux élèves un véritable savoir, ce qui implique au moins un large consensus de la profession, alors les analyses microéconomiques offrent un terrain beaucoup plus solide. Pour prendre un exemple concret, peu d’économistes, quelle que soit leur orientation politique, contesteraient qu’une subvention à la demande, sur un marché où l’offre est inélastique, se traduit essentiellement par une hausse des prix sans grand effet sur les quantités. La conclusion est importante : elle implique notamment que l’Aide Personnalisée au Logement, au moins pour des marchés immobiliers très contraints et en insuffisance d’offre (Paris par exemple), se traduit essentiellement par un transfert des contribuables vers les propriétaires de logement locatifs - un mécanisme confirmé par de nombreuses études

empiriques.⁶ Il s'agit là d'une prédiction théorique simple, fondée sur un mécanisme élémentaire mais fondamental tout à fait accessible à des élèves de seconde, appuyée sur des tests empiriques robustes — en bref, tout le contraire des questions immensément complexes et largement controversées sur lesquels les manuels tendent à se concentrer.

2.2.7. 'L'économie pessimiste'

Enfin, les rapporteurs s'accordent à déplorer la vision globalement pessimiste des sociétés occidentales que les manuels tendent à transmettre. Ce point de vue est parfaitement résumé par Salvador Barberà :

L'une des remarques que je ferai plus loin sur les programmes et les manuels est qu'ils ne mettent pas assez l'accent sur l'amélioration considérable des conditions de vie et des droits sociaux qu'a connue l'ensemble de l'humanité au cours des derniers siècles. Il est important d'appeler l'attention sur les grandes injustices et inefficiences qui gangrènent les systèmes actuels, mais après avoir signalé l'énorme progrès réalisé. Il est important de se concentrer sur les inégalités et le chômage, mais il faudrait dire clairement que, dans de nombreux pays, le niveau de vie et le degré de protection sociale sont bien meilleurs qu'ils ne l'ont jamais été. Il paraît également assez inéquitable de traiter des défis de l'environnement sans signaler les progrès réalisés par la production de masse grâce à l'innovation et à l'évolution technologique.

* * *

⁶ Voir par exemple A. Bozio et al., 'Réformer les aides personnelles au logement : vers une fusion des prestations sociales ?', Les notes de l'IPP n° 18, juin 2015

En conclusion de cette première partie, il est utile de rappeler une conclusion forte du rapport Guesnerie :

‘Les programmes sont si vastes qu’il est particulièrement difficile d’en cerner les limites et de déterminer le degré d’approfondissement nécessaire sur chaque thème traité. Par voie de conséquence, la difficulté soulignée plus haut à distinguer les connaissances fondamentales des connaissances accessoires s’en trouve renforcée. La bonne maîtrise des "fondamentaux" (outils conceptuels et analytiques propres à chaque discipline) s’efface alors au profit d’une approche, nécessairement superficielle, d’un vaste ensemble de débats d’actualité’ (p. 15).

Une décennie plus tard, et malgré les acquis d’une réforme positive, force est bien de constater que cette critique a gardé toute son actualité. Dans la suite de ce rapport, nous esquisserons les lignes directrices de la refonte qui est devenue nécessaire.

3. Enseignement des sciences économiques : les contenus

En premier lieu, il paraît indispensable de repenser de façon systématique le contenu des programmes. Trois axes majeurs semblent s’imposer :

- il faut renoncer à l’encyclopédisme, à la volonté de vouloir traiter tous les sujets économiques, et mettre au contraire l’accent sur un nombre restreint de mécanismes fondamentaux dont les élèves devront acquérir une compréhension profonde, qu’ils devront absolument maîtriser à l’issue de leur cycle de formation ;

- il convient d'étudier les questions de validation empirique, composantes essentielles de toute approche scientifique, de façon beaucoup plus systématique, de préférence à partir d'exemples concrets ;
- il est enfin nécessaire que les programmes permettent aux élèves d'acquérir une plus grande familiarité avec l'entreprise, son rôle, son fonctionnement, son financement, son développement.

Soulignons que notre objectif n'est certainement pas d'alourdir un programme déjà beaucoup trop imposant. Dans la refonte du programme que nous préconisons, c'est l'élimination de nombreux sujets trop complexes et trop descriptifs qui permettra de donner aux concepts et méthodes fondamentales la place qui leur est due.

3.1. Mettre l'accent sur les mécanismes fondamentaux

Nous l'avons dit, l'ambition excessive des programmes doit être revue à la baisse. A l'heure actuelle, la liste des thèmes abordés échappe à tout contrôle. Le nombre de sujets étudiés est clairement excessif ; la surcharge des programmes est l'un des points sur lesquels il est le plus facile de faire l'unanimité. Cette obésité a de graves inconvénients ; non seulement couvrir l'ensemble du programme relève de l'exploit, mais ce désir de parler de tout condamne souvent l'enseignement, faute de temps, à une superficialité dangereuse sur chaque sujet trop rapidement traité.

En fait, il serait sain d'admettre dès l'abord que certaines questions sont, par nature, d'une complexité qui échappe à la compréhension d'élèves du secondaire. Omettre certains sujets pourtant mentionnés tous les jours dans la presse ou les médias peut certes sembler frustrant ; mais vouloir tout traiter, de façon

inévitablement superficielle, est bien pire. Quant à la formation de futurs citoyens, et comme le soulignait Salvador Barberà, il vaut probablement mieux laisser les élèves sur leur faim, ici et là, que leur donner la fausse impression que tous les problèmes économiques du monde peuvent être compris en profondeur à partir des seuls outils analytiques disponibles au niveau du secondaire. Une telle affirmation, au demeurant, va de soi quand il s'agit de n'importe quelle science dure – physique, chimie ou biologie ; pourquoi serait-elle choquante dans le seul cas des sciences économiques ?

3.1.1. Les concepts de base

Le premier objectif de tout enseignement est de familiariser les élèves avec les concepts de base de la discipline. Sur ce plan, les programmes actuels ont des performances inégales. Certaines notions – la production, la consommation, l'épargne – sont introduites de façon satisfaisante. Dans d'autres cas, les lacunes sont visibles. Une définition générale de la science économique – mettant l'accent sur le triptyque objectifs/ressources/contraintes et sur l'allocation optimale de ressources rares – est indispensable. La notion d'incitation doit avoir une place beaucoup plus large, tant la compréhension des structures d'incitation est cruciale pour toute analyse économique. Le concept d'équilibre, qui joue également un rôle absolument central dans la pensée économique (y compris, paradoxalement, dans les approches fondées sur des déséquilibres), est en fait d'une réelle complexité, qu'il est indispensable d'éclairer. Enfin, les économistes donnent de la notion d'efficacité une définition précise et extrêmement spécifique, qu'il est simplement impossible d'ignorer. Notons au passage qu'il est en fait très facile de donner une illustration intuitive claire de cette notion. Par exemple, un jeu de marché élémentaire conduit à une mesure naturelle de l'inefficacité, en termes de transactions mutuellement avantageuses qui n'ont pas pu se réaliser.

3.1.2. Les mécanismes fondamentaux

Parmi les acquis fondamentaux, constitutifs d'un véritable savoir, figure des mécanismes en petit nombre, que l'on peut regrouper en deux catégories : les mécanismes de marché et les interactions stratégiques.

L'analyse des mécanismes de marché fait évidemment partie des programmes de SES. Cependant, la qualité de son exposition est inégale, au moins dans les manuels ; en tout état de cause, cette analyse doit être renforcée, en s'appuyant dans toute la mesure du possible sur une étude théorique puis empirique de cas concrets (nous reviendrons plus loin sur ce point). Mais il paraît nécessaire d'aller plus loin. Le modèle simple d'un marché - que nous devons à Alfred Marshall il y a plus d'un siècle et demi - est un des paradigmes-clés du raisonnement économique. Il constitue aussi un exemple clair et parlant de la puissance de la modélisation comme démarche analytique. Inversement, les formes les plus flagrantes de méconnaissance de réalités économiques élémentaires proviennent le plus souvent d'une incompréhension des mécanismes de marché. Ces aspects sont largement orthogonaux à tout jugement normatif ; que l'on soutienne la réglementation des marchés ou que l'on s'y oppose, il est de toute façon indispensable d'en comprendre le fonctionnement. Les exemples abondent, notamment dans le domaine de la taxation. Qui paye une taxe indirecte ? A cette question apparemment simple et d'une pertinence certainement générale, il est tout simplement impossible de répondre sans maîtriser quelques notions fondamentales – essentiellement, la formation des prix par équilibre entre offre et demande et les notions d'élasticité. Un simple graphique permet de comprendre pourquoi, quand une offre élastique rencontre une demande rigide, l'essentiel de la taxe est supportée par les acheteurs, alors que dans le cas opposé la taxe se traduit

surtout par une baisse des prix à la production. Sans même évoquer des effets d'équilibre général, cette simple remarque éclaire de façon singulière nombre de débats ; en revanche, que l'on ignore ces notions, et la porte est ouverte à toutes les erreurs de raisonnement⁷.

Ajoutons enfin que, de toute évidence, une compréhension profonde des mécanismes de fonctionnement des marchés n'implique en aucune façon une croyance naïve en leur infaillibilité. La vérité est à l'opposé : ce n'est qu'à partir d'une analyse précise et détaillée de ce fonctionnement qu'il est possible d'en comprendre les insuffisances et les limites. Les questions environnementales fournissent une illustration claire de cette thèse. L'analyse fondamentale la plus immédiate conduit à la conclusion qu'en présence d'externalités, le marché concurrentiel tend à engendrer des inefficacités. Mais surtout, elle suggère des réponses à la fois innovatrices et remarquablement efficaces à ces problèmes. D'un point de vue théorique, une externalité s'analyse comme l'absence, dans les décisions des agents, d'un prix représentant les interactions économiques correspondantes. Il convient donc soit de réintroduire le prix manquant par la création d'un marché, soit de le remplacer dans les décisions des agents par une taxe spécifique : marché de droits d'émission ou taxe carbone, deux solutions sur lesquelles repose une bonne part des progrès réalisés ... et à venir. Les questions de concurrence imparfaite ou d'asymétries d'information, comme beaucoup d'autres, relèvent de la même logique.

⁷ Pour un observateur extérieur, il est toujours surprenant de constater combien souvent les discussions salariales françaises tendent à refléter des incompréhensions de ce type. Ainsi du mythe selon lequel une augmentation de la part patronale (ou salariale) des cotisations de sécurité sociale serait entièrement payée par l'employeur (ou le salarié). Au-delà du très court terme, une telle augmentation doit s'analyser comme un accroissement de l'imposition du travail, c'est à dire l'écart entre les deux variables économiquement pertinentes - les salaires respectivement dits net (perçu par le salarié) et super-brut (payé par l'employeur). Il est impossible de déterminer l'impact final sur chaque composante sans recourir à des analyses d'équilibre.

S'agissant de la formation de futurs citoyens, l'Académie considère qu'une compréhension profonde des mécanismes de marché fait partie du bagage que *tout* citoyen se doit de posséder ; elle considère comme indispensable que *tous* les élèves y soient exposés, y compris ceux qui ne choisissent pas les filières ou options liées à la science économique. Ceci suppose clairement une reconsidération de la place des sciences économiques dans l'enseignement secondaire, point sur lequel nous revenons plus loin.

Les interactions stratégiques constituent une autre famille de mécanismes fondamentaux, dont la pertinence dépasse d'ailleurs largement le champ de l'économie pour s'étendre à l'ensemble des sciences sociales, voire au-delà. La théorie des jeux constitue certainement l'une des avancées majeures du dernier demi-siècle. Sans entrer dans des arcanes théoriques, il serait immensément utile de présenter aux élèves un modèle stratégique élémentaire du type dilemme des prisonniers. Une telle présentation permettrait de revenir sur des notions de base (équilibre, efficacité) ; elle montrerait aussi comment la logique stratégique peut être en parfaite contradiction avec l'efficacité, ce qui conduit à repenser le rôle des négociations – qui permettent justement d'échapper à la malédiction stratégique. Enfin et surtout, elle fournirait les bases conceptuelles permettant de comprendre un grand nombre de problèmes économiques concrets, depuis la stabilité des cartels jusqu'à la concurrence fiscale entre états.

3.1.3. Le risque

Enfin, il semble nécessaire que les élèves soient, au cours de l'enseignement SES, exposés à une présentation beaucoup plus large de la notion de risque. Il est inutile de rappeler ici à quel point cette notion est devenue centrale non seulement à l'analyse théorique, mais aussi et surtout à la pratique des décisions publiques,

particulièrement en matière de réglementation et à la pratique des entreprises qui doivent procéder sans cesse à des choix dans l'incertain.

Deux aspects, pour l'heure absents des programmes, devraient en particulier être considérés. Le concept d'aversion au risque est indispensable pour comprendre les aspects fondamentaux de la finance ou de l'assurance (pour ne citer qu'un exemple : pourquoi le rendement des actions est-il en moyenne nettement supérieur à celui des emprunts d'Etat ?). Il est aisé à décrire à partir de la notion de convexité, qui se prête bien à des représentations graphiques ; et il débouche naturellement sur des prédictions importantes (par exemple, un contrat de prêt tend à accroître la propension de l'emprunteur à prendre des risques – une remarque qui est au cœur de toutes les réglementations financières). Par ailleurs, les notions de partage du risque et de diversification sont indissociables de toute activité économique ; elles fournissent une clé irremplaçable pour comprendre le rôle et le fonctionnement d'une foule de mécanismes sociaux, depuis l'organisation de la cellule familiale jusqu'à la structure des contrats de travail. L'introduction de ces concepts serait d'autant plus aisée que les outils formels correspondant (essentiellement les bases du calcul de probabilité) figurent déjà au programme de l'enseignement de mathématiques ; il convient de rechercher une synergie beaucoup plus poussée entre les deux enseignements.

3.2 Faire découvrir les méthodes de validation empirique

Les ambitions des programmes – préparer les élèves à des études supérieures et/ou à la vie professionnelle, former de futurs citoyens – rendent indispensable une familiarité beaucoup plus poussée qu'à présent avec les aspects empiriques. Celle-ci suppose deux types d'acquis. Il faudrait :

- d'une part, insister sur l'acquisition et la maîtrise d'outils formels de base, en coopération étroite avec les enseignements de mathématiques,
- d'autre part et surtout, insister sur la distinction entre corrélation et causalité, qui doit être non seulement décrite et illustrée, mais surtout dépassée – l'accent devant être mis sur l'ensemble des méthodes permettant, en sciences sociales, l'établissement d'une relation causale.

3.2.1. Maîtriser les outils

Certains outils formels font de toute évidence partie du bagage minimal de tout citoyen. Parmi eux, la notion de taux de croissance tient une place centrale. Dans les programmes actuels, cette notion est définie et utilisée de façon courante, mais uniquement sur des séries 'courtes'. Il conviendrait d'insister également sur l'aspect exponentiel d'une croissance à taux constant, en s'appuyant sur le cours de mathématique relatif aux suites géométriques. Le bénéfice serait mutuel, dans la mesure où l'économie fournit à l'enseignement des mathématiques une source d'exemples simples et parlants. Pour ne donner qu'un exemple : si deux économies, de taille initiale identique, croissent à des taux annuels respectifs de 3% et 1%, quel sera le rapport de leur PIB après un siècle et demi. La réponse (environ 19) est assez frappante pour être retenue, surtout si on l'illustre par le cas des Etats-Unis et de l'Argentine ; et elle peut être trouvée grâce à n'importe laquelle des calculatrices utilisées couramment par les élèves.

Il en va de même des probabilités, auxquelles les élèves sont familiarisés dans l'enseignement de mathématiques mais qui ne sont pratiquement pas utilisées en économie, la notion de risque étant pratiquement absente des programmes (voir plus haut). Enfin, les approches statistiques gagneraient à dépasser la simple construction de courbes et de tableaux croisés. En sciences sociales, les élèves (et

d'ailleurs les chercheurs) sont toujours confrontés à la superposition de multiples effets, qui sont de plus corrélés entre eux. De ce fait, la régression multiple constitue un outil indispensable : elle seule permet de caractériser l'impact sur un phénomène donné d'une variable spécifique, *en l'isolant de l'effet simultané des autres variables observées*⁸. Idéalement, introduire au passage la notion de *significativité* statistique, même de la façon la plus « pédestre » (*quelle est la probabilité que le résultat observé soit dû au hasard ?*), constituerait un progrès majeur dans la construction de l'esprit critique des élèves.

3.2.2. Etablir des relations de causalité

En matière d'empirie, la distinction entre corrélation et causalité est sans aucun doute la notion la plus importante de toutes les sciences sociales. Il est surprenant qu'elle ne bénéficie pas, dans les programmes comme dans les manuels, d'une présentation systématique⁹. En premier lieu, il serait aisé, partant d'un exemple concret, de montrer comment une corrélation observée peut s'expliquer soit par une causalité directe, soit par une causalité inverse, soit par l'impact d'une tierce variable non prise en compte – et comment les diverses interprétations peuvent conduire à des recommandations de politique économique totalement divergentes (*les statistiques montrent que les propriétaires de chiens sont en général en meilleure santé que la moyenne ; faut-il faire rembourser l'achat d'animaux domestiques par les assurances maladies ?*) On pourrait notamment discuter en profondeur les effets de sélection, omniprésents en sciences humaines

⁸ Précisons qu'il n'est évidemment pas question de discuter les fondements probabilistes (ou algébriques) de la méthode, mais simplement de présenter un outil largement disponible sur la plupart des calculatrices. De la même manière, les élèves utilisent couramment leur calculatrice pour des calculs de fonctions trigonométriques, sans avoir évidemment besoin de connaître la théorie des séries entières que la calculatrice utilise.

⁹ ... quand elle n'est pas foulée aux pieds par les exemples donnés, comme dans le cas de la pseudo courbe de demande d'essence citée plus haut.

et à l'origine d'innombrables contre-vérités ; à nouveau, il s'agirait d'une contribution majeure au développement de l'esprit critique des élèves.

Cependant, s'arrêter à ce point serait une erreur grave. Les prédictions de la science économique prennent la forme d'effets causaux. Laisser les élèves croire qu'il est impossible d'établir une causalité serait les convaincre que l'économie ne peut en aucun cas proposer une approche scientifique de la réalité sociale ; ce qui serait non seulement désastreux, mais de plus totalement faux, dans la mesure où, au contraire, l'essentiel de l'effort de la recherche récente en microéconomie empirique a consisté précisément à développer des méthodes permettant d'établir de façon robuste des liens de causalité. Le chemin à suivre, ici, paraît passer par l'analyse approfondie d'un exemple concret ; on peut par exemple, en suivant une suggestion d'Olivier Blanchard, étudier l'article de David Card et Alan Krueger, qui évaluent l'impact d'une hausse du salaire minimal sur l'emploi en comparant les décisions d'embauche du même employeur – une chaîne de restauration rapide - dans deux Etats américains voisins, sur une période où l'un des deux Etats avait relevé significativement le salaire minimal. Notons, sur ce point, que les exemples abondent ; il serait aisé de construire une bibliothèque virtuelle - rassemblant cas et exemples - qui pourrait être mise à la disposition des enseignants.

3.3. Mieux connaître l'entreprise et ses comptes

La conception même de l'entreprise, unité dans laquelle un entrepreneur, doté de certaines connaissances, mobilise du capital et embauche des employés pour produire, de façon rentable, des biens et services, cette notion n'est pas instinctive pour l'élève moyen du niveau secondaire. Il faut qu'un élève ait à l'issue du cycle d'enseignement de SES, une compréhension claire des mécanismes de création de richesse par l'entreprise. La notion d'une société à

responsabilité limitée, avec sa personnalité morale propre, et la notion de société anonyme dont les actions peuvent être négociées librement ne sont pas, elles non plus, instinctives. Si les fondements de la comptabilité privée (résultat d'exploitation, bilan) sont actuellement brièvement introduits en Première, ils restent peu utilisés. Nous proposons que l'élève apprenne à se servir de ces outils pour comparer différentes entreprises – à une période donnée et dans le temps. Il acquerrait ainsi une compréhension concrète des enjeux de la vie d'une entreprise — l'endettement, le risque, l'innovation, la diversification. S'agissant de l'entreprise, les programmes de SES pourraient d'ailleurs s'inspirer des programmes d'économie et gestion de la filière professionnelle.

4. Enseignement des sciences économiques : les méthodes

Enseigner les fondamentaux, ainsi que le réclament tous les experts que nous avons consultés, n'implique évidemment pas de passer à une pédagogie exclusivement magistrale et formelle. Nous pensons au contraire qu'une pédagogie qui pousse l'élève à découvrir lui-même des concepts de base à travers un investissement personnel et concret peut être plus incitative qu'un enseignement au tableau noir. De fait, la pratique de l'enseignement des SES accorde déjà une place significative dans le curriculum à des exercices dans lesquels les élèves participent eux-mêmes à la découverte de certains principes de base. Cette pratique pédagogique ne peut qu'être encouragée et soutenue ; nous suggérons en particulier que soit mise à la disposition des enseignants toute une collection d'outils permettant de la mettre en place de la façon la plus efficace, à un coût (en termes d'investissement personnel) qui demeure raisonnable.

Deux approches nous semblent particulièrement porteuses. La première est l'étude des cas. Elle consiste à faire entrer l'élève dans une situation concrète et de

l'amener, en raisonnant lui-même sur les informations et avec les outils conceptuels qui lui sont fournis, à répondre à une question stratégique que se pose l'acteur principal de la situation décrite. Par exemple, on pourrait analyser la question de l'impact du salaire minimal sur l'emploi, mentionnée plus haut, en partant de la dérivation (simple) d'une demande de travail, conduisant à la comparaison entre salaire et productivité. D'où une première question : peut-on être sûr qu'il y aura suffisamment d'emplois dont la productivité excède le salaire minimum – et, dans le cas contraire, quel groupe risque d'être le plus affecté ? On pourrait alors étendre l'analyse dans diverses directions – par exemple, considérer le cas d'un employeur en monopsonne (qui pourrait déboucher sur une discussion du concept d'exploitation), ou analyser d'autres outils permettant de parvenir à la redistribution souhaitée (par exemple une subvention des bas salaires). Enfin, on aurait l'occasion d'aborder naturellement les problèmes de validation empirique de manière particulièrement féconde : une simple analyse de corrélations (comparer par exemple les chômages de pays à salaires minimum différents) ne suffit évidemment pas (les différences observées peuvent avoir de multiples causes sans rapport avec le salaire minimal), et il est donc nécessaire d'étudier des 'expériences naturelles' – ce qui conduirait à étudier en détail l'approche de Card et Krueger décrite plus haut. En conclusion, l'étude reviendrait sur des questions de politique économique (*'Si vous étiez le gouvernement, à quel niveau voudriez-vous mettre le salaire minimum ?'*) Comme le souligne justement Olivier Blanchard : *'En l'espace d'un chapitre, cette approche peut introduire des concepts de base, montrer comment on peut les utiliser, comment les données parlent, tout cela sur un sujet qui tiendra au cœur des élèves.'*

Les avantages d'un apprentissage par « cas » sont clairs : motivation individuelle des élèves, goût de la découverte, contact avec un épisode réel. Les difficultés le sont aussi, car la méthode demande un investissement préalable

important : il faut identifier un cas qui se prête à ce type d'enseignement (soit une situation dans laquelle les acteurs sont confrontés à une décision cruciale), rassembler une information complète et détaillée sur cette situation, décrire les outils conceptuels indispensables pour une bonne compréhension des mécanismes mis en œuvre, et enfin constituer un dossier présentant ces informations aux élèves de façon claire et engageante. Afin de rentabiliser l'investissement que la création de ces dossiers exige, il serait souhaitable de créer, peut-être de façon décentralisée, une ou plusieurs 'bibliothèques de cas', dont les contenus seraient mis à la disposition des enseignants.

Une deuxième approche, qui exige un investissement moins lourd, consiste en l'organisation de jeux de simulation, dans lesquels l'enseignant met en scène un scénario économique simple, attribue aux élèves des rôles (et des objectifs) précis, les laisse interagir, puis commente avec eux le déroulement et les conclusions de l'exercice. L'exemple le plus connu est celui des jeux de marché, où une moitié des élèves sont désignés acheteurs et l'autre, vendeurs, chaque acheteur (ou vendeur) se voyant attribuer une valeur personnelle pour le bien en question. Les élèves sont invités à échanger de façon décentralisée, et l'on observe le prix moyen de leurs transactions. Ce jeu est un classique dans la pédagogie de l'introduction à l'économie¹⁰ ; il permet d'illustrer simplement des notions de base comme l'équilibre de marché (que l'on peut calculer formellement, et vers lequel les transactions convergent de manière étonnamment rapide), mais aussi l'efficacité (existe-t-il des transactions mutuellement avantageuses qui ne sont pas réalisées ?). Enfin, plusieurs variantes sont possibles ; par exemple, en organisant deux marchés séparés puis en les rassemblant, on illustre les conclusions de base de la théorie du

¹⁰ F. Gagey et P. Rey, 'L'économie expérimentale comme outil pédagogique : élaboration d'un jeu d'initiation à la microéconomie', Revue économique Année 1986 Volume 37 Numéro 1 pp. 5-30

commerce international – le surplus global s’accroît, mais l’ouverture crée des gagnants et des perdants – même si la somme des gains dépasse le total des pertes.

À nouveau, ces outils nécessitent des efforts réels de mise en place ; il serait donc souhaitable de constituer une bibliothèque de jeux, librement accessible aux enseignants. Mais ils ont l’immense avantage d’illustrer directement des principes de base ; ils préservent les bénéfices de la pédagogie participative propre aux enseignements des SES, mais en donnant la priorité aux concepts fondamentaux qui ressortent naturellement de l’exercice.

5. Enseignement des sciences économiques : la validation du savoir

C’est une chose que de concevoir une pédagogie participative, privilégiant l’investissement de l’élève dans la découverte des principes. C’en est une autre de la rendre incitative dans un système dans lequel le premier objectif des élèves (et donc de leurs professeurs) est de bien réussir le baccalauréat. Car si les méthodes pédagogiques ‘ouvertes’, impliquant la participation des élèves, permettent une compréhension plus profonde des mécanismes sous-jacents, il reste à valider le savoir ainsi acquis en contrôlant, lors de l’examen, la maîtrise acquise (ou non) par les élèves dans leur maniement. Une modification profonde à la fois du contenu de l’enseignement (avec en particulier une insistance sur l’acquisition d’un petit nombre d’outils conceptuels fondamentaux) et de l’approche pédagogique (en développant, dans des études de cas ou des jeux de simulation, le lien entre questions pratiques, analyses théoriques et méthodes empiriques spécifiques) exige de repenser la forme de l’examen ; le type d’interrogation proposé doit nécessairement tenir compte de la nature de la connaissance développée par le programme. Les épreuves actuelles mettent beaucoup trop l’accent sur l’épreuve scolaire de la dissertation, portant de plus sur des sujets d’une ampleur et d’une

difficulté sans commune mesure avec le bagage dont disposent les élèves. Quant aux épreuves sur dossier, elles ne requièrent jamais le type de compétences empiriques dont nous avons mentionné plus haut l'importance. On ne peut, sur ce point, que reprendre une conclusion du rapport Guesnerie : *'les modes d'évaluation actuels doivent être réformés, parce qu'ils ne permettent pas une évaluation satisfaisante des connaissances et compétences des élèves et qu'ils tendent à trop valoriser leurs capacités rhétoriques.'*

Cette réflexion suggère en elle-même deux voies possibles. Premièrement celle d'une évaluation au moins partiellement continue. Annoncer aux élèves qu'une partie de leur note en fin de parcours dépendra de travaux pratiques échelonnés au long des deux dernières années les inciterait à prendre ces travaux pratiques plus au sérieux. Une deuxième voie consisterait à intégrer un exercice de type « travaux pratiques » dans l'examen du baccalauréat lui-même. Nous proposons au minimum une mise en œuvre de cette deuxième voie. La réforme de la conception des programmes économiques nécessite de repenser leur contrôle.

6. Conclusion

Quelques conclusions fortes se dégagent de ces discussions. En premier lieu, il est essentiel non seulement de maintenir, mais en fait de renforcer le poids des sciences économiques dans l'enseignement secondaire. Il est impossible à un citoyen de participer pleinement à l'exercice de la démocratie sans une compréhension réelle des grands enjeux économiques et sociaux ; et les outils nécessaires à cette compréhension devraient être offerts à l'ensemble des élèves.

En second lieu, il convient de réaffirmer que la science économique contemporaine repose sur un socle de connaissances conceptuelles et empiriques qui constituent un véritable savoir. Ce savoir repose avant tout sur une compréhension profonde d'un nombre restreint de concepts et de mécanismes fondamentaux. Nous considérons de ce fait que le rôle essentiel de l'enseignement des sciences économiques est de permettre aux élèves d'acquérir une véritable familiarité avec ces fondamentaux.

Cette affirmation conduit à trois conclusions. Tout d'abord, il est indispensable de repenser de façon globale le contenu de l'enseignement. Malgré les préconisations des rapports de 2008, malgré les intentions louables affichées par la dernière réforme des programmes, l'enseignement de la science économique continue à témoigner d'une ambition encyclopédique démesurée, illusoire et finalement néfaste. Il est indispensable de renoncer à parler superficiellement de tout, pour consacrer beaucoup plus de temps, d'efforts et de pédagogie aux concepts et mécanismes de base ; en bref, d'apprendre aux étudiants non à répéter des discours convenus, mais bien plutôt à raisonner en économistes. En pratique, la plupart de ces notions fondamentales relèvent du champ de la microéconomie,

domaine où le savoir est le mieux fondé et où un large consensus est le plus facile à réaliser ; la macroéconomie, comme le soulignait déjà le rapport Guesnerie, ‘s’appuie sur les savoirs les plus difficiles et les moins consensuels de la discipline’.

Deuxièmement, il convient de favoriser l’innovation pédagogique en donnant aux enseignants les moyens de développer de nouveaux outils. Ceux-ci, qu’il s’agisse d’études de cas, de jeux de simulation ou de toute autre méthode, nécessitent un investissement initial lourd qui paraît difficilement compatible avec les charges existantes. Il est donc nécessaire de soutenir et favoriser la mise en commun de ces outils, notamment par la création de bibliothèques de cas et de jeux pédagogiques.

Enfin, les innovations précédentes, qui doivent être harmonisées avec les enseignements d’autres disciplines (histoire, philosophie, mathématiques), rendent nécessaires une évolution simultanée des modes de validation du savoir, tout particulièrement au niveau du baccalauréat. Aux dissertations de nature quasi philosophique sur des thèmes dont la complexité dépasse le bagage dont disposent les élèves, il convient de substituer des outils de validation plus directement liés aux savoirs fondamentaux dont les élèves doivent acquérir la maîtrise.