



**HAL**  
open science

# La culture économique entre école, science et politique dans la France contemporaine

Frédéric Lebaron

► **To cite this version:**

Frédéric Lebaron. La culture économique entre école, science et politique dans la France contemporaine. Sociologie. Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESS), 1996. Français. NNT : . tel-00849219

**HAL Id: tel-00849219**

**<https://theses.hal.science/tel-00849219>**

Submitted on 30 Jul 2013

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

ECOLE DES HAUTES ETUDES EN SCIENCES SOCIALES

**LA CULTURE ECONOMIQUE ENTRE  
ECOLE, SCIENCE ET POLITIQUE  
DANS LA FRANCE CONTEMPORAINE**

**THESE**

**Pour le doctorat de sociologie**

Présentée et soutenue publiquement le vendredi 6 décembre 1996

par

Frédéric LEBARON

Directeur: Monsieur Remi LENOIR, professeur à l'Université de Paris I

Membres du jury:

Monsieur Jean-Michel BERTHELOT, professeur à l'Université de Toulouse-Le Mirail

Monsieur Pierre BOURDIEU, professeur au Collège de France

Monsieur Bernard GAZIER, professeur à l'Université de Paris I

Monsieur Yves GRAFMEYER, professeur à l'Université de Lyon

# Remerciements

Remi Lenoir a suivi pas à pas l'évolution de ce travail, en me témoignant jour après jour sa confiance et son soutien, en participant étroitement à l'élaboration de mes hypothèses et de mes enquêtes. Qu'il veuille bien trouver ici l'expression de ma très grande reconnaissance.

Les conseils, l'intérêt et les encouragements de Pierre Bourdieu m'ont été précieux.

Christian Baudelot m'a témoigné un intérêt et une disponibilité constants au cours des nombreuses et stimulantes discussions.

Louis Pinto m'a permis, à travers discussions et séminaires, de confronter mes travaux sur la "science économique" aux recherches portant sur des disciplines différentes, dans un esprit comparatiste.

Je dois ensuite remercier toutes les personnes qui, à divers titres, m'ont fourni des informations et des conseils d'orientation au sein de l'univers que j'étudiais, ainsi que toutes celles, que je ne peux citer ici, qui ont accepté de me recevoir, de me répondre, parfois de coopérer à mes recherches et de nouer des relations personnelles plus durables.

Mes hypothèses se sont nourries des discussions de travail menées avec Odile Henry et Fabienne Pavis, ainsi que, s'agissant des comparaisons internationales, avec Marion Fourcade-Gourinchas. Les relations entre économistes et journalistes ont fait l'objet de discussions dans le cadre du séminaire organisé par Patrick Champagne.

Le travail sur les économistes en novembre-décembre 1995 n'aurait pas vu le jour sans la participation au groupe constitué à cette occasion avec Julien Duval, Christophe Gaubert, Dominique Marchetti, Fabienne Pavis, et sans les lectures et discussions auxquelles nos travaux ont donné lieu, en particulier avec Claude Fossé-Poliak, Hervé Levilain, Gérard Mauger et Charles Soulié.

Je remercie pour leur relecture de ce travail Marielle Aujollet et Julien Duval, ainsi que, pour son aide dans l'utilisation de l'analyse des données, Salah Bouhedja.

Enfin, cette thèse n'aurait pu être menée à son terme sans l'amitié et l'aide précieuse de Marielle Aujollet, Magali Barale, Erwan Dianteill, Thomas Giry, Marion Glatron, Hervé Levilan, Frédéric Roux, Pierre Sigalas, Walter Toso, des locataires de la rue du Moulin-de-la-Pointe, et sans le soutien de ma parents et de mes deux frères, Dominique et Richard.

# Introduction

Le renouveau de la "sociologie économique", perceptible depuis quelques années grâce à diverses manifestations<sup>1</sup> et publications<sup>2</sup>, témoigne à la fois de l'intérêt de certains économistes pour les "approches sociologiques" autant que de l'attrait qu'éprouvent certains sociologues pour les "faits économiques", habituellement abandonnés aux premiers suivant une assez stricte division du travail, qui trouve son origine dans l'histoire sociale des relations entre les deux disciplines<sup>3</sup>. Cette remise en cause des frontières, et même des barrières, établies est moins à l'origine d'un "dialogue" renouvelé entre les représentants des deux disciplines<sup>4</sup> que le signe d'une transformation en cours dans le champ des sciences sociales, où les chercheurs les moins portés à s'accommoder des partages institués tentent d'en susciter de nouveaux, moins rigides, plus conformes à la logique de la connaissance et de la recherche qu'aux divisions institutionnelles. Cette évolution est sans doute pour une part la conséquence de changements dans les systèmes de formation des deux disciplines. La création de l'agrégation de sciences sociales a, par exemple, rapproché certains "apprentis-sociologues" de l'économie, et réciproquement. La création dans les années 1970-1980 des "khâgnes S", de sections de "sciences sociales" dans plusieurs écoles normales supérieures, qui préparent désormais certains de leurs élèves à cette agrégation, ont conforté l'institutionnalisation, encore très précaire, d'une forme particulière de "pluridisciplinarité". Parmi les agrégés de sciences sociales, certains se dirigent vers une économie qui se veut proche des autres sciences sociales ("institutionnaliste", "critique", "historique", etc.), d'autres vers une sociologie des "objets" et des "discours" économiques. La montée en puissance de la problématique "économique" dans de nombreux univers qui lui étaient jusque-là relativement fermés (comme le système

scolaire) fait de la sociologie économique un enjeu particulier, aux implications actuelles, qu'elles soient scientifiques, politiques, économiques.

Dans ce cadre, deux voies se distinguent particulièrement. Pour certains, les objets les plus caractéristiques de la discipline économique (comme le "marché", la "monnaie", les "prix", etc.) sont justiciables d'une analyse proprement sociologique, qui s'attache à mettre au jour leur "construction sociale", parfois en s'inspirant explicitement des travaux de Mauss<sup>5</sup> et de Polanyi<sup>6</sup>, et en multipliant les études de "cas"<sup>7</sup>. Face à l'hégémonie de la théorie économique "néo-classique" qui tend à naturaliser les comportements économiques, sociologues et anthropologues font apparaître des variations historiques et géographiques dans la définition des institutions ou des pratiques. Leurs travaux confirment le caractère non-universel des "lois" qui régissent le champ économique, et, tout particulièrement la première d'entre elle, le postulat de l'"intérêt". Comme l'explique Pierre Bourdieu, répondant aux critiques visant sa tentative de construire une "économie générale des pratiques", l'*illusio* propre au champ économique n'est que le cas particulier de l'investissement dans des jeux sociaux spécifiques: "les jeux sociaux sont des jeux qui se font oublier en tant que jeux et l'*illusio*, c'est ce rapport enchanté à un jeu qui est le produit d'un rapport de complicité ontologique entre les structures mentales et les structures objectives de l'espace social"<sup>8</sup>. La sociologie économique est confrontée à un univers où les agents sont réunis par la poursuite de fins relativement autonomes par rapport à celles qui organisent la pratique dans les autres univers sociaux.

La deuxième voie qui s'est récemment manifestée<sup>9</sup>- sans être contradictoire avec la première - propose un retour aux "fondateurs" et aux "grands auteurs" de la sociologie, qui se sont aussi, souvent, intéressés au plus haut point aux faits économiques, pour une part parce que la division du travail n'était pas aussi institutionnalisée qu'aujourd'hui: qu'il s'agisse de Weber, Durkheim, Schumpeter, Pareto, Veblen ou Simiand, tous ont convergé dans la tentative de

former une branche du savoir distincte sinon concurrente de la théorie économique dominante. Réunis par une posture commune, critique de l'économie "utilitariste" (tout en prenant parfois appui sur elle pour la dépasser vers une synthèse supérieure, comme dans le cas de Weber, Pareto ou Schumpeter), ces différents auteurs ont construit des catégories d'analyse proprement sociologiques des actions et des institutions économiques. Ils ont contribué au développement de cette "discipline" en étudiant des objets tels que les pratiques de consommation et le "rapport aux objets"<sup>10</sup>, la "dynamique" ou encore les "mentalités" économiques. Dans le contexte actuel de domination beaucoup plus prononcée de la théorie économique néo-classique, en France et plus encore dans le monde, il semble en effet urgent de réactiver une tradition intellectuelle qui s'était quelque peu "essoufflée", mais n'en reste pas moins riche de nombreux développements.

Durkheim et ses continuateurs, en premier lieu François Simiand, ont, en particulier, développé un discours à la fois critique et programmatique à propos de la science de l'économie. D'une part, l'économie politique de leur temps est, pour eux, une science imaginaire qui donne pour "positif" ce qui est fondamentalement le produit de pulsions et d'implications normatives, de constructions "idéologiques", ce qui signifie, dans le vocabulaire de Durkheim, purement "conceptuelles"<sup>11</sup>. Elle est une "praxéologie", théorie née de la pratique et pour la pratique, drapée dans la recherche de la "pureté" conceptuelle. Commentant un ouvrage d'"économie idéologique", Simiand a des mots très durs pour ce mode de raisonnement, comme Durkheim en avait eu plus tôt, dans *Les Règles de la méthode sociologique*, au sujet de la "loi, jamais prouvée", de l'offre et de la demande<sup>12</sup>. "Ce qu'élabore [M.Efferz] et construit sous le nom de science économique, est non pas une étude de l'économie réelle, mais une étude de l'économie véritable: ce n'est pas une discipline positive, mais c'est une discipline normative. (...) Assurément, cette conception de la science économique n'est pas propre à M.E.: elle date de loin dans la discipline économique, et elle a



même tellement pénétré dans les habitudes de travail et les directions d'esprit de tous les économistes qu'il est très difficile et très long de s'en dégager et de s'en défaire"<sup>13</sup>. Evoquant l'"intrépidité systématique" de Efferz, Simiand veut aussi réfuter la distinction entre économie "pure" et économie "appliquée" telle que l'emploient les économistes dominants. L'économie qu'ils nomment "pure" est en fait la plus "normative" et la moins "scientifique" (c'est-à-dire "positive"). Ses représentants procèdent par l'enchaînement de représentations conformes à leurs désirs, à leurs présupposés moraux, plutôt que par la confrontation méthodique de leurs hypothèses à des "faits". C'est par le développement d'une analyse positive des faits économiques, fondée sur l'usage contrôlé de la statistique comme recours de type "expérimental", que Simiand, dans le prolongement direct de Durkheim, entendait rompre avec le "sens commun" et avec toutes les théories imaginaires. Ce "positivisme" était aussi conçu comme un instrument de rupture radicale avec la théorie alors dominante, y compris dans sa version mathématique naissante. Simiand pouvait seulement entrevoir le fait qu'avec l'"économétrie", apparue dans les années 1930, l'économie "imaginaire", en s'appuyant sur les modèles probabilistes, imposerait à l'utilisation des données des relations théoriques *a priori* et parviendrait à réaliser une fusion entre les demandes bureaucratiques, l'anthropologie subjectiviste et la référence au "réel"<sup>14</sup>. Pourtant, le projet d'une économie positive reste d'autant plus d'actualité que nombre de relations sont peu explorées, que la macroéconomie s'écarte rarement d'un certain nombre d'enchaînements entre des variables étatique-ment préconstruites<sup>15</sup>.

Si ces deux voies nous semblent à la fois légitimes et prometteuses, le présent travail en emprunte une autre, dans le but de surmonter certaines oppositions canoniques et de contribuer au développement de la sociologie du champ économique. Il s'agit ici, en premier lieu, d'étudier les conditions sociales de possibilité d'une discipline économique et d'analyser les fondements sociaux de la "connaissance" et des "discours" qu'elle produit. A la différence

des deux autres voies, celle qui a été choisie ici s'inscrit donc de plain-pied dans la perspective d'une "sociologie de la culture" et se donne plus particulièrement pour objet les relations entre "culture scolaire" et "culture économique" et leur évolution récente. Car l'un des obstacles à la connaissance sociologique de l'économie est la tentation d'étudier les pratiques sous un angle "culturel" sans faire de la "culture" qui est associée au champ économique un problème sociologique en tant que tel et, du même coup, en véhiculant une notion proche du sens commun. Or, la "culture économique" est d'abord l'enjeu de luttes sociales où des agents particuliers, les "économistes", sont partie prenante et non simples spectateurs (dont les écrits peuvent seulement faire l'objet d'études "internes"). C'est pourquoi une "sociologie de la culture économique" implique aussi, logiquement, une "sociologie de la connaissance économique", les "effets de théorie" faisant partie de l'objet de l'analyse.

La théorie de la connaissance économique oscille traditionnellement entre deux pôles. Le premier consiste en une lecture "interne" des théories et des textes, le plus souvent menée sous un angle "épistémologique" ou "méthodologique"<sup>16</sup> et aussi, de plus en plus, "rhétorique"<sup>17</sup>, "bibliométrique"<sup>18</sup>, "sociolinguistique"<sup>19</sup> ou même "psychosociologique"<sup>20</sup>. L'utilisation des techniques d'analyse des données "textuelles" s'est particulièrement développée en ce domaine dans la période récente, ce qui correspond sans doute pour une part à une certaine propension des économistes à la quantification, la recherche économique n'échappant pas aux calculs de rendement et aux hiérarchies établies à partir du nombre de publications et de citations.

L'autre pôle de la théorie de la connaissance économique est constitué par la tradition marxiste, qui a toujours accordé à la déconstruction externe des théories économiques "bourgeoises" une place de choix<sup>21</sup>: pour Boukharine, par exemple, la théorie de l'école autrichienne est le produit d'une classe en déclin qui trouve refuge dans l'hyper-subjectivisme

et le refus de l'histoire pour mieux échapper, en pensée, aux évolutions réelles du monde économique et social. Parfois influencés par le marxisme, certains économistes de l'"école française" ont tenté de nuancer le mécanisme de cette sociologie de la pensée économique en s'appuyant sur des études historiques<sup>22</sup>.

En étudiant le champ de production des discours économiques comme un espace relativement autonome, on dépasse cette alternative entre les réductions "externes" et les "interprétations" internes de la production des "contenus" économiques: les déterminations "externes" sont retraduites dans un univers social particulier, doté de lois spécifiques. On a choisi de se concentrer ici sur le champ des économistes français contemporains, ce qui implique toutefois de le resituer dans un espace international, où il est, de plus en plus, inscrit. Dans ce champ comme dans d'autres, il s'agit d'abord de déterminer quelle est la structure de l'espace des positions, et les différentes sous-espèces de capitaux qui leur sont associées, comment elles ont évolué dans une période récente, postérieure à mai 68. Cela conduit à analyser les conditions de l'accès aux positions, à travers les filières de formation. Enfin, cela suppose d'entreprendre la mise à l'épreuve d'une des hypothèses centrales de la sociologie de la connaissance, en s'interrogeant sur la relation existant entre les positions dans le champ et les prises de position, qu'elles soient scientifiques ou politiques.

Le projet de faire la sociologie des économistes français contemporains peut sembler démesuré: cela signifie, d'abord, travailler sur un objet situé dans les hauteurs de l'espace social, associé usuellement au "pouvoir", à la "technocratie", à l'"Etat", à la "politique", et à diverses formes de domination (économique, culturelle, idéologique)<sup>23</sup> qui leur sont liées. C'est aussi travailler sur un objet qui renvoie à la "science", aux "mathématiques", aux "statistiques"<sup>24</sup>, et aussi, souvent, à la "philosophie" et aux "sciences sociales", donc situé au carrefour de nombreuses traditions disciplinaires. De plus en plus investi par les médias (de

presse écrite ou audio-visuels), il trouve un écho dans des thèmes politico-médiatiques comme la "pensée unique", les "contraintes économiques", la "réalité économique", mais aussi la "mondialisation" ou la "globalisation". L'omniprésence de la référence à l'économie semble ajouter encore un peu aux spécificités de sa position dans l'espace des objets sociologiques: il a partie liée avec un discours qui tire sa légitimité autant de la "science" que d'une certaine vision d'Etat.

Les "économistes" étant, pour une partie d'entre eux au moins, universitaires, il faut aussi rappeler que prendre pour objet l'univers dans lequel on est soi-même pris présente des difficultés particulières<sup>25</sup>, renforcées ici par les effets d'une position, dominée, d'étudiant, et plus précisément, d'"étudiant en sociologie" (bien que doté d'une formation économique). Il est de plus impossible de faire abstraction de l'ensemble des liens de toute sorte qui rendent les destins des deux disciplines parallèles, d'oublier les controverses, importations et exportations qui ont marqué leur histoire commune, de faire comme si un tel travail était "neutre" socialement en confondant la neutralité scientifique et la neutralisation sociale.

## *Une méthode*

Pour mener à bien ce travail (dont le thème général avait fait l'objet d'un mémoire de maîtrise puis d'un DEA), on a eu recours à plusieurs techniques d'investigation et à leur cumul au fur et à mesure des avancées de la recherche, des obstacles rencontrés, des opportunités diverses, ce travail nous donnant l'impression d'une progression mais aussi d'un perpétuel inachèvement, mêlé d'incertitudes. Face au caractère diffus de la présence de la "théorie économique" et des économistes dans le monde social, notre stratégie a consisté à multiplier les "points de vue" et les travaux partiels, en investissant dans chaque "cas" les connaissances acquises dans les autres et en pratiquant un comparatisme systématique. Cela nous a conduit à retraduire dans le cadre de notre problématique diverses données existantes, mais également à en produire de nouvelles et à mettre en oeuvre des traitements statistiques spécifiques adaptés aux différents cas. Parmi les occasions pratiques d'avancées, il faut par exemple mentionner l'enquête auprès d'élèves de l'ENSAE, réalisée dans le cadre d'une étude dirigée par Remi Lenoir, au Centre de sociologie européenne, sur les écoles d'application de la fonction publique, ou encore, au début de l'année 1996, le travail portant sur les prises de position des économistes en novembre-décembre 1995.

Un premier axe de recherche, maintenu tout au long de ce travail, était l'ethnographie de l'univers des économistes, rendue possible par notre proximité objective au "terrain" d'enquête, par la connaissance de plusieurs "informateurs" et la réalisation d'entretiens semi-directifs auprès d'agents occupant des positions caractéristiques (au fur et à mesure des rencontres et des contacts, à Paris et en région parisienne, ce qui permettait de mener une étude plus resserrée dans l'espace), l'une des difficultés étant de ne pas se laisser "enfermer"

dans un des sous-espaces particuliers qui définissent cet univers (par exemple, les "économistes critiques").

Un deuxième axe était la synthèse des données d'enquêtes existantes portant sur certains aspects de l'objet de l'étude, comme la morphologie des études d'économie dans l'enseignement secondaire et supérieur, l'insertion professionnelle des étudiants en économie. Notre objectif était ici de mieux situer l'économie et les économistes dans l'espace des disciplines en nous appuyant sur les nombreuses enquêtes déjà réalisées mais rarement interprétées dans ce cadre.

Mais ces deux axes ne pouvaient prendre tout leur sens que s'ils étaient complétés par une étude prosopographique, menée à partir de sources diverses (annuaires, guides, etc.), et en s'appuyant sur des documents biographiques de toutes sortes. Ce recueil systématique a rencontré les limites d'un travail individuel portant sur une population à la fois assez large dans son extension maximale (qui est l'enjeu de luttes) et "dispersée" dans l'espace des classes dominantes. Le va-et-vient des données prosopographiques aux investigations ethnographiques permet d'éviter le risque de multiplier les anecdotes, qui participent au fonctionnement de cet univers, ce qui tend à limiter toute objectivation possible, les enquêtés en sachant toujours en un sens "beaucoup plus" que l'enquêteur: le recours aux outils statistiques fonde le recueil des témoignages individuels et la connaissance plus fine des trajectoires sur un socle plus solide, et limite par là même, sans bien sûr les annuler, les biais interprétatifs engendrés par des positions particulières dans le champ.

L'enquête effectuée à l'ENSAE a permis de compléter, pour une part, l'étude de la formation des *habitus* "économistes". Elle s'inscrit dans un projet plus large, qui concerne plusieurs institutions délivrant des formations économiques, en particulier l'IEP de Paris, ainsi que des formations doctorales. A travers ce projet, il s'agit de confronter les conditions d'apprentissage

du "métier d'économiste" et de tester l'hypothèse d'une "normalisation" progressive de cet apprentissage autour du modèle américain, décrit par Arjo Klammer et David Colander<sup>26</sup>.

Enfin, le recueil de plusieurs *corpus* de textes économiques parus dans différents supports (presse généraliste, presse économique, livres, revues spécialisées, etc.) a permis d'analyser de manière plus directe les "prises de position" des économistes français contemporains: on s'est notamment concentré, plus particulièrement, sur les enjeux portant sur le Conseil de la politique monétaire (CPM) entendu comme une instance de production du "discours officiel", les prises de position individuelles et collectives des économistes en novembre-décembre 1995, et enfin, sur un recueil de textes réunis en hommage à Edmond Malinvaud. Dans chacun de ces cas, le choix du matériau d'étude est le produit de la rencontre entre questionnements théoriques et possibilités pratiques, le choix d'objets "restreints" permettant d'affiner les hypothèses plus générales élaborées tout au long de la recherche.

Ces travaux, successifs ou parallèles, ont permis d'affiner progressivement les questions que nous nous posions initialement: quels sont les principes qui organisent le champ des économistes? Comment accède-t-on à ces différentes positions, et particulièrement aux positions dominantes? Quelles relations peut-on établir entre les positions dans le champ et les prises de position, qu'elles soient à finalité "externe" (orientations de "politique économique") ou "interne" ("scientifique" ou "méthodologique")? Chaque question a suscité des "protocoles" spécifiques et interdépendants. La structure des positions, des trajectoires et des sous-espèces de capitaux a guidé nos entretiens, à forte orientation biographique, ainsi que le recueil des données prosopographiques. Ces données ont complété l'étude proprement dite des prises de position, principalement dans le but de comprendre la relation qui existe entre positions dans le champ et prises de position: pour cela, on a retenu les "cas" cités plus haut pour leur exemplarité. L'enquête auprès des élèves de l'ENSAE a permis de s'interroger sur la

genèse des dispositions spécifiques des économistes dominants. L'analyse historique et socio-démographique de la place de l'économie au sein du système éducatif a permis de mieux caractériser les rapports entre culture scolaire et culture économique.

### *Démarche d'ensemble*

Dans une première partie, on essaie de montrer que la montée en puissance des économistes comme groupe social (de plus en plus désigné comme "profession") et celle du "discours économique" comme produit culturel particulier résultent, au moins pour partie, d'une transformation de la structure des relations entre le système éducatif et le champ économique, qui a déterminé l'affirmation de nouveaux types de formations au détriment des filières plus "traditionnelles", et la constitution de "postes" particuliers d'"économistes" au sein de différents univers sociaux. Pour mener cette démonstration, on retiendra quatre domaines illustratifs. L'enseignement secondaire s'est transformé à la faveur de projets "réformateurs" directement issus d'une vision planificatrice et modernisatrice visant à l'intégration des classes populaires au sein de l'ordre économique (chapitre 1). L'université et l'enseignement supérieur ont connu des transformations encore plus profondes sous ce rapport, avec l'accès accru de "nouveaux publics" pour lesquels les disciplines économiques apparaissent comme une dimension particulière de la domination économique, sous sa forme de domination symbolique (chapitre 2). L'économie s'est imposée en tant qu'enjeu spécifique dans le champ des grandes écoles à la faveur de l'affirmation d'une "culture scolaire de marché" qui s'est déployée d'abord au sein des écoles de commerce (chapitre 3). Enfin, un travail de "professionnalisation" a été mis en œuvre par certains agents, faisant du "marché des



économistes" un univers spécifique, divisé entre un segment du marché du travail des cadres supérieurs (privés et publics) et un segment du marché académique (chapitre 4).

La deuxième partie propose un modèle de la structure du champ des économistes, univers organisé comme un *continuum* de positions qui vont d'un pôle "économique" vers un pôle "intellectuel". La forte dépendance de ce champ par rapport à celui des entreprises et au champ politico-bureaucratique d'une part, au champ des organisations militantes d'autre part, explique que les capitaux détenus par les agents soient, en général, mixtes, la composition en différentes sous-espèces (économique, bureaucratique, savant, militant...) fournissant le premier principe des luttes qui le traversent. La dynamique du champ depuis une trentaine d'années a contribué au déclin des valeurs intellectuelles, au moins au sens français, au profit des valeurs proprement économiques (tout particulièrement financières), en particulier à l'issue de diverses modalités de reconversion des économistes "critiques" (chapitre 1). Ce phénomène explique en grande partie la transformation qui a rendu possible le succès, au sein de l'université française, d'une économie "néo-classique" dont l'épicentre est nord-américain, contribuant à marginaliser les universitaires auparavant dominants, qui étaient souvent inspirés par le catholicisme social, et ceux qui, à la faveur de mai 68 et du renouveau du militantisme politique, avaient réactivé la posture de la "critique de l'économie politique" (chapitre 2).

Dans la troisième partie, on s'intéresse plus spécifiquement aux conditions de formation de l'*habitus* spécifique des économistes dominants, à travers le cas de l'ENSAE. Il s'agit d'abord de montrer que cette institution scolaire a vu sa position évoluer rapidement dans le champ des grandes écoles vers le pôle managérial, à travers l'affirmation de la "finance", en même temps que son recrutement social s'est globalement élevé. Elle a fait des statistiques et de l'économie néo-classique le "noyau dur" permettant d'homogénéiser des élèves aux

provenances scolaires diverses (chapitre 1). Mais, comme toute institution, elle tend à définir un espace formé de différents pôles. Si un certain type de conformisme scolaire et social apparaît bien au fondement de l'adhésion à l'économie néo-classique, les agents s'y différencient fortement selon leur rapport au champ économique et leurs pratiques culturelles (chapitre 2).

Enfin, la quatrième partie met à l'épreuve l'ensemble des propositions précédemment établies à travers l'analyse de la production des "discours économiques", qui vise à rompre avec des analyses purement rhétoriques autant qu'avec des réductions externes. Il s'agit d'abord de montrer que le discours économique d'Etat est le produit d'un travail social particulier visant à imposer sa "neutralité", en s'appuyant sur l'exemple du Conseil de la politique monétaire et de la rhétorique de la "désinflation compétitive" (chapitre 1). Face à la réaffirmation de ce discours dans un contexte de crise sociale, en novembre-décembre 1995, les économistes sont conduits à des prises de position qui retraduisent leurs positions dans le champ (chapitre 2). La production de l'économie théorique obéit aux lois plus spécifiques d'un sous-champ particulier, où la domination américaine est l'un des principaux enjeux. A travers l'exemple des héritiers de Edmond Malinvaud, on cherche ainsi à montrer que les positions des économistes dans ce sous-champ de "production théorique" sont au principe de leurs prises de position proprement scientifiques (chapitre 3).

## **Première partie**

### **La formation d'un capital**

La notion de "profession", pour une grande part importée de la sociologie américaine<sup>27</sup>, est souvent utilisée en France afin d'étudier des groupes sociaux dotés de certaines caractéristiques, scolaires (écoles, filières, titres), auto-organisationnelles (système de carrières, déontologie, activités et organisation du travail) et culturelles (normes, idéologie, rhétorique) en référence au modèle des "professions libérales" anglo-saxonnes ("*professions*") qui se définiraient à la fois par des "compétences" et des "responsabilités" sociales particulières. Cette importation, qui a toutes les apparences de la rigueur - on applique à de nouveaux cas les "théories" élaborées à partir d'exemples anglo-saxons tels que les avocats, les médecins, etc. -, risque pourtant d'avoir pour effet de masquer de ce qu'elle est censée permettre de faire voir.

Les mots "profession" et "professionnalisation" sont empruntés aux discours indigènes<sup>28</sup>, et, pour cette raison-même, véhiculent en quelque sorte clandestinement une représentation qu'un groupe donne de lui-même, et de la position qu'il occupe dans le monde social, toutes deux dépendantes de caractéristiques nationales. Les "*professions*" telles qu'elles se sont formées - et telles qu'elles ont été étudiées, notamment par les sociologues - dans l'univers anglo-saxon ont partie liée avec un certain état des rapports de force sociaux, du système éducatif et de sa relation avec le monde économique. Le terme de "*profession*" renvoie à un capital collectif et correspond non seulement à des caractéristiques intrinsèques que l'on pourrait énumérer<sup>29</sup>, mais aussi à la relation entre ces agents et les "profanes" au sein d'un espace social déterminé. L'intitulé d'une "*profession*" mais aussi l'apparition dans un domaine particulier d'un travail de "*professionnalization*" sont le produit d'une construction qui vise à gommer les différenciations et les luttes "internes", entreprise homologue à la construction symbolique et pratique d'un groupe, d'une catégorie sociale, d'une classe<sup>30</sup>. Si ce travail est une condition de l'existence des "*professions*", l'exportation/importation de cette catégorie d'un espace national à un autre est l'enjeu de luttes par définition internationales, auxquelles l'analyse sociologique

peut dans certains cas participer à son insu. Johan Heilbronn a montré<sup>31</sup> que la place de la "sociologie des professions" en France est indissociable de la position occupée par les sociologues dans l'espace national, de la relation entre cet espace et le monde anglo-saxon où elle s'est formée initialement, et des stratégies "professionnelles" que certains d'entre eux mettent en œuvre. La rupture avec les présupposés de ce transfert nécessite de prendre en compte la relation qui s'établit entre les modes de structuration sociale dans les différents espaces nationaux.

### **Les conditions sociales de possibilité d'une "profession" d'économiste**

De même que les "intellectuels" doivent, pour dépasser les frontières nationales, surmonter des obstacles spécifiques<sup>32</sup> (comme la configuration particulière du rapport qu'ils entretiennent avec les pouvoirs économiques, bureaucratiques et politiques, la prégnance des schèmes de perception nationaux, notamment en matière de style de pensée et d'écriture), une "profession" ne peut se constituer comme telle à l'échelle internationale qu'en dépassant pour une part les conditions nationales préexistantes. Le cas de la profession d'"économiste" illustre de façon exemplaire les risques que fait courir l'usage mécanique de cette catégorie, car cette notion, et *a fortiori* le thème de l'internationalisation de la profession, sont aujourd'hui parmi les principaux enjeux des luttes entre économistes, dans l'espace social français, européen, et mondial<sup>33</sup>. La "dé-nationalisation" des caractéristiques des "économistes" est une des conditions de l'unification du capital disciplinaire que constitue la "science économique" (cette expression au singulier, dérivée de *economics*, étant elle-même un enjeu) et des activités professionnelles regroupées sous le terme d'"économiste". Cela interdit de s'en tenir à des propositions comme celles de Coats, qui reproduisent la vision indigène dominante:

"During the 1940s the global centre of economics, both as a science and as a profession, shifted decisively and permanently from Europe, especially the UK, to the USA, and within the country in wartime Washington became the intellectual as well as the governmental centre of economist's ideas and activities (including, temporarily, the editorship of the leading professional journal, the American Economic Review)"<sup>34</sup>.

L'analyse du "cas français" n'est pas réductible à celle d'une variante nationale de cette "professionnalisation", mais elle fournit, au contraire, l'occasion de rompre avec l'ensemble des présupposés propres à ce mythe intéressé, en faisant apparaître que la force effective du mythe dépend du degré de croyance dans sa réalité. Pour les sociologues ou économistes appliquant, de façons diverses, le modèle des "*professions*"<sup>35</sup>, la formation d'une "profession d'économiste" dépend de la mise en place d'un *cursus* scolaire spécifique ayant pour fonction d'assurer une "socialisation" dotant les futurs professionnels de "compétences" (en particulier linguistiques et techniques) et de "valeurs" qui les autorisent à se réclamer d'un domaine d'expertise particulier, inaccessible au profane. L'apprentissage est une étape initiale d'accès à l'exercice de la profession, sanctionnée par des titres, des "qualifications", qui sont à la fois scolaires et "professionnels". C'est en Angleterre puis aux Etats-Unis que le travail de construction des "économistes" comme "*profession*" a pris toute sa force<sup>36</sup>. Ce processus supposait l'unification d'un capital disciplinaire et la constitution de mécanismes de transmission efficaces (standardisation des enseignements, création de revues, mathématisation<sup>37</sup>, unification des critères d'évaluation, etc.), mais aussi la formation d'un marché spécifique des diplômés de "science économique" qui s'est étendu de l'univers académique jusqu'aux entreprises privées en passant par les organismes publics<sup>38</sup>. La confrontation de ce modèle avec le cas français, probablement l'un des plus éloignés

initialement, fait apparaître tout ce que l'un et l'autre doivent à des conditions nationales particulières. La tentative d'importation dont le premier fait l'objet, tout particulièrement depuis une vingtaine d'années, livre une part de la vérité de ce modèle comme ayant partie liée avec une certaine définition de l'identité nationale, de la culture scolaire et professionnelle qui la caractérise, des relations entre "science" et "économie" qui y prévalent, de la place qu'y occupe le champ économique.

### **Système éducatif et autonomie du champ économique**

Que l'existence d'une "profession" renvoie à un espace national s'impose à l'observateur français: la certification étatique est un enjeu pour beaucoup de groupes professionnels, comme l'illustrent les luttes autour de la reconnaissance officielle des titres scolaires ou encore des noms de "professions"<sup>39</sup>. Dans le cas de la "science économique" et des "économistes", ce travail a concerné d'abord l'enseignement supérieur, qui n'a longtemps accordé en France qu'une place relativement subordonnée à l'"économie politique"<sup>40</sup>. Mais la formation d'un domaine particulier de la connaissance et de la production intellectuelle comme l'"économie politique", puis la "science économique", est un processus historique long qui ne dépend pas que des recompositions internes aux savoirs "universitaires". Elle est dépendante de la constitution de la catégorie "économique" comme désignant une réalité distincte<sup>41</sup>. Si l'autonomisation de l'univers "économique" est une condition du développement de la "science économique" comme savoir spécifique<sup>42</sup>, celui-ci renvoie non seulement à l'état du système universitaire, mais plus généralement à l'autonomisation des comportements économiques (en particulier par rapport aux champs religieux, politique et juridique<sup>43</sup>), à la construction de l'Etat et de la nation dans sa relation avec l'activité marchande<sup>44</sup> et avec la

circulation monétaire, et aux rapports de force entre classes et fractions de classes qui les sous-tendent. Derrière l'idée d'une profession d'économiste, groupe qui se séparerait des autres par le monopole de l'accès à une compétence déterminée et l'exercice de responsabilités spécifiques, c'est la définition-même de la réalité du champ économique comme univers relativement autonome soumis à un mode d'action rationnel qui est en cause, intellectuellement et socialement<sup>45</sup>.

Sombart notait ainsi: "à mesure que se faisait sentir le besoin de rationaliser l'économie, la découverte des moyens propres à satisfaire ce besoin devenait pour un grand nombre de personnes une occupation autonome, principale ou secondaire. Des milliers et des milliers de personnes, depuis les professeurs qui enseignent les principes de l'économie privée dans nos écoles de commerce jusqu'aux innombrables vérificateurs de livres, calculateurs, fabricants de toutes sortes de machines automatiques, consacrent de nos jours toute leur activité et toute leur ingéniosité à chercher et à appliquer les meilleures méthodes d'assurer la bonne marche des affaires. Les employés et les ouvriers des grandes entreprises sont encouragés par des primes à contribuer à l'avancement du rationalisme économique"<sup>46</sup>.

La contribution du système scolaire et du champ de production culturelle à la construction sociale du champ économique ne se réduit pas à la formation d'agents qualifiés d'"économistes", mais participe plus généralement à la genèse des *habitus économiques*, systèmes de dispositions ajustés à l'univers des pratiques économiques. L'enseignement primaire, en tant qu'instance d'apprentissage du "calcul" et de la manipulation symbolique des unités monétaires, participe par exemple à la formation des dispositions exigées par le

fonctionnement moderne du champ économique. Depuis plusieurs siècles, les formations au négoce et au commerce se sont progressivement développées, adossées à la pratique de groupes sociaux en ascension. En particulier, dès le dix-huitième siècle, se constitue en Angleterre un marché de l'éducation commerciale qui connaît alors un certain essor. En France, le réseau des pensions privées qui se développe vers la même époque "donne [très vraisemblablement] désormais une forme scolaire à toute une série de matières qui s'apprenaient jusqu'alors soit dans l'entreprise soit dans le tête-à-tête d'un préceptorat privé"<sup>47</sup>.

Par la suite, ce mouvement de "mise en forme" scolaire participe de la "rationalisation" des pratiques, avec la création des écoles commerciales puis, dans la deuxième moitié du vingtième siècle, l'expansion des formations "*managériales*". Le développement d'une "science" de l'économie est indissociable de cette "rationalisation scolaire" qui a pour effet de systématiser la production et la reproduction des *habitus économiques*. Parallèlement, l'extension des "fonctions économiques" de l'Etat a fourni un socle à la transformation du système de reproduction des fractions dirigeantes de la classe dominante dans un sens de plus en plus "économique". La légitimité "économique" est devenue une composante essentielle de la légitimité politique et bureaucratique.



## Un rapport de force historique

Contre la définition de sens commun de la "professionnalisation", qui ramène les relations entre le système éducatif et l'univers économique à des relations fonctionnelles<sup>48</sup>, on peut décrire ces relations comme le produit de rapports de force symboliques<sup>49</sup>, dont le champ politico-bureaucratique est un des principaux lieux (en particulier à travers les luttes pour la définition de la politique éducative et la "formation"). Ces rapports ne mettent pas aux prises deux "appareils" unifiés fonctionnant comme deux blocs (antagonistes, concurrents ou complémentaires), mais deux espaces sociaux relativement autonomes dotés d'axiomatics différenciées. Chacun est défini par une espèce particulière de capital, qui fait l'objet de formes distinctes d'accumulation, de transmission, d'échange. La relation entre ces deux espèces de capitaux met aux prises des constructions différenciées, des espaces de valeurs spécifiques.

Dans l'espace scolaire, l'accumulation du capital est le produit d'un investissement relativement autonome par rapport aux sanctions du champ économique: la hiérarchie des valeurs scolaires a partie liée avec l'histoire nationale (littéraire, scientifique, intellectuelle, etc.). L'accumulation scolaire (accumulation de titres mais aussi, plus généralement, de capital culturel scolairement efficient) active certaines dispositions que l'on peut qualifier d'"ascétiques": la rentabilisation économique des investissements scolaires peut être reportée en dehors de la sphère de l'accumulation scolaire proprement dite. En ce sens, l'École est l'une des instances qui ont pour fonction, au moins traditionnellement, de préserver les valeurs "spirituelles" par opposition aux valeurs "temporelles". L'extension de la scolarité à des

catégories de plus en plus larges de la population, et à des âges de plus en plus avancés, contribue à arracher au champ économique *stricto sensu* le monopole de la reproduction de l'ordre qui le définit<sup>50</sup>. L'analogie entre Ecole, Eglise et Etat sous ce rapport permet de caractériser la position historiquement dévolue au champ économique comme espace autonome de maximisation du gain monétaire.

La dynamique du champ économique telle que l'ont décrite de nombreux historiens, anthropologues et sociologues<sup>51</sup> est indissociable de la "monétarisation" des échanges, à travers laquelle tout objet, tout service, toute pratique deviennent l'enjeu d'une évaluation monétaire<sup>52</sup> potentielle, jugement social spécifique qui suppose des dispositions particulières<sup>53</sup>. Dans cet univers, les comportements des agents sont de plus en plus explicitement tournés vers la maximisation du gain, notamment par opposition aux comportements guerriers<sup>54</sup> ou à l'ascétisme religieux<sup>55</sup>. En ce sens, les principales "hypothèses" de l'économie néo-classique reposent sur l'axiomatique du champ économique en tant qu'univers de pratiques relativement autonomes<sup>56</sup>. Le champ économique n'a conquis cette autonomie qu'à l'issue d'un processus de transformation qui a affecté l'Eglise et l'Etat, dans leur relations avec le "commerce", la "grande transformation" décrite par Karl Polanyi qui a donné naissance au marché "auto-régulé", où les prix se forment "librement", c'est-à-dire par le seul jeu impersonnel des relations entre vendeurs et acheteurs. Par la suite, la montée en puissance des mouvements socialistes et protectionnistes a contribué à contrebalancer les forces du marché à travers le renforcement des fonctions proprement "économiques" de l'Etat (prélèvement fiscal, subventions, investissements, etc.)<sup>57</sup>. Durant cette phase, l'"économique" s'est constituée comme un espace relativement autonome, soumis aux interventions correctrices et rationalisatrices de l'Etat<sup>58</sup>. Le développement d'un secteur de l'"information économique" puis

d'une "presse économique" et d'un "journalisme économique" ont contribué à renforcer l'autonomisation de schèmes de perception spécifiques à cet univers<sup>59</sup>.

La dynamique du système scolaire se caractérise, quant à elle, par un phénomène général d'*inflation* des titres, produit de l'intensification de la concurrence scolaire qui résulte elle-même des transformations dans les stratégies de reproduction des différents groupes sociaux<sup>60</sup>. Dans les années 1980, cette inflation touche particulièrement les formations en économie et gestion, qui se développent fortement au fur et mesure de la massification de l'enseignement supérieur. La déqualification à l'embauche et une diminution graduelle du rendement des études scolaires accompagnent cette évolution<sup>61</sup>. Ce développement de la scolarisation a eu lieu en parallèle avec un mouvement d'expansion et de rationalisation économiques. Conditions autant que résultantes de l'expansion, les progrès de la scolarisation ont accompagné la dynamique économique sans que les contradictions potentielles entre ces deux espaces ne se manifestent de manière ouverte: les "équilibres" entre système éducatif et champ économique n'ont cessé de varier en fonction de la pression exercée par les forces économiques (principalement patronales) sur le système de formation de telle ou telle "catégorie" (ouvriers, employés, techniciens).

Depuis une trentaine d'années en France, le rapports de force se sont profondément modifiés au profit du champ économique. L'internationalisation de l'économie a eu pour effet de constituer les systèmes de formation nationaux en enjeux de la concurrence économique entre les nations. Le ralentissement de la croissance économique, et la montée corrélative du chômage, particulièrement chez les "jeunes", ont tendu à faire du système éducatif l'objet d'une demande de plus en plus "utilitaire" sous le rapport de l'accès à l'emploi. Les rapports de force entre les employeurs et les autres groupes sociaux (les ouvriers, les employés, mais aussi les enseignants) ont évolué en faveur des premiers, ce qui a contribué à renforcer leur

position dans la définition des politiques de formation. Enfin, les rapports de force à l'intérieur du champ politico-bureaucratique ont également favorisé les défenseurs de politiques éducatives ajustées à la demande économique, notamment les promoteurs de l'enseignement "technique" et "professionnel", puis "économique", qui sont, dans l'univers bureaucratique, les porteurs des valeurs les plus proches du monde économique.

La formation et le développement en France de *cursus* scolaires à contenu "économique" et d'activités spécifiques aux "économistes" résulte de ce double mouvement. Il a donné naissance à un capital scolaire double, à la fois relativement autonome, en tant qu'il reste largement à l'abri de l'évaluation "externe", et hétéronome, car il trouve son fondement ultime dans le champ économique. Le système scolaire est pris dans le circuit de la "valorisation" monétaire et participe à la construction du champ économique comme univers relativement autonome. Il est le lieu d'un travail d'invention et d'imposition de catégories "économiques", et ses produits peuvent (sous certaines conditions) être évalués suivant des critères pratiques d'efficacité économique.

C'est pourquoi on ne peut s'en tenir, comme la plupart des historiens ou sociologues de la "discipline économique"<sup>62</sup> à l'analyse de la formation d'un domaine du savoir qui a pour nom "sciences économiques"<sup>63</sup>: forme spécifique de capital, elle est indissociable de la relation plus générale qui s'établit entre capital économique et capital scolaire. L'ensemble du système scolaire tend à être redéfini dans ses fonctions propres au fur et à mesure de la rationalisation du champ économique. Dans *L'évolution pédagogique en France*, Durkheim montre que la définition des contenus de l'enseignement secondaire correspond à des états successifs de la société, donc de la morale collective<sup>64</sup>: la montée de l'économie dans l'ensemble du système éducatif exprime ainsi, de la même façon, l'évolution de cette "morale collective".

## **Transformations symboliques et morphologie scolaire**

Il s'agit donc d'étudier la mise en place d'une "infrastructure" spécifique, définie par l'état des relations entre système scolaire et champ économique, qui conditionne les tentatives de formation d'une "profession d'économiste". La transformation de ces relations s'est opérée aux différents "points" de l'espace social où ils sont au contact l'un de l'autre: l'enseignement secondaire, l'université et l'enseignement supérieur, les grandes écoles, le "marché du travail". Dans chacun de ces cas, un travail mené sous l'impulsion de différents "promoteurs" a contribué à brouiller les frontières antérieures, à modifier les intitulés des formations, à transformer la "culture scolaire". Une constellation sémantique nouvelle s'est constituée autour des catégories de perception et d'action proprement "économiques". Mais ces changements "sémantiques" seraient restés sans grande portée s'ils ne s'étaient accompagnés d'une transformation morphologique des institutions éducatives et du marché du travail, par la multiplication des effectifs scolarisés, la croissance relative des titres dans les filières "économiques": à travers cette transformation morphologique, les stratégies de reproduction des agents se sont trouvées elles-mêmes redéfinies. La montée en puissance des "disciplines économiques" s'est de plus accompagnée d'une redéfinition interne, perceptible dans l'évolution des contenus et des méthodes d'enseignement et, plus généralement, dans les transformations de la culture économique associée aux différentes formations. L'imposition d'une culture de "valorisation", que l'on pourrait aussi qualifier de "culture de marché", s'est produite de manière particulièrement forte dans certaines institutions de formation qui, comme les écoles de commerce, ont contribué à son succès plus large.

On essaiera donc, dans une première partie, de tenter de mettre en relation les évolutions des "flux" scolaires telles que permet de les saisir la démographie scolaire, les réformes

institutionnelles<sup>65</sup> (en particulier à travers l'analyse des intitulés des formations), les fonctions sociales des *cursus* et les transformations de la "culture économique", telle qu'elle est "scolairement" définie. Cela conduira à mettre en évidence la formation sociale d'un marché des économistes comme la manifestation d'une transformation de la relation entre les espaces sociaux "nationaux" et "internationaux".

# **Chapitre 1**

## **Ecole, culture économique et développement national**

### **La montée des disciplines économiques dans l'enseignement secondaire français**

Les fonctions de reproduction de la culture nationale exercées par l'enseignement secondaire en font un enjeu particulier. Organisé autour d'un titre national, le baccalauréat, et reposant sur des corps d'enseignants recrutés eux-mêmes à l'issue de concours nationaux, le système d'enseignement secondaire est une des instances de définition de la culture légitime. En faisant de l'économie une référence légitime à travers l'existence de disciplines "économiques", les réformes qui se sont succédées depuis les années 1950 ont participé à une transformation sociale importante. Elles ont fait des lycées un marché particulier pour des produits intellectuels ayant pour finalité d'inculquer une vision "globale" et "cohérente" du système économique. Pour prouver qu'une telle évolution traduit une inflexion dans le temps long des fonctions sociales de l'enseignement secondaire, il suffirait sans doute de citer ces quelques lignes de Durkheim: "nous avons vu que l'objet de l'enseignement secondaire est d'éveiller et de développer les facultés de réflexion en général, sans les engager dans aucune tâche professionnelle déterminée; d'où il suit que la notion d'un enseignement secondaire qui prépare spécialement à certaines professions, comme le commerce ou l'industrie par exemple, est contradictoire dans les termes."<sup>66</sup> Ce qui pouvait apparaître pour une impossibilité quasi-logique est devenu un fait d'évidence<sup>67</sup>: une fraction importante des élèves accédant à

l'enseignement secondaire est censée y acquérir une "formation professionnelle" ajustée aux "demandes" des entreprises et de l'économie.

Les progrès de la scolarisation durant les trente dernières années se sont accompagnés d'une transformation des fonctions sociales du baccalauréat. Le mouvement général d'accès à l'enseignement secondaire n'est pas homothétique, les différentes filières ne s'étant pas développées de concert. Depuis les années 1970, les effectifs des filières à contenu "économique" ont cru plus vite que ceux de l'ensemble des autres filières (cf. tableau 1). Cette évolution s'est opérée dans le secteur dit "technique" ou aujourd'hui "technologique" (avec ce qui fut assez longtemps désigné par l'expression "techniques économiques"<sup>68</sup>) et, plus récemment, dans l'enseignement général (avec les "sciences économiques et sociales"<sup>69</sup>). Cette double présence résulte de développements historiques distincts, dont la mise en oeuvre fut le fait de deux sortes de promoteurs: les uns liés à l'enseignement technique, spécialisés initialement dans la "formation professionnelle" des fractions les plus qualifiées des classes populaires<sup>70</sup>, les autres plutôt issus des "sciences sociales" universitaires ou para-universitaires. La croissance parallèle de ces deux voies témoigne des conditions sociales de développement d'une culture économique dans l'enseignement secondaire français: conçue comme un vecteur de "modernité" pour un public "nouveau", elle s'est imposée comme une discipline de masse qui a partie liée avec la "nécessité" économique et sociale.



## Nouvelle culture et élites étatiques

La promotion des enseignements économiques a pu réussir parce qu'elle a rencontré un soutien dans certaines fractions des élites politico-administratives. L'absence de l'économie au sein du système scolaire français avait fait l'objet, surtout après la seconde guerre mondiale, de diverses critiques, ainsi que d'un travail de promotion de la part des "modernisateurs" qui y voyaient l'une des raisons de l'"inculture" prétendue des Français en la matière<sup>21</sup>. Christian Fouchet, ministre de l'Education en 1965 eut un rôle important<sup>22</sup>. Fils d'un officier de cavalerie, diplômé d'études supérieures en économie et de sciences politiques, ce diplomate proche du général de Gaulle, apprécié par Mendès-France, incarnait bien les élites étatiques modernisatrices d'alors, tournées à la fois vers l'économie et vers l'éducation, donc, "naturellement", vers la "pédagogie de l'économie". Comme lui, notamment à travers des commissions ayant pour charge de proposer des plans de réforme éducatives, Robert Salmon, normalien journaliste, directeur de l'Institut français de presse et membre du Conseil économique et social<sup>23</sup> ou encore Jacques Chaban-Delmas, inspecteur des finances et premier ministre "modernisateur" de Pompidou, ont eu une certaine influence dans le succès de cette thématique.

Avant eux, Alfred Sauvy, polytechnicien tourné vers la démographie et l'économie dans leurs rapports avec la politique, est l'un des premiers à avoir fortement insisté sur la nécessité pour l'Etat de former des citoyens conscients dans le domaine économique. Il a développé ce thème à travers une critique du "malthusianisme" et de la méconnaissance de l'économie qui prévalaient dans les années 1930. Sa vision de l'information et de l'éducation économiques repose sur une conception plus générale de l'identité et de l'avenir nationaux<sup>24</sup>: tout se passe en effet pour lui comme si la "nation" était un organisme dont le fonctionnement dépend de la

qualité de ses parties, la connaissance économique permettant d'orienter les comportements individuels vers plus d'efficacité, plus de cohérence, pour le plus grand bénéfice de l'ensemble. Aux "mythes" et aux "rumeurs", il oppose ainsi les "faits" incontestables qui auraient dû battre en brèche le malthusianisme, si du moins l'information et la culture économiques des Français avaient été suffisants<sup>25</sup>.

Ami d'Alfred Sauvy, Jean Fourastié, professeur au CNAM et haut fonctionnaire, a également contribué à l'élaboration de cette rhétorique qu'on pourrait dire fonctionnaliste, sinon "corporatiste", qui insiste sur la contribution d'une véritable maîtrise de l'information économique à la croissance et aux progrès de la productivité. Il décrit lui-aussi le monde économique comme un système intégré dont tous les agents sont en un sens solidaires d'un effort global. Participant dans les années 1950 aux "missions de productivité" avec les Etats-Unis, il fut en même temps l'un des acteurs de la "planification à la française", où la dimension pédagogique a longtemps tenu une place centrale et dans laquelle il présida la commission de la main d'œuvre. Il s'agissait de créer des instances de concertation qui aient un effet d'apprentissage sur les "partenaires sociaux", leur permettent d'élaborer un langage commun et même un "consensus".

"Quand les grandes questions étaient reconnues par tous, on les abordait dans les débats, jusqu'à ce que les participants, s'instruisant les uns par les autres, arrivent à trouver un langage commun. La plupart du temps, les oppositions du début s'avéraient résulter du manque d'information de certains, de méconnaissances, d'erreurs..."<sup>26</sup>. "Il fallait habituer les gens, aussi bien dans l'administration que dans les entreprises, à penser à l'emploi ; ils devaient avoir la réaction de faire, dans leur secteur d'activité, des prévisions par effectifs et par qualifications" (p. 105). "La première est la tâche d'éducation ; il s'agissait à la fois d'éduquer les membres de

la Commission, ceux des autres commissions du Plan, -c'était la tâche d'auto-information - et ceux des entreprises et des syndicats et les membres du patronat" (p. 106). Très impressionné par "la solidité des institutions américaines qui concouraient au progrès technique et à la puissance des Etats-unis" (p.94) lors de son premier voyage en 1951, il remarque à propos des missions de productivité, qu'"en 1950, c'était nouveau de voir des hommes distraits de leur travail professionnel quotidien pour étudier entre eux, à tête reposée, des sujets d'organisation du travail et de relations humaines." (p.98).

Une opposition fondamentale qui structure la pensée de Jean Fourastié s'établit entre l'ancien, l'archaïque, le pauvre, et le nouveau, le moderne, le riche. Cette opposition n'est pas à sens unique quant à la hiérarchie qu'elle implique, puisque celle-ci peut s'inverser selon qu'elle est envisagée sous l'angle spirituel ou sous l'angle matériel, du "genre de vie" ou du "niveau de vie", cette deuxième opposition plus "normative" formant avec la première une structure chiasmatisque qui est la matrice de toute sa pensée et même de certains de ses goûts artistiques (p.44). Fils d'un ancien séminariste d'origine paysanne "resté bon chrétien toute sa vie" (p.27) et devenu receveur des impôts après avoir obtenu le brevet supérieur, il est marqué par l'écart séparant son lieu de vie urbain (Jully en banlieue parisienne), et celui de ses vacances ("qui était resté dans l'ambiance du dix-neuvième siècle", p.29), dans le Quercy, où il émigre avec sa mère au début de la première guerre mondiale. Il explique même que "la vie partagée entre ces deux régions est à l'origine de (ses) idées sur les trois secteurs (Primaire, Secondaire, Tertiaire)". "Taupin" puis centralien un peu dilettante après un baccalauréat "latin-mathématiques", il commence en parallèle des études de droit, tout en restant imprégné d'une culture littéraire du dix-neuvième siècle. Cet *habitus* "clivé" (entre la paysannerie et la petite fonction publique, la religion et la technique, la littérature et la science, l'agriculture

traditionnelle et la modernité industrielle, la campagne et la ville, autant de variations sur une même dualité sociale) est au principe d'une conception de l'homme qui met au premier plan les déterminants économiques, tout en n'accordant de valeur ultime qu'à la sphère spirituelle et qui fonde les progrès matériels sur ceux de l'intelligence (en premier lieu dans les sciences expérimentales). Fourastié était voué à se faire l'un des promoteurs de l'"enseignement économique", synthèse de préoccupations "matérielles" et "spirituelles".

La progression rapide des matières économiques dans l'enseignement secondaire doit être resituée dans le contexte de la domination puis du déclin des "humanités", et de la prééminence nouvelle des études "scientifiques", particulièrement du baccalauréat C, à partir de la fin des années 1960<sup>27</sup>. Le projet de "modernisation" issu des fractions "éclairées" des élites politiques et économiques s'appliquait tout particulièrement aux enseignements secondaires: avec l'accès croissant de jeunes d'origine plus modeste dans les lycées, les études dites "économiques" (et aussi, plus largement, "techniques") sont implicitement conçues comme mieux adaptées à un public moins "naturellement" destiné à recevoir une culture "classique", de plus en plus perçue comme artificielle, voire archaïque, face aux exigences de croissance et d'efficacité du monde moderne<sup>28</sup>. Tournées vers des applications "professionnelles" amenées à se développer, sans être fortement mathématisées<sup>29</sup>, elles offrent une perspective de renouvellement et d'"adaptation" au système éducatif.

Jean Berthoin, fils de magistrat, haut fonctionnaire de formation scientifique et homme politique radical proche de Mendès-France, qui fut ministre de l'éducation nationale entre 1954 et 1959 et à l'origine d'une importante réforme de l'enseignement, déclarait ainsi: "tout fait voir que les activités non techniques du secteur 'tertiaire', celles qui sont de l'ordre théorique de type commercial ou, pourrait-on dire, de style relationnel, offriront à nos élèves

des carrières de plus en plus nombreuses. La montée démographique, le progrès général, l'élévation des niveaux de vie, la circulation accrue des personnes et des biens, la complexité grandissante des rapports humains, tout favorise cette extension"<sup>80</sup>.

Ces agents entendaient revaloriser l'enseignement technique (à travers la réorganisation des filières et des diplômes), et d'orienter le système d'enseignement vers le monde "tertiaire", c'est-à-dire l'univers des rapports humains et marchands, des comptes et des calculs, et non plus seulement la sphère industrielle<sup>81</sup>. L'invention du "tertiaire" est l'une des dimensions de la constitution progressive d'une nouvelle forme de capital économique, incorporant des ressources attachées à la personne: apparence, maîtrise du langage et de certaines opérations symboliques, sens de l'"écoute" et du "dialogue", etc. Et si Jean Fourastié s'est fait en France le promoteur d'une représentation de l'activité économique en trois "secteurs", cela tient pour une part à la nature de son propre capital, à la fois "spirituel" et "matériel", "scientifique" et "littéraire", "industriel" et "intellectuel": avec le "tertiaire" se trouvent réconciliées les "valeurs" et la "culture" d'un côté, la "technique" et l'"industrie", bref la "modernité", de l'autre.

On retrouve cette spécificité d'un capital économique "tertiaire" qui se distingue de la "force physique", prolongement de la machine, caractérisant le travail ouvrier, dans l'histoire sociale allemande. Le développement précoce de l'enseignement "technico-professionnel" correspond en effet, selon Jürgen Kocka<sup>82</sup>, à un processus de différenciation sociale beaucoup plus accentué que ne l'imposait le système productif. La catégorie d'"employés" s'est constituée sur le modèle de la fonction publique d'Etat, dans un contexte de bureaucratisation des entreprises, par opposition au groupe ouvrier. Les déceptions des employés dotés de titres scolaires lorsqu'ils se trouvent relégués dans des positions de plus en plus dominées au sein

des entreprises sont, selon Kocka, un des principes de leurs prises de position politiques de plus en plus réactionnaires après la crise de 1929: hantés par les risques de "prolétarisation" et une situation objective d'"exploités" qui les opposent au "grand capital", ils trouvent dans le fascisme l'expression d'un double refus, du "socialisme ouvrier" d'une part, et du "capitalisme" d'autre part.

La massification de l'enseignement secondaire est au principe du renforcement d'une sorte de "troisième culture"<sup>83</sup>, à la fois scolaire et économique, qui se définit au départ négativement, tant par opposition à la culture classique qu'à la culture "scientifique" (à base mathématique ou physique, dans ses variantes théorique ou technologique). Elle les concurrence toutes deux en attirant des effectifs importants d'élèves, et sa progression suit celle de l'ensemble des disciplines "techniques". Elle doit théoriquement permettre l'immersion des élèves dans le monde des entreprises et de l'économie nationale, en leur transmettant des instruments spécifiques adaptés à des fonctions économiques modernes. A côté de la "culture générale" dont elles participent, les matières économiques ont un contenu "concret", "tourné vers le réel", ce qui n'exclut pas nécessairement un certain degré de formalisme (comme dans le cas de la comptabilité). Depuis la deuxième moitié des années 1960, deux filières dont l'identité est liée à l'économie se sont ainsi développées parallèlement dans les seconds cycles longs des lycées d'enseignement général et technique: la voie G<sup>84</sup>, plus tournée vers l'"économie d'entreprise" et les disciplines professionnelles non industrielles, et la voie B<sup>85</sup> dont les "sciences économiques et sociales" font la particularité, plus générale par son ambition et ses objets.

### **Le projet des "techniques économiques"**

Dans le premier cas, l'ancrage des sections, elles-mêmes diverses et hiérarchisées, est constitué par des savoirs et savoir-faire tels que le "secrétariat", la "comptabilité" ou encore la "vente", enseignés à l'origine uniquement dans l'enseignement "professionnel" (brevet d'études professionnelles, brevet technique, etc.). Il s'agissait pour ses promoteurs, tels les inspecteurs généraux de la discipline, souvent issus des sections "tertiaires" de l'ENSET, de rapprocher mentalement et culturellement les élèves du marché du travail, en les replaçant dans le "système économique" où ils auraient à exercer leurs fonctions (comme "employés" et "techniciens", notamment du commerce).

Dès la création de l'Ecole normale de l'enseignement technique, qui devient "supérieure" en 1932, la section "D" ("commerciale") compte plusieurs élèves. C'est le cas des premiers rédacteurs de la revue de l'inspection générale: Henri Lageyre (promotion 1914-16), André Noguès (1928-30), Jean Roumagnac (1923-25). Le doyen de l'inspection générale qui a participé aux consultations récentes sur la réforme du baccalauréat technologique tertiaire, Jean-Luc Cénat, est lui-aussi un ancien de la section "D". Cette formation spécifique a fait l'objet de très peu de travaux universitaires, ce qui correspond au faible intérêt porté d'une manière générale aux sections "techniques", tout particulièrement commerciales, à comparer avec la surabondance de productions portant sur les grandes écoles les plus prestigieuses (ENS, ENA, Polytechnique, voire maintenant HEC).

Confrontées à un public plutôt féminin et d'origine modeste, les "techniques économiques" devaient permettre de former des agents économiques pleinement "conscients" de leur place

dans l'économie et aptes à y exercer des compétences nouvelles. Ces disciplines réalisaient une double opération d'intégration, logique (en imposant un vocabulaire et des techniques "rationalisées" de description de l'entreprise tournées vers l'efficacité marchande) et morale (en faisant de la "personne", à travers la scolarisation et l'insistance sur les "relations", le support d'un capital économique autre que la seule force physique traditionnellement valorisée dans le groupe ouvrier).

Ces sections ont accédé en 1965 à l'enseignement secondaire long, mais elles restent distinctes, y compris sous leur nouvelle forme de "sciences et technologies du tertiaire", de l'enseignement général. Elles sont de plus toujours fortement stigmatisées<sup>86</sup>. L'histoire des "techniques économiques" est indissociable de celle de l'enseignement technique dans son ensemble: l'évolution séculaire peut être décrite à la fois comme l'institutionnalisation scolaire de "contenus" professionnels et comme une "professionnalisation" du système éducatif, opérée pour une part sous la pression des organisations professionnelles ou des *lobbies* favorables à l'enseignement technique, comme l'Association française pour le développement de l'enseignement technique. D'un système fondé sur des apprentissages effectués au sein de l'entreprise, cette évolution a conduit à un système centré sur la formation scolaire, même si, au sein du monde scolaire, les enseignements techniques sont restés "périphériques" par rapport au noyau central de la légitimité culturelle (français, histoire-géographie, mathématiques, sciences de la nature, etc.). Cette évolution est toutefois de plus en plus remise en cause avec le thème, cher aux élites patronales et bureaucratiques, de la "professionnalisation". L'insistance des promoteurs sur la scientificité de leur discipline correspondait à une stratégie résolument tournée contre un patronat "malthusien" et encore routinier, et affichait la nécessaire rénovation de la conduite des affaires. L'opposition entre "artisans" et "techniciens" plaçait le système éducatif au coeur de la définition des compétences légitimes.



Dans le premier numéro du *Bulletin d'informations économiques techniques et pédagogiques* qui paraît en octobre 1956, l'auteur de l'éditorial, inspecteur général de la discipline, explique: "la comptabilité n'est plus aujourd'hui cet enregistrement passif de naguère, où le teneur de livres, honnête artisan du calcul et de la calligraphie, constatait *a posteriori*, les résultats favorables ou défavorables d'une exploitation sans qu'il eût le moyen - à supposer que l'idée lui en vînt - d'orienter la gestion en cours d'exercice et de peser ainsi, dans le bon sens, sur les éléments du bilan de clôture. La comptabilité moderne, outillée de machines précises, rapides et infaillibles, est devenue un remarquable instrument de précision qui permet au chef d'entreprise de conduire son affaire au fil de l'évolution générale, d'éviter les efforts gaspillés à contre-courant: dans l'exploration des contingences économiques, elle lui est ce que le radar est au pilote dans la navigation ou le vol sans visibilité. C'est assez dire qu'elle est désormais, non plus recettes d'artisan, mais bien savoir-faire et science de technicien. Armée de méthodes statistiques ou graphiques, de plus en plus liée à des sciences elles-mêmes en plein essor, elle implique une adaptation des moyens de formation professionnelle à ses exigences nouvelles."

La mise en forme scolaire des pratiques économiques est une redéfinition culturelle qui touche aux désignations, aux instruments utilisés et, explicitement, au statut-même du savoir dans l'action et la décision: on y trouve déjà le thème du "pilotage" cher à tous les promoteurs des techniques d'"aide à la décision". Le bulletin proposait différents chapitres étroitement rattachés aux programmes, organisés (en dehors des matières générales) autour des "études économiques et sociales" d'une part, et des "techniques commerciales" d'autre part: ces deux pôles sont restés fondamentaux dans les sections "techniques économiques", complétés par des éléments de "droit", qui occupent aujourd'hui près de la moitié des enseignements réels. Mais, alors que l'exposé des doctrines économiques et de l'économie politique figurait au premier rang des préoccupations des premiers promoteurs (cf., *BIETP*, 2, novembre 1956,

p.61-63), leur importance a décliné au profit de matières nouvelles comme l'informatique et la "communication", qui contribuent à définir les caractéristiques "technologiques" des différentes sous-filières.

Dans la récente réforme des enseignements technologiques tertiaires, les matières "économiques et juridiques" ont été redéfinies dans un sens plus "pratique", moins "encyclopédique", jugé plus adapté au public souvent en difficultés scolaires de ces sections, comme l'indique au cours d'un entretien avec un enseignant d'économie en "sciences et technologies du tertiaire" dans la région parisienne.

"Il y a un objectif, qui est clair, qui est d'aller vers une plus grande professionnalisation. (...) L'épreuve pratique, pourquoi ça a été créé? C'est pour que ce soit moins théorique et plus concret. Qu'ils mènent des projets eux-mêmes, et qu'ils soient capables de faire des projets. Et ils se débrouillent pour organiser leur travail, ce qui est du jamais vu, ou quasiment, en lycée. Donc là, ça se rapprocherait d'un travail qu'ils peuvent avoir à faire en entreprise, mine de rien. On leur dit: vous faites ça, et ils se débrouillent pour le faire. Et ce qui est dramatique, c'est qu'ils savent pas le faire, enfin, ça dépend des élèves, ça dépend des endroits, mais ils ont beaucoup de difficultés à se prendre en main pour les projets. (...) Et puis d'un autre côté, les textes peuvent jamais être clairs, puisque les syndicats refusent en bloc toute professionnalisation, qu'ils veulent plus de général, ce qui fait que les textes doivent jongler avec ça et sont incompréhensibles. On sait pas trop qui a voulu quoi. (...) L'épreuve pratique, concrètement, à quoi elle sert? Elle sert surtout à faire en sorte que plus d'élèves aient le bac, et ça, c'est ce qu'on voit le plus. Et c'est pas dit comme ça malheureusement, mais c'est ce qui

apparaît dans les consignes qu'on a de noter très très bien pour compenser les points qu'ils perdent ailleurs, des choses comme ça. (...) C'est une épreuve faite pour valoriser le travail de l'élève." (**professeur agrégé d'économie-droit en section STT, lycée technique de région parisienne, entré dans l'enseignement au début des années 1990**).

Cette réforme avait pour objectif implicite de lutter contre la perte de prestige rencontrée par la filière G, et de l'adapter à un public relativement éloigné des canons usuels de la compétence scolaire légitime: l'économie et les matières "technologiques tertiaires" sont apparues comme des disciplines mieux ajustées à ce public, parce qu'elles sont plus en prise sur le monde du travail. La création du baccalauréat B et le développement des "sciences économiques et sociales" sont le résultat d'un mouvement comparable, mais qui s'est opéré au sein de l'enseignement général.

### **Les sciences économiques et sociales ou la culture humaniste modernisée**

La section B et les "sciences économiques et sociales" sont en effet le produit nettement plus tardif d'un travail de promotion mené par un groupe d'enseignants et d'universitaires de différentes origines disciplinaires. Les premiers inspecteurs généraux de la discipline, chargés de rédiger les programmes, étaient pour beaucoup des historiens tournés vers l'économie et les sciences sociales, normaliens agrégés proches de l'école des *Annales* (liés à l'EPHE et au Centre de documentation sociale de l'ENS<sup>87</sup>), pour lesquels l'unité des sciences sociales devait s'incarner dans une discipline "humaniste" modernisée, "pluridisciplinaire". A leurs côtés figuraient initialement quelques membres du corps des professeurs de "sciences et techniques

économiques". Depuis sa création au cours des années 1966-68, la section B a été fortement contestée à plusieurs reprises<sup>88</sup>, mais elle a surmonté les crises successives, et semble aujourd'hui établie dans l'enseignement secondaire général, sous le nom de "ES" ("économique et sociale"), la part sociologique des enseignements ayant bénéficié de la dernière réforme. Les bacheliers entrent massivement dans l'enseignement supérieur sans y connaître des taux d'échec nettement inférieurs à ceux des autres sections d'enseignement général<sup>89</sup>, même si les orientations en sciences économiques ont connu un certain déclin par rapport aux écoles de commerce, mais surtout aux BTS et à l'AES<sup>90</sup>.

La nature des programmes et de la pédagogie en "sciences économiques et sociales" ont fait et font encore l'objet de réflexions et de débats passionnés, notamment autour des notions d'"interdisciplinarité" ou de "pédagogie active". Les historiens-géographes promoteurs de la discipline l'inscrivaient dans une perspective inspirée de celle des *Annales*, dans leur volonté de convoquer l'ensemble des savoirs issus des sciences sociales pour élaborer une interprétation globale des phénomènes contemporains. Il s'agissait de parvenir à cela en conjuguant sociologie et économie, mais également histoire, géographie, démographie, dans la mise en oeuvre de méthodes largement tournées vers la "compréhension" de l'actualité. De plus, l'innovation pédagogique marquait une rupture avec les formes scolaires légitimes comme le cours magistral, ou encore l'utilisation d'outils "modernes" - ceux-là mêmes qui tendront à s'imposer dans les formations supérieures "professionnelles" et dans les entreprises (petits groupes, informatique, rétroprojecteur, etc.). En la définissant comme une discipline en un sens moins "scolaire" mais aussi plus "critique" donc plus "civique", les promoteurs des "sciences économiques et sociales", soucieux d'asseoir leur légitimité sur un socle scientifique et républicain, insistent assez peu sur une caractéristique importante de cette discipline: en "s'ouvrant sur le monde extérieur", elle contribue aussi à dissoudre les frontières entre l'"actualité" et les connaissances intellectuelles les plus "a-temporelles", entre la pratique

économique et l'ordre scolaire, ce qui lui vaut des résistances venant des matières ou des institutions les plus traditionnelles. Dans les années 1980, la tendance était, dans les programmes de la discipline, à une prédominance de l'économie, ce qui correspondait à l'importance relative des diplômés d'économie au sein du corps enseignant. La section B a ainsi bénéficié du regain général d'intérêt pour la "culture économique" et ses fonctions objectives sont indissociables de celles des formations économiques en général.

### **Morphologie sociale des disciplines économiques dans l'enseignement secondaire**

Les voies B et G ont connu toutes deux depuis vingt-cinq ans une très forte croissance absolue, une croissance relative notable de leurs effectifs et des titres décernés, inflation qui en fait aujourd'hui des filières de terminales totalisant plus du tiers des bacheliers de l'enseignement général et technologique (tableau 1). Ce développement peut être décrit comme le résultat d'une politique spécifique d'accueil des "nouveaux lycéens", l'offre éducative étant le produit de la gestion des flux administratifs, politiques et économiques<sup>91</sup>, mais également comme la conséquence de stratégies de reproduction tournées vers le "marché du travail", dans un contexte où le chômage de masse exerce une forte contrainte sur les orientations scolaires des familles.

La croissance est particulièrement marquée dans les années 1980: les deux disciplines ont vu leur nombre de bacheliers doubler, contre une progression de 61% de l'ensemble (hors "baccalauréat professionnel"). Cette croissance s'est même accélérée après 1985, comme dans l'ensemble du système<sup>92</sup>, le nombre de bacheliers passant (entre 1985 et 1990) de 40381 à

60092 en B, et de 48025 à 70249 en G en cinq ans, avant que la progression ne s'infléchisse entre 1990 et 1994.

Tableau 1

Nombre de bacheliers B et G

dans l'ensemble des sections générales et technologiques

<i>Années</i>	1970	1980	1985	1990	1994
<i>Sections</i>					
Section B-ES	11304	31521	40381	60092	63021
%	6,8	14,2	16	16,7	15,8
Section G-STT	17465	35605	48025	70249	73451
%	10,4	16	19	19,5	18,4
B+G	28769	67126	88406	130341	136472
%	17,2	30,2	35	36,2	34,2
Ensemble (gén. et tech.)	167307	222429	253050	359834	399840

Source : DEP/MEN

Champ : France métropolitaine

Relativement à la croissance globale du nombre de bacheliers, les filières économiques ont progressé plus vite, surtout dans les années 1970-1985, où leur part a doublé. Par la suite, elle se stabilise à un peu plus du tiers de l'ensemble des bacheliers généraux et technologiques (hors "baccalauréat professionnel"). A l'intérieur de ces filières, le poids relatif des bacheliers B s'est plus accru que celui des bacheliers G, sans que soit remise en cause la suprématie quantitative de ces derniers.

Alors que le baccalauréat B (ES) constitue parfois une voie concurrente du baccalauréat littéraire dans l'enseignement général pour les enfants issus des classes moyennes, le baccalauréat G est une filière nettement plus populaire, sa transformation récente en "sciences et technologies du tertiaire" illustrant les tentatives de dépasser ses fonctions de relégation. En 1993-94, la part d'élèves à l'âge théorique en première était plus élevée en B que A, le niveau le plus bas étant atteint en STT<sup>93</sup>. La hiérarchie entre les deux filières "économiques" est toujours, bien évidemment, en premier lieu, une hiérarchie scolaire. Les deux sections se sont développées pour une part comme filières "résiduelles", mais dans deux espaces distincts, eux-mêmes fortement hiérarchisés.

Le succès relatif du baccalauréat B s'est traduit, entre 1967 et 1980, par une tendance à la montée de son recrutement social. Alors qu'en 1967, selon les données citées par Antoine Prost<sup>94</sup>, la part des enfants d'ouvriers inscrits en terminale B était de 26%, elle descend à 22,2% en 1980, et inversement, la part des enfants de "cadres supérieurs et professions libérales" augmente de 8% à 22,2%. La filière a tendu, durant cette première période, à se rapprocher du recrutement de la série A, tout en restant loin de la filière dominante, menant à la terminale C (aujourd'hui S), dont le recrutement tendait à s'élever, alors qu'il partait de "plus haut" encore. Ces tendances se sont prolongées depuis le début des années 1980. En 1993-94, la nouvelle filière S compte en première 54,1% d'enfants de "cadres" et "professions intermédiaires", contre 43,4% en ES, 42% en L et 27,2% en STT, cette hiérarchie reproduisant assez fidèlement celle de l'origine des élèves de première des filières antérieures à la réforme<sup>95</sup>. De plus, alors que la filière B recrute plus dans les fractions économiques que dans les fractions culturelles des classes moyennes, la filière G est plus populaire.

En 1990-91<sup>96</sup>, la filière B scolarisait 16,5% des élèves de terminale (hors "baccalauréats professionnels", y compris BT et BTA<sup>97</sup>), mais 15,8% des enfants d'"enseignants" parvenus à



ce niveau (par comparaison, on observe: 24,3% d'enfants d'enseignants contre 10,9% de l'ensemble pour la filière C, et 20,2% contre 16,8% en A), alors que G et H<sup>98</sup> en scolarisaient seulement 7,9% contre 21,1% de l'ensemble. La sur-représentation des enfants d'enseignants est donc plus forte en C (et D), puis en A, s'inverse en B, et devient une nette sous-représentation en G et H. Les enfants issus de pères appartenant aux "cadres supérieures et professions libérales" étaient pour 22,7% d'entre eux en C, 19,9% en B, 17,6% en A, contre 7,9% en G et H. Dans le cas des "cadres supérieures et professions libérales", la filière B dépasse donc la filière A, tout en restant à bonne distance des filières "scientifiques". L'origine sociale des élèves de B est donc relativement plus élevée sous le rapport du capital économique, mais plus basse sous le rapport du poids relatif du capital culturel d'origine que celle des élèves de A. Les enfants d'"artisans, commerçants et chefs d'entreprise" apparaissent eux-aussi sur-représentés en B (18,8% contre 16,5%) et en G et H (21,3% contre 21,1%), ce qui tend à rapprocher d'un certain point de vue les deux sections "économiques". L'une et l'autre ont pour particularité de recruter des élèves dont la structure du capital familial accorde un poids plus important au capital économique, à un niveau relativement élevé en B et nettement inférieur en G et H.

Un autre aspect des deux sections est leur importante féminisation: en 1993-1994, 62,7% des élèves de terminale ES étaient des filles, contre 64,5% pour les élèves de "sciences et technologies tertiaires". Toutefois, "on assiste, ces dernières années, à une masculinisation de la filière B"<sup>99</sup>. La progression de ces filières doit donc être reliée à celle de la scolarisation féminine autant qu'à celle du taux d'activité professionnelle des femmes. Non seulement, elles recrutent des élèves issus de groupes intermédiaires et populaires caractérisés par le poids relatif plus élevé de leur capital économique, mais elles recrutent majoritairement des filles, ce qui les oppose doublement à la filière S<sup>100</sup>. Orientées pour une part de façon résiduelle, ces

lycéennes cumulent des propriétés scolaires "négatives" qui font du choix de l'économie une sorte de "choix du nécessaire".

L'accès accru à l'enseignement secondaire est à l'origine du succès de voies "économiques" perçues comme plus "adaptées" à un public à la fois plutôt féminin, d'origine populaire ou moyenne et relativement peu doté en capital culturel. Pour les élèves de G, l'accès à l'enseignement supérieur est longtemps resté très faible par rapport aux autres sections, et les échecs universitaires très fréquents<sup>101</sup>. La fonction de relégation de cette filière s'exerçait pleinement, en même temps qu'elle rapprochait ses élèves des entreprises où ils seraient amenés à exercer des professions "tertiaires", comme celles du secrétariat et de la comptabilité. Le contenu "économique" de ces sections contribuait à intégrer à l'univers de l'entreprise des agents détenteurs d'un petit capital scolaire monnayable sur le marché du travail, capital "féminin" par les fonctions auxquelles il est adossé, qui supposent une certaine valorisation de l'apparence personnelle, un sens de l'organisation proche des dispositions "domestiques", voire une certaine soumission à l'ordre social. Mais l'accès croissant à l'enseignement supérieur a transformé les conditions d'entrée sur le marché, et a tendu à déplacer vers ce niveau les mécanismes de ségrégation sociale et la reproduction des hiérarchies dans le monde de l'entreprise (cf. *infra*). Le développement extrêmement rapide des BTS tertiaires en économie et gestion, surtout dans les années 1980, correspond en partie à un prolongement "en aval" de la filière G (STT). En 1993-94, plus de la moitié des bacheliers G-H se sont tournés vers les BTS (53,5%), contre 13,3% des bacheliers B.

## **Deux corps enseignants**

A la croissance des effectifs scolarisés dans les sections "économiques" des lycées a correspondu, logiquement, une augmentation de ceux des corps professoraux spécialisés dans les disciplines économiques. Le plus ancien est le corps des professeurs de "sciences et techniques économiques", qui enseignaient dans la section G, mais également dans diverses filières techniques et professionnelles, et dans des spécialités multiples. La mise en place d'un CAPET, d'une agrégation spécifique (avec dans chaque cas plusieurs options) témoignent de l'institutionnalisation scolaire de cette voie, alors qu'une fraction importante des enseignants du technique était pendant longtemps issue de filières professionnelles qui n'étaient pas sanctionnées par des concours correspondant à ceux de l'enseignement général. Le corps des enseignants d'économie et gestion<sup>102</sup>, éclaté entre de nombreuses sous-disciplines ("secrétariat", "commerce", "vente", "comptabilité", "sciences administratives"), a fortement profité de la tendance générale à la "professionnalisation" des études secondaires et supérieures. C'est aujourd'hui le groupe le plus nombreux dans l'enseignement technologique, puisqu'il représente le quart de l'ensemble de ses enseignants. Cette discipline est par ailleurs l'une des plus féminisées de l'enseignement secondaire puisqu'en 1993-94, elle comptait 72,3% de femmes, (57,5% en 1968-69), contre 39,6% en moyenne pour les disciplines "technologiques" et 60,9% pour les disciplines d'enseignement général.

Dans la période récente s'est manifestée en "économie et gestion" (mais également en "sciences économiques et sociales") une pénurie récurrente de candidats "de niveau suffisant", puisqu'a été créé un nombre de postes croissant mais qui rarement totalement pourvu (178 sur 229 postes à l'agrégation en 1994), ce qui illustre une des difficultés structurales des disciplines économiques: la concurrence exercée par les emplois en entreprise par rapport aux postes d'enseignants relativement dévalués sous le rapport financier. Dans l'espace des disciplines secondaires, l'"économie-gestion" occupe ainsi une position paradoxale de discipline parmi les moins "scolaires", ce qui l'oppose aux disciplines plus classiques, qu'elles

soient littéraires ou scientifiques, depuis longtemps intégrées à l'enseignement secondaire (tableau 2).

Tableau 2

Nombre d'inscrits et reçus à l'agrégation du secondaire (cession 1994)

et nombre de maîtrises décernées en 1993-94

Disciplines	Sc.éco. et AES	Lettres, SH (hors langues)	Langues	Maths
Rapports				
Reçus agreg. ext 94 (A)	110	692	287	416
Inscrits agreg. ext.94 (I)	3581	9445	4087	3242
Maîtrises décernées 93(M)	13868	15030	6101	3569
A/M (%)	0,8	4,6	4,7	11,7
I/M (%)	25,8	62,8	67	90,8

Source : DEP/MEN, 1995<sup>103</sup>

Les disciplines économiques sont peu tournées vers l'enseignement secondaire: un faible nombre de détenteurs d'une maîtrise d'économie se présente au concours d'agrégation, contrairement à ce qui se passe dans les lettres et sciences humaines, et *a fortiori*, dans une discipline comme les mathématiques. Il faut souligner qu'en économie, les agrégations (économie et gestion ou sciences sociales) ont un faible, voire très faible, rendement universitaire, ce qui n'est pas le cas dans les disciplines littéraires classiques.

En 1969 se déroule le premier CAPES de "sciences économiques et sociales", et en 1977 la première agrégation de "sciences sociales" qui lui correspond<sup>104</sup>. Ces créations marquent le

succès du projet de formation d'une "nouvelle discipline" qui ne soit pas un simple prolongement des disciplines préexistantes: ce corps a dû surmonter la concurrence des historiens-géographes d'un côté et de la majorité des professeurs de sciences et techniques économiques de l'autre. Le capital scolaire qu'il s'agissait de promouvoir était à la fois proche de l'histoire-géographie par sa référence à diverses disciplines confrontées aux faits humains, et de l'économie par son objet: tirillé entre ces deux pôles, il a été initialement investi par des agents issus de chacune de ces deux disciplines mais qui recherchaient autre chose<sup>105</sup>. Par la suite, le nombre de postes mis aux concours est apparu comme un enjeu central: au tournant des années 1980, il connaît une chute brutale qui fait l'objet d'interrogations et de craintes, puis augmente à la fin des années 1980<sup>106</sup>.

La comparaison des deux évolutions morphologiques fait apparaître une plus grande importance relative du corps des professeurs de "sciences et techniques économiques", présents dans les lycées professionnels, mais également (pour les agrégés principalement) dans les classes supérieures des lycées qui ont connu elles-aussi une croissance massive. Les "sciences économiques et sociales" n'ont pas suivi une évolution de même ampleur au cours des années 1980 (cf. tableau 3): en valeur absolue, le corps des enseignants de sciences et techniques économiques est toujours nettement plus nombreux. Le corps des professeurs de "SES", relativement peu féminisé (43,6% de femmes en 1994-95) - indicateur complémentaire de la position relative des deux sections, en dehors de leurs rattachements institutionnels distincts - est cantonné à la section ES et dispose de moins de débouchés dans les sections supérieures des lycées.

Les "SES" ont subi, à intervalles réguliers, diverses remises en cause officielles, s'appuyant notamment sur les difficultés des bacheliers B dans l'enseignement économique supérieur. Le changement de majorité politique en 1981 a contribué à rendre plus solide une institution très

contestée, en particulier par certains économistes universitaires. En 1979, le rapport Bourdin, du nom d'un économiste, professeur à Caen et ancien recteur de Dakar, proche du premier ministre Raymond Barre, lui même agrégé du supérieur en économie, manifestait la profonde hostilité d'une partie du corps professoral universitaire à l'égard de cette discipline: "méthodes pédagogiques actives" et "contenus pluridisciplinaires" sont alors visés et les rapporteurs proposent la suppression pure et simple de la spécificité des "SES" par rapport aux "sciences et techniques économiques". L'association des professeurs de sciences économiques et sociales (APSES) parvient alors à mobiliser une fraction des universitaires de gauche et le corps enseignant<sup>107</sup>, et réussit à imposer la survie de la section. Par la suite, des rapports officiels tenteront bien de redéfinir cette filière originale, mais sans en remettre en cause fondamentalement le principe, même si le passé conflictuel de la section explique la persistance des dispositions "militantes" d'une frange importante du corps enseignant.

Tableau 3

Part des enseignants d'économie (personnels de type "lycée")

dans les effectifs des lycées (enseignement général et technique)

Années	1971-72	1994-95
Disciplines		
SES	424	3014
%	0,7	2,4
STE	1598	13509
%	2,7	10,9
Lycées	58852	123575

Source: DEP/MEN, 1995

Champ: France métropolitaine

La progression relative globale des effectifs enseignants d'économie est relativement forte rapportée à l'évolution des effectifs des personnels de type "lycée" des lycées (de 3,4% à 13,3% ). Elle correspond à une croissance parallèle des corps d'"économie et gestion" et de "sciences économiques et sociales", sachant que les premiers sont également présents dans les filières technologiques et professionnelles.

Les contenus enseignés, la pédagogie se différencient également selon les sections. Les conceptions de l'économie dans l'enseignement secondaire sont à la fois proches par la perspective générale et distinctes dans l'esprit même de la transmission pédagogique.

### **Economie scolaire, économie réelle**

Les programmes d'économie "générale", en section ES comme en section STT, sont fortement imprégnés par une représentation de l'économie en termes de "circuit"<sup>108</sup>: partant d'une présentation des différents agents économiques et des grandes "fonctions" (production, consommation,), elle analyse le fonctionnement de l'économie comme un ensemble de relations entre ces agents, fondé sur la circulation monétaire. Cette représentation repose sur celle qui est donnée par la comptabilité nationale, et qui fonde la plupart des indicateurs statistiques officiels ainsi qu'une bonne part de la vulgarisation journalistique. Dans le cas de la section STT, elle est essentiellement "descriptive", comme l'indique un enseignant:



***"Est-ce qu'il y a des références théoriques [dans l'enseignement de l'économie générale en STT]?"***

- Non pas du tout. On peut en donner des fois, mais on n'est pas censé donner la moindre référence théorique, mis à part un peu citer Keynes. (...) Par contre, en terminale, c'est commerce international, il y a un texte de Smith toujours qui traîne, voire de Ricardo. Ou sinon... Il n'y a pas de noms en fait. Si, il y a Sauvy pour le développement. (...) Tout ce qui apparaît en terminale, c'est sur les politiques économiques, sur l'action de l'Etat, en droit on fait le budget de l'Etat, et, en économie, on enchaîne dessus sur: comment est-ce que l'Etat peut agir, avec le budget, et c'est là qu'on parle de libéralisme et d'interventionnisme" (*idem*).

Cette représentation en somme assez "officielle" de l'économie, conçue comme enchaînement d'opérations monétaires entre agents "institutionnels", est un héritage de la vulgarisation de l'économie telle que l'ont menée des auteurs qui, à la suite, de Fourastié ou Sauvy, marqués comme eux par une représentation globale de l'économie nationale, ont développé des "schématisations" à visée pédagogique. Si Jean-Marie Albertini est particulièrement représentatif de cette posture, cela tient sans doute d'abord à sa trajectoire: fils de commerçants, fortement imprégné de catholicisme social puisqu'il fut très jeune un cadre de la JEC, il raconte<sup>109</sup> qu'il a très vite acquis un sens de la "débrouille" économique qui l'a rendu attentif aux raisonnements pratiques ordinaires et à leur cohérence propre, sur laquelle l'enseignement doit, selon lui, s'appuyer. Après avoir été recruté par le père Lebret, responsable d'*Economie et Humanisme*, il anime de nombreux séminaires pour cadres et participe à un travail de vulgarisation inspiré par la comptabilité nationale. Ses ouvrages (particulièrement *Les rouages de l'économie nationale*<sup>110</sup>, publié à la fin des années 1950) sont diffusés à des centaines de milliers d'exemplaires par un éditeur lui-même lié au catholicisme

social. Peu sensible à la dimension conflictuelle du champ économique, il l'envisage plutôt comme un système de courroies et de poulies, conception finalement assez proche d'une vision imprégnée de corporatisme, où les "classes" ne sont pas présentes en tant que telles, où les "fonctions" économiques sont solidaires les unes des autres. Par la suite, Jean-Marie Albertini consacra sa carrière à préciser les schémas de fonctionnement de l'économie, en réalisant des jeux éducatifs et en étudiant, dans son laboratoire, l'Institut de recherche en pédagogie de l'économie et en audio-visuel (IRPEACS), les "représentations sociales de l'économie", en particulier aux côtés du psychosociologue Pierre Vergès<sup>11</sup>, réhabilitant les connaissances "populaires" face à la définition savante de l'économie.

Avec la section B, cette vision globale reste présente, mais elle s'articule à un schéma centré sur les "inégalités économiques et sociales", d'inspiration critique, marquée par les développements de l'"école de la régulation". Denis Clerc, fondateur et directeur de publication d'*Alternatives économiques* depuis 1980, incarne une forme de complémentarité pédagogique de ces deux systèmes de représentations. Agrégé à la fois de sciences sociales et d'économie et gestion, proche de la CFDT, il publie aux éditions Syros un ouvrage à la fois très inspiré des *Rouages* par son projet et sa démarche, mais critique sur le "système capitaliste" (il s'appuie, dans une deuxième partie significativement intitulée "L'envers du décor" sur les travaux "régulationnistes", et publie un ouvrage sur la "crise" avec des économistes de ce courant)<sup>12</sup>. Durant les 1980, la revue qu'il anime, impose progressivement son originalité parmi les publications économiques<sup>13</sup>, jusqu'à devenir un outil pédagogique souvent utilisé aujourd'hui, par les professeurs de sciences économiques et sociales comme par ceux d'économie-gestion.

***"Quel est le type d'exercice, il y a des commentaires de textes ?***

- Ca, c'est avec la réforme. Pour ce qui est du contenu des cours, on est censé partir le plus souvent possible des textes. Donc, analyser les textes, puis en tirer quelque chose, ce qui est assez dur à mettre en place. (...) [Avant la réforme], c'était des cours plus magistraux. C'est censé être plutôt TD, et on est censé faire le cours après. On laisse travailler les élèves sur document, avec les documents, on leur fait retrouver les principaux éléments puis on fait une synthèse.

**- C'est quel genre de textes?**

- Il y a pas mal d'*Alter-éco*, d'articles du *Monde*. Plutôt des textes de vulgarisation d'auteurs plus ou moins connus." (*idem*).

L'orientation plutôt "de gauche" du corps enseignant, tout particulièrement en SES, explique que l'approche en termes de circuit soit parfois proposée comme une alternative théorique à l'économie "orthodoxe", y compris dans son versant "keynésien", par certains des promoteurs de la discipline. Ainsi, Pascal Combemale, responsable de la revue des enseignants de sciences économiques et sociales au CNDP (*Documents pour l'enseignement économique et social*), coordinateur d'un manuel publié aux éditions La Découverte, est-il également le co-auteur d'un ouvrage significativement intitulé *L'économie par le circuit. Comprendre la macroéconomie*. Il s'agit de substituer au Keynes affadi par toute la tradition académique, notamment celle des schémas IS-LM, un Keynes plus "radical" qui, par le jeu du multiplicateur, accorde à la monnaie un rôle déterminant dans la dynamique économique<sup>14</sup>.

On retrouve la logique du "circuit" dans l'exposition de l'économie en STT, mais sous une forme à la fois moins "théorique" et moins "radicale". Sur le manuel de première STT dont le sommaire est reproduit à la page qui suit<sup>15</sup>, le programme d'économie générale et d'économie

d'entreprise de cette classe est divisé en trois grandes parties: "l'activité économique" (avec dès le troisième chapitre "les flux économiques et le circuit"), "la production", et "répartition et consommation". L'économie est conçue comme la "rencontre" entre des produits et des consommateurs, qui donne lieu au processus de circulation monétaire. Le circuit, présenté dans l'un des premiers chapitre, apparaît comme un instrument d'analyse des relations économiques qui met l'accent sur la cohérence entre les différentes "fonctions". La notion d'"équilibre" est introduite pour faire comprendre le "bouclage" du système. Toute production donnant lieu à un revenu, qui se répartit lui-même en épargne et en consommation des biens produits, le flux d'épargne doit être égal au flux d'investissement.

## **Document 1**

**L'économie en 1ère "STT"**

Or, l'une des difficultés rencontrées par les enseignants d'économie est le caractère abstrait des objets économiques étudiés, tels l'inflation, la monnaie ou la croissance, constructions d'Etat qui supposent une conversion du regard: l'inflation est la hausse "générale" des prix (sur le territoire national) et la "croissance" celle de la "production" (construite comme une entité homogène par delà les variations empiriques et qualitatives des produits), la "monnaie" est le résultat d'un processus de "création" qui renvoie, en dernière instance, à la banque centrale. Cette notion est particulièrement difficile pour les élèves de STT dont la vision de l'économie est fondée sur une forme de "réalisme" enraciné dans la pratique ordinaire.

"Les élèves préfèrent le droit en fait, parce que c'est très carré, il y a des textes, ils n'ont pas l'impression qu'on parle dans le vide. L'économie, malgré les efforts qu'on peut faire pour prendre des exemples concrets, c'est quand même des souvent des concepts abstraits. (...) L'économie générale a du mal à se trouver, entre des concepts qui sont purement des concepts, le concept de marché, la monnaie... Même si on n'est pas censé trop le faire du point de vue conceptuel, il faut quand même dire ce que c'est que la monnaie. Donc, c'est quand même des choses très conceptuelles, et puis, en face de ça, des choses plus chiffrées, mais qui pour les élèves ne représentent rien, le commerce extérieur, les chiffres, pour eux, ça représente que dalle. Donc, juste dire ce qu'on importe ce qu'on exporte, mais c'est pas d'un intérêt flagrant. Après, tous les cours sur la croissance, l'inflation..." (*idem*).

De la même façon, les cours d'économie d'entreprise en STT, qui se veulent avant tout "descriptifs", présentent de l'entreprise une vision euphémisée et neutralisée, qui, souvent, ne correspond pas à la connaissance ordinaire qu'en ont les élèves, connaissance fondée par et

pour la pratique. Cet écart est particulièrement prononcé dans des lycées ou des zones dites "difficiles", où les enseignants sont confrontés à une sorte de scepticisme.

***"En économie d'entreprise, quelle est la représentation qui est donnée de l'entreprise?"***

- C'est un peu décousu l'éco d'entreprise. Alors c'est une vision... C'est une organisation qui combine des ressources pour faire des produits. Il y a le terme d'organisation qui apparaît, mais on ne rentre pas dans le détail. Donc après, il y a pas mal de classifications d'entreprises, la taille, en droit, ils voient la classification juridique. Le programme de première, ils partent sur les modes de production, organisation du travail, organisation de la production. Là, il y a quelques théories, Taylor apparaît c'est clair. En fait, c'est limité quasiment au taylorisme, plus des choses plus récentes, mais qui sont très vagues: cercles de qualité (...) C'est censé partir d'exemples réels. (...) Bon, ça dépend des sections, mais en économie d'entreprise, le programme de première est chiant à mourir, les modes de production, l'approvisionnement par exemple. Après l'action commerciale, toute la démarche marketing . Ca, ils le revoient quand ils font ACC. En terminale, il y a une partie gestion, le bilan, le compte de résultats, les besoins en fonds de roulement, c'est plutôt gestion financière, donc ça fait une partie importante.(...)

***- En pratique, quel effet ça a sur la représentation qu'ont du monde de l'entreprise, la vision du monde économique des élèves?"***

- Ca dépend des élèves ça. Je sais que sur les populations qu'on peut avoir, parce que c'est vrai que les autres profs pensent à peu près la même chose à V, ils savent très bien que c'est des beaux discours, mais que l'entreprise c'est pas ça. Parce que, c'est vrai qu'il a beau être critique, le programme de terminale n'est pas du tout critique sur l'entreprise. Si on prend le

financement de l'entreprise, bon, là il y a pas de choses tellement critiques, après le recrutement, la formation: c'est expliquer ce que c'est, donc quelles sont les étapes du recrutement. On peut toujours mettre des choses critiques, mais on s'éloigne du programme. Et donc, si on se contente de décrire les faits, les élèves disent: "mais ça se passe pas comme ça en réalité". Le recrutement par exemple: "l'entreprise prend le profil du poste puis cherche les meilleurs candidats possibles". Les élèves disent: "on sait très bien que ça marche pas comme ça: *grosso modo*, pour être secrétaire, il faut coucher". Il y a toujours cette opposition entre ce qu'ils voient et... Pareil en gestion. Quand on dit que l'entreprise est gérée de manière rationnelle, on le dit pas, mais l'idée est là, alors que dans les faits, on sait très bien que... A l'oral, au moins, ils sont pas dupes. Ceci dit, malheureusement, dès que ça arrive à l'écrit, on a l'impression que tout est beau. Il y a un recul qu'ils ont à l'oral, dès que ça passe à l'écrit, on a l'impression qu'il n'y a plus du tout de recul. Sur les copies du bac, c'est effarant. (...) Par rapport aux phénomènes économiques, la consommation, ça peut être concret, mais après, quand ils écrivent dessus, ça devient un concept totalement abstrait, qui n'a plus aucun lien avec la moindre réalité et avec le moindre bon sens. Toutes les intros commencent: "la consommation est très courante de nos jours". Tu vois que c'est des choses, le concept n'a aucun sens pour eux. (...) C'est normal parce que ce qu'on leur a enseigné [dans les autres matières] était coupé de leur réalité propre.

**- Donc ils arrivent finalement à se couler dans le moule d'une représentation un peu légitime de l'entreprise...**

- Oui, tout à fait. Sachant que, ils ont beau critiquer l'entreprise, pour eux, c'est légitime. Je veux dire, l'entreprise, il faut qu'ils y soient pour gagner du fric. Donc ils acceptent les règles.

**- C'est très présent ça, dans le discours des élèves, la référence au chômage et l'idée que l'entreprise, il faut y entrer quoi?**



- La référence au chômage, elle est présente dans la mesure où ils disent de toute façon, qu'on ait le bac ou pas, qu'on fasse un BTS, c'est autant la merde. Bon, c'est pas vrai pour les BTS, ils trouvent du boulot, mais payé guère plus que les petits boulots qu'ils peuvent trouver en lycée. Et oui, évidemment, c'est clair que les élèves qui sont en STT, le chômage ils connaissent, et leurs parents connaissent le chômage" (*idem*).

La massification de l'enseignement secondaire a contribué en France à l'affirmation de l'"économie" comme référence culturelle légitime, parce que cette discipline s'est imposée à la fois comme plus "concrète" et plus "moderne". Ce processus a suscité certaines résistances, et l'économie en tant que telle est dominée dans l'espace des matières "générales", ce qui en fait le plus souvent le résultat d'un "choix de nécessité". Son statut de discipline "optionnelle" ne doit pas masquer le fait qu'elle fonctionne comme une discipline vers laquelle sont orientés les agents définis comme les moins "aptes" à accomplir l'excellence de la culture secondaire, dans ses variantes mathématiques et littéraires.

## Chapitre 2

### Les disciplines économiques et l'euphémisation scolaire de la domination économique

Comme dans le cas de l'enseignement secondaire, mais sur une échelle élargie, les "réformes" successives de l'enseignement supérieur ont contribué à l'affirmation d'une nouvelle culture scolaire se référant de manière directe au champ économique. Au milieu des années 1960 pourtant, université et grandes écoles semblaient, pour beaucoup d'observateurs réformateurs, soumises à un conservatisme archaïque, en dépit de leurs transformations objectives déjà nettement perceptibles<sup>116</sup>. Les plus "conservateurs" des universitaires, comme Georges Gusdorf<sup>117</sup>, refusaient de discuter des fonctions de l'Université et n'envisageaient qu'avec horreur une remise en cause de son caractère "atemporel": héritière des institutions de reproduction de l'Eglise, elle en gardait une dimension sacrée qui interdisait toute corruption par le monde extérieur, particulièrement par l'ordre marchand. A l'opposé, tout un courant de "réformateurs", soutenu par certaines fractions politico-administratives, tente d'inscrire à l'*agenda* politique l'"adaptation" aux "mutations" économiques et sociales<sup>118</sup>. La crise de 1968 marque une rupture symbolique avec cet état ancien. Par la suite, on assiste à une "laïcisation" de l'enseignement supérieur souvent vécue comme un inversion de la croyance antérieure, qui permet d'abord de le rapprocher du monde économique. Au début des années 1990, une enquête<sup>119</sup> révèle l'adhésion d'une fraction importante des "enseignants-chercheurs" à la poursuite de cette politique d'"ouverture" sur l'"extérieur". Parmi eux, les enseignants-

chercheurs d'économie et de gestion, qui étaient encore jusqu'en 1968 rattachés aux juristes, sont à "l'avant-garde" de ce rapprochement.

L'évolution des formations économiques dans l'enseignement supérieur renvoie plus directement à la relation entre le système éducatif et le système productif telle qu'elle s'est mise en place en France depuis une vingtaine d'années<sup>120</sup>. L'accès élargi à l'enseignement supérieur s'est accompagné, comme dans le cas de l'enseignement secondaire, d'une multiplication et d'une croissance forte des formations "professionnelles", censées permettre un accès plus facile à la "vie active" et au marché du travail, d'abord dans les disciplines scientifiques "appliquées", puis dans l'ensemble des disciplines. Cette transformation s'est traduite par le développement des formations "économiques", et tout particulièrement de celles qui sont liées au monde de l'"entreprise".

La constitution de l'"entreprise" comme catégorie universitaire est le résultat d'un processus entamé en France dans les années 1950, dont Luc Boltanski a proposé un début de description<sup>121</sup>: elle rompt avec une définition antérieure de l'Université, vouée à la reproduction d'un savoir "désintéressé" qui pouvait éventuellement *s'appliquer* aux réalités "professionnelles", mais n'était pas centré sur les "pratiques économiques" elles-mêmes. Or l'Université est une des instances de la reproduction des spécificités nationales et des savoirs à prétention universaliste et désintéressés. Si, comme le note Jacques Verger, "le mot même d'Université n'est pas si clair car il renvoie, selon les époques, non seulement à des fonctions sociales différentes mais même à des découpages très variables de l'ensemble du champ scolaire"<sup>122</sup>, les "arts" y ont longtemps occupé par rapport à la "science" une position intellectuellement dominée. "Les arts offraient des techniques, la science révélait des causes. Aux yeux des contemporains, la connaissance par les causes étaient supérieure, ce qui se

traduisit, jusqu'au XVIII<sup>e</sup> siècle, par la conviction que les arts relevaient de l'apprentissage alors que la science exigeait un enseignement en forme"<sup>123</sup>. La création d'écoles à visée professionnelle afin de former les futurs hauts fonctionnaires et ingénieurs publics a contribué à faire de l'Université la dépositaire des savoirs les plus "désintéressés", aux côtés des disciplines "professionnelles" traditionnelles que sont la médecine et le droit. Mais même dans ces deux derniers cas, les savoirs enseignés ne se rapportent pas directement à des pratiques proprement "économiques" et leur usage social dépend de la maîtrise d'un savoir conçu comme autonome.

La montée en puissance de disciplines qui se réfèrent explicitement à l'univers économique a modifié cette définition sociale, à la faveur de rapports de force de plus en plus favorables aux pouvoirs économiques dans la mise en œuvre des politiques "de formation". Depuis une trentaine d'années, la multiplication des filières "économiques" et la croissance de leurs effectifs sont incontestables<sup>124</sup>. Ce dynamisme s'est traduit par une inflation de titres scolaires qui n'est pas sans effet sur les représentations du savoir: un vocabulaire "économique" s'est répandu dans un univers resté jusque-là relativement rétif à sa pénétration. La valeur de ces titres scolaires est de plus définie en relation avec leur "rentabilité" économique supposée: les disciplines "économiques" ont été un des vecteurs autant qu'un des résultats de la "contrainte économique" qui, à travers les impératifs budgétaires et modernisateurs, a tendu à s'imposer dans l'évaluation-même des savoirs universitaires.

### *Désignations scolaires et innovations institutionnelles*

Le qualificatif d'"économique" n'est pas toujours utilisé officiellement pour désigner certaines des filières "professionnelles" nouvelles qui se sont développées durant la dernière période en dehors des disciplines "scientifiques" et "technologiques". Cela tient à la diversité institutionnelle des titres créés et au fait qu'ils reçoivent d'abord leur définition du "secteur" particulier auquel ils sont rattachés. Les catégories "économiques" n'apparaissent jamais aussi floues et omniprésentes à la fois que dans le cas de ces filières aux dénominations variées, qui semblent concerner des publics hétérogènes, et conduire à des emplois eux-mêmes très différenciés. Pourtant, on peut difficilement traiter des relations entre le champ économique et les compétences scolaires de type "économique" sans analyser cette inflation de titres comme l'un des aspects d'une relation de dépendance entre les deux univers. Les créations de filières mettent au prise des agents qui tentent d'imposer une définition plus conforme à leurs intérêts propres et cherchent à apparaître "concurrentiels" en relation avec le marché du travail, horizon indépassable de formations tournées vers les "emplois": la concurrence scolaire est une des dimensions de la concurrence économique. La formation est un enjeu économique où les représentants des différentes "professions" sont parmi les acteurs de la mise en place de *cursus* proches des "besoins des entreprises". Si la formation continue concerne au premier chef les dirigeants d'entreprise, de plus en plus, ils sont aussi partie prenante dans la naissance de titres scolaires ou universitaires proprement dits, qu'ils sont parmi les premiers à pouvoir "évaluer". Le développement dans la presse, économique notamment, des palmarès des formations établis à partir de sondages auprès de chefs d'entreprise participe de ce "circuit de valorisation" en contribuant à donner forme à un "marché des études économiques".

Le secteur bancaire est l'un de ceux où la "formation" a été le plus nettement constituée en "problème", dans un contexte de transformations rapides du travail. Comme le montre Alain

Chenu, "à la fin des années soixante-dix et surtout dans les années quatre-vingt, [le] mode de gestion de la main d'œuvre fondé sur une forte croissance des effectifs et un niveau de formation assez faible s'est trouvé doublement mis en question: une deuxième vague d'informatisation a pris une forme plus universelle, concernant y compris le personnel en contact avec le public. Les billetteries se sont multipliées, l'éventail des fonctions assurées sur de tels équipements par la clientèle elle-même s'est élargi et continuera de s'élargir. Les besoins en personnel se sont qualitativement élevés et quantitativement restreints"<sup>125</sup>. La maîtrise d'objets financiers de plus en plus élaborés a également entraîné des transformations profondes dans les exigences de qualification initiales, au sein d'un univers où les relations entre titres, grades et postes laissent jusque là un jeu important dans l'assignation des identités sociales<sup>126</sup>.

Au sein du secteur bancaire existent depuis longtemps de nombreuses institutions de formation continue (comme le centre de formation des professions bancaires). L'association française de banques, organisation professionnelle regroupant les principales banques françaises, développe des stratégies explicites dans ce domaine, qui rencontrent parfois les demandes de fonctionnaires de l'éducation nationale<sup>127</sup>. Avec l'évolution vers un recrutement d'agents de plus en plus fortement dotés en capital scolaire, les relations entre "formation initiale" et "formation continue" se modifient: les formations "initiales" sont de plus en plus "professionnelles", et l'écart qui pouvait exister entre le champ bancaire et le système scolaire, dont un certain idéal méritocratique pouvait se nourrir<sup>128</sup> semble se résorber.

Parmi les nombreuses innovations des trente dernières années qu'il ne s'agit pas ici d'énumérer, le développement de filières "technologiques tertiaires courtes" a prolongé celui des "techniques économiques" décrites plus haut dans les classes post-baccalauréat de

l'enseignement secondaire, à la fois du point de vue du groupe des promoteurs (notamment les inspecteurs généraux de l'enseignement technique, mais aussi divers entrepreneurs éducatifs privés et hauts fonctionnaires), le corps professoral (au sein duquel figurent les enseignants d'"économie-gestion"), et les élèves (souvent issus de la section G). On y retrouve le projet de développer un capital scolaire ajusté à des demandes professionnelles précises, fortement évolutives, exigeant de plus en plus la maîtrise d'instruments tels que l'informatique, les techniques de communication, etc.

Alors que la création des brevets de techniciens date de 1952, ils deviennent BTS en 1962. Les sections "action commerciale" et "comptabilité" ont très vite été les moteurs de cette filière. En 1988, une section "force de vente" est créée pour former des vendeurs opérationnels, alors qu'"action commerciale" est plutôt tournée vers la conception des actions de commercialisation au sein de l'entreprise. Dans tous les cas, il s'agit de mettre en forme un capital scolaire à contenu "économique" tourné vers la valorisation de la personne, de la pratique ("action", "force"), une culture du calcul économique et du marché ("commercial", "vente", etc.). Les intitulés des diplômes révèlent l'impératif de la *référence* à l'univers économique, référence abstraite et générique qui euphémise la réalité des pratiques économiques des futurs diplômés, parce qu'elle a pour fonction de valoriser les titres au sein du système scolaire et face aux entreprises elles-mêmes.

Si l'on peut parler de sections "technologiques tertiaires", cela tient pour une part au fait qu'elles dirigent non vers des fonctions de "techniciens" proprement dits, mais des fonctions "techniques" liées au travail de valorisation interne et externe des entreprises<sup>129</sup>. Elles ont donc

souvent partie liée avec cette "culture de marché"<sup>130</sup> qu'elles contribuent, en retour, à renforcer, la multiplication des titres ayant pour effet d'accroître les phénomènes de concurrence à l'intérieur-même des entreprises<sup>131</sup>. On retrouve une orientation comparable dans le cas des IUT "tertiaires", qui ont participé d'une stratégie patronale et politique consistant à former des "techniciens du tertiaire" mieux ajustés au marché de l'emploi.

Les DUT, rattachés aux universités contrairement aux BTS, dont ils sont des concurrents directs, sont créés en 1966 "pour remédier aux mauvais rendement de l'enseignement supérieur (...) et échapper aux inconvénients des deux formations de techniciens supérieurs existant alors, le brevet de technicien supérieur (BTS) considéré comme trop spécialisé, et le diplôme d'études supérieures techniques (DEST), jugé trop abstrait"<sup>132</sup>. Prévus pour des individus définis comme "moins aptes à l'abstraction", ils avaient fait en 1965 l'objet du travail d'une commission qui comprenait outre des universitaires, des hauts fonctionnaires, deux grands patrons et deux syndicalistes, et devaient consister en une formation dispensée dans "un petit nombre de spécialités très larges, définies d'après les besoins de l'économie" (*ibid.*, p.99). Parmi celles-ci figurent des filières qui connaîtront un fort développement, particulièrement "gestion des entreprises et des administrations" et "technique de commercialisation", qui recrutent pour plus des deux tiers dans les filières B et G. Leur création puis leur évolution marquent bien la volonté de contourner l'Université proprement dite pour imposer des innovations appelées à se développer en parallèle. Les intitulés signalent un élargissement des perspectives par rapport aux BTS (avec la dénomination de "gestion") et, là encore, une insistance sur l'action économique sur les marchés ("commercialisation"), la référence explicite à l'univers économique ("entreprises").



Enfin, l'Université proprement dite a connu une évolution comparable durant cette période. Les disciplines "économiques" sont passées d'un statut relativement externe (souvent liée à la formation "continue") à une position située au coeur-même du système universitaire. La "professionnalisation" est devenue à la fois un mot d'ordre de politique de l'Université et une réalité se caractérisant par la dépendance nouvelle de certaines filières à l'égard du monde économique.

A partir de 1955, avec la création des Instituts d'administration des entreprises (IAE), organismes de formation continue, due aux juristes et économistes les plus proches du monde entrepreneurial<sup>133</sup>, une voie professionnelle commence à se constituer, en dehors de la traditionnelle formation comptable. Mai 1968 est à l'origine d'une rupture profonde au sein des facultés de droit: les programmes de réforme des enseignements se multiplient alors, là encore en provenance des universitaires proches des milieux patronaux. L'autonomisation définitive des UER de "sciences économiques" par rapport au droit, déjà largement acquise, se double assez vite de celle de la "gestion", qui se dotera d'un doctorat, d'une agrégation, voire d'UER distincts dans certains cas. Parallèlement, la filière "administration économique et sociale" des universités est créée en 1972 dans un esprit proche des filières techniques supérieures. Cette création permet de faire face à l'arrivée de nouveaux bacheliers issus des baccalauréats "économiques", dans un but professionnel. Moins sélective, cette section pluridisciplinaire accueille notamment des étudiants qui n'ont pas été admis en IUT et en STS. Durant les années 1970 et 1980, de nombreux titres universitaires sont créés pour faire face à la concurrence des écoles de gestion et aux "demandes des entreprises": les maîtrises de sciences de gestion (MSG, pour les premières en 1971), les maîtrises de sciences et techniques (MST, en 1971) et MST-"comptables et financières", les maîtrises d'informatique

appliquée à la gestion des entreprises (MIAGE), les "magistères" (en 1985). Ces filières dites "sélectives" font l'objet, dans les années 1980, d'une forte demande qui illustre l'attraction exercée par la "gestion", y compris à l'Université. Mais elles répondent aussi, indissociablement, à un travail de construction de l'offre: ainsi par exemple, en 1990, une MST "banques et entreprises" est créée à la demande de l'Association française de banque à Nantes. Son comité pédagogique est composé à part égale d'universitaires et de banquiers<sup>134</sup>.

La pression du monde économique sur le système éducatif se fait sentir à la fois localement et au niveau national: le chômage des diplômés est la justification de la montée d'une problématique générale selon laquelle l'adéquation entre formation et besoins des entreprises nécessite un ajustement permanent, l'intervention de professionnels, les stages, etc. En dépit de ces créations multiples, Sylvère Chirache, secrétaire général du "haut comité Education-Economie", organisme chargé de superviser et favoriser les relations entre les deux "instances", évoque en ce domaine une "pénurie d'adaptation: la proportion de diplômés d'économie pure et celle de diplômés d'économie d'entreprise est inverse de celle de nos voisins européens (Allemagne, Italie, Espagne) où les économistes d'entreprise sont majoritaires. L'idée est donc de renverser cette proposition en développant une filière professionnelle à partir du second cycle sur les bases des maîtrises d'économie et gestion existantes."<sup>135</sup>. De fait, la "professionnalisation" de l'enseignement supérieur devient un *leitmotiv* plus général dans l'élaboration des politiques publiques en ce domaine. Ce terme a pour lui les apparences de la neutralité sociale: former des jeunes qualifiés aptes à exercer un métier, dans un contexte de chômage de masse, relève de l'évidence. Or, plutôt que de "professionnalisation", terme qui véhicule une représentation "fonctionnaliste" du système éducatif, il faudrait parler de la domination progressive de l'évaluation économique des *cursus*

dont les formations "économiques" sont l'illustration. Cette domination s'est d'autant plus renforcée qu'elle a rencontré un "public" de plus en plus important.

### *Une expansion par la "base"*

L'expansion du nombre de bacheliers dans les voies "économiques" et leur entrée croissante dans l'enseignement supérieur, sont, pour une part, à l'origine de la croissance des effectifs et des titres "économiques" décernés dans l'enseignement supérieur (cf. tableaux *infra*). Mais, plus encore sans doute que pour toute autre discipline, l'analyse globale doit s'accompagner ici de la prise en compte des fortes différenciations internes des *cursus*, des trajectoires et des usages sociaux de ces formations. Le progrès de la scolarisation dans les disciplines économiques de l'enseignement supérieur depuis les années 1970 (et au moins jusqu'en 1993) est globalement plus fort que celui des effectifs d'ensemble. Si la croissance est proche de celle de l'ensemble des effectifs des universités en "sciences économiques et gestion", elle est plus importante en AES. De plus, dans les deux cas, elle marque un pallier à partir des années 1990 (tableaux 1 et 2).

Tableau 1

Nombre d'inscrits dans les universités en "sciences économiques et gestion" (hors AES)

Années	1970-	1980-	1990-91	1994-95
--------	-------	-------	---------	---------

Sections	71	81		
Sciences éco. et gestion	41356	57487	84087	96046
%	6,4	6,7	7,2	6,6
Total étudiants (universités)	650231	852837	1171852	1454317

Source : DEP/MEN<sup>136</sup>

Champ : France métropolitaine+DOM

Tableau 2

Nombre d'inscrits dans les universités en AES

Années Sections	1970- 71	1980- 81	1990-91	1994-95
AES	–	20072	46499	56104
%	–	2,4	4	3,9
Total	–	852837	1171852	1454317

Source : *idem*

Champ: *idem*

La croissance des effectifs des IUT et des STS "tertiaires économiques" (pour les IUT, "gestion des entreprises et des administrations" et "techniques de commercialisation" principalement, pour les STS, "techniques financières et comptables", "commerce et distribution", "organisation du travail, gestion") est encore plus prononcée, entre le début des années 1970 et le milieu des années 1990, même lorsqu'on rapporte ces valeurs à la croissance des effectifs de ces deux filières (tableaux 3 et 4). Dans le cas des BTS, la croissance est particulièrement forte durant les années 1980.

Tableau 3

Nombre d'inscrits en IUT tertiaires "économiques"

Années	1970-71	1980-81	1990-91	1993-94
Sections				
Total IUT "économie-gestion" <sup>137</sup>	7316	19168	25099	32121
%	30	35,8	34,7	36
Total étudiants en IUT	24380	53609	72309	89583

Source : DEP/MEN

Champ: France métropolitaine+DOM

Tableau 4

Nombre d'inscrits en STS tertiaires "économiques"

Années	1970-71	1980-81	1989-90	1994-95
Sections				
Techniques financières et comptables	2603	7869	27872	37263
Commerce et distrib./"action commerciale"	1041	4205	36782	45574
Organisation du travail, gestion	469	1000	1667	2464
Total "économie-gestion"	4113	13074	66321	105301
%	15,3	19,4	33,3	46,1
Total STS	26840	67315	199084	228369

Source : DEP/MEN

Champ : France métropolitaine, privé+public

La croissance du nombre de titres universitaires dans les années 1980 est particulièrement prononcée dans le cas des maîtrises d'AES (dont le nombre est multiplié par près de 5, contre un peu plus de deux pour l'ensemble des maîtrises) et, dans une moindre mesure, en sciences économiques et gestion (où la progression est, là encore, plus conforme à la tendance générale).

Tableau 5

Croissance du nombre de titres universitaires en économie-gestion et AES

Années	1980	1990	1993
Titres			
Maîtrise éco.- gestion	3704	6991	9229
Maîtrise AES	967	3397	4639
Total maîtrise	30220	51169	69521

Source : DEP/MEN

Champ: France métropolitaine

La croissance des effectifs et des titres dans les disciplines "économiques" a eu pour effet de modifier la morphologie des institutions d'enseignement supérieur au profit des formations les plus "professionnelles" tournées vers le monde de l'"entreprise". On peut sans doute rapporter cette évolution à une inflexion des politiques publiques dans le sens de la "professionnalisation", mais il faut alors expliquer comment s'opère l'ajustement entre l'offre de plus en plus "économique" et la demande émanant des étudiants et des "familles", ce qui suppose de situer les disciplines économiques dans l'espace des classes sociales et des stratégies de reproduction.

On retrouve ainsi, en ce qui concerne l'origine sociale des étudiants en sciences économiques et AES à l'Université (et *a fortiori* en IUT et STS), les observations effectuées pour les



bacheliers B et G, à savoir un caractère relativement plus "populaire" par rapport à ceux des autres groupes de disciplines, exceptées les "lettres et sciences humaines", et une légère sur-représentation des fractions dont le capital est plus économique que culturel: commerçants, artisans et chefs d'entreprise<sup>138</sup>, agriculteurs exploitants (tableau 6).

Tableau 6

Origine socio-professionnelle des étudiants français dans l'enseignement supérieur

(France métropolitaine, 1993-94, %)

Discipline	Santé	Droit	Sciences	Economie <sup>139</sup>	Lettres
PCS du père					
Agriculteurs exploitants	3	2,8	3,6	3,5	3,3
Artisans, commerçants, chefs d'entreprise	8,6	10,7	8,1	10,6	9,2
Professions libérales et cadres supérieurs	51	37,6	37,6	33,5	28,7
Professions intermédiaires	18,1	17,8	22,8	19,2	22
Employés	7,4	12,4	11,1	12,2	13,1
Ouvriers	7,1	11	11,7	13,5	14,9
Retraités, inactifs	4,8	7,7	5,1	7,5	8,8

Source : DEP/MEN, 1995

La position intermédiaire de l'économie (AES et sciences économiques) dans la hiérarchie sociale du recrutement universitaire, mesurée au nombre d'étudiants originaires des professions libérales et cadres supérieurs, masque une très forte hétérogénéité interne: l'apparent déclin relatif<sup>40</sup> résulte en premier lieu du poids croissant de l'AES dans l'ensemble des effectifs. Par ailleurs, le recrutement des filières supérieures courtes tertiaires est plus populaire encore. Inversement, les écoles de commerce se situent à la fois plus "haut" et, très nettement, au pôle économique (cf. chap.3). Ainsi les études "économiques" couvrent-elles l'ensemble de l'espace du recrutement social des formations supérieures, formant certes de plus en plus un "marché", mais un marché hiérarchisé. De plus, elles ne se distinguent pas de l'ensemble des disciplines par leur logique interne de fonctionnement, qui peut être décrite, schématiquement, comme un "mécanisme d'élimination" des étudiants dominés sous le rapport de l'origine sociale ou du sexe.

### *Un mécanisme d'élimination*

La logique de fonctionnement des formations économiques universitaires comme mécanisme d'élimination de ces "nouveaux étudiants" d'origine plus populaire issus des "nouveaux baccalauréats", qui ne lui est pas propre, se lit de façon crue à travers la baisse de la part des enfants d'ouvriers et d'employés au fur et à mesure de l'avancée dans les études universitaires en "sciences économiques et AES" réunis<sup>41</sup>. En premier cycle, ceux-ci représentaient, en 1992-93, respectivement 14,2% et 12,1% de l'effectif d'ensemble, ce qui faisait de ces premiers cycles l'une des voies les plus "populaires" (par comparaison, ces chiffres étaient la même année de 12,8 % et 10,9% pour l'ensemble des étudiants). En troisième cycle, au

contraire, ils ne sont plus que 4,7% et 4,8%, contre 5% et 5,2% pour l'ensemble (mais le taux de non-réponse s'accroît nettement)<sup>142</sup>. Non seulement l'élimination opère comme pour l'ensemble du système universitaire<sup>143</sup>, mais elle est même, semble-t-il, légèrement plus brutale. La comparaison avec les données de 1973-74<sup>144</sup> fait apparaître un certain durcissement de ce mécanisme: en 1973-74, la part des enfants d'employés et d'ouvriers entre le premier et le troisième cycle diminuait moins fortement que vingt ans plus tard, passant respectivement de 8,8% à 7,2% et de 12,1% à 7,8%. A cette époque, en l'absence de la filière AES et de l'accès massif des bacheliers B et G à l'enseignement supérieur, les premiers cycles des études économiques étaient, il est vrai, plus sélectifs socialement, surtout si l'on tient compte de la baisse, depuis lors, de la part des catégories populaires dans l'ensemble de la population active. L'accès accru à l'enseignement supérieur des enfants d'origine populaire peut donc s'accompagner d'un renforcement de la violence interne exercée par les sanctions du marché scolaire.

Simultanément, on observe en 1993-94 un nombre de femmes inscrites en troisième cycle relativement moins important (41,6%), puisqu'elles sont désormais majoritaires dans les premiers et les deuxièmes cycles de sciences économiques et AES. Depuis les années 1970, la féminisation est incontestable au niveau de l'ensemble des étudiants en sciences économiques et AES - elle n'était que de 28% en 1973-74. De plus, en 1973-74, l'élimination des étudiantes au fur et à mesure de l'accès aux niveaux supérieurs des *cursus*, particulièrement en troisième cycle, était encore plus implacable, puisqu'elles n'étaient plus à ce niveau que 18,2% contre 33,6% en premier cycle.

#### Tableau 7

Part des femmes dans l'ensemble des étudiants des départements économiques (sciences éco.  
et AES) des universités

Année		Premier cycle	Deuxième cycle	Troisième cycle
1973-74	Femmes	7201	3724	2413
	%	33,6	29,4	18,2
1993-94	Femmes	79311	53198	18523
	%	52	52,9	41,6

Champ : Non compris = "concours", Compris = "niveau premier cycle"

Source: DEP/MEN

L'orientation vers des études "économiques" concerne donc des élèves aux trajectoires sociales et scolaires extrêmement hétérogènes. Mais, pour une part majoritaire, il s'agit d'élèves engagés, au cours du second cycle, dans des études "à dominante économique", c'est-à-dire de B ou de G, jeunes filles d'origine plus populaire (surtout en G) que les élèves des filières générales et plus classiques qui forment le public par excellence de l'enseignement supérieur traditionnel. Une partie d'entre eux prolonge donc cette spécialisation économique dans l'enseignement supérieur universitaire, où ils sont particulièrement caractéristiques de ces nouveaux étudiants moins acquis par avance à la "culture désintéressée", qui sont, souvent, "désajustés" par rapport à l'offre éducative: entrés dans ces filières par l'effet d'une forme de "nécessité"<sup>145</sup>.

## *Les fonctions sociales des disciplines économiques*

L'une des fonctions explicites des filières "professionnelles" - particulièrement "économiques" - était de canaliser les flux importants de nouveaux entrants (souvent d'origine populaire) vers des titres garantissant un emploi à la sortie de l'enseignement supérieur. De fait, en 1987, selon les données du CEREQ<sup>46</sup>, les diplômés "économiques" assuraient alors tous un accès plus massif et plus rapide à un emploi stable. BTS et DUT "tertiaires", incluant pour une part importante les formations économiques et commerciales, étaient plus efficaces que les DUT ou BTS "secondaires" sous ce rapport. En deuxième et troisième cycles, le groupe "sciences économiques, gestion et AES" atteignait le meilleur taux d'"emplois stables" (resp. 80,3% et 80%), l'un des plus bas pour les "emplois précaires" (9,6% et 10,5%), et pour les "recherches d'emploi" (4,2% et 4,9%) trente mois après la sortie du système éducatif. L'enquête de décembre 1994 auprès des sortants de 1992 montre toutefois que ces tendances se sont inversées: les BTS/DUT de gestion et commerce sont plus touchés par le chômage 30 mois après la sortie et par des durées élevées de chômage (plus de 6 mois sur la période) que les BTS/DUT industriels. Les deuxièmes et troisièmes cycles d'économie, gestion et AES sont également dans ce cas, comparés aux autres deuxièmes et troisième cycles. Ce retournement n'est certainement pas sans lien avec la crise de recrutement dans les filières "économiques" apparue vers 1993.

L'une des caractéristiques de l'insertion professionnelle à court terme des diplômés "économiques" est une assez forte "déqualification à l'embauche", le bas niveau auquel ils accèdent sur le marché du travail en comparaison avec les autres disciplines<sup>47</sup>. Pour s'en convaincre, on peut, par exemple, comparer l'insertion des diplômés d'un même niveau (ici, le deuxième cycle) des différents grands groupes de disciplines.

Tableau 8

Premier emploi occupé entre 1984 et 1987 à la sortie d'un deuxième cycle universitaire (%)

Disciplines	Sciences	Lettres	Droit.	Sc. éco., gestion, AES
PCS		Sc. hum.	Sc. pol.	
Fonctionnaires supérieurs	28	23,9	25,2	12,5
dont enseignants titulaires	22,4	21	3,5	4,5
Cadres supérieurs	2,5	7,3	20,4	13
dont finance-banque	0,8	0,6	10,6	7,9
Ingénieurs	20,1	0,4	0,3	3,6
<b>Total Ingénieurs, cadres sup.</b>	50,6	31,6	45,9	29,1
Prof. interm., techniciens	44,9	50,9	34,3	50,7
dont enseignants	15,6	20,8	3,3	8,8
dont banque-assurance	0,1	0,5	6,1	6,6
Employés	3,2	15,9	18,7	19,7

Source : CEREQ, 1991

Les sortants au niveau du deuxième cycle d'économie-gestion-AES étaient plus souvent "employés" et moins souvent "ingénieurs et cadres supérieurs" que ceux des autres disciplines. La première relation s'observait également à la sortie du troisième cycle, les sciences économiques et de gestion dépassant toutefois à ce niveau les lettres et sciences humaines pour la part des "ingénieurs et cadres supérieurs" (45,6% contre 41,6%). Le poids

relatif des enseignants, aussi bien au niveau secondaire et supérieur que primaire, est particulièrement faible à la sortie des études de sciences économiques et gestion, tout en étant supérieur à celui du droit, ce qui illustre aussi leur éloignement par rapport au monde scolaire.

En décembre 1994, ces relations sont amplifiées, la position des formations "économiques" tendant plutôt à se dégrader (après une amélioration entre les deux dates, cf. tableau 8): à la sortie d'un deuxième cycle d'économie, gestion et AES, seuls 27% des jeunes diplômés deviennent "cadres", contre 50% en droit, lettres et sciences humaines ; après un troisième cycle, 65% des diplômés de droit, lettres et sciences humaines le deviennent, contre 59% de ceux d'économie et gestion. Ce n'est enfin le cas que pour 7% des diplômés de BTS/DUT de gestion, commerce: pour ces derniers, le rendement social de la poursuite d'études est relativement fort<sup>148</sup>.

Si l'on s'en tient aux deux extrémités du système, on observe la persistance de deux voies menant à des positions opposées dans le champ économique, les unes dominantes les autres fortement dominées (cf. tableau 9), et ce alors-même que le système éducatif apparaît toujours plus aux agents comme un univers autonome régi par des critères d'évaluation internes<sup>149</sup>. La violence des mécanismes de relégation s'exprime désormais sur le mode euphémisé des sanctions exercées à travers l'orientation et la réussite scolaire.

Tableau 9

Les étudiants des filières d'économie et gestion trois ans après la sortie de leurs études en

1991 (% selon le sexe)

	Cadres	sup.	Prof.	inter.	Employés		Autres	
	H	F	H	F	H	F	H	F
HEC, ESSEC, ESCP	94	100	4	0	0	0	2	0
ESCAE	80	81	18	14	0	0	2	5
Troisième cycle éco/gestion	75	71	19	23	5	2	0	0
Deuxième cycle éco/gestion/AES	55	42	31	39	6	10	0	0
DEUG Droit/sciences éco.	24	7	55	62	20	31	0	0
BTS commerce	14	8	57	44	19	39	1	2
DUT tech. de co.	9	5	64	54	17	30	5	6
DUT GEA	6	4	46	33	33	37	6	3
BTS finances, comptabilité	6	2	41	37	44	58	0	1

Source : CEREQ, sortants de 1988<sup>150</sup>

Au milieu des années 1980, les BTS de "techniques financières", comme les DUT de "gestion des entreprises et des administrations - option finance comptabilité", conduisaient respectivement, selon les données du CEREQ<sup>151</sup>, 82% et 66% de leurs titulaires aux emplois de "comptables et employés de la comptabilité", ce qui correspondait assez étroitement à la vocation initiale de ces diplômes. Cette réussite relative ne doit pas faire oublier le caractère



étroitement subordonné au monde de l'entreprise des "qualifications" auxquelles ils donnent accès, capital scolaire difficilement convertible et ouvrant des perspectives de salaire et de carrière de plus en plus limitées dans des univers où la promotion interne décline au profit du recrutement de diplômés. En revanche, "on observe [alors] qu'une minorité seulement de diplômés des formations commerciales occupent des emplois dans la spécialité correspondante: 38% pour les titulaires de DUT techniques de commercialisation", 33% et 37% pour ceux des BTS "distribution, commerce et gestion commerciale", commerce international"<sup>153</sup>. Dans les deux cas, le nombre d'individus ayant accédé à des postes d'employés est important, ce qui illustre bien la fonction objective de ces *cursus* comme voie d'accès rapide et relativement "sûre" (au moins jusqu'à une période récente<sup>153</sup>) à des positions subalternes, réservées, dans un état antérieur du système, à des agents dépourvus de diplôme supérieur.

Les PCS des premiers emplois occupés fournissent une *indication*, certes incomplète et imprécise, sur la hiérarchie économique: le "niveau de responsabilité", le "niveau de qualification" des postes sont autant de retraductions euphémisées de la hiérarchie entre agents économiques, irréductible au seul salaire mais définissant des pouvoirs différenciés dans le champ économique. Cette hiérarchie n'oppose pas deux (ou plusieurs) classes définies par la propriété des moyens de production, mais, de plus en plus, définit un *continuum* d'agents réunis par la croyance socialement constituée en la qualification incorporée des personnes<sup>154</sup>. Dès lors, on comprend que la montée de la référence scolaire dans un domaine aussi indéterminé que la "compétence économique" contribue pour une part essentielle à la légitimation des hiérarchies proprement économiques: elle rend possible un *consensus* fondé sur l'existence d'un capital scolaire spécifique qui met certains employés et techniciens "tertiaires" en porte-à-faux par rapport aux valeurs traditionnelles promues par le "mouvement ouvrier"<sup>155</sup>: en premier lieu, bien sûr, l'égalitarisme fondé sur l'homologie des positions

"exploitées", mais également la centralité du travail productif au sens le plus "matériel" du terme.

Au sein des filières universitaires, la section AES a, en particulier, revêtu cette fonction pour les nouveaux entrants, issus notamment des baccalauréats B et G, d'origine sociale plus modeste. Sa croissance exponentielle dans les années 1970, qui se prolonge jusqu'à la période récente (au point que les effectifs d'AES en premier cycle tendent à rejoindre rapidement ceux de "sciences économiques"<sup>156</sup>), illustre les modifications morphologiques qui ont affecté les conditions générales de fonctionnement du monde universitaire: l'AES pourtant conduisait au milieu des années 1980 à une forte déqualification lors de l'accès au marché du travail, faisant de cette section une sorte de "piège" pour les jeunes d'origine modeste et moyenne accédant au monde universitaire, mais sur un mode souvent très éloigné des usages traditionnels (tableau 10).

Tableau 10

Les étudiants des formations économiques universitaires de 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles

après la sortie de leurs études au début des années 1980 (%)

Catégorie sociale	Cadre sup.	Prof. inter.	Employé, ouvrier
3 <sup>e</sup> cycle sciences éco./gestion	63	29	8
2 <sup>e</sup> cycle gestion	50	40	9
2 <sup>e</sup> cycle sciences éco.	42	48	10

2 <sup>e</sup> cycle AES	33	46	21
--------------------------	----	----	----

Source : CEREQ, 1989<sup>157</sup>

### ***L'euphémisation scolaire de la hiérarchie économique***

Les fonctions de relégation économique ne sont jamais perçues directement comme telles, mais à travers des catégories proprement scolaires qui les masquent, et c'est même à travers ces catégories qu'elles se réalisent pleinement. Les élèves issus des terminales G qui s'orientent vers l'université y connaissent un taux d'échec très élevé, souvent rapporté à leurs insuffisances dans les matières "générales": en 1983-84, 55% des bacheliers G entrés en premier cycle avaient abandonné sans diplôme trois ans plus tard selon les données du CEREQ<sup>158</sup>. Les bacheliers B, s'ils accèdent plus facilement au deuxième cycle, rencontrent également certaines difficultés dans la filière "sciences économiques", souvent attribuées à leurs échecs en mathématiques<sup>159</sup> et dans des disciplines "mathématisées". Leur réussite au DEUG était seulement en 1983-84 de 50% en AES contre 46% en sciences économiques, et le taux de réorientation maximal en sciences économiques avec 36%, indice d'une sorte de décalage entre les aspirations subjectives nées de l'enseignement des "sciences économiques et sociales" et la réalité des *cursus* universitaires<sup>160</sup>.

La tendance à une mathématisation croissante des enseignements de sciences économiques à l'Université est incontestable: alors que les disciplines de culture économique générale comme "systèmes et structures" ou "histoire de la pensée économique" autrefois dominantes ont disparu ou sont aujourd'hui menacées, s'y sont substitués des enseignements de

"microéconomie", de "mathématiques-statistiques" (obligatoires du DEUG à la licence), de "macroéconomie" (jusqu'en maîtrise) qui constituent en quelque sorte le tronc commun de cette filière par-delà les nombreuses variations régionales ou d'intitulés. Comme le dit Antoine d'Autume, l'un des promoteurs de la théorie néo-classique en France<sup>161</sup>, *"le jeune étudiant débarquant à l'Université pour y entreprendre des études économiques a toutes les chances de se voir prescrire un régime micmac intensif. Quelques cours introductifs tenteront de le mettre en appétit en lui décrivant les grands problèmes économiques du monde contemporain et surtout en lui présentant la crise, cet événement majeur dont l'explication semble être l'objectif premier, quoique quelque peu mythique, poursuivi par la discipline qu'il a choisie. D'autres enseignements brosseront à grands traits l'histoire de cette discipline pour lui permettre de s'orienter parmi les multiples écoles de pensée, aux conflits irréductibles dont il perçoit encore un écho dans les propos de ses propres enseignants. Mais - il le comprendra rapidement - le menu principal, la base de sa formation théorique, sera constitué de microéconomie et de macroéconomie. Dans ce couple aux rapports étranges, c'est sans doute la macroéconomie qui aura la plus belle part. Moins abstraite que sa compagne, elle traite de problèmes biens réels: le chômage, l'inflation, le change, la monnaie... Sa méthode d'analyse en revanche est moins claire. Elle ne revêt pas la forme quasi axiomatique de la microéconomie, mais elle utilise néanmoins force modèles mathématiques. Elle emprunte visiblement certains principes à la microéconomie, mais elle s'en éloigne sur des points essentiels, au nom du réalisme"*. Le contenu des enseignements s'est modifié dans un sens de moins en moins conforme à la culture académique traditionnelle et, *a fortiori*, au débats "intellectuels" perçus comme relevant de la "culture générale"<sup>162</sup>. Les "exercices", inspirés du modèle des mathématiques et des sciences de la nature, ont souvent supplanté la pratique de la "dissertation", y compris dans les matières économiques générales. Au sein-même des cours

magistraux, s'est imposée une présentation homogénéisée à travers l'usage du formalisme mathématique.

Une comparaison rapide entre l'ouvrage d'*Analyse économique* (deuxième année de licence) de Luc Bourcier de Carbon, alors professeur à l'Université de Paris-Ouest, qui date de 1970, et l'ouvrage de *Dynamique économique* (correspondant au cours de licence) de Gilbert Abraham-Frois, professeur à Paris-X, dans son édition de 1989, fait apparaître certaines des différences dans le capital scolaire valorisé à ces deux périodes. S'agissant par exemple de l'"inflation", le premier écrit: "*l'inflation prend des formes multiples. On distingue l'inflation par la monnaie, par les prix, et par les coûts, selon les causalités immédiates. On pourrait aussi bien dire qu'il y a des causes sociologiques, des causes technologiques, des causes démographiques, des causes tenant à des erreurs de politique monétaire (exemple d'application imprudente de certains postulats keynésiens), remontant ici à des causalités médiatees, mais qui ont seules un véritable pouvoir explicatif, à partir des comportements*" (t.2, p.144). Le second introduit pour la première fois la notion dans son analyse de la "relation de Phillips". "*Si on admet que les entreprises fixent leurs prix  $p$  par application d'un facteur de marge (ou de mark-up) noté ( $m$ ) sur les coûts salariaux par unité produite ( $wN/Q$ ) on a :  $pt = mt (wt Nt/Qt)$ " Il en déduit une relation très générale entre la variation des prix et celle des coûts salariaux. L'ouvrage de Gilbert Abraham-Frois illustre la tendance croissante à reformuler l'ensemble des relations économiques à l'aide d'instruments mathématiques relativement simples, en constituant chaque objet économique en *variable*, en formulant leur relations les plus "évidentes" *a priori*, et en déduisant logiquement des conclusions, chaque paragraphe étant autonomisé autour d'un modèle qui peut partir d'hypothèses radicalement opposées à celles du précédent. Dans le livre de Luc Bourcier de Carbon, cette tendance se manifestait déjà, mais elle était en quelque sorte inhibée par la volonté de rendre compte de la réalité historique ou institutionnelle des objets étudiés avant de les rabattre sur l'espace des*

variables. Ce travail de *formalisation mathématique*, qui procède en premier lieu par la construction de variables se référant à des objets et des concepts économiques, s'est largement imposé en macroéconomie, au détriment d'une connaissance - marquée par un certain "juridisme" - des institutions économiques, empreinte d'une autre sorte de formalisme, valorisant les cas particuliers et multipliant les distinctions fondées dans la réalité institutionnelle<sup>163</sup>. Toutefois, le pluralisme dans les modèles étudiés n'est, en général, pas remis en cause à l'Université, où une assez grande diversité prévaut dans chaque établissement, et sur l'ensemble du territoire national. L'évolution historique a toutefois été marquée par un glissement, les références aux travaux américains (par exemple ceux des "nouveaux classiques", Lucas, Sargent, Wallace... en macroéconomie), ayant dans la pratique des enseignements (qu'un manuel ne permet pas de saisir totalement) pris le pas sur d'autres types de cours, perçus désormais comme "dépassés", voire "ringards". Comme le note un interlocuteur, professeur dans une université de la région parisienne où il a fait la plus grande partie de sa carrière:

***"Est-ce que à P. on n'est pas passé de Marx au marché, aux problèmes du marché en général?"***

- Oui, oui. Manifestement. C'est particulièrement net dans mon cas. Moi j'ai enseigné Marx très longtemps, j'ai fait des cours théoriques sur Marx qui ont donné lieu à des publications internationales en la matière, mais d'un Marx revu et corrigé et interprété par l'analyse contemporaine. Comme me disait un de mes collègues: toi tu fais pas un cours de Marx, tu fais un cours de marxématique. Moi j'ai enseigné Marx en troisième année, parce qu'il y avait une demande étudiante, mais je ne parlais pas le même discours sur Marx que ce qu'ils attendaient, je parlais pas un discours de sociologue. Je faisais un discours sur l'interprétation

contemporaine que les économistes contemporains font de Marx, Morishima et autres, qui passait mal d'ailleurs avec un certain nombre de contestataires. Mais d'ailleurs, ce discours-là ne peut plus passer. J'ai abandonné cet enseignement parce que les étudiants trouvaient que c'est un peu ringard." (**professeur, université de région parisienne**).

La mathématisation des *cursus* peut être décrite comme une "technicisation" généralisée qui a vu s'imposer un vocabulaire d'analyse relativement uniforme, souvent d'origine anglo-saxonne, combinant un petit nombre de concepts économiques issus de la "microéconomie" et de la "macroéconomie", à un outillage mathématique et statistique fonctionnant comme ensemble de recettes et d'outils pratiques beaucoup plus que comme des références culturelles véritablement constituées comme telles. Parallèlement, la pratique pédagogique est passée d'un modèle encore très personnalisé à une forme plus standardisée et "anonyme", censée être plus efficace et rationnelle, et garante d'une accumulation régulière de connaissances homogènes, accompagnée d'une modernisation des techniques utilisées (avec les rétroprojecteurs, les documents de TD présentés sous la forme d'exercices, les manuels plus ou moins interchangeables). Cette standardisation répond aussi pour une part aux nécessités matérielles de la transmission pédagogique dans le contexte de la massification. Le document 2 est un texte de TD émanant d'une université de région parisienne à la fin des années 1980. Il correspond au cours de macroéconomie. On y retrouve les caractéristiques essentielles de la pédagogie de la science économique telle qu'elle est conçue dans l'université française contemporaine: on commence par poser des hypothèses qui définissent le cadre (le "modèle" ou, si l'on préfère, le "monde") dans lequel on se situe. Certains paramètres sont fixés. Il s'agit alors, comme dans un problème de mathématiques, de répondre à des questions en passant par le calcul symbolique. Seules les définitions initiales, supposées connues (ici, la "productivité",

le "coefficient de capital", etc.), des objets étudiés ressortent de l'économie proprement dite, et les résultats doivent être "interprétés", c'est-à-dire qu'il faut en dégager la "signification" économique étroitement définie par les "hypothèses" de départ.



## **Document 2**

**Document de TD d'une université de région parisienne (1990)**

Pour analyser systématiquement l'espace des manuels universitaires de sciences économiques, il ne serait plus possible, comme à la fin des années soixante, de s'en tenir à quelques exemples illustratifs. Car la standardisation des *cursus* s'est accompagnée d'une segmentation très forte des différents marchés, chaque sous-discipline (microéconomie, macroéconomie, monnaie-finance, économie industrielle, etc.) se hiérarchisant en "niveaux" (premier cycle, deuxième cycle, et spécialisation) fondés le plus souvent sur la nature des exigences techniques, chaque université définissant un micro-marché en partie captif.

Dans un panorama des manuels de macroéconomie effectué en février 1979<sup>164</sup>, Yves Simon, alors maître de conférences à Dauphine et professeur associé au CESA-HEC, distinguait les ouvrages de "première génération" des "pères fondateurs" ("le Samuelson, le Barre et les Guitton", les deux français représentant alors l'orthodoxie du Panthéon), et des "héritiers" (Lipsey-Steiner, Stoléru, Lecaillon, Heilbrunner, Chaîneau), ceux de "deuxième génération" (Allen, Kogiku, Alphanféry, Chaîneau) et enfin, les "périphériques" (Cazes, Gallais-Hamonno, Bach-Lumsen, Attiyeh, Daloz-Goux, Schmitt, Ames, Robinson-Eatwell). Sur un ensemble de 25 ouvrages environ, le tiers étaient des traductions de l'anglais, et la plupart restaient des ouvrages d'initiation, plus clairement néo-classiques et mathématisés dans le cas de la "deuxième génération" définie par l'auteur, lui-même "néo-classique". Ainsi, par exemple, Allen, professeur de mathématiques à la LSE, propose-t-il dans son ouvrage de 1969 un ensemble de formalisations dans lesquelles "le système keynésien n'est [ici] ni élaboré ni appliqué à un prolongement quelconque et ceci en raison de l'existence de plusieurs bons ouvrages sur le sujet" (p.66), des exercices, etc. L'ouvrage d'Edmond Alphanféry de 1976 innove en France par la prise en compte des problèmes de l'équilibre macroéconomique en économie ouverte et par le recours aux exercices. Celui de Chaîneau de 1971, *Monnaie et*

*équilibre macroéconomique*, est d'inspiration explicitement monétariste. Si l'on voulait, quinze ans plus tard, dresser un tel "panorama", il serait nécessaire de distinguer en plus des précédents restés sur le marché (grâce aux rééditions), les manuels de DEUG d'"économie générale" (Abraham-Frois, Silem, Baumol-Blinder-Scarth, Bernier-Simon, Flouzat, Granier-Giran, Poulon, Vaté, etc.), de ceux de "macroéconomie" utilisés en deuxième ou troisième cycles (Abraham-Frois, Azam, Barro, Bordes, Claassen, Hénin, Laroque, Lévy-Garboua-Weimuller, Malinvaud, Mazier, Muet, etc.). On pourrait montrer que ces manuels se rattachent le plus souvent à un cours qui occupe dans l'enseignement de telle ou telle institution une position "éminente": à Paris I pour Pierre-Yves Hénin, Paris II pour Emilia Maria Claassen, Paris X pour Gilbert Abraham-Frois, l'ENSAE pour Guy Laroque ou Edmond Malinvaud, Polytechnique et l'ENSAE pour Pierre-Alain Muet, etc. Les utilisations directes d'ouvrages américains (comme "le Blanchard-Fisher") sont de plus en plus fréquentes au niveau des troisièmes cycles spécialisés en théorie économique ou économétrie. Ils sont de plus en plus conseillés et lus directement en anglais, comme les articles spécialisés.

La formation d'un marché des manuels d'économie accompagne le mouvement général de "professionnalisation": il s'agit d'offrir aux étudiants des instruments pratiques leur permettant, comme dans le cas des annales du baccalauréat, de s'armer pour faire face aux exercices posés aux examens. La domination des exercices tend à faire de la lecture des auteurs économiques une activité annexe, subordonnée à la maîtrise des modèles au programme. *A fortiori*, la connaissance des "réalités économiques", des "débat politiques", de l'"actualité" telle que la produisent les médias est de moins en moins un critère déterminant dans ce contexte d'inflation des techniques et de rapport utilitaire au savoir. On retrouve de

plus en plus, dans le cas français, les caractéristiques de l'enseignement économique américain mises en évidence par Arjo Klamer et David Colander<sup>165</sup>.

Le débat sur la mathématisation, notamment en premier cycle, est simultanément, un débat sur la "démocratisation" et la "féminisation": la mathématisation vise à attirer le maximum d'élèves de la filière C, dans une logique de concurrence avec les autres formations d'élite (classes préparatoires, particulièrement commerciales, IUT les plus sélectifs, universités de science, de médecine) ce qui, dans le même mouvement, tend à produire les effets d'élimination dont les résultats ont été décrits plus haut. A, maître de conférences dans une université parisienne enseignant la microéconomie et les mathématiques, matières pour lesquelles il a écrit plusieurs manuels, explique ainsi:

"Le type qui est ici, par exemple, qui a une espèce de labo, où il veut avoir un certain nombre de chercheurs, parce qu'il a besoin d'avoir des chercheurs, parce que... Faut leur demander pourquoi (rire), moi si j'ai pas de thésard, je suis bien content, vraiment. Mais ça, c'est une espèce de logique, ils veulent avoir des thésards, avoir un groupe, ils veulent alimenter leur DEA. Dans leur DEA, il y a vingt étudiants, alors pour alimenter le DEA, comme ils font un DEA qui est très orienté dans un certain sens mathématique, alors, qu'est-ce qu'ils vont faire ? Il faut préparer les étudiants pour venir à ça, et pour venir à ça, il faut les préparer quasiment depuis la première année. C'est-à-dire qu'on va faire des programmes qui permettent d'arriver à ce DEA. Le problème c'est qu'en première année il y a mille mecs, et après on en veut vingt, bon alors, on veut extraire les vingt bons. Mais alors, les autres, en gros, qu'ils aillent se faire voir. Il faut construire des programmes dans cette visée pour ces vingt-là. Alors, ces gens-là, qui ont une espèce de pouvoir institutionnel, etc, il vont faire pression dans cette direction-là, et donc ils vont construire des filières dans cette direction. C'est un peu comme les gens qui

disent, ça je l'ai vu moi avec mes enfants à l'école, que tous les programmes de maths sont construits pour polytechnique. Et il y a un peu de ça, moi j'ai discuté avec des profs de maths: 'c'est aberrant ce que vous faites'. Ils me disaient : 'oui, mais après, ils vont en maths sup, et après en maths sup : 'oui mais il y a polytechnique'. Il y a une espèce de système comme ça, très pyramidal, et ici, ça biaise énormément. Parce que, à partir de ce sommet-là et comme c'est ce secteur-là qui a le prestige soi-disant scientifique, il influence le reste, il conditionne le reste." (**maître de conférences, université parisienne**).

Il reste qu'à s'en tenir à une analyse de la "sélection par les maths" qui, si elle existe objectivement, est d'ampleur très variable selon les établissements, et ne repose pas seulement sur la discipline "mathématique" mais plus largement sur la tournure instrumentale des enseignements économiques eux-mêmes, on oublierait que la technicisation mathématique opère sur fond de "professionnalisation" croissante des contenus enseignés. Alors que l'évolution du contenu des *cursus* peut apparaître comme le produit d'une autonomisation des critères de sélection "internes", dont la mathématisation serait une manifestation, le mouvement général a parallèlement tendu à renforcer la dimension "professionnelle", c'est-à-dire la plus "externe" des formations.

La multiplication des mentions "économie d'entreprise" en deuxième cycle n'est pas le seul aspect de la montée des disciplines "professionnelles", c'est-à-dire constituées autour de fonctions des entreprises ("marketing", "finance", "ressources humaines", etc.): elles commencent à s'étendre à l'enseignement de premier cycle, à la faveur de la concurrence avec les classes préparatoires commerciales. La réforme de ces classes est un enjeu important,

notamment à travers la question des équivalences. Avec le passage des classes préparatoires à deux ans, la possibilité pour leurs élèves d'obtenir un DEUG de sciences économiques butteait entre autres sur la faible spécialisation "technique" des *cursus* de ces classes<sup>166</sup>. La création d'enseignements plus proprement économiques est une des réponses à ce désajustement. Inversement, la pression au rapprochement des DEUG par rapport aux filières commerciales est de plus en plus forte.

L'autonomisation apparente des critères internes de la sélection universitaire est le produit de la concurrence accrue pour attirer les agents les plus conformes, scolairement et socialement, qui est le véritable enjeu des stratégies universitaires en ce domaine. Elle marque sans doute la spécificité de l'Université face aux grandes écoles de commerce, dont le recrutement s'effectue sur une base scolaire plus générale, quoiqu'également "mathématique", aux IUT et aux STS qui sont moins "généralistes" dans leurs contenus. Mais la *professionnalisation* des *cursus* est un mouvement déjà largement avancé dans les universités de sciences économiques elles-mêmes, faisant de cette discipline l'une des moins "académiques". Les "diplômes professionnels" ne sont que l'aspect le plus visible de cette *professionnalisation* qui se mesure aussi à la présence d'intervenants extérieurs, définis eux-mêmes comme "professionnels", ou encore à la multiplication des stages en entreprises comme éléments centraux de l'enseignement dispensé. Mais, plus fondamentalement sans doute, la constitution d'objets économiques en objets scolaires, sans passer par l'enseignement de savoirs fondamentaux dont dériveraient les savoir-faire pratiques témoigne d'une sorte de *professionnalisation interne* de la "culture" délivrée.

Pour situer les filières "économiques" dans l'ensemble du système universitaire, il faut commencer par rappeler quelle est leur structure interne<sup>167</sup>, sous peine de regrouper des

éléments extrêmement disparates: plutôt que de chercher à déterminer la position et les fonctions spécifiques de "l'économie" conçue comme un tout, mieux vaut essayer en premier lieu de rapprocher certains segments spécifiques de leurs "correspondants" à l'échelle du système. Ainsi, les filières AES sont particulièrement caractéristiques du nouveau public étudiant massivement éliminé à l'issue du DEUG que l'on rencontre également, surtout en droit et en "lettres et sciences humaines". Le rapport "deuxième cycle/premier cycle" y est très faible, surtout si on le compare à celui des sciences économiques. Il se rapproche par cette faiblesse de celui des universités de droit et, dans une moindre mesure, de lettres et sciences humaines. Les taux plus élevés en sciences économiques et en sciences, aussi bien du deuxième au premier cycle que du troisième au deuxième, tiennent sans doute pour une part à l'arrivée à ce niveau d'étudiants passés entre temps par d'autres filières (grandes écoles, IUT), mais également à un moindre taux de déperdition en cours d'études.

Tableau 11

Rapport des effectifs des différents cycles universitaires

Disciplines	Sciences éco.	Sciences	Lettres, sciences humaines	Droit	AES
Rapports inter-cycles					
Rapport (%) des effectifs 2ème/1er cycles	103,1	71,8	68,5	60,7	50,2
Rapport (%) des effectifs 3ème/2ème cycles	46,6	46,5	22,7	34,3	–

Source : DEP/MEN, 1994-95

L'analyse de la structure des titres décernés, par comparaison avec les autres grandes disciplines, permet également de mieux caractériser la position des UFR de sciences économiques et d'AES dans le champ universitaire. Les universités de sciences économiques s'opposent aux lettres et sciences humaines et aux sciences par le poids du nombre de titres décernés en maîtrise par rapport à celui du DEUG, mais également, de manière frappante, par celui des DESS. Inversement, elles se caractérisent par un faible taux de poursuite en DEA (par rapport à la maîtrise): elles apparaissent donc bien "à l'avant-garde" de la "professionnalisation" des formations universitaires. Dans le champ universitaire, l'économie représente avant tout une discipline "de passage" vers le monde économique, dans laquelle les fonctions proprement académiques sont encore plus dominées que partout ailleurs.



Tableau 12

Rapport des titres décernés à différents niveaux universitaires

Disciplines	Sc. éco.	Droit	AES	Sciences	Lettres, SH
Rapports entre titres (%)					
Rapport maîtrise/DEUG	94,1	79,9	64,9	57,7	46,8
Rapport DESS/maîtrise	77,1	29,9	–	21,2	18,4
Rapport DEA/maîtrise	22,3	30,4	–	56,8	33,6

Source : DEP/MEN, 1994-95

Au terme de ces analyses, l'économie apparaît comme une discipline ambiguë, scolairement et socialement: produit d'une certaine "massification" du système scolaire, sa croissance tend aussi à reléguer ses élèves les moins dotés en capital culturel et en capital social dans une relative extériorité par rapport au monde académique et aux valeurs spécifiques du système scolaire. Elle contribue du même coup à l'entrée dans le champ économique d'agents particulièrement démunis, puisqu'ils doivent à l'Ecole un petit capital culturel étroitement soumis aux principes d'évaluation qui ont cours dans le monde des entreprises, capital culturel qui peut autant apparaître comme un capital économique converti en "contenu scolaire" (à travers la multiplication des stages, cours de "professionnels", etc.), que comme une ressource convertible en capital économique (les formations spécialisées ayant des "débouchés" plus rapides et une visibilité économique supérieure).

La dévalorisation de la culture désintéressée, dont procède pour une part l'orientation vers l'économie, est l'un des effets de tendances très profondes. La montée des formations économiques est une des dimensions par lesquelles la dynamique du champ économique se réfracte dans les champs de production culturelle. Mais le mouvement de massification ne résume pas l'ensemble des fondements sociaux du succès des formations "économiques": sans leur constitution en élément essentiel des stratégies de reproduction des élites, qui ont renforcé la pression du monde économique sur l'univers scolaire, on laisserait échapper un facteur essentiel, qui est comme le "complémentaire" du précédent.

### ***Goût bourgeois et goût de nécessité***

Les études économiques attirent à différents niveaux des *cursus* supérieurs, des élèves issus de la série C, et, dans une certaine mesure également, de la série D. Plus généralement, l'économie est, aussi, l'une des disciplines les plus "bourgeoises", particulièrement depuis le succès dans les classes dominantes des formations au "*management*"<sup>168</sup>. Elle occupe aujourd'hui une position temporellement dominante dans le champ des institutions d'enseignement supérieur, tout en restant scolairement dominée. Car on retrouve ici l'ambiguïté d'une discipline qui est à la fois scolaire (et universitaire) et largement tournée vers "le monde extérieur" au système scolaire et universitaire. Mais à la différence de ce qui a été vu précédemment, tout se passe comme si, à un certain niveau de capital culturel, de capital social et de capital économique hérités, cette double référence cessait de faire peser sur les agents une double limitation, mais que ces deux dimensions se cumulaient, le capital

scolaire permettant d'assurer dans les meilleures conditions la reproduction du capital économique en lequel il se "réalise".

Si l'enseignement de l'économie peut être décrit comme unifié autour de la transmission d'une même "culture", qui est, avant tout, l'horizon culturel du monde de l'entreprise, la hiérarchie des institutions d'enseignement est solidaire de celle des fonctions dans le champ des entreprises: aux uns, elle tend à réserver les "décisions", les "carrières", aux autres les aléas du "marché du travail" et les désajustements entre qualifications demandées et qualifications offertes, les deux pôles ne s'opposant pas comme deux blocs, mais comme les deux extrémités (qui s'ignorent largement) d'un *continuum* de positions dans chacun des deux espaces (scolaire et professionnel). Elle produit l'un des principes du *consensus* économique: l'extension du rôle économique de l'Ecole en fait une instance centrale de reproduction de la légitimité de l'ordre économique, participant aux mécanismes de relégation tout en unifiant les principes de reconnaissance de cet ordre.

Alors que dans les séries B et G, les études économiques universitaires apparaissent comme de plus en plus fréquemment entreprises par des bacheliers d'origine populaire, surtout en G, elles restent en terminale C et D une orientation nettement plus "bourgeoise". Tout se passe comme si l'économie était investie par deux sortes de "goûts" socialement constitués: le goût bourgeois tourné vers la reproduction du capital économique et le "goût de nécessité" par lequel les élèves les plus modestes, orientés vers des formations "économiques", sont en quelque sorte tenus de s'"insérer" à l'ordre économique.

Tableau 13

Origine populaire/origine bourgeoise, série et orientation en "sciences économiques"

à l'issue du bac en 1973-74 (%)

CSP du père <sup>169</sup>	Cadres	Employés	Ouvriers	Ensemble
Série	supérieurs			
B	33,2	30,1	27,1	29,9
C	5,7	4,2	4,3	5,2
D DP	4,9	4,6	4	4,9
G	16,4	13,1	11,9	12,7
Total	7,4	6,9	6,3	7

Source : DEP/MEN, 1974

Lire: 33,2% des élèves de B enfants de pères cadres supérieurs se sont orienté vers les sciences économiques à l'université

Tableau 14

Origine populaire/origine bourgeoise, série et orientation en "économie" ("sciences

économiques et AES")

à l'issue du bac en 1992-93 (%)

PCS du père	Cadres	Employés	Ouvriers	Ensemble
Série	supérieurs			
B	25,9	27	27,4	26,9
C	9,8	8,2	4,7	8,1
D DP	10,1	7,4	5,3	8
G	23,9	29,4	31,9	28,7
Total	12,4	13,3	13,5	12,9

Source : DEP/MEN, 1993

Au cours des vingt dernières années, l'orientation objective des bacheliers C et D vers les DEUG de "sciences économiques et AES" (en fait principalement de "sciences économiques") s'est accrue fortement selon les données précédentes, quelle que soit leur origine sociale (de 5,7% à 9,8% en C, de 4,9% à 10,1% en D), sans que cet accroissement soit apparemment le produit de l'accès plus important d'enfants d'origines plus modestes à ses filières. Combinée au succès des classes préparatoires commerciales, cette tendance marque une évolution profonde dans l'espace des stratégies de reproduction, l'économie et la gestion apparaissant de plus en plus comme une "culture", c'est-à-dire comme digne d'être enseignée et valorisée comme telle, en même temps que comme le coeur de la réalité sociale, c'est-à-dire ce qui rapproche le plus des "réalités" de la vie.

Confirmation en quelque sorte *a contrario* du modèle présenté ici, les tendances récentes témoignent de la dépendance extrême des formations en économie et gestion par rapport aux fluctuations du champ économique. Ainsi, les effectifs inscrits en école de commerce et gestion diminuent-ils fortement en 1993-94, à la suite d'une récession qui a enrayé les

mécanismes d'accès au marché du travail des cadres. Ils passent de 60792 à 57669 (y compris les élèves de classes préparatoires), soit environ 5% de baisse, ceux de "sciences économiques" baissent de 0,5% globalement, mais de 12,5% pour les "nouveaux inscrits", et ceux d'AES chutent de 8,1% pour les "nouveaux inscrits". Ces observations ne valent toutefois pas pour les IUT "économiques", dont les effectifs continuent de progresser. Inversement, on sait que la tendance au désintérêt pour le secteur public se retourne vers 1992-1993.

## **Chapitre 3**

# **la culture économique comme enjeu dans le champ des grandes écoles françaises**

La redéfinition des modes de domination économique est un des fondements de la transformation qui a fait de la référence à l'"économie" une catégorie de perception et d'action fondamentale dans l'espace social français<sup>170</sup>. Cette redéfinition s'est, tout particulièrement, opérée dans le champ des grandes écoles: au sein des luttes indissociablement scolaires, intellectuelles et professionnelles dont elles sont le terrain<sup>171</sup>, l'"économie" a acquis une place déterminante. Les grandes écoles ont fait de certaines formes de culture économique un atout dans leurs tentatives d'imposition d'une définition de la "compétence" légitime et ce phénomène séculaire s'est accéléré pendant la période récente.

C'est au Conservatoire des arts et métiers, qui s'oriente alors vers l'application des sciences au commerce et à l'industrie, qu'est créée l'une des premières chaires d'économie politique en France sous l'intitulé de "cours d'économie industrielle"<sup>172</sup>. Elle revient à Jean-Baptiste Say, qui est tout au long du dix-neuvième siècle le premier représentant de la pensée libérale française: fondateur d'une manufacture de textile dans le Nord de la France "après avoir été chassé de toute fonction officielle par Napoléon I<sup>er</sup>"<sup>173</sup>, il est, avant tout, un ardent promoteur du libre-échange et des lois du marché. Les économistes libéraux, constitués en "groupe de pression", parviennent à imposer la création de chaires isolées au Collège de France, à l'Ecole des Ponts et Chaussées, puis à la faculté de droit de Paris, dont certaines sont supprimées en

1848. Dans cette première phase, l'institutionnalisation reste extrêmement limitée et politiquement précaire. Dans certaines écoles d'ingénieurs, le "calcul économique" commence alors à se développer, notamment à la suite des travaux de Cournot<sup>174</sup>. De nombreux travaux seront en ce domaine réalisés et diffusés par des polytechniciens<sup>175</sup> et, plus largement, des ingénieurs. Mais ces savoirs ont difficilement pu se faire reconnaître comme faisant clairement partie de la culture à base mathématique délivrée, en particulier, à l'Ecole polytechnique, et ont le plus souvent été le fait d'"autodidactes" (comme Maurice Allais) qui cherchaient à compléter leur formation scientifique initiale en se tournant vers les "problèmes humains", les "questions sociales" ou la "réalité économique"<sup>176</sup>. Une frange des polytechniciens est, dans cet esprit, à l'origine du développement du conseil en France, qui fut longtemps l'apanage des ingénieurs, à la suite de Jean Coutrot<sup>177</sup>. Durant toute cette période, les enseignements économiques ne représentent pas une part très significative de la formation polytechnicienne<sup>178</sup>, la formation économique étant régulièrement remise en cause, et en général méprisée par les élèves. L'économie est plutôt du ressort de la compétence professionnelle que de la formation initiale.

L'Ecole libre des sciences politiques est l'institution qui, dès sa création en 1871, a sans doute offert la place la plus importante à l'économie politique comme composante de la culture des futures classes dirigeantes. "Dans cette institution qui va réussir rapidement à former les élites en les préparant aux grands concours de l'Etat, l'économie est pour la première fois proposée dans son double aspect théorique et pratique comme élément indispensable de la formation des décideurs"<sup>179</sup>. Mais c'est surtout après la seconde guerre mondiale et l'importation du "keynésianisme" que "Sciences-Po" et l'ENA développent de manière plus systématique des enseignements économiques orientés vers la pratique étatique, souvent dispensés par des inspecteurs des finances<sup>180</sup>. Au courant libéral et libre-échangiste dominant au dix-neuvième siècle s'est, pour une part, substituée une philosophie centrée sur la régulation conjoncturelle



et la planification, qui prévaut alors dans la haute administration française et qu'ont également contribué à promouvoir des polytechniciens, à travers "X-Crise" puis divers organismes influents au sein de l'administration économique (Plan, SEEF, INSEE, grandes entreprises nationales, etc.)<sup>181</sup>. Parallèlement, la création de l'ISUP en 1922, de l'école d'application de l'INSEE en 1942 (elle devient l'ENSAE en 1960), du Centre d'études des programmes économiques en 1957 (qui offre aux élèves de grandes écoles scientifiques une formation continue en économie), les cours de Divisia, de Dumontier à Polytechnique, ceux de Maurice Allais aux Mines contribuent à assurer la continuité de la formation d'"ingénieurs-économistes" et de "statisticiens-économistes".

La troisième phase de ce développement historique, qui nous intéresse plus particulièrement ici, se caractérise par la montée en puissance des écoles de commerce, concomitante de la restructuration et de l'affirmation des *cursus* économiques dans la plupart des écoles. Cette concomitance peut être conçue, ici aussi<sup>182</sup>, comme une relation causale: pour le montrer, on commencera par mettre en évidence la différenciation des formes de culture économique qui ont cours au sein des grandes écoles (en nous appuyant sur divers indicateurs) et on proposera dans un second temps une interprétation de leurs transformations fondée sur l'hypothèse d'une concurrence<sup>183</sup> impulsée en premier lieu par les écoles de commerce, porteuses d'une nouvelle "culture scolaire de marché"<sup>184</sup>. On s'appuiera en particulier sur la comparaison de quatre institutions occupant des positions dominantes (l'école des Hautes études commerciales (HEC), l'Ecole nationale d'administration (ENA), l'Ecole polytechnique (X) et l'Ecole normale supérieure de la rue d'Ulm (ENS)), et sur une interprétation des principales données récentes portant sur ces différentes écoles.

## *Une différenciation objective*

Conduisant à des "professions" économiquement dominantes (chef d'entreprise, cadre dirigeant, consultant, haut fonctionnaire, économiste, *trader*, etc.), les grandes écoles fondent la légitimité de l'occupation de ces postes sur les formes particulières de "compétence" qu'elles délivrent<sup>185</sup>. Or, la "compétence économique" a, de plus en plus, tendu à s'imposer comme une composante essentielle sinon dominante de l'excellence. Chaque école est en relation avec un sous-espace défini du monde économique, ainsi que le font apparaître tant l'étude des débouchés professionnels des anciens élèves que l'analyse des relations spécifiques de ces écoles avec le "marché du travail". Celles-ci s'expriment en particulier dans les annuaires d'anciens élèves (sur lesquels on s'appuiera ici), dans l'existence de "*junior entreprises*", de "forums" ouverts aux entreprises demandeuses d'anciens élèves, de "clubs d'investissement", d'une relation avec la presse économique et les médias en général (articles sur l'école, enquêtes sur les débouchés professionnels), d'organisations diverses (bals et fêtes, *week-end* d'intégration, cafétérias, etc.), autant de facteurs qui définissent dans chaque cas un "environnement économique" supposant des degrés variables d'investissement humain et financier.

L'Ecole normale supérieure, vouée pour l'essentiel à la reproduction du corps professoral et universitaire<sup>186</sup>, apparaît comme la plus éloignée de l'univers de l'entreprise, et plus généralement du pouvoir économique. Selon les données recueillies par Christian Baudelot et Frédérique Matonti, sur 92 élèves de la promotion 1967, 18 étaient en 1992 en poste hors du système éducatif (dans l'administration ou en entreprise), ce qui représentait toutefois une progression nette par rapport à la génération 1957 (6 sur 76 en 1982). Sur les 62 qui étaient en poste dans l'enseignement, 51 étaient dans le supérieur, 8 en classe préparatoire, 2 en lycée, 1

en collège. A la différence des trois autres écoles retenues, les anciens élèves de l'ENS n'apparaissent pas parmi les 200 dirigeants des plus grandes entreprises françaises dans la période récente, étudiés par Michel Bauer et Bénédicte Bertin-Mouro<sup>187</sup>. L'ENS vient après l'ENA et l'école Polytechnique, mais devant HEC, dans l'échantillon de "cadres supérieurs de la fonction publique" étudié par Luc Rouban<sup>188</sup>: les normaliens y représentent moins de 1% de l'effectif (p.72). L'annuaire de l'ENS s'apparente plus à un annuaire de société savante ou de cercle qu'à un "outil économique". Une partie importante y est consacrée aux nécrologies ("notices sur les camarades décédés"), qui donnent lieu à des essais sur la carrière ou l'oeuvre des anciens récemment disparus, parfois "célèbres" dans le monde intellectuel ou dans leur discipline universitaire<sup>189</sup>. Il comporte un classement alphabétique, un par département, un par établissement universitaire, et donne sur chaque individu, en plus de l'adresse personnelle et du numéro de téléphone, les titres scolaires possédés et, le cas échéant, le laboratoire de recherche ou l'institution d'emploi. Il est diffusé pour un prix peu élevé (voire gratuitement pour ceux qui appartiennent à l'association des anciens), principalement aux "archicubes" (anciens élèves) et aux élèves en cours de scolarité (resp. 200 F et 100 F en 1996).

L'Ecole polytechnique et l'ENA ont au contraire pour caractéristique de conduire plus fréquemment leurs anciens élèves à occuper le poste de *manager* dans les plus grandes entreprises françaises, tout particulièrement dans les secteurs industriel et financier. L'une et l'autre mènent également aux principaux postes de direction dans la haute fonction publique. Sur les *managers* des 200 plus grandes entreprises françaises étudiés par M.Bauer et B.Bertin-Mouro<sup>187</sup>, 50% étaient issus en 1993 de l'une de ces deux écoles: 27% de Polytechnique et 23% de l'ENA, qui a fortement progressé sur la période 1985-1993. Si Polytechnique domine traditionnellement dans le secteur industriel (36% des dirigeants des entreprises de ce secteur figurant parmi les 200 en 1993), l'ENA y a connu une forte progression, passant entre 1985 et 1993 de 7% à 17%. L'ENA domine au contraire dans les secteurs des banques et de

l'assurance, les deux écoles y représentant 63% des *managers* en 1993. A côté de ce débouché particulier, qui s'est fortement développé sur une période récente<sup>190</sup>, l'ENA reste une école formant majoritairement des hauts fonctionnaires qui se répartissent dans différents corps administratifs, au sein desquels les inspecteurs des finances et les administrateurs civils du ministère de l'économie et des finances occupent une position élevée<sup>191</sup>. Polytechnique conduit à un espace professionnel plus diversifié, puisqu'une partie des élèves entre dans la haute fonction publique (où les Polytechniciens représentent un effectif environ deux fois plus important que celui des normaliens<sup>192</sup>), et qu'une autre se tourne vers la recherche, le plus souvent en physique<sup>193</sup> et en mathématiques. Polytechnique occupe donc entre l'ENS et l'ENA une position intermédiaire, plus "composite", avec à un pôle des chercheurs et à un autre des cadres dirigeants du secteur privé, opposition que l'on retrouve dans le cas de l'ENSAE, école d'application, qui regroupe d'un côté des futurs chercheurs en économie voire en sciences sociales et de l'autre des cadres de banque, actuaires. A Polytechnique comme à l'ENA, les annuaires des anciens se distinguent de celui de l'ENS par l'absence de longues notices nécrologiques, qui figurent plutôt dans les revues des anciens, comme *La Jaune et la Rouge* à Polytechnique, et la présence d'annonceurs relativement nombreux. L'annuaire de l'ENA comporte une liste par promotions, une liste par professions (qui suit sur la hiérarchie bureaucratique, passant de la présidence, du gouvernement et des assemblées aux collectivités publiques), une liste alphabétique et une liste géographique. L'adresse personnelle accompagne le nom dans le classement par année de promotion. Son prix est de 1000 F en 1996. Celui de Polytechnique distingue une liste "par promotions", une "par résidences", une "par situations", une "par ordre alphabétique", qui renvoie également à l'année de promotion. Il coûte 1100 F en 1996.

HEC apparaît relativement dominée dans la concurrence pour l'accès aux positions dirigeantes des plus grandes entreprises, puisque seuls 7% des dirigeants des 200 plus grandes entreprises

françaises en sont issus, cette proportion étant restée stable entre 1985 et 1993. Elle ne concurrence les deux autres grandes écoles sous ce rapport que dans le secteur des services et, tout particulièrement, dans la grande distribution, que M.Bauer et B.Bertin-Mouroit caractérisent comme une sorte d'"anti-modèle français" du fait de la proportion des autodidactes et du faible poids des membres de grands corps. Parmi les cinq institutions modales d'emplois des anciens élèves de HEC en 1987 figuraient le Crédit Lyonnais, Paribas et la BNP, c'est-à-dire trois des principales banques françaises, concurrencées seulement par EDF-GDF et par IBM-France<sup>194</sup>. Le secteur financier occupe dans les débouchés professionnels des élèves une place importante, mais, du fait de la domination technocratique, il ne leur permet pas d'y accéder aux "sommets" du pouvoir économique, et ils sont concurrencés, pour l'accès aux postes techniques dans le domaine de la finance de marché, par les spécialistes de "mathématiques financières" issus des écoles d'ingénieurs. Il reste que HEC représente, dans les quatre écoles étudiées ici, la plus tournée vers le marché du travail des entreprises, particulièrement les firmes multinationales privées<sup>195</sup>. Une petite frange des anciens de HEC se reconvertissent dans la fonction publique, soit dans l'administration, soit, parfois, dans l'enseignement ou la recherche. Mais le pôle "intellectuel" de cette école est surtout représenté par les élèves qui se dirigent vers l'enseignement de la gestion ou vers l'*audit* et le conseil, c'est-à-dire vers l'application directe des "sciences sociales" à la valorisation économique, où ils tendent, de plus en plus, à prendre le pas sur les ingénieurs<sup>196</sup>, *via* la domination des grandes entreprises américaines. L'annuaire de HEC possède quatre grandes entrées: alphabétique, par promotions, par région et par activités, suivant plusieurs nomenclatures d'activités économiques, et fournit sur les individus répertoriés le secteur et l'institution d'activité, le poste occupé, l'adresse professionnelle et l'adresse personnelle, informations "finalisées" facilitant le repérage de la position sur le marché de l'emploi et les

éventuels contacts par secteur ou par entreprise. Il coûte une somme relativement élevée par rapport aux trois autres (1600 F en 1996).

Les relations des quatre écoles étudiées avec le champ économique sont indissociables de leur recrutement social. Depuis les années 1960, il se caractérise, pour l'ensemble, par la montée des enfants de "cadres supérieurs" (au sens des catégories socio-professionnelles), qui correspond, pour une part, au poids croissant de ce groupe dans l'ensemble de la population active<sup>197</sup>. L'origine sociale détermine aussi les degrés variables d'éloignement par rapport au monde économique et, inversement, de proximité avec celui des enseignants, et, plus largement, de la fonction publique. La structure des recrutements est homologue à celle des débouchés, comme l'indiquent les tableaux 1 et 2 réalisés à la fin des années 1960.

Tableau 1

Les enfants d'enseignants dans les quatre écoles à la fin des années 1960

	Instituteur	Prof. sec.	Prof. sup.	Total enseig.
Ulm	3,6	10,4	7,2	21,2
Polytechnique	5,2	8,1	3,5	16,8
ENA-conc. externe	1,0	5,1		6,0
HEC	1,6	2,1	0,7	4,4

Source: P.Bourdieu, *La noblesse d'Etat*, p.192

Tableau 2

Les enfants de commerçants et dirigeants d'entreprise dans les quatre écoles à la fin des années 1960

	Petits commerçants	Gros commerçants	Cadres privé	Industriels, PDG	Total
Ulm	1,6	2,6	8,8	2,1	15,1
Polytechnique	1,9	2,5	16,2	5,2	25,8
ENA-conc. externe	3,0	1,0	(35,4) <sup>198</sup>	4,0	(43,4)
HEC	4,1	9,8	24,4	7,7	46,0

Source: P.Bourdieu, *La noblesse d'Etat*, p.192

Si l'ensemble des élèves de ces quatre grandes écoles est très majoritairement issu des classes dominantes, ils sont de moins en moins proches du pôle économique lorsque que l'on va de HEC à l'Ecole normale supérieure, l'Ecole polytechnique occupant une position intermédiaire, à la fois proche de l'ENS par le poids des enfants d'enseignants et des deux autres écoles par celui des enfants issus des "milieux économiques". L'ENS est, parmi ces quatre écoles, celle où l'on retrouvait le plus grand nombre de fils d'enseignants, à la fin des années 1960 comme dans la période récente, pour laquelle on ne dispose malheureusement pas de données comparatives homogènes: 33,2% des pères, si l'on inclut les parents membres de l'administration scolaire, entre 1988 et 1992 d'après les données de C.Baudelot et F.Matonti<sup>199</sup>. Globalement, les enfants de père "cadre supérieur ou enseignant (secondaire et supérieur)" y représentent aujourd'hui 77,7% de l'effectif, contre un peu plus de 40% au début du siècle. A polytechnique, les enfants de pères membres des "cadre supérieurs et professions libérales" (hors enseignants) sont, entre 1980 et 1989, 55,4%, contre 21,6% pour les enfants d'enseignants<sup>200</sup>. Au total, la part des enfants de cadres supérieurs et enseignants y a fortement augmenté entre 1966-70 et 1989-1993, puisqu'elle est passée de 73,4% à 87,6% entre ces deux périodes. Le poids des enfants de pères enseignants a augmenté de 15,2% à 23,2%, croissance encore plus forte si l'on prend en compte la profession de la mère (de 14,6% à 33,3%)<sup>201</sup>. A l'ENA, la part des enfants de pères "cadres de l'industrie et du commerce" est passée de 21,9% des admis au concours externe en 1952-58 à 40,3% en 1978-82, celle des hauts fonctionnaires de 9% à 19,1%, l'ensemble des "cadres supérieurs" étant passé de 70,8% à 85,1% entre ces deux périodes<sup>202</sup>. Sur 49 reçus en 1994, les enfants de pères "cadres supérieurs" (au sens large) étaient 41 (83,7%), les enfants de "cadres d'entreprise" 20 (40,8%),



ceux d'enseignants 10 (20,4%)<sup>203</sup>. Le recrutement social de HEC s'est, lui aussi, fortement élevé depuis trente ans. Le poids des enfants issus des classes populaires et de la petite-bourgeoisie traditionnelle (artisans, commerçants, chefs de PME) a notablement diminué. Selon les données reprises par Michel Heuriat et Claude Thélot, la part des enfants d'"origine populaire" (qui inclut les commerçants et chefs d'entreprise suivant les conventions des auteurs) dans l'ensemble des élèves de HEC est passée de 31,5% en 1966-70 à 11,8% en 1989-93, alors que celle des enfants de cadres supérieurs ou enseignants s'établit désormais à 68,8%<sup>204</sup>.

Les quatre écoles étudiées, mixtes depuis une période plus ou moins récente (1945 pour l'ENA, 1972 pour Polytechnique, 1973 pour HEC, 1985 pour l'ENS-Ulm) ont un recrutement qui reste nettement masculin. En 1989, la proportion de femmes est de 11% à Polytechnique, 22% à l'ENA et 35% à HEC<sup>205</sup>. A l'ENS, entre 1988 et 1992, cette proportion était de 33,5%, mais elle regroupait l'ENS-sciences (18%) et l'ENS-lettres (49%)<sup>206</sup>. Ainsi, l'espace des grandes écoles oppose également les formations plus "littéraires" (HEC, ENS-lettres) aux plus "scientifiques" (Polytechnique, ENS-sciences<sup>207</sup>), l'ENA occupant sous ce rapport une position intermédiaire.

L'opposition entre un pôle économique (HEC) et un pôle plus éloigné de l'entreprise (ENS) présente donc une configuration particulière: la hiérarchie scolaire et la hiérarchie économique ne sont ni strictement superposées ni totalement inversées. Le pôle le plus "économique" est aussi le plus féminin, mais il se rapproche en cela de la section lettres de l'ENS, qui est aussi la plus éloignée, à l'intérieur de l'École, de l'univers de l'entreprise<sup>208</sup>. Sur les trente dernières années, une fraction des élèves de Polytechnique tendrait plutôt à se rapprocher du pôle intellectuel, alors que l'ENA se rapproche en revanche de plus en plus de l'univers managérial. A ces fonctions sociales différenciées correspondent des formes

différentes de culture économique. L'économie a vu sa position s'affirmer dans chacune des quatre écoles depuis une trentaine d'années, mais sous des formes spécifiques.

### *Les formes différenciées de la culture économique*

Pour déterminer les formes prises par la culture économique dans différentes écoles, l'un des principaux recours consiste à s'appuyer sur plusieurs indicateurs et à les "croiser" les uns avec les autres. Si chacune des quatre écoles propose au moins à une partie de ses élèves des enseignements "économiques", ceux-ci sont différenciés, tant du point de vue de leur place dans l'ensemble des enseignements, de leur statut épistémologique, que de leur signification sociale. On se propose de dégager ici les principales caractéristiques de chacune des écoles sous ce rapport, en s'appuyant sur l'histoire récente des formations à l'économie et à la gestion en leur sein.

## *L'ENS: entre synthèse critique et mathématisation*

L'enseignement de l'économie aux normaliens - le plus souvent scientifiques ou sortis de "khâgnes S (B/L)" créées au début des années 1980 peut être décrit comme au coeur d'une tension entre mathématisation et synthèse critique. La théorie économique fait l'objet d'apprentissages techniques dans le cadre néo-classique, mais aussi d'un travail pédagogique visant à la resituer dans le contexte des débats de politique économique, le plus souvent sous un angle plutôt "keynésien". En 1995-96, le département de sciences sociales auquel l'économie est rattachée proposait aux élèves intéressés par l'économie des cours d'"initiation à l'histoire économique", d'"introduction aux problèmes économiques contemporains", de "mathématiques pour élèves issus du concours B/L", d'"initiation à la recherche économique", d'"introduction à l'économie mathématique" (pour "les scientifiques désirant se familiariser avec l'économie mathématique"), divers "séminaires de recherche" et un DEA en collaboration avec l'EHESS et l'ENSAE, dont les cours sont dispensés par les chercheurs du "DELTA", le laboratoire économique de l'ENS. Si l'on veut rapidement mettre ce "programme" en perspective dans le développement historique de l'économie à l'ENS, il faut rappeler que les sciences sociales - qui avaient connu une première phase de vitalité dans les années 1930 - se réorganisent au cours des années 1960 dans une perspective fortement teintée de "marxisme", où Louis Althusser exerce bien sûr une forte influence intellectuelle. Le Centre de documentation sociale connaît alors une nouvelle jeunesse, notamment autour de Jean Ibanès, qui, sans avoir fait de carrière universitaire en économie, parvint à mettre en place une équipe de chercheurs d'inspiration "marxiste". Dans le courant des années 1980, la création du concours "S (B/L)" contribue à la stabilisation de la filière, désormais de plus en plus tournée vers les apprentissages techniques (ce qui correspond aussi à l'accroissement des

reconversions de "scientifiques") et de moins en moins vers les questions d'économie politique marxiste. La transformation du "Laboratoire d'économie politique" en "DELTA" et l'arrivée de Daniel Cohen confortent une évolution graduelle vers le renforcement de l'orientation "néo-classique".

L'économie à l'ENS est donc, pour une part, dans le prolongement de l'enseignement de khâgne S: tourné vers la compréhension de l'actualité, il fait une place aux développements critiques. Mais, depuis une vingtaine d'années, il a fortement évolué, par le recours plus important aux mathématiques et une internationalisation tournée vers les Etats-Unis (qui se traduit par les incitations à publier en anglais et à s'imprégner de la littérature néo-classique américaine). L'ouvrage de vulgarisation de D.Cohen, *Les infortunes de la prospérité*, est paru en 1994 aux éditions Julliard, et a fait l'objet de nombreuses "reprises" dans la presse. De format moyen, il présente en couverture un globe terrestre auquel se superpose une courbe, tendanciellement croissante mais irrégulière. En dehors du titre "sadien", le livre porte en exergue une citation de la genèse, et s'ouvre sur une référence à Proust, autant de clins d'oeil qui contribuent à signifier l'appartenance au monde de la culture lettrée. Le livre de D.Cohen se présente comme "une introduction, et un hommage, à l'économie politique contemporaine"(p.11). *"En écrivant ce livre, (l'auteur a) pleinement utilisé la théorie économique telle qu'elle s'est construite au cours des vingt dernières années. Dissimulée dans des revues ésotériques, parlant une langue de plus en plus mathématisée, l'économie politique existe, bien vivante, et ses controverses ne portent pas sur le sexe des anges, comme on le croit parfois, mais bel et bien sur le monde réel"*. Sans recourir aux techniques mathématiques, il ne cesse de se référer à des controverses théoriques pour éclairer des "problèmes contemporains". Le choix du terme d'"économie politique" vise à marquer l'intérêt des économistes pour les enjeux "réels": on peut le lire aussi bien comme une critique des dérives techniciennes qui guettent parfois certains spécialistes que comme la réfutation des *a*

*priori* profanes sur la discipline. Le livre peut apparaître comme une histoire guidée de la pensée contemporaine, s'appuyant sur la référence aux travaux récents sans entrer dans la logique interne ou la "technique" des modèles, mais en mettant en avant leurs apports propres dans les débats de politique économique. A la première partie sur Keynes succède un développement sur la croissance (où sont présentés les théories classiques, le modèle de Solow, la "croissance endogène", les théories du développement). La troisième partie aborde de front la question du "chômage", la quatrième présente la "nouvelle orthodoxie monétaire" triomphante dans les années 1970-80, et une dernière partie s'interroge sur la réalité des "cycles économiques" (y compris les cycles long dans lesquels s'inscrirait la période libérale actuelle). Si ce livre n'est pas un manuel, il offre donc néanmoins une indication précieuse sur le type de culture économique qui domine à l'Ecole normale supérieure.

### ***Polytechnique: rhétorique de la scientificité et mathématique universelle***

Lors de la réforme plus générale des *cursum* de Polytechnique qui fait suite à mai 68, est créée une section "mathématiques appliquées et sciences de la gestion". La référence au "sciences de gestion" proposée par Pierre Lhermitte, ne résistera pas très longtemps, et encore aujourd'hui, le *management* pénètre sous les dehors de l'"économie d'entreprise". "Au cours des années 1970, le danger d'une dérive possible de cette option, et à terme de l'Ecole tout entière, vers le management (une sorte de Harvard Business School à la française) sera clairement dénoncé et cette orientation stoppée. Au cours d'une réunion présidée par le président de la République, Valéry Giscard d'Estaing, en octobre 1974, André Giraud, constatant un intérêt croissant des élèves pour l'ENA, les écoles de commerce, etc., déclare: 'il

faut continuer à former des ingénieurs de très haut niveau (...) Il ne faut pas former des ingénieurs moyens, moyennement éduqués sur des questions d'économie"<sup>209</sup>. Sous l'impulsion de Jean Ullmo<sup>210</sup> en particulier, la section "économie" s'est donc autonomisée à une période où certains élèves, influencés par la conjoncture politique, lisaient Marx et militaient dans des organisations de gauche ou d'extrême-gauche. Elle s'intégrera très vite dans l'esprit de l'évolution pédagogique de l'école, qui accorde une place importante à la maîtrise d'outils mathématiques avant toute étude plus "empirique". La position de l'ENSAE, elle-même très orientée vers les mathématiques, comme école complémentaire (soit en tant que corps soit en tant qu'école d'application) a conforté la prédominance à Polytechnique d'une culture économique mathématique tournée en premier lieu vers la théorie et l'économétrie, en relation avec la demande d'Etat et celle des marchés financiers. L'économie est désormais une "majeure" de troisième année, c'est-à-dire une option comptant pour le classement de sortie, sur un pied d'égalité avec certaines disciplines "scientifiques", choisie par plus d'une centaine d'élèves à la fin des années 1980 (environ le tiers de l'effectif). Les principaux cours depuis la création du département sont ou ont été ceux de Thierry de Montbrial en "analyse économique", de Lionel Stoléru, également du corps des Mines, en "politique économique", de Claude Henry en économie publique, de Jean-Michel Grandmont (du corps des Ponts) en théorie de la monnaie et de l'emploi, de Jean Peyrelevade (polytechnicien, ancien membre du cabinet de Pierre Mauroy, et patron de grandes entreprises publiques), enfin, en "économie d'entreprise"<sup>211</sup>. Dans l'enseignement économique polytechnicien, qui trouve son prolongement à l'ENSAE, l'accent est fortement mis sur les outils de la théorie économique, beaucoup moins sur l'histoire de la pensée ou les questions institutionnelles et il porte d'abord sur la cohérence des théories.

Le livre de T. de Montbrial, *La science économique ou la stratégie des rapports de l'homme vis-à-vis des ressources rares* (Paris, PUF, 1988) est l'ouvrage d'un des principaux

responsables de l'enseignement économique dans cette école dans les années 1970-1980 et correspond, ainsi qu'il le mentionne dans son avant-propos, au cours qu'il y donnait en initiation durant la deuxième année, et qui visait à familiariser l'ensemble des Polytechniciens à la "science économique" conçue comme un domaine d'application des mathématiques. *"Elaboré à partir du noyau constitué par le cours que j'enseigne depuis plus de dix ans à toutes les promotions de l'Ecole Polytechnique, il s'adresse à un public doté d'une bonne culture mathématique de base, comme celle que l'on acquiert dans les grandes écoles et dans les deuxièmes cycles des facultés de science. Je me suis efforcé de simplifier la tâche du lecteur en présentant succinctement les instruments essentiels, tels que les méthodes de résolution des équations aux différences, la théorie des processus stochastiques, la théorie de la convexité ou les propriétés des matrices à éléments positifs. Le livre ne suppose pas, en principe, de connaissances préalables en économie. Son accès sera cependant considérablement facilité pour une personne ayant déjà des bases, par exemple, au niveau des grands manuels comme ceux de Raymond Barre et de Paul Samuelson"* (p.5). Reprenant des remarques de Schumpeter, il marque avec soin la différence entre l'économiste et le profane: *"un chef d'industrie, un banquier, ne sont pas en tant que tels, des économistes (...) Une formation sérieuse, en plus des techniques de gestion (que l'on confond aussi trop souvent avec l'économie!) leur est utile (c'est l'une des justifications de l'enseignement de l'économie) et devrait les aider notamment à articuler des vues cohérentes et pertinentes (...) Une certaine connaissance de la science économique devient cependant essentielle dans les affaires publiques"* (p.14). La rhétorique de présentation de l'ouvrage renvoie à l'univers de la logique, comme le montre la forme des énoncés devant être rejetés pour diverses formes d'incohérence ou d'inexactitude. Mais leur contenu révèle aussi un travail de défense et d'illustration qui vise à surmonter le scepticisme éventuel des élèves: *"les économistes ne sont pas scientifiques car l'économie n'est pas une science"* et *"l'économie n'est pas une science, car les économistes ne*

*sont pas scientifiques*" est donné comme un exemple de cercle vicieux. "*Un tel est un bon économiste, il devrait donc faire fortune*" est un exemple de *non sequitur* (p.28), quelques citations latines côtoyant des citations en anglais non traduites. L'insistance sur les méthodes économiques explique que le premier chapitre leur soit consacré: il permet d'aborder la notion de "stabilité structurelle", la "théorie de la régression linéaire" (fondement de l'économétrie), la résolution des équations différentielles (mini-cours de mathématiques). Alors que le chapitre 2 est consacré aux "fonctions de production", le chapitre 3, ouverture sur l'histoire de la pensée économique intitulé "l'économie politique classique et marxienne", est une formalisation des textes canoniques. Le quatrième chapitre permet de généraliser les notions de fonction de production et le modèle de Léontief exposé précédemment, alors que le cinquième, qui se caractérise par un "haut degré de généralité" (p.7), est intitulé "les bases de l'économie néo-classique". Le dernier chapitre ouvre à la macroéconomie, aux questions monétaires et de politique économique: ces questions "appliquées" viennent significativement à la fin, le "monétarisme" justifiant un sous-chapitre et les dernières pages développant la notion d'"anticipations rationnelles". Le débat économique est présenté page 431 comme une controverse opposant ceux qui luttent contre l'inflation avec des "méthodes graduelles" et ceux qui luttent avec des "méthodes brutales".

Conduit à défendre son livre face à un interlocuteur (un économiste d'entreprise connu) apparemment très sceptique, T. de Montbrial développe la rhétorique de la "Science" avec un grand S. "Ce livre est un traité d'économie. J'ai essayé de présenter, dans un volume relativement compact, toutes les bases de la science économique moderne à partir d'une démarche épistémologique, un peu aussi historique, et avec un usage assez important de modèles. (...) La question des modèles nous ramène à l'épistémologie, parce que je crois qu'il n'est pas possible aujourd'hui d'étudier d'une manière approfondie les fondements de la science économique sans modèles: en fait, les raisonnements logiques sont trop compliqués



pour pouvoir être maîtrisés entièrement par le langage ordinaire et, comme la notion de vérification expérimentale en économie est beaucoup plus subtile et complexe qu'elle ne l'est dans les sciences physiques notamment, la solidité logique du raisonnement est un critère majeur de robustesse du raisonnement en question". Alors que son interlocuteur se déclare "surpris (...) que vous soyez resté, sauf dans de rares passages, très proche de l'analyse purement mathématique", T. de Montbrial défend son ouvrage en faisant plusieurs "analogie[s], très générale[s], avec les sciences physiques (...) Or, à un certain degré de complexité, le raisonnement logique requiert une forme mathématique (...), n'oublions pas que le langage ordinaire, pour parler en termes de logique, résulte de l'articulation d'un certain nombre de jugements qui, eux-mêmes, sont riches de connaissances implicites. Le moindre des jugements que l'on formule dans le langage ordinaire véhicule déjà toutes sortes de choses qui demandent à être analysées, décomposées en elles-mêmes. Ce que fait précisément la théorie fondamentale"<sup>212</sup>. La rhétorique épistémologique est une façon de mettre en avant les outils mathématiques utilisés, les théorèmes et les démonstrations, la portée universelle et scientifique de l'économie, ce qui est aussi une façon de justifier la place de cette discipline dans une école comme Polytechnique.

## *L'économie dans la filière Sciences-Po/ENA: la science comme instrument de légitimation des politiques économiques*

Les enseignements économiques à l'ENA - ou en préparation à l'ENA -, se distinguent tant des enseignements des normaliens que de ceux des polytechniciens par l'usage des théories économiques comme "fondements" des politiques économiques et, de plus en plus souvent depuis les années 1970, de politiques d'inspiration "néo-libérale", ainsi d'ailleurs que le remarque Jean-François Kesler<sup>213</sup>, ancien directeur de l'ENA. Tenant à marquer le caractère moderne des enseignements qui y sont délivrés, le même auteur explique que "si l'enseignement de Sciences-Po est devenu plus théorique, surtout en option 'économie approfondie', c'est pour mieux assurer la préparation du concours économique de l'ENA (...)

Pour ceux qui se spécialisent en économie, l'approche est nouvelle et l'enseignement, davantage axé sur la théorie économique, laisse une large place à la formalisation mathématique. Les travaux de recherche économique appliquée, notamment ceux de l'INSEE, sont pris en compte et les épreuves économiques du diplôme sont assimilables à des études de cas. *L'Expansion* n'est plus la revue-modèle: son contenu est jugé trop empirique. Désormais, l'objectif de l'enseignement économique est d'obliger les étudiants à intégrer diverses données, et à prendre conscience de l'existence de lois économiques"<sup>214</sup>. "La part de l'économie à l'entrée de l'ENA est désormais au minimum de 18% à l'écrit et de 10% au total pour les étudiants (en général), de 21% à l'écrit et de 12% au total pour les fonctionnaires. (...) Depuis 1972, l'économétrie prévaut à l'ENA, et les élèves acquièrent les techniques modernes de gestion: comptabilité d'entreprise, langage mathématique et statistique, informatique (l'enseignement des mathématiques étant plus développé dans la voie d'administration économique, où une place spéciale est également faite à l'enseignement de la comptabilité nationale)"<sup>215</sup>. S'il faut

fortement nuancer cette description des apprentissages réels, sa tonalité très "économique" n'en est pas moins significative de l'orientation stratégique de l'Ecole vers l'économie. Les intitulés des enseignements et l'évolution plus récente de la formation ont renforcé son caractère pragmatique (cf. *infra*), tourné vers la "décision économique". Cette formation pratique passe par la rédaction de notes de synthèse qui, tel un *Que sais-je?*, doivent aller droit au but pour justifier une "décision", comme la privatisation d'une entreprise, une réforme du marché financier, etc.

A l'IEP de Paris, le courant keynésien dominait largement jusqu'aux années 1970, où les "nouveaux économistes", universitaires ou enseignants d'écoles de commerce souvent issus eux-mêmes de l'IEP, revendiquent un retour au libéralisme des origines, mais à travers un détour par la science économique américaine. Certains d'entre eux, comme Jean-Jacques Rosa, enseignent dès 1978 à l'IEP de Paris dans la filière "économique et financière", dont le développement quantitatif s'effectue aux dépens de l'ensemble des autres et notamment de "service public". En 1987-88, elle regroupait plus du tiers de l'ensemble des élèves de deuxième et troisième années, ce qui en faisait la plus importante relativement. En 1995, Jean-Jacques Rosa y dirige le DESS "finance d'entreprises et marchés internationaux de capitaux", ainsi que l'option "économie et finance internationale" du DEA d'économie appliquée. Auteur de plusieurs ouvrages en anglais, il incarne une nouvelle définition de l'excellence économique, en prise sur les développements et les "marchés" internationaux. Si le keynésianisme est encore représenté, dans la section service publique, en la personne de Jean-Paul Fitoussi, la montée du monétarisme et de l'école néo-classique sont indiscutables depuis la fin des années 1970.

Indicateur particulier de la forme que prend la culture économique dans la filière Sciences-Po/ENA, *La Nouvelle Macroéconomie classique*, *Que sais-je?* écrit par deux jeunes énarques,

maîtres de conférences à l'Institut (Henri Lamotte et Jean-Philippe Vincent) n'est pas vraiment un manuel, car il est émaillé de jugements de valeur, qui permettent aux auteurs de faire ressortir la nouveauté de l'école de pensée dont ils se font les défenseurs, de façon éminemment politique. Car si l'ouvrage peut être lu comme un manuel, on peut aussi y voir une expression très claire du mode d'apprentissage de l'*habitus* politico-administratif entendu comme capacité à inférer de la "science" des conclusions politiques, des "décisions" ayant des répercussions globales et engageant le fonctionnement d'ensemble du champ économique.

*"Bien que Keynes ait sans doute pensé qu'il y avait des raisons précises expliquant ce phénomène, il s'est contenté d'affirmer la possibilité d'un chômage involontaire"* (p.9).

*"Néanmoins, l'ensemble des économistes de l'époque étaient très attachés à la théorie de la valeur et aux fondements microéconomiques de la macroéconomie, ignorés par Keynes"* (p.11).

*"Focalisée sur l'analyse de court terme, l'analyse keynésienne s'est trouvée dans l'incapacité d'expliquer le phénomène de la croissance et d'analyser ses déterminants"* (p.49)

*"[L'école néo-keynésienne] s'est en effet efforcée de justifier microéconomiquement le postulat de rigidité des prix qui sous-tend la notion de chômage involontaire. Il en résulte des constructions intellectuelles séduisantes mais dont le pouvoir explicatif est assez faible"* (p.74).

Keynes ne fait bien évidemment pas par hasard l'objet de ces jugements polémiques: il incarne des politiques économiques actives que les deux auteurs considèrent comme théoriquement fautives. Ils utilisent un formalisme limité et relativement simple, et exposent avant tout les conclusions et la "signification" des modèles, de manière pédagogique, en renvoyant pour les preuves empiriques à des travaux économétriques américains. Centrés sur une "école" désignée par abréviation la "NMC", ils sont surtout très attentifs aux conclusions de politique économique, nettement conservatrices, qu'elle développe: *"la Nouvelle Macroéconomie classique ne débouche pas sur une sorte de nihilisme économique. S'appuyant sur des percées conceptuelles majeures (anticipations rationnelles, équivalence*

*néo-ricardienne, "superneutralité de la monnaie", etc.), elle fournit un modèle d'interprétation cohérent de la l'activité économique et fonde une nouvelle politique économique" (p.4). On notera, là encore, une rhétorique de la cohérence mise au service du fondement de la décision. Les auteurs retiennent tout particulièrement: l'inefficacité des politiques de stabilisation, l'absence de toute efficacité de la politique budgétaire, la détermination des cycles des affaires uniquement par des chocs réels (changement de rythme du progrès technique), la préférence pour des règles stables permettant à une économie de se maintenir sur son sentier de croissance équilibrée, etc. La rhétorique offensive des auteurs fait de leur ouvrage une sorte de bréviaire du néo-libéralisme d'Etat<sup>216</sup>: "(i) les nouvelles théories de la croissance légitiment le principe d'une intervention publique limitée ; (ii) elles montrent aussi que cette action, soit qu'elle soit excessive, soit qu'elle soit financée de façon inadaptée (...) conduit inévitablement au ralentissement de la croissance, voire à la pauvreté" (p.60). "Globalement, le fonctionnement actuel des régimes démocratiques se traduit par un niveau excessif de dépenses publiques peu efficaces parce qu'ils sont fondés sur l'élection à la majorité simple de décideurs publics qui conduisent avec des managers mal contrôlés des politiques discrétionnaires visant à augmenter les transferts au profit de groupes d'intérêt" (p.98).*

### ***HEC: une formation à la valorisation économique "en situation"***

En 1970 sont créés à HEC des "départements d'enseignement": "affaires internationales" (qui disparaît en 1988), "comptabilité-contrôle de gestion", "droit" puis "droit et fiscalité", "économie" et "finance" qui fusionnent en 1988, "langues vivantes", "marketing",

"organisation et systèmes" (qui disparaît dès 1976), "production" (qui devient en 1989 "management industriel et logistique"), "sciences humaines et organisation" (qui devient en 1988 "management et ressources humaines"), "mathématiques et statistiques" (qui change plusieurs fois d'intitulé pour devenir "système d'information et d'aide à la décision"), "environnement", "politique générale" qui deviennent en 1982 "stratégie et politique d'entreprise", "économie agro-alimentaire" (entre 1979 et 1985). Les fluctuations d'intitulés illustrent la dépendance des contenus scolaires par rapport au monde économique. L'"économie" est rattachée en 1988 à la "finance", ce qui illustre pleinement sa position dominée en tant que telle dans cet univers, qui est l'équivalent de celle de la "gestion" dans les trois écoles publiques étudiées.

L'ouvrage *L'Ecole des Managers de Demain*, a été publié en 1994 avec le concours de la fondation HEC par Economica, dans la collection "gestion" dirigée par Yves Simon, professeur à l'Université de Paris-IX (Dauphine) et au groupe HEC. Produit d'un travail collectif signé par "les professeurs de HEC", il vise à fournir un ensemble de "points de vue" sur l'enseignement du *management*, et un état des lieux de la réflexion en ce domaine dans les différentes disciplines concernées. Son intérêt est de donner un aperçu synthétique des disciplines enseignées à HEC, des problématiques dominantes et des principales controverses pédagogiques. L'ouvrage illustre en effet plusieurs dimensions fondamentales des disciplines économiques telles qu'elles sont conçues dans les écoles de commerce françaises. La première partie est significativement consacrée à "la relation entreprise-école" et propose les "points de vue de quatre PDG", une synthèse d'entretiens de dirigeants, des articles de patrons, etc.: les liens avec la demande sociale émanant des chefs d'entreprise sont assumés, et font l'objet de débats quasi-rituels, avec à un pôle des enseignants qui défendent leur autonomie académique et à l'autre des *managers* qui reprochent à la formation son caractère trop abstrait. La deuxième partie est centrée sur l'"évolution ou révolution dans les disciplines de gestion" avec

successivement la "stratégie", le "contrôle de gestion", le "marketing", "droit et fiscalité", la "finance", le "management industriel", les "technologies de l'information", les "ressources humaines": chaque discipline est définie en relation avec des "métiers", des situations concrètes de mise en œuvre des compétences, et leur hiérarchie fait l'objet de querelles de frontières. En ce qui concerne la "finance", les auteurs analysent d'abord les "métiers" qu'elle peut offrir à des élèves de HEC: la connaissance précise de la "demande de marché" est considérée comme un préalable pour les enseignements. La troisième partie, intitulée "interdisciplinarité, transversalité et globalisation", ouvre sur la question des relations entre disciplines qui est l'enjeu d'incessantes luttes de frontières. Enfin, la dernière partie est consacrée aux questions proprement pédagogiques et notamment aux enjeux internationaux et linguistiques posés aujourd'hui aux écoles de *management*. Dans de nombreux textes, des mots anglais émaillent le discours des auteurs: ils marquent leur proximité avec un univers économique largement internationalisé et soumis à la domination américaine. Le terme de "science économique" n'apparaît jamais tel quel, contrairement aux différentes "disciplines de gestion" qui sont conçues comme des disciplines scientifiques spécifiques. Le caractère mixte du capital spécifique à l'Ecole - à la fois scolaire et dépendant du monde des affaires et de la pratique - est mis en avant par les enseignants eux-mêmes, ce que l'on retrouve dans le cas d'un ouvrage de finance correspondant à la spécialisation en finance en troisième année. L'ouvrage de P.Viala et E.Brys, *Théorie financière*, s'annonce au premier abord comme explicitement "théorique": "*nous avons plutôt penché pour une approche délibérément pédagogique, au sens où cet ouvrage s'adresse prioritairement à des étudiants de troisième année HEC, ESSEC... se spécialisant en finance, à des étudiants de fin de maîtrise ou de DEA. En effet, l'avantage de ne retenir que quelques grands thèmes de la théorie financière est de permettre de creuser ceux-ci en profondeur. (...) Par ailleurs, cet ouvrage contient de nombreux exemples d'application. L'idée est simple: donner au lecteur le goût de la*

*modélisation et lui apprendre progressivement à construire ses propres modèles. Car tel est bien l'enjeu. Un jour ou l'autre, le lecteur se trouvera en position de rédiger un mémoire approfondi ou une thèse de doctorat. Notre ambition est de fournir à ce lecteur les instruments, les techniques, voire les recettes nécessaires à sa navigation intellectuelle" (p.9).*

Produit typique de la recherche en finance théorique, l'application de l'ouvrage est la "rédaction" d'un mémoire ("recettes"). Le niveau du capital mathématique exigé l'apparente aux cours d'introduction de l'Ecole polytechnique, car la "théorie microéconomique" y revêt une forme axiomatique, les références y sont le plus souvent anglo-saxonnes. A partir du chapitre 4, la notion de "risque" est développée, et elle constituera l'armature d'analyses ultérieures dont le référent est le marché financier: "*supposons que plusieurs actifs financiers soient traités sur un marché boursier. Sous quelles conditions peut-on affirmer que certains des titres ou des portefeuilles vont être préférés à d'autres par les investisseurs si la seule information que l'on a sur ces derniers est, par exemple, qu'ils sont "gourmands" ( $u' > 0$ ) ou encore qu'ils ont de l'aversion au risque ( $u'' < 0$ ).*" (p.74). La théorie des choix de portefeuille permet de "*déboucher sur une méthode de valorisation des actifs financiers à l'équilibre, tout en essayant de préserver la plus grande simplicité*" (p.113). Cette théorie, fondée sur l'assimilation du risque à la variance ("*les préférences des individus peuvent être exprimées sous la forme de fonctions dont les paramètres sont l'espérance et la variance du taux de rentabilité*", p.114), "*occupe une place centrale dans la théorie financière moderne*" (p.113). A travers elle est exprimée dans un cadre "axiomatique" la logique pratique de la recherche de maximisation du gain qui anime les agents financiers: son seul intitulé témoigne de sa double face, scolaire et mathématique d'une part ("théorie des choix"), et financière de l'autre ("portefeuilles"). Après avoir cité, en conclusion, *L'Argent* de Zola, les auteurs notent que "*la finance est le lieu d'interrogations sans cesse renouvelées*" et que "*la presse n'a pas hésité un seul instant à condamner sans appel des instruments, des marchés et des techniques dont il*



*n'est pas sûr que les journalistes aient une connaissance fine" (p.254). S'en prenant à la finance traditionnelle pour défendre la "nouvelle finance", ils notent que "les marchés financiers remplissent un rôle de météorologie irremplaçable" (p.255), et enfin que "la théorie financière n'a sans doute jamais été aussi proche des décideurs" (p.256).*

### ***L'espace des enseignants***

La différenciation des types de culture économique que l'on vient de mettre en évidence à travers les intitulés, les statuts institutionnels, et certaines caractéristiques des ouvrages produits en relation avec chacune des écoles, est renforcée par celle des caractéristiques sociales et scolaires des enseignants qui ne se contentent pas de transmettre un contenu, mais offrent aussi des modèles de dispositions sociales particulières que l'enseignement a pour fonction de reproduire. Il existe une relation d'homologie entre l'espace des enseignants et celui des "contenus" transmis: l'auto-recrutement contribue à la reproduction des différences. Parmi les enseignants ou responsables de séminaires de la section d'économie du "département des sciences sociales" de l'ENS en 1995-96, figuraient plusieurs normaliens agrégés de sciences sociales devenus docteurs en sciences économiques ou administrateurs de l'INSEE, et des normaliens agrégés de mathématiques. D.Cohen a fait sa classe préparatoire scientifique au lycée Louis-le-Grand, d'où il a "intégré" l'Ecole normale supérieure puis obtenu l'agrégation de mathématiques. Il entreprend à l'ENS de faire une thèse d'économie, par convictions politiques (de gauche). Après avoir été pendant plusieurs années chargé de mission à la Direction de la Prévision, il a complété sa formation économique à Harvard, l'une des institutions dominantes dans l'univers de la science économique américaine, avant d'être

nommé chargé de recherche dans un laboratoire public puis professeur d'Université. Il est devenu, dans la deuxième moitié des années 1980, consultant pour diverses organisations internationales (telles que la Banque Mondiale, l'ONU, la Banque de France, la CEE) et gouvernements (Bolivie, Russie).

Sur 24 enseignants répertoriés en 1990 dans le corps professoral<sup>27</sup> - ce qui exclut les chargés de cours -, 13 étaient des anciens élèves de l'École, 8 de l'ENSAE et 5 normaliens (de filière scientifique). On y trouvait aussi des universitaires (comme Pierre Picard, ancien élève de HEC et professeur à Nanterre), des administrateurs de l'INSEE parfois devenus économistes d'entreprise (comme Patrick Artus) et des dirigeants d'entreprise (comme Jean Peyrelevade, alors vice-président du département de sciences économiques). Polytechnicien du corps des Mines, T. de Montbrial, ancien élève de Maurice Allais dont il reste très proche, réunit l'ensemble des propriétés d'orthodoxie dans l'univers polytechnicien, qui lui ont permis d'asseoir la "science économique" sur une forte légitimité institutionnelle: né dans le seizième arrondissement, fils d'un inspecteur général de la Banque de France (le statut le plus élevé dans cette institution), il a fréquenté l'école Gerson et le lycée Janson-de-Sailly. Il est sorti dans les premiers de l'École polytechnique, mais a ensuite complété sa formation par un PhD à l'Université de Californie. Après un passage par un département d'études au sein du ministère des affaires étrangères qu'il a contribué à mettre en place (chargé de mission, puis chef de service), il est devenu professeur et président du département des études économiques à Polytechnique. En 1979, il devient parallèlement directeur de l'Institut français des relations internationales (IFRI), ce qui lui vaut de figurer (notamment avec le rapport annuel RAMSES) parmi les experts les plus influents de l'évolution géopolitique et économique du monde, tout en continuant des activités d'enseignement en parallèle.

L'espace des enseignants d'économie, à Sciences-Po (comme à l'ENA), est relativement diversifié. Il regroupe des universitaires, mais aussi d'autres "professeurs" et "maîtres de conférences" qui exercent leur activité principale dans l'administration ou dans les grandes entreprises nationales. S'agissant des universitaires, Jean-Paul Fitoussi occupe dans la filière "service public" une position d'influence (qui est aussi politique et médiatique) qui s'inscrit dans la filiation keynésienne. Dispensant en première année de "service public" un enseignement magistral, il y développe en macroéconomie des analyses souvent critiques sur les politiques économiques d'inspiration "orthodoxe" menées en France depuis les années 1980. A l'opposé, Michel Pébereau, polytechnicien-énarque, est un inspecteur des finances "proche de l'actuelle majorité" suivant l'euphémisme de rigueur, qui dirige une grande banque récemment privatisée. Ancien directeur de cabinet de Giscard d'Estaing et grand patron de banque, il est particulièrement représentatif de *l'establishment* politico-économique aujourd'hui dominant, cette grande noblesse d'Etat dont Alain Juppé, Jean-Claude Trichet et Alain Minc sont d'autres incarnations. Henri Lamotte et Jean-Philippe Vincent, administrateurs civils à la Direction de la prévision, qui font leur "mobilité" dans de grandes organisations internationales (OCDE et FMI), sont représentatifs de ces maîtres de conférence de l'IEP issus de la haute fonction publique, pour lesquels l'enseignement à l'Institut constitue une activité subalterne mais valorisante. Dans la formation des futurs hauts fonctionnaires, ils participent à l'inculcation de *l'habitus* des membres de *l'establishment* autant qu'à la transmission de contenus explicites, les conférences permettant un contact plus direct et prolongé entre enseignants et élèves.

Le corps enseignant de HEC est composé du "corps professoral permanent" et d'intervenants extérieurs. S'agissant des professeurs permanents, les principaux départements étaient en 1995 ceux de "finance et économie", "comptabilité-contrôle de gestion", "stratégie et politique d'entreprise" et "marketing". Sur 106 membres du corps professoral permanent, 75 sont

titulaires d'un doctorat et 38 sont eux-mêmes passés par HEC<sup>218</sup>. Sur les 19 membres du département "finance et économie" en 1995, dont une seule femme, 10 ont obtenu un PhD aux Etats-Unis, souvent dans les plus grandes universités, 4 sont passés par HEC. La plupart ont un nombre important de publications, très majoritairement en finance. 7 mentionnent le mot "économie" ou "économique" dans la rubrique "centres d'intérêt" de l'annuaire, mais le plus souvent (5 fois) accompagné du mot "finance" ou "financier". Seul Bernard Bernier apparaît comme l'auteur d'ouvrages proprement "économiques", des manuels parus aux éditions Dunod: titulaire d'un DES de sciences économiques, il est nommé secrétaire général du centre de la recherche économique à HEC en 1966: on mesure l'évolution qu'a connu le département en constatant qu'aujourd'hui, même les plus jeunes chercheurs ont publié un nombre important d'articles, exercent de multiples fonctions de conseil, publient presque exclusivement en anglais. Eric Bryis par exemple, né en 1957, est un ancien de HEC, diplômé en Suède, docteur en sciences économiques à Genève (thèse pour laquelle il a reçu plusieurs prix d'associations et fondations). Il occupe de nombreuses fonctions éditoriales dans de grandes revues de finance internationales. Il exerce de multiples activités d'"expertise" comme conseiller financier de banques, compagnies d'assurance, sociétés de bourse et entreprises industrielles, françaises et internationales et occupe des fonctions de responsabilité éditoriale.

### ***Les grandes écoles et l'importation de l'économie néo-classique américaine***

Si les références théoriques qui prévalent, en économie comme en gestion, dans les différentes écoles sont d'abord anglo-saxonnes, le degré d'usage des outils mathématiques, de la "théorie économique" est variable, de même que la référence à des données empiriquement construites

et à l'expérience pratique de l'action économique. L'Ecole polytechnique occupe une position dominante sous le rapport de la mathématisation et de la théorie, alors que HEC se définit plus, globalement, par la proximité avec les caractéristiques concrètes des postes de travail dans l'entreprise, le primat de la mise en contexte des outils, les références à la "culture" managériale, et l'ENA à la "pratique et l'analyse de la décision économique", là où les deux autres écoles se situent plus explicitement sur le terrain de la "science" désintéressée. Notons cependant que la théorie financière est fortement mathématisée à HEC aussi, conformément aux standards internationaux.

La principale opposition révélée par ce travail s'établit entre un pôle plus "scolaire" et "intellectuel", qui se caractérise notamment par la multiplication des termes renvoyant à l'"apprentissage" et à la "recherche", et un pôle lié aux pouvoirs économiques privés, où l'accent est plus fortement mis sur la "pratique en entreprise", le contexte d'exercice de l'emploi futur, les compétences spécifiques qui seront exigées sur le marché du travail et dans l'entreprise. Les formes intermédiaires se caractérisent par le recours à un langage mathématique unificateur à Polytechnique<sup>219</sup> et l'instrumentalisation des théories à des fins de politique économique à l'ENA. Ce premier axe correspond étroitement aux fonctions et aux cultures économiques différenciées analysées plus haut. A l'ENS, l'économie revêt une dimension politique, plutôt "de gauche", qui s'accompagne d'un éloignement relatif du pouvoir économique, mais cette dimension s'est affaiblie depuis une trentaine d'années. Polytechnique valorise une économie à fort contenu mathématique qui trouve son prolongement à l'ENSAE et permet à l'Ecole d'être en pointe à la fois sur les marchés financiers et dans le monde académique international. L'ENA (et Sciences-Po) sont plus orientées vers la politique économique, mais dans un sens de plus en plus "néo-libéral" depuis les années 1970<sup>220</sup>, ce qui correspond à l'infléchissement des fonctions de l'Ecole, qui se tournent vers le *business*, autant qu'à celui de la culture politico-administrative dominante

(qui reste technocratique mais s'est ouverte au marché, surtout depuis la réforme des marchés financiers dans la deuxième moitié des années 1980). Enfin, HEC a regroupé "économie" et "finance", ce qui correspond à une orientation pragmatique vers le marché international et en particulier les banques multinationales, l'*audit* et le conseil, l'enseignement et la recherche dans le domaine de la gestion, tout particulièrement de la finance, qui est, également, sous hégémonie américaine<sup>221</sup>. On retrouve ici l'opposition entre les deux pôles qui structurent l'univers économique national, avec d'un côté une culture liée à l'action "universelle" de l'Etat, de plus en plus remise en cause de l'intérieur par la grande noblesse d'Etat elle-même, de l'autre plus tournée vers le monde des intérêts "privés" et le champ international. Dans le cas français, la prédominance historique de l'Etat et du "service public" expliquent sans doute le relativement faible poids occupé, encore aujourd'hui, par les références au *management* dans les plus grandes écoles. Les savoirs économiques se répartissent dans un *continuum* qui va des plus liés à l'action globale de l'Etat (macroéconomie, politique économique, économie "générale", etc.) à ceux qui se définissent par une "fonction" spécifique de la pratique des unités économiques (comme le *marketing*). Sous ce rapport, l'évolution récente a vu l'affirmation d'une économie de moins en moins "nationale" par son contenu, ses références, ses méthodes. Elle s'est développée dans chacune de ces écoles en prenant des formes différentes en fonction de leur position, mais le mouvement d'ensemble se caractérise par la même "pente": importation de modèles venus d'Amérique, ouverture sur le marché privé en particulier les marchés de l'argent, remise en cause de la politique économique "interventionniste" et du "service public" issu de l'après-deuxième guerre mondiale, déclin de la "critique de l'économie politique" et même des courants keynésiens.

La "culture économique" des quatre écoles prend également deux formes polaires, qui correspondent plus à la composition interne du capital scolaire et, parallèlement, aux caractéristiques sexuelles des élèves. A un pôle (surtout Polytechnique et, dans une moindre

mesure l'ENS, pour ce qui concerne les "scientifiques" surtout), l'économie est avant tout une science mathématique sur le modèle des sciences ingénieriales auxquelles elle se rattache historiquement, et à l'autre (HEC) un ensemble de savoirs spécifiques, moins formalisés à l'exception de la "finance", mais surtout qui se veulent applicables aux "problèmes concrets" de la décision en entreprise, la culture généraliste de "Sciences-Po" et de l'ENA se situant à mi-chemin. Cette dimension oppose deux rapports à une "orthodoxie" ingénieriale dont la norme de référence reste l'enseignement de l'Ecole polytechnique. La posture ingénieriale s'accompagne d'une valorisation de la maîtrise rationnelle des "lois de la nature" et son extension à la sphère des rapports humains est le produit du rapport au monde social des ingénieurs d'Etat français. Percevant celui-ci à l'aide de catégories génériques, ils l'envisagent comme régi par des lois relativement simples et générales, et susceptible d'être transformé de l'extérieur par une action rationnelle globale<sup>222</sup>. Plus masculine que les autres écoles, Polytechnique incarne une forme d'excellence scolaire qui occupe en économie une position éminente.

Il convient de souligner la progression générale de la référence à la théorie néo-classique que l'on retrouve, sous des formes diverses, dans chacune des quatre écoles: la théorie "néo-keynésienne" à la rue d'Ulm, la théorie de l'équilibre général à Polytechnique, les nouveaux courants "classiques" américains à Sciences-Po et à l'ENA, la microéconomie financière à HEC. La concurrence entre les filières s'est opérée sur un socle commun, réaffirmant la validité de l'hypothèse de l'*homo oeconomicus* et de l'équilibre général. Cette analyse de la différenciation des cultures économiques fournit un cadre permettant d'interpréter la logique de la dynamique structurale qui a contribué à la montée en puissance de l'économie et aux transformations du contenu des enseignements: le facteur initial est l'affirmation d'une culture scolaire de marché d'origine américaine, qui a subverti les principes de la domination scolaire nationale en s'appuyant à la fois sur un élargissement de sa base sociale (produit de

l'investissement des groupes sociaux économiquement dominants dans le système scolaire) et, dans le même temps, sur une remise en cause de la domination technocratique au nom de la pratique managériale.

### *L'ascension de la "culture scolaire de marché"*

Il n'existe pas dans les grandes écoles françaises de forme stabilisée de la culture ou des disciplines dites "économiques": "économie" et "gestion" sont deux références constamment en jeu dans les luttes qui ont cours entre les écoles. Une innovation lexicale (comme l'usage du terme de "*management*" directement emprunté à l'anglais, mais aussi la catégorie de "*finance*" autonomisée par rapport à l'"*economics*") peut être comprise comme un coup symbolique susceptible de réussir ou d'échouer: le champ des grandes écoles est un des lieux de ces expérimentations lexicales et sémantiques. La progression d'une "culture de marché" a contribué à faire pénétrer dans l'ordre scolaire les lois caractéristiques du champ des entreprises: elle est le produit d'une "pression" extérieure au système scolaire, mais qui ne peut pleinement réussir que si elle s'exprime sous une forme scolaire. Les vecteurs de cette "pression" sont les écoles qui occupaient, initialement, les positions les plus "basses" dans la hiérarchie scolaire, c'est-à-dire les écoles de commerce. Fournissant à l'origine une formation professionnelle à des agents issus des fractions les plus dotées, relativement, en capital économique (industriels, gros commerçants)<sup>223</sup>, elles sont devenues de plus en plus attractives pour les enfants de cadres supérieurs d'entreprises privées: alors-même que ce groupe en expansion quantitative accordait aux titres scolaires une valeur croissante, ses membres



tendaient à orienter leurs enfants, plus directement encore, vers les placements dont ces écoles sont, par excellence, le lieu.

La croissance du nombre et des effectifs des écoles de commerce en France est à l'image de la montée plus générale des *cursus* "économiques". Au sommet de la hiérarchie ont été définis une nouvelle "culture", des savoirs et savoir-faire spécifiques pour une part importés des Etats-Unis. A la base, la réplique du modèle dominant s'est traduite par la multiplication des institutions (de toutes sortes) accueillant des agents parfois beaucoup moins dotés scolairement et socialement. L'arrivée de ces nouveaux venus a accentué la concurrence entre les écoles, à la fois à l'entrée (recrutement) et sur le marché du travail (débouché): moins autonomes suivant les critères scolaires, elles ont fondé leur attrait sur leur proximité plus grande avec les "entreprises", sur le recours à diverses ressources externes, comme la publicité, l'image, les liens avec le monde de l'entreprise et l'international, une valorisation de la pratique, etc.

Tableau 3

Nombre d'inscrits dans les écoles de commerce et gestion

Année	1970-71	1980-81	1990-91	1993-94
Effectifs éc. de comm. <sup>224</sup>	8410	15824	46006	57208
%	1,2	1,3	2,7	2,8
Total enseignement sup.	721700	1174897	1698716	2074591

Source : DEP/MEN

Champ : inscrits dans les écoles de commerce, gestion (groupes I, II, III<sup>225</sup>), France  
métropolitaine

La forte croissance absolue et relative des effectifs des écoles de commerce et de gestion, surtout dans les années 1980, s'est ainsi opérée par un élargissement de la base, typique des processus d'inflation de titres scolaires<sup>226</sup>. Les écoles et formations se sont multipliées durant ces années<sup>227</sup>. Pour une partie d'entre elles, elles recrutent des étudiants passés par un DUT ou un BTS<sup>228</sup>, voire bacheliers. L'accumulation de capital scolaire sur laquelle repose ce développement peut donc être faible sans nuire à l'attrait de la filière tant que le rendement des titres ne s'effondre pas par rapport aux aspirations subjectives, retournement qui semble s'être au moins en partie produit au début des années 1990.

Tableau 4

Premier emploi occupé par les anciens élèves d'écoles de commerce sortis en 1984 (%)

Ecoles	HEC-ESSEC	ESCAE	Autres commerce
Premier emploi entre 1984 et 1987	ESCL-ESCP		
<b>Cadres supérieurs</b>	<b>83</b>	<b>56</b>	<b>32</b>
dont			

fonction publique civile	0	1	3
prof. cert., agreg.	0	0	0
cadre ent. fct comm pub	18	21	11
cadre ent. banq assur	40	26	6
cadre études éco. fin. recr.	12	7	1
ingénieurs études-recherches	3	0	2
autres ingénieurs	7	6	4
<b>Professions intermédiaires</b>	<b>16</b>	<b>30</b>	<b>49</b>
dont			
pegc, instit. et assimilés	0	0	1
p.int. comptabilité	5	8	3
p.int. comm commerce	5	9	4
p. int. comm banq assur	4	5	8
<b>Employés</b>	<b>0</b>	<b>5</b>	<b>17</b>

Source: CEREQ, 1988

Comme dans le cas des formations universitaires, la différenciation des filières est forte: si les plus grandes écoles de commerce conduisaient à la sortie sur le marché du travail, entre 1984 et 1987, la plupart de leurs anciens élèves à des emplois de cadres supérieurs, tout particulièrement dans la banque et l'assurance, c'est beaucoup moins le cas des autres écoles de commerce, dont un nombre important d'anciens élèves commence sa carrière professionnelle dans les "professions intermédiaires" voire comme "employés". On peut penser que ce processus s'est renforcé avec la récession de 1992-1993, ce qui serait l'un des principaux facteurs de la "crise" actuelle.

La dimension internationale des enseignements dans les écoles de commerce s'est également développée au fur et à mesure de l'internationalisation du champ économique. Illustration paradigmatique de cette évolution, le succès de la "finance", constituée aujourd'hui comme l'une des composantes principales de la compétence gestionnaire, est un phénomène qu'il faut bien sûr mettre en relation avec la montée des institutions financières dans l'économie mondiale. La pratique ordinaire des agents économiques, qui consiste à diversifier des investissements financiers entre espèces de titres, fait aujourd'hui l'objet d'une modélisation théorique et statistique systématique et plus largement d'une "ingénierie" complexe, les "innovations" ayant profondément transformé l'espace des objets financiers<sup>229</sup>. Sur ce marché, les élèves d'écoles de commerce rencontrent des concurrents issus d'autres formations (écoles d'ingénieurs, troisièmes cycles universitaires professionnels, étudiants en mathématiques voire en physique, etc.).

L'institutionnalisation scolaire des pratiques économiques se manifeste aussi par la constitution d'un terme comme regroupement des significations déjà présentes dans le monde social (ainsi, le "*management*" n'est-il peut-être qu'une nouvelle formulation, euphémisée, du "commandement" et donc de la domination dans l'entreprise<sup>230</sup>). Ce travail de mise en forme scolaire de la pratique économique, mouvement historique long<sup>231</sup>, s'accélère à partir des années 1950 dans l'espace français: l'investissement de fractions des classes dominantes dans un système scolaire tourné vers le champ économique prend la forme d'un investissement dans l'Amérique, conçue comme le lieu géométrique où se rencontrent toutes les avant-garde<sup>232</sup>.

Si les plus grandes écoles de commerce françaises ont participé à cette *institutionnalisation scolaire* des pratiques économiques, elles sont confrontées sur le territoire national et au niveau européen à des écoles plus éloignées de l'institution scolaire nationale (comme l'INSEAD et les MBA) et à une remise en cause liée pour une part à leurs particularités locales<sup>233</sup>. La montée d'une "culture de marché" au sein des grandes écoles françaises s'est produite jusqu'à présent dans un cadre encore fortement marqué par les spécificités nationales. Mais celles-ci sont menacées par la construction d'un marché international des formations au *management*. Le rôle de l'anglais, la référence à des disciplines qui se sont principalement développées, jusque là, dans le monde anglo-saxon, l'importance de la "finance" sont autant de facteurs qui contribuent à une inflexion de la définition légitime de la compétence scolaire dans le sens de l'hétéronomie. Cette inflexion s'est produite dans l'ensemble du champ des grandes écoles, ce qui explique l'exacerbation de la concurrence qui a été décrite plus haut.

Cette évolution serait donc pour une part le produit d'une "subversion scolaire" menée par des écoles occupant, dans différents sous-champs, des positions relativement dominées. La "gestion" peut en effet devenir une arme visant à remettre en cause la domination scolaire: elle permet de redéfinir les critères de la compétence légitime à partir de catégories économiques externes. La montée des écoles de gestion s'est combinée à l'évolution du débat politico-économique après 1983 (avec la réhabilitation de l'"entreprise" et du "marché"<sup>234</sup>) pour imposer une introduction plus massive de la "gestion" au sein de certains *cursus* les plus liés à l'Etat et au secteur public. Ainsi, par exemple, l'inspecteur des finances Patrice Vial, ancien élève de HEC, ancien directeur de la Prévision, s'est fait à l'ENA l'un des promoteurs de la "gestion publique" et de la méthode des cas au début des années 1980, ainsi que le rapporte Irène Bellier. "L'initiateur de cette réforme, Patrice Vial (...) répond aux critiques: "ayant manqué moi-même de cette formation lorsque j'étais à l'Ecole, j'ai souhaité la développer pour donner aux hauts fonctionnaires une 'boîte à outils' de base" (p.255). "Depuis

quelques années, l'ENA renforce son caractère d'école d'application afin de rendre ses produits plus performants sur un marché qui ne se limite plus au service public. En économie, les coordinateurs et les maîtres de conférence veulent "sensibiliser les élèves à la composante économique de toute prise de décision". (...) L'intitulé reflète cette orientation: "pratiques et analyses de la décision économique""(p.256). Dans le sous-champ des écoles politico-administratives, la "politique économique" et la "macroéconomie", qui restent des matières centrales de la formation technocratique, sont donc concurrencées par des disciplines et des références qui se veulent plus proches de la pratique économique immédiate, des "réalités du terrain", etc. Les institutions à l'avant-garde de l'introduction du *management* n'ont par exemple pas été, dans le sous-champ des écoles politico-administratives, les filières dominantes (ENA et Sciences Po-Service Public), où prévaut encore une culture juridique et macroéconomique, mais les écoles de la fonction publique territoriale<sup>235</sup> (comme le CNFPT), ou encore les écoles formant à la gestion des services publics, comme l'ENSPTT.

Les transformations du recrutement et des *cursus* à l'ENSPTT ont correspondu à l'évolution rapide du secteur des télécommunications dans les années 1970. La volonté de recruter des profils "gestionnaires" est devenue explicite, alors que la concurrence des contractuels menaçait le corps des administrateurs au sein-même de la direction générale aux télécommunications. La création d'un concours externe a permis de faire entrer de nombreux anciens élèves d'écoles de commerce, surtout à la fin des années 1970. En même temps, les programmes d'enseignement étaient résolument tournés vers le *management*<sup>236</sup>.

Les écoles les plus portées à faire de la "gestion" une arme contre les savoirs trop "abstraites" sont également les plus dominées scolairement. Aussi valorisent-elles une discipline plus proche des savoirs et savoir-faire liés à la pratique ordinaire, moins exigeante en capital mathématique ou académique, mais aussi plus "efficace", plus "rentable", plus "productive". A la différence des plus grandes écoles, elles conduisent à des fonctions de direction dans des organismes qui ne sont pas "centraux" mais "proches du terrain".

Les données fournies par Luc Rouban dans son étude sur "les cadres supérieurs de la fonction publique et la modernisation" semblent confirmer la relation qui existe entre investissement dans la gestion et position dominée dans le champ politico-administratif. En effet, on y constate une sensibilité croissante à la "gestion" comme technique de modernisation au fur et à mesure que l'on s'éloigne des services centraux. Alors que 64,5% des membres de grands corps interrogés jugent la "gestion des ressources humaines" nécessaire, c'est le cas de 83% des agents des services extérieurs<sup>237</sup>. Les membres de grands corps sont 16,1% à demander une formation complémentaire en "audit, management" contre 28,7% dans les services extérieurs (p.242). Dans les deux cas, les services extérieurs des administrations occupent une position intermédiaire.

Les écoles d'ingénieurs françaises ont longtemps accordé une place relativement subalterne à l'économie en tant que discipline, même lorsqu'elles formaient certains des futurs cadres dirigeants de l'économie nationale, comme dans le cas de l'Ecole polytechnique. La seule compétence "technique" a longtemps suffi à légitimer l'accès aux postes de direction industrielle. Pour devenir "capitaine d'industrie", agent de la "guerre économique", la

compétence scolaire légitime était "scientifique" au sens le plus traditionnel du terme. La montée en puissance des écoles de gestion a renforcé les mécanismes de concurrence, d'autant plus qu'en dernière instance, ce sont les entreprises qui "sanctionnent" les différentes formations sur le "marché du travail" des cadres, ce qu'a rendu explicite la multiplication des palmarès de grandes écoles, souvent fondés sur les "opinions" des chefs d'entreprise. Le secteur "tertiaire" continue de progresser au détriment du secteur secondaire, ce qui menace la prédominance d'écoles tournées trop exclusivement vers l'industrie. La montée des "financiers" dans le champ politico-administratif tend par ailleurs à marginaliser les corps plus "techniques" rejetés vers des positions moins stratégiques.

Les offres d'emploi de cadres analysées par l'APEC qui ont le plus augmenté entre 1983 et 1989 sont liées aux fonctions "contrôle de gestion-audit" et "finances-trésorerie" (94% et 85% de croissance). Globalement, l'effectif des "cadres administratifs et commerciaux d'entreprise" a augmenté de 25,3%, atteignant le total de 628000, ce qui constituait la plus grosse progression à l'intérieur de la catégorie "cadres et professions intellectuelles supérieures"<sup>238</sup>. Entre 1983 et 1989, ce groupe a vu la part des moins de 35 ans passer de 22% au 25%, celle des diplômés de niveaux I à III de 36% à 44% (IUT-STS et plus), celle des femmes de 20% à 25%. Les professions où les jeunes sont le plus nombreux sont les chargés d'études économiques, financières, comptables, les cadres spécialistes du recrutement et de la formation, les cadres de l'organisation ou du contrôle des services administratifs et financiers, les chefs de produit, acheteurs du commerce et autres cadres de la mercatique. La tendance à la féminisation est particulièrement accentuée dans les services administratifs et financiers des plus grandes entreprises.



Face à cette double remise en cause, plusieurs stratégies étaient sans doute possibles à moyen terme pour les écoles d'ingénieurs. La première consistait à réagir en s'appuyant fortement sur le capital spécifique qu'elles valorisaient et transmettaient, à savoir les mathématiques et particulièrement les mathématiques appliquées, pour opposer à la gestion "concrète" des écoles de commerce et aux "compétences générales" des énarques, des savoirs à plus fort contenu "scientifique" en prolongeant les traditions des "ingénieurs-conseils" et des "ingénieurs-économistes", en particulier dans le domaine de la finance de marché. La deuxième consistait à introduire, en complément à la formation initiale, une initiation à la gestion copiée sur le modèle managérial. La troisième passait par le recours favorisé des étudiants à des formations multiples dans une logique de diversification de portefeuille scolaire et de "formation continue"<sup>239</sup>. Ces stratégies ont été diversement adoptées en fonction de la position des écoles, entre le début des années 1970 et la fin des années 1980: Polytechnique et l'ENSAE ont opté pour la première et, dans une moindre mesure, pour la troisième, alors que les Mines de Paris, les Ponts ou encore les Télécom ont plutôt choisi la deuxième, la troisième s'imposant auprès d'une fraction importante des étudiants de la grande masse des écoles.

Ainsi, par exemple, en 1988, l'école des Mines de Paris délivrait dès la première année un "enseignement théorique et pratique à caractère technique et économique" et offrait en options plusieurs choix, qu'il s'agisse d'économie appliquée aux "ressources naturelles" ou de gestion ("gestion scientifique", "projets et produits nouveaux", systèmes de production"). Le département de "sciences économiques et sociales", qui réunit des économistes, sociologues et chercheurs en gestion (chaque groupe disposant d'un laboratoire) occupe une position de force au sein de l'Ecole. La référence au monde de l'entreprise est l'un des principes d'unification de

ce "pôle", qu'il s'agisse de "sociologie de l'innovation", de "gestion scientifique" ou d'"économie des ressources naturelles". A l'Ecole des Ponts et Chaussées, la prédominance des économistes est plus forte à l'intérieur du département "économie et sciences sociales", la filière "économie, gestion, réseaux, finances" pouvant être choisie en option de deuxième année. L'Ecole Centrale délivrait quant à elle un diplôme d'"ingénieur-économiste" (à l'issue d'une spécialisation de troisième année en "sciences économiques, sociales et humaines"), proposant à ce niveau d'autres options incluant des références à la "gestion".

La concurrence des écoles de commerce, et d'une manière plus générale des formations au *management*, semble être à l'origine d'une remise en cause des principes antérieurs de la "culture économique" des élites françaises, transformation qui s'accompagne d'une inflexion du recrutement social des grandes écoles au profit, de plus en plus exclusif, des enfants de cadres supérieurs. Ce mouvement est d'autant plus fort que ces "savoirs" (techniques, savoir-faire, etc.) peuvent sous certains rapports apparaître eux-mêmes comme porteurs d'une vision universelle du monde économique: en effet, ils consistent en l'affirmation de l'efficacité comme moyen et comme objectif. Redéfinissant le "sens vécu" de l'activité économique, selon les termes de Weber<sup>240</sup>, ils en transforment fondamentalement la nature en la définissant toujours plus autour de la "valorisation" marchande. S'ils ne peuvent se substituer totalement à l'optique, plus globale, de la politique économique, il faut rappeler que depuis vingt ans la problématique de celle-ci s'est déplacée dans un sens qui accorde une importance croissante aux fondements "microéconomiques" des grandes relations macroéconomiques et à la redéfinition de l'Etat, devenu un *acteur* comme les autres. Cette évolution est le produit d'une forme de subversion, mais de subversion "conservatrice", puisque les agents, scolairement dominés, qui ont contribué à favoriser le retournement des rapports de force, se sont inscrits

dans un mouvement international de réhabilitation de l'action privée au détriment des objectifs de la politique économique définis après la deuxième guerre mondiale: le plein-emploi, rendu possible par la "croissance", elle-même guidée par l'action étatique, la réduction des écarts de patrimoines et de revenus, la stabilisation de l'avenir économique, la sécurité sociale.

Tableau 5

Origine socio-professionnelle des élèves français (France métropolitaine : année 1989-90), %

Ecoles	Commerce	Administration	Ingénieurs	ENS
PCS		(dont notar.)		
Agriculteurs exploitants	2,8	5,1	5,2	3
Artisans, commerçants				
chefs d'entreprise	18	13,4	8,3	5,8
Cadres et prof. int. sup.	51,5	30,9	47,3	56,6
Professions interméd.	12,7	21,2	17,4	17
Employés	6,7	12,2	8,6	6,9
Ouvriers	2,1	7,4	5,6	3,3
Inactifs	6,2	9,8	7,6	7,4
Total	100	100	100	100
Effectif des él. français	35654	6097	52723	2579

Source: DEP/MEN

## Chapitre 4

# Le MARCHÉ DES ECONOMISTES

La tentative de formation d'une "profession" d'économiste en France au cours des dernières décennies supposait non seulement une transformation du rapport entre le système éducatif et le monde économique, mais aussi, indissociablement, la constitution d'un espace de postes d'"économistes" relativement unifié et doté d'une certaine spécificité, processus qui dépend, également, d'une redéfinition des caractéristiques nationales du "marché du travail". Aux Etats-Unis, les relations entre économistes d'"entreprises", économistes "d'administration" et économistes "académiques" sont d'autant plus étroites que les universités forment elles-mêmes un "marché"<sup>241</sup>, au point que les économistes y sont recrutés (de même que dans les organisations publiques) comme par des entreprises privées, ce qui contribue à l'unification relative du "marché des diplômés d'économie"<sup>242</sup>. En France, le "marché académique"<sup>243</sup> repose sur des règles de fonctionnement différentes, au moins pour une part étatiquement contrôlées, tout comme celui des "économistes d'administration", où les membres de certains corps de l'Etat, recrutés par concours national, occupent une position prédominante. La multiplication des spécificités nationales explique pour une part les limites à la constitution d'un marché des diplômés d'économie relativement intégré, construction sociale qui dépend d'un travail d'unification préalable à la fois des titres et des caractéristiques des postes. Ces spécificités se sont atténuées, en particulier dans les années 1980: la "professionnalisation" des universités et la progression de l'économie dans les grandes écoles se sont combinées à un mouvement d'internationalisation auquel participent sur des modes différents diverses associations

nationales (et européennes), ainsi qu'à la transformation du marché du travail des "économistes d'entreprise".

Si l'Université n'est pas la seule instance de production d'agents potentiellement détenteurs du titre et reste nettement dominée dans l'accès aux marchés "externes", les "compétences" qu'elle délivre font l'objet de demandes "professionnelles" diversifiées: l'opposition entre des carrières plus "intellectuelles" et des carrières "professionnelles" est une des principales caractéristiques du marché du travail des diplômés de sciences économiques. La tension qu'elle engendre est un obstacle à l'unification professionnelle, surtout dans un contexte national où l'existence d'un champ intellectuel fortement autonomisé éloigne les valeurs "spirituelles" des valeurs "temporelles". Cette tension n'a pas été totalement surmontée - si tant est qu'elle puisse jamais l'être, ce qui n'est pas le cas non plus aux Etats-Unis -, mais un processus d'unification est à l'oeuvre, notamment grâce à la mise en forme et à la standardisation d'un capital disciplinaire spécifique, caractérisé par sa conformité avec les normes du modèle américain. Dans la concurrence pour l'imposition des principes de définition du groupe, les associations qui tentent d'importer le modèle de l'American Economic Association (tout particulièrement les animateurs de l'Association française de science économique) ont tendu à s'imposer aux dépens des détenteurs d'autres principes d'unification professionnelle.

### **Les titres de sciences économiques sur le marché du travail**

Pour saisir les spécificités de la "discipline" sous le rapport de ses fonctions sociales, il faut comparer l'univers des possibles professionnels et intellectuels auxquels elle donne accès à

ceux qui caractérisent d'autres disciplines. Ainsi par exemple, le fait d'entrer à l'Université ou au CNRS ne revêt pas la même signification selon les cas, pour la raison première qu'elles n'offrent pas un débouché quantitativement comparable, surtout lorsqu'on le rapporte au nombre de titres décernés<sup>24</sup>. L'importance de la référence aux "entreprises" au coeur de l'enseignement universitaire est évidente dans le cas de la "gestion", mais elle l'est aussi, quoique de manière moins immédiate et évidente, dans le cas des "sciences économiques". En ce qui les concerne, le caractère "professionnel" des enseignements ne peut pas toujours être analysé à travers une référence aussi directe à des savoirs utilisés dans les entreprises (comme les "ressources humaines", le "marketing", la "gestion financière", etc.), à l'intervention au sein des universités de "professionnels", etc. Pourtant, il existe objectivement entre les titres universitaires et certains postes une relation qui peut être décrite comme le produit d'une familiarisation, fonctionnant à la fois comme indicateur et comme générateur de dispositions spécifiques. Les formations économiques sont en affinité avec certains secteurs des entreprises et, en leur sein, certaines fonctions particulières, en premier lieu les fonctions dites "administratives" et "commerciales" dans le secteur de la banque et l'assurance. Au sein de l'administration, elles offrent également des débouchés plutôt liés à l'action monétaire et financière de l'Etat.

Les études sur l'"insertion professionnelle" des jeunes diplômés portent en premier lieu sur l'accès à l'emploi, et sur la position occupée dans la nomenclature des catégories socio-professionnelles (PCS) établie par l'INSEE et adaptée par le CEREQ à la "sortie des études", et ce à un niveau relativement "agrégé" qui permet peu de caractériser les postes occupés dans leur contenu propre. Il reste que les détenteurs de titres universitaires d'économie sont statistiquement fortement orientés vers le secteur "banque, finance et assurance" jusqu'en DEA ou DESS, et de plus en plus vers le secteur public (Université et administration) lorsque l'on monte dans la hiérarchie des titres.

La maîtrise de sciences économiques est le titre qui sanctionne véritablement la formation universitaire la plus générale en ce domaine, DEA et DESS étant conçus comme des "spécialisations", à visée plutôt universitaire ou orienté vers la recherche pour l'un, et plutôt "professionnelle" pour l'autre. La valeur sociale d'un tel titre, irréductible à sa seule valeur économique, ne peut être saisie qu'en analysant simultanément sa relation avec l'Université, l'enseignement secondaire (concours d'enseignement), les entreprises et l'administration. En premier lieu, elle ouvre largement l'accès aux DESS, formations spécialisées appliquées à un domaine particulier, à finalité "professionnelle", qui ne permettent pas, théoriquement, de poursuite ultérieure du *cursus* universitaire. Inversement, le taux de poursuite en DEA (même mesuré très imparfaitement ici par le rapport des titres délivrés à la même date, cf. tableau 1) est relativement faible comparé à ce qu'il est dans d'autres disciplines. L'apparition de mentions "économie d'entreprise" en maîtrise, et leur développement rapide, sont les conséquences d'un processus qui fait, de plus en plus, des universités de sciences économiques des *business schools* "de masse" orientées vers les DESS, conçus eux-mêmes comme substituts ou compléments des diplômes d'école de commerce. La "spécialisation" est une des dimensions constitutives des DESS, souvent définis par un secteur économique, lui-même spécifié par un "bassin d'emploi" particulier. Plus qu'à des postes particuliers, les DESS conduisent à certains sous-espaces déterminés du monde économique.

L'analyse de la structure des emplois obtenus à la sortie d'une maîtrise telle que la saisit le CEREQ permet de comprendre la logique pratique de la poursuite en troisième cycle "professionnel". Les diplômés de sciences économiques *stricto sensu*, d'AES *a fortiori*, qui sortent du circuit universitaire après une maîtrise, se dirigent peu vers les concours d'enseignement (professeur d'école, CAPES, agrégation) et vers les concours administratifs (ENI, ENSPTT, douanes, etc.), et connaissent sur le marché du travail des entreprises publiques et privées une certaine déqualification que l'on ne peut pas ne pas comparer avec la



réussite relative des élèves des grandes écoles de commerce, aux caractéristiques disciplinaires proches<sup>245</sup>. En 1991, seuls 42% des titulaires d'une maîtrise de sciences économiques ont ainsi accédé en moins de trois ans au niveau "cadre supérieur" (tableau 2).

De ce point de vue, les filières dites "sélectives" de gestion et de finance, conçues précisément pour concurrencer les écoles de commerce, sont nettement plus efficaces, puisque 61% des détenteurs de maîtrises de gestion sont devenus "cadres supérieurs" la même année. Les formations les plus générales en économie ne semblent pas avoir constitué à ce niveau de "niche" véritable, en dehors peut-être du secteur de la banque et de l'assurance, mais à un niveau de qualification relativement peu élevé. Car si 23% des titulaires d'une maîtrise de sciences économiques sortis sur le marché du travail en 1988 occupaient en 1991 un poste dans le secteur "banques-assurances" comme "cadres supérieurs", 13% étaient classés dans les "professions intermédiaires" (tableau 2). Il faut rappeler toutefois que l'existence de formations professionnelles bancaires rend possibles des progressions internes ultérieures, ce qui limite la pertinence de cet indicateur au-delà des premières années de la vie active.

Tableau 1

Dernier emploi tenu au cours des trente premiers mois de vie active après la sortie avec  
maîtrise obtenue en 1988

Maîtrise	Maths	Gestion, finances	Droit public	Sciences éco.	AES	Sociologie, ethnologie
<b>Cadres supérieurs</b>	<b>68</b>	<b>61</b>	<b>57</b>	<b>42</b>	<b>32</b>	<b>30</b>
dont						

fonction publique civile	0	2	34	5	10	0
prof. certifié, agreg.	50	1	1	4	1	2
cadre ent. gestion adm	2	31	10	9	7	12
cadre ent. fct comm pub	1	13	2	5	5	3
cadre ent. banq assur	0	8	6	10	4	0
autres	15	6	4	9	5	13
<b>Professions intermédiaires</b>	<b>30</b>	<b>38</b>	<b>32</b>	<b>46</b>	<b>50</b>	<b>56</b>
dont						
PEGC, instit. et assimilés	14	3	4	6	7	25
p.int. comm gestion	0	12	6	8	10	1
p.int. comm commerce	0	7	2	4	6	3
p.int. comm banq assur	0	7	6	13	12	0
autres	16	9	14	15	15	27
<b>Employés</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>9</b>	<b>11</b>	<b>18</b>	<b>12</b>
dont						
autres employés adm.	0	0	5	8	11	3
autres	2	2	4	3	7	9

Source: CEREQ, 1994<sup>246</sup>

Si l'on s'en tient au nombre de "cadres supérieurs" trente-trois mois après l'entrée dans la vie active ou, inversement, au nombre d'"employés", la maîtrise de sciences économiques

apparaît moins rentable socialement que celle de mathématiques, gestion-finances et droit public, mais plus que celle d'AES et de sociologie.

Une étude locale portant sur l'Université de Bourgogne<sup>247</sup> permet de préciser certaines des relations établies au niveau national. On retrouve des taux de poursuite d'études en troisième cycle plus élevés en sciences économiques qu'en sciences humaines. Les étudiants de "sciences économiques" sortent plus souvent avec un diplôme que ceux de sciences humaines, et nettement plus souvent avec un diplôme de troisième cycle - les "sciences économiques" offrent donc un accès accru aux niveaux "bac+5". Sur l'ensemble des sortants répondants, les étudiants de sciences économiques connaissent un taux de chômage plus élevé que ceux de "sciences humaines", mais une moindre "précarité" (contrats à durée déterminée). Entre les deux cohortes de l'étude, on observe de plus une dégradation récente en ce qui concerne le chômage des sortants de "sciences économiques". Il faut noter que les spécialités des sortants répondants sont le plus souvent l'"économie d'entreprise" (78% des sortants de maîtrise) et le CAAE (certificat d'aptitude à l'administration des entreprises, avec 68% des sortants de DESS). Plus on monte dans la hiérarchie des cycles, plus la féminisation régresse, alors-même que les emplois occupés par les femmes sont situés moins haut dans la hiérarchie. On retrouve l'importance relative des fonctions commerciales dans le secteur de la banque et de l'assurance pour les diplômés d'économie d'entreprise, alors que les détenteurs de DEA les plus généralistes (comme "analyse et politique économique") qui sortent du circuit universitaire se dirigent plutôt vers les concours du secteur public, et les "gestionnaires" vers les cabinets de conseil ou d'expertise-comptable. Une analyse plus fine de la relation entre titres et postes menée à partir de la description des trajectoires individuelles fait apparaître plus nettement certaines tendances: au sommet de la hiérarchie des emplois occupés à la sortie d'une maîtrise d'économie d'entreprise obtenue en 1991 figurent un "contrôleur financier dans le transport maritime", un "chargé de clientèle dans une maison de titres" et un "inspecteur des

impôts" (qui gagnent tous trois entre 12000 F et 13000 F nets par mois), ainsi qu'un "chargé de clientèle d'entreprises" dans une banque (entre 11000 F et 12000 F). A la sortie d'une maîtrise d'économétrie, obtenue en 1991 figure, là-encore au sommet, un enseignant en lycée professionnel (entre 9000 F et 10000 F): dans ce cas, l'incitation à obtenir un diplôme de troisième cycle semble très forte. A l'issue d'une MSTCF obtenue en 1991, "experts-comptables stagiaires" détenteurs du DESCF gagnent entre 11000 F et 12000 F.

Le développement rapide des troisièmes cycles économiques ("bac+5" et plus) résulte pour une part de la concurrence très forte exercée, sur le marché du travail des entreprises publiques et privées, par les élèves d'écoles de commerce, qui connaissaient une "insertion" plus favorable, retraduisant leur position initiale plus élevée dans la hiérarchie sociale et dans la hiérarchie scolaire. Ainsi, le poids croissant de l'économie dans le champ universitaire, tel que peut le mesurer le nombre d'étudiants inscrits en troisième cycle, ne correspond pas à une montée des valeurs intellectuelles qui porterait de plus en plus d'étudiants à se tourner vers la recherche "pure", car ce développement est très peu orienté vers la thèse de doctorat. Sous ce rapport, économie et gestion sont des disciplines très peu "académiques", à la différence des lettres et sciences humaines et des sciences. De plus, les DESS sont fréquentés non seulement par des personnes issues de *cursus* universitaires proprement dits, mais d'anciens élèves d'écoles d'ingénieurs ou issus des filières "scientifiques" des universités: c'est le cas, par exemple, de 33% des anciens élèves de DESS répondants à l'enquête de l'Université de Bourgogne.

## Tableau 2

### Rapport des titres décernés

Disciplines	Sciences éco.	Droit	Lettres, sciences humaines	Sciences
Rapport (%)				
Thèses/(DEA+DESS) en 1990	6,5	8,9	18	39,3

Source : DEP/MEN, 1991

S'agissant du niveau de l'"insertion professionnelle" trois ans après la sortie, le rendement d'un DESS ou d'un DEA de "sciences économiques" était en 1991 nettement supérieur à celui d'une maîtrise, ce qui faisait de la poursuite d'études en troisième cycle un "choix" apparemment "rationnel" dans une logique d'accumulation de "capital humain". Mais les "sciences économiques" enseignées en troisième cycle contribuent aussi à la production d'une culture et d'une orientation vers le monde de l'entreprise et, plus précisément peut-être, vers le sous-champ des banques et de la finance (d'entreprise et de marché). Plus du quart des diplômés sortis en 1988 se sont dirigés vers ce secteur selon les données du CEREQ (tableau 4).

Tableau 3

Dernier emploi tenu au cours des trente premiers mois de vie active à la sortie d'un DEA ou

DESS

DEA/DESS	Maths	Sciences éco.	Droit public	Gestion	Sociologie
<b>Cadres supérieurs</b>	<b>87</b>	<b>74</b>	<b>69</b>	<b>68</b>	<b>42</b>
dont					
fonction publique civile	1	4	33	4	4
prof.ens.sup.	2	2	2	0	7
prof. cert., agreg.	13	3	0	2	0
cadre ent. gestion adm générale	7	24	23	27	11
cadre ent. fct comm pub	0%	9	2	11	3
cadre ent. banq assur	4	20	5	9	0
ing cad tech rech etude essai	50	4	0	8	2
autres	10	8	14	7	15
<b>Professions intermédiaires</b>	<b>13</b>	<b>22</b>	<b>26</b>	<b>27</b>	<b>55</b>
dont					
PEGC, instit. et assimilés	3	2	3	3	24
p.int. comm gestion	2	4	4	8	3
p.int. comm commerce	0	2	0	3	2

p.int. comm banq assur	3	7	4	6	0
autres	5	7	15	7	26
<b>Employés</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>12</b>
dont					
autres employés adm. ent.	0	1	2	3	3
autres	0	1	2	1	9

Source: CEREQ, 1994

Contre l'hypothèse d'une relation très étroite entre des titres validant un ensemble de qualifications précises et des postes exigeant eux-mêmes des compétences spécifiques scolairement définies, les titres universitaires d'économie fonctionnent avant tout comme des "signaux" indiquant une proximité aux valeurs et aux références du monde de l'entreprise, notamment de la finance. Il faut sans doute rapprocher ce fait du caractère relativement lâche de la relation entre titres, grades et postes dans des univers comme celui de la banque<sup>248</sup>.

La croissance du nombre de thèses de doctorat achevées en sciences économiques a été extrêmement forte dans les années 1970, ce qu'il faut relier à la montée de la gestion et, plus largement des effectifs étudiants<sup>249</sup>. En 1981, étaient décernées 577 thèses de troisième cycle et 102 thèses d'Etat en "sciences économiques" et en gestion, point culminant d'une décennie de croissance globale intense, puisqu'en 1967, le nombre des thèses d'Etat en économie n'était que de 86, et en 1975 celui des thèses d'Etat et des thèses de troisième cycle de 440 (y compris les doubles-comptes). Au cours des années 1980, une décade s'opère de manière sensible, puisque les thèses de "sciences économiques" seules atteignent le total de 224 en

1988-89, pour remonter ensuite jusqu'à 528 en 1993-94. La diffusion du titre, on le voit, est restée relativement limitée durant ces années, ce qui correspondait probablement à une rentabilité moindre sur le marché du travail, mais également à une pénurie de postes (et donc d'allocations de thèse) sur le marché académique.



### **Document 3**

**Petites annonces parues dans *Le Monde-Initiatives* (1993-1995)**

L'accès au marché du travail des docteurs, en dehors de l'Université, s'effectue principalement sur le marché des cadres, mais aussi sur des postes d'ingénieurs, et dans le secteur de la banque et de l'assurance. Mais, le poids du secteur public reste important à ce niveau du *curriculum* et les débouchés sur le marché privé, quoique relativement développés par rapport aux autres disciplines, relativement secondaires<sup>250</sup>.

Tableau 4

Dernier emploi tenu au cours des trente premiers mois de vie active après la sortie avec un doctorat obtenu en 1988

Doctorat	Maths	Sciences éco.	Droit public	Gestion	Sociologie, ethnologie
	(n=123)	(n=121)	(n=19)	(n=21)	(n=54)
<b>Cadres supérieurs</b>	<b>97</b>	<b>83</b>	<b>89</b>	<b>100</b>	<b>72</b>
dont					
fonction publique civile	3	12	21	0	6
prof.ens.sup.	33	22	42	52	6
prof. cert., agreg.	12	6	0	14	0
cadre ent. gestion adm générale	0	15	0	0	14
cadre ent. fct comm pub	0	4	16	10	8
cadre ent. banq assur	0	7	10	5	0
ing cad tech rech etude essai	22	7	0	0	0

chercheurs rech pub	18	5	0	0	30
autres	9	5	0	16	8
<b>Professions intermédiaires</b>	<b>3</b>	<b>15</b>	<b>11</b>	<b>0</b>	<b>22</b>
dont					
PEGC, instit. et assimilés	0	4	0	0	4
p.int. comm gestion	0	0	0	0	0
p.int. comm commerce	0	0	0	0	0
p. int. comm banq assur	3	4	11	0	0
autres	0	7	0	0	18

Source: CEREQ, 1994

Entre 1988 et 1991, sur les 280 thèses en économie et en gestion soutenues en moyenne chaque année, 128 sont soutenues par des étrangers (45,7%) dont 84 retournent dans leur pays d'origine. Sur l'ensemble des docteurs faisant carrière en France, 156, soit 79,6%, ont fait l'objet d'une étude de l'association Bernard Gregory qui travaille à la promotion des études scientifiques. Parmi eux, 51% demeurent dans l'enseignement supérieur, 21% entrent en entreprise ou choisissent le conseil et les professions libérales, 9% intègrent l'administration par le biais des concours administratifs ou de la voie contractuelle, 8,5% restent dans la recherche publique (CNRS, ORSTOM, INRA, INSERM) ou dans la recherche-développement des grands laboratoires, 4% deviennent enseignants dans le secondaire ou le primaire, 2,5% poursuivent leurs études post-doctorales à l'étranger ou en préparation de concours d'enseignement<sup>251</sup>.

Le doctorat de sciences économiques, à la différence des diplômes de maîtrise, de DESS voire de DEA, est donc peu tourné vers le marché du travail en entreprise, même s'il l'est plus que dans les autres disciplines universitaires. C'est sans doute là une des raisons du déclin relatif de l'Association nationale des docteurs en sciences économiques (ANDESE)<sup>252</sup>, qui avait fait de la promotion des études économiques sur le marché du travail l'un des objectifs du "corps" des docteurs: en se reserrant sur le marché académique, la thèse a changé de nature et les docteurs n'ont pu concurrencer les anciens élèves d'écoles de commerce dans un univers en profonde transformation.

### **Les conditions d'accès au "marché académique"**

Les docteurs sont confrontés, particulièrement depuis quelques années, à un marché académique relativement tendu, où le nombre de titulaires croît moins vite que celui des titres de docteurs décernés: le rapport du nombre de maîtres de conférence global au nombre de thèses décernées est en baisse tendancielle sur la période la plus récente, ce qui témoigne d'un durcissement de la concurrence à l'entrée. De plus, même pour ceux qui obtiennent un poste de maître de conférence, la perspective de l'accès au statut de professeur semble devenir plus improbable depuis une dizaine d'années, puisque le nombre global de professeurs croît moins vite que celui des maîtres de conférence (tableau 5).

#### Tableau 5

Evolution de la structure des titres et des corps en sciences économiques (gestion non comprise)

Années	1980	1985	1990	1993	1994
Rapports des effectifs des corps					
Nb M.Conf./Nb Thèses soutenues	NC	NC	2,3	1,4	1,5
Nb Professeurs/Nb M.Conf.	0,8	1,2	0,6	0,7	0,6

Source : Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, 1995

La transformation de la valeur de la "thèse" sur le marché académique s'accompagne d'une évolution du corps des maîtres de conférences, qui combine une moindre croissance des effectifs dans les années 1990 par rapport à la période 1986-90, et une importante féminisation.

Tableau 6

Structure du corps des maîtres de conférences en 1996

par période de recrutement

Périodes	81-85	86-90	91-95

Effectifs	131	403	314
% Femmes	22,9	23,3	34,7

Source : Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, 1995

Durant la même période, des transformations importantes ont affecté le corps des professeurs. Jusqu'aux années 1980, leur recrutement s'effectue essentiellement par la voie du concours d'agrégation des universités. Les années 1980 marquent une rupture nette, même si l'agrégation reste la voie "majoritaire". Dans la première moitié de la décennie 1990, l'agrégation "externe" n'est plus la voie majoritaire de recrutement, ce qui suscite des tiraillements entre les membres du jury, "élite académique" de la "profession" désignée par un président (lui-même nommé par le ministère) et les agents du ministère, responsables issus eux-mêmes de la "profession" et en général proches de la majorité en place, puisqu'ils sont souvent issus des syndicats proches. Un récent membre du jury de l'agrégation, également membre du CNU et professeur dans une université parisienne, explique ainsi:

***"Qu'est-ce que vous pensez de l'évolution du concours d'agrégation en économie?"***

- C'est très simple, il n'évolue pas. J'ai été au jury, on a fait un rapport. Puisqu'autrefois, il fallait l'habilitation pour se présenter au concours, même des gens qui ont un doctorat de troisième cycle... Comme on est contraint d'auditionner tout le monde, on a déjà auditionné soixante-dix candidats. On avait demandé un allègement du concours, mais il n'a pas eu lieu. Je crois que les procédures en place maintenant sont raisonnables, qui permettent de recruter des gens jeunes. Il y avait des voies diversifiées. Il permet de recruter quand même; d'éviter le

recrutement local, c'est un jury national. Là, le concours, ça tourne comme ça tourne. C'est un système de cooptation après, mais comme ça tourne, ça permet de changer un petit peu les choses. (...) Le concours est trop lourd, il a une allure un peu académique. C'est le moins mauvais des systèmes possibles à l'heure actuelle. Il permet d'éviter aussi de recruter des gens qui ont un profil trop étroit. Mais quand on les promène un peu, donc ça permet de croiser un peu les choses (...) Il y a d'autres voies pour les gens qui ont une activité professionnelle, plus une quatrième voie pour les profs associés. Parce qu'avant on a eu des scandales. Il y avait eu des fournées de profs par la voie longue. Il y a eu des histoires de reçus-collés au CNU. Le CNU n'a pas entériné les commissions locales. Là, effectivement, on a tenu bon. (...) C'était des nominations un peu... Le ministère avait décidé de passer outre à nos avis. (...) Ca s'est beaucoup amélioré, il y a de très grands progrès. Cela pose des problèmes de gestion. En quelques années, on crève sous les pesanteurs." **(professeur d'Université, région parisienne, ancien membre du jury d'agrégation, membre du CNU au moment de l'entretien).**

La rupture des années 1980 se traduit également par un renversement de la tendance apparue à la fin des années 1970 qui conduisait à un déclin du taux de féminisation, particulièrement au concours d'agrégation. Le taux de féminisation augmente régulièrement dans les années 1980, surtout pour les reçus à l'agrégation, et très fortement dans la première décennie des années 1990, où il atteint 25% à l'agrégation, pourcentage proche de ce que l'on observe dans le corps des maîtres de conférences dans la deuxième moitié de la décennie précédente.

Tableau 7

Structure du corps des professeurs d'Université de sciences économiques

Dates recrut.	Avt 76		76-80		81-85		86-90		91-95	
	Effectifs	dt agreg	Effectifs	dt agreg	Effectifs	dt agreg	Effectifs	dt agreg	Effectifs	dt agreg
Ensemble	99	92,9	84	94	60	58,3	108	63	131	39,7%
% Femmes	10,1	10,9 <sup>253</sup>	4,8	3,8	8,3	5,7	10,2	11,8	16,8	25,0%

Source : Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, 1995

Tableau 8

L'agrégation externe du supérieur en économie

Evolution globale

	1950-59	1960-69	1970-79	1980-89	1990-95
Nb reçus	42	108	139	103 <sup>254</sup>	52

Source : Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, 1995



La place de l'agrégation externe dans le recrutement du corps s'est transformée au fur et à mesure de son "déclin" relatif en termes morphologiques. Dans la période récente, elle a fait l'objet de critiques émanant tant des chercheurs les plus liés au marché américain<sup>255</sup> que des "hétérodoxes", qui se sentent de plus en plus exclus d'une procédure de cooptation par l'élite du corps. De fait, comme l'agrégation de droit, l'agrégation d'économie suppose la mobilisation d'un important capital social et informationnel spécifique, ce qui tend à favoriser une certaine concentration des reçus dans les mêmes filières, voire parmi les mêmes directeurs de thèse.

### **La hiérarchie économique des études de "sciences économiques"**

L'analyse des rémunérations des détenteurs de titres de "sciences économiques", malheureusement partielle compte tenu des nombreux obstacles à la connaissance en ce domaine, permet de conforter les conclusions obtenues et de mettre en évidence la nature de la séparation entre le marché académique, en cours d'internationalisation, et le marché "externe" également pour une part internationalisé mais suivant d'autres principes: si l'Université ne figure pas au sommet de la hiérarchie économique, elle est dotée d'une forte valeur symbolique où la référence à la "science" occupe une place cardinale. Ainsi, la coexistence de la composante "scolaire" et de la composante "économique" du capital des économistes s'exprime à travers la coexistence d'une double hiérarchie, spirituelle et temporelle.

On observe une homologie entre la hiérarchie globale des secteurs économiques et celle des carrières offertes aux "entrants". Une fraction des "économistes" potentiels (qui peuvent sortir

de grandes écoles d'ingénieur, de l'ENSAE, ou des troisièmes cycles universitaires) se situent dans la sphère d'attraction d'un marché international, qui se manifeste concrètement, notamment dans les annonces de *The Economist*: sur ce marché à base nord-américaine qui s'étend aujourd'hui à l'ensemble de la planète, les carrières sont par essence internationales (les salaires souvent libellés en dollars), et s'effectuent dans de grandes organisations, publiques ou privées, dont l'action prend véritablement sens à l'échelle mondiale.

Les organisations internationales publiques sont d'autant plus prisées qu'elles offrent des salaires élevés "nets d'impôts et de charges sociales" (en 1992, entre 225000 F et 250000 F annuels pour un débutant, 400000 à 450000 F pour les "économistes séniors"), mais elles recrutent chaque année peu de "jeunes administrateurs": en 1992, 179 cadres à l'OCDE (dont 51 Français), 250 au FMI (dont 20 Français), 325 à la Banque Mondiale (dont 21 Français), 500 à la Commission européenne (dont 80 Français)<sup>256</sup>. Au total, dans ces seules quatre institutions, 172 Français ont été recrutés en 1992.

Le domaine financier, qui a connu une "globalisation" fulgurante ces dernières années, est, d'une manière générale, le secteur économiquement dominant. Il est le plus "abstrait" dans ses fonctions économiques: les banques sont de plus en plus présentes sur les différents continents et dans divers secteurs, ce qui impose la concentration d'un capital d'informations conjoncturelles et structurelles permettant d'évaluer les "risques-pays" et de fournir des indications plus ou moins "opérationnelles" pour les acteurs de marché. D'autre part, il est le plus lucratif pour de jeunes diplômés (pour lesquels le passage par les études financières ou la conjoncture est un premier pas dans une carrière qui doit les rapprocher progressivement des pouvoirs de décision).

Selon la revue Banque, "la banque considère un jeune avec 2-3 ans dans un organisme de prévision ou de recherche comme un quasi-débutant dont le salaire d'embauche est dans une fourchette de 160 à 190000 F bruts. Les premières responsabilités de coordination ou de spécialisation font monter la rémunération entre 200 et 250000 F. Ce n'est que dans la catégorie des seniors que la banque paie mieux: entre 400 et 600000 F pour les cadres autour de 45 ans. Cependant une partie variable (voire même des *stock-options*) vient de plus en plus souvent s'ajouter annuellement pour récompenser 'les meilleurs' et les responsables. Ce supplément peut atteindre et même parfois dépasser les 100000 F. Néanmoins (exceptés quelques cas individuels) les banques françaises sont bien loin de s'aligner sur leurs homologues anglo-saxonnes où le salaire des *economists* peut confortablement dépasser le million de F."<sup>257</sup>

Les carrières dans le secteur public (hors Université) occupent une position dominée par rapport au monde de la finance, à ceci près qu'elles offrent parfois la possibilité de "pantoufler" à des niveaux hiérarchiques élevés. Au niveau des "administrateurs", les organismes publics nationaux et, dans une moindre mesure, locaux constituent un segment important du marché. L'appartenance à un corps ("administrateur de l'INSEE", "adjoint de direction de la Banque de France", etc.) ouvre des possibilités de carrières très diversifiées (banque, organismes internationaux, etc.). On retrouve plus globalement sur le marché du travail des "économistes" les hiérarchies qui caractérisent l'univers des cadres supérieurs diplômés, dont les cadres d'études économiques et financières ("chargés d'études", "*junior economist*", "économiste de banque", etc.) sont une fraction spécifique, située en haut de la hiérarchie scolaire.

La hiérarchie des salaires médians trente-trois mois après l'entrée sur le marché du travail telle que la détermine le CEREQ fait apparaître en 1991 une domination des écoles d'ingénieurs (12600 F bruts par mois, soit environ 150000 F par an), sur les doctorats de droit, sciences économiques et gestion (12500 F), de ceux-ci sur l'ensemble des écoles de commerce (12300 F) et sur les DEA et DESS de sciences économiques et gestion (11000 F), les titres en lettres et sciences humaines conduisant, au même niveau, à un salaire médian inférieur, alors que la maîtrise de droit et sciences économiques atteint un salaire médian de 9000 F. Le gain apparent de la poursuite en DEA/DESS est incontestable (2300 F de différence de salaire médian à la même date), alors qu'il est plus faible entre les mêmes diplômés en lettres et sciences humaines (1500 F) mais plus fort en sciences (2700 F). En revanche, l'incitation monétaire à obtenir un doctorat est, on le voit, un peu inférieure (1500 F), ce qui n'est pas le cas en lettres et sciences humaines (2300 F) mais l'est encore plus en science (0 F de gain).

Dans l'enquête de l'Université de Bourgogne, les salaires nets moyens à la sortie des études de sciences économiques évoluent de 11165 F pour la première cohorte étudiée à 10150 F pour la deuxième, alors qu'en sciences humaines, on observe plutôt une progression, mais à un niveau plus faible (8000 F à la sortie des premier et deuxième cycles, 9000 F du troisième). Plus ils sont sortis "haut" dans la hiérarchie universitaire et plus ils ont de chances de figurer dans la tranche supérieure des revenus où la rémunération est supérieure à la moyenne additionnée à l'écart-type.

Le capital académique des économistes formés à la "recherche en science économique" implique le plus souvent une forte composante mathématique, mais également d'autres sous-

espèces de capitaux, bureaucratiques et économiques, qui imposent de le concevoir comme un composé perpétuellement tiraillé entre ses éléments les plus "théorique" (qui tendent de manière asymptotique vers les mathématiques pures) et ses dimensions "appliquées", suivant le discours indigène: sous ce dernier terme se cachent toutes les formes d'usages sociaux de l'économie et de valorisation économique des compétences économiques. La possibilité de faire carrière dans la banque ou dans le conseil est toujours présente au moins à l'état virtuel pour un universitaire, et d'autre part, l'Université offre des substituts spécifiques à sa position relativement dominée économiquement. Le rendement économique propre du doctorat ne peut pas être analysé uniquement par le salaire d'emploi à la sortie qu'il permet d'obtenir en médiane ou en moyenne. Il est nécessaire d'analyser de manière plus approfondie la carrière et les "à-côtés" du métier d'économiste à l'Université pour comprendre la logique pratique de l'orientation vers le pôle "spirituel" de l'espace professionnel. L'étude publiée récemment par le CERC<sup>258</sup> portant sur les "enseignants-chercheurs de l'enseignement supérieur" révèle que si le revenu professionnel moyen déclaré en 1989 d'un professeur d'Université était de 300140 F hors médecine et odontologie, ce total était de 508420 F en "droit-économie-gestion". Ce groupe de disciplines se caractérise par une part plus importante de revenus retirés des "heures complémentaires", qui constituent environ 7% du revenu universitaire moyen, mais surtout des "activités accessoires" (activités hors université rémunérées par vacations -enseignement, recherche, autres-, emploi public ou rémunération publique secondaire, publications, consultations, expertises et vacations): 62,8 % des économistes et 76,2 % des "gestionnaires" sont concernés par ces "activités accessoires", qui ne sont donc pas toujours si accessoires que cela. Mais l'écart entre ce groupe de disciplines et l'ensemble s'atténue lorsque l'on considère les revenus professionnels des maîtres de conférence, évalués à 245850 F contre 214150F pour l'ensemble. La progression dans la hiérarchie implique donc dans ces disciplines une forte incitation économique, la hiérarchie de grade étant, semble-t-il, économiquement

beaucoup plus marquée que dans le reste du champ universitaire. La structure des carrières universitaires reproduit donc de façon beaucoup plus étroite celle du champ économique lui-même, les rémunérations évoquées (avant impôt sur le revenu) étant, au sommet, assez comparables à celles des organisations internationales, voire des cadres supérieurs d'entreprise.

Mais l'examen des seuls revenus dits "professionnels" présente des limites pour mesurer la hiérarchie économique des agents présents dans cet espace professionnel. En premier lieu, la hiérarchie économique n'a de sens que lorsque l'on confronte non seulement les revenus professionnels, mais les revenus personnels et le patrimoine des agents, qui contribuent à définir leur position objective. Sous ce rapport, les hiérarchies entre non-universitaires et universitaires tendent très probablement à s'accroître. D'autre part, les hiérarchies économiques sont aussi, et pour une part importante, des hiérarchies de pouvoir sur les budgets et les crédits, notamment des "études" et de la "recherche" économique. Or, la sociologie des budgets est confrontée à des obstacles sociaux, qui semblent insurmontables pour un chercheur ne disposant pas du minimum de pouvoir certifié par l'Etat lui permettant de regrouper les informations sur les financements des contrats et des laboratoires, sur les primes des hauts fonctionnaires, sur les divers avantages en nature offerts aux occupants de telle ou telle fonction. Le monde des pouvoirs sur l'argent (public ou privé) lui est d'autant plus opaque que le chercheur est confronté ici à la dénégation et au flou, mais aussi aux luttes pour l'information stratégique où chacun a "quelque chose à cacher". L'évocation de ces "questions" relève d'une transgression que seul un travail collectif pourrait rendre licite.

Ces analyses confirment l'hypothèse selon laquelle le marché des économistes obéit à une double hiérarchie, dont les deux axes semblent se compléter autant qu'ils s'opposent: la hiérarchie la plus "interne", la plus liée au monde scolaire, définie par des performances académiques, et la plus "externe" formée des divers sous-espèces de capitaux économiques. Les enjeux professionnels entre "économistes" ne peuvent être compris qu'en étudiant les rapports entre ces deux hiérarchies, tels qu'ils se manifestent, en particulier, dans les stratégies de "professionnalisation".

### *Un tentative de "professionnalisation"*

L'association nationale des docteurs en sciences économiques<sup>359</sup> (ANDESE) s'est dès son origine, en 1953, fixée pour but de favoriser les carrières des titulaires de ce diplôme hors de l'Université, et tout particulièrement dans les entreprises privées. L'un de ses fondateurs (qui a fait sa carrière dans une entreprise multinationale, où il a occupé la fonction de directeur) raconte quelles furent les origines de ce projet et l'évolution ultérieure de l'association. Loin d'être le produit d'une stratégie des membres du corps universitaire, elle a émané d'étudiants en doctorat qui souhaitent entrer sur le marché du travail, la thèse ne constituant pas pour eux la "performance de recherche" qu'elle est souvent devenue aujourd'hui.

"Il a été créé un doctorat *ès* sciences économiques en 1953, qui s'est séparé du doctorat en droit. Et quelques mois après, il y a trois ou quatre personnes, dont moi, qui étaient à la cité universitaire, et on s'est dit: au fond, c'est le moment de créer une association puisque le

diplôme vient de se créer. C'était pas génial, c'était une coïncidence, et ce fut fait. Le problème avait d'ailleurs été de trouver un président qui soit docteur, parce qu'aucun ne l'était, on a fini par en trouver un, et on a créé cette association donc en 1953, c'est-à-dire dans les six mois qui ont suivi la création du diplôme. Elle a évolué dans le temps, ça s'est compliqué, parce qu'il y a eu la création d'une licence de sciences économiques, mais enfin c'était pas tellement notre problème. Puis une maîtrise de sciences économiques, puis des DESS, des DEA. Dès la création on avait dit qu'on prendrait les gens qui étaient en DES (...) Et on a donc admis les DES en se disant: ce sont des étudiants, ils finiront bien par être docteurs un jour, ce qui d'ailleurs ne s'est pas avéré exact. (...) Là, il y a eu un problème, c'est que pendant très longtemps, je crois que c'était un peu les profs qui disaient aux gens: c'est pas la peine de faire votre thèse, rentrez vite dans la vie active c'est toujours ça de pris, vous gagnez du temps. Et alors, mes collègues à l'époque (...) se sont aperçus que finalement le recrutement était tari. Alors, il y a eu une assemblée générale, je peux pas vous dire quelle date, je ne sais pas, qui a dit, on va prendre les diplômés de troisième cycle. A l'époque (...) les gens faisaient deux DES et puis ils entraient dans la vie active, en se disant, je ferai ma thèse, puis ils la faisaient ou la faisaient pas et beaucoup la faisaient pas. Moi, je sais que je l'avais préparé avant d'entrer dans la société où j'étais et, comme il y avait de très bonnes machines à écrire, j'avais tapé mon truc sur une machine à écrire. Mais enfin, il était déjà fait, c'était un travail plutôt matériel." **(fondateur et responsable de l'ANDESE, docteur ès sciences économiques, ancien directeur dans une entreprise multinationale).**

D'essence "corporative", l'association a travaillé à la reconnaissance du diplôme en dehors de l'Université, alors-même que les enseignants d'Université étaient souvent réticents à s'impliquer dans l'accès de leurs étudiants au marché du travail "externe". L'association a



constitué la discipline économique universitaire comme une entité distincte du droit, mais surtout comme discipline n'ayant pas pour centre le monde universitaire ("il y en a un sur dix mille qui sera prof").

"[L'ANDESE] a joué un rôle important au début pour faire assimiler le doctorat en sciences économiques au doctorat en droit. Comme c'était pas prévu par les conventions collectives, par les décrets administratifs, docteur *ès* sciences économiques, ça n'existait pas, donc on descendait à licencié en droit. Alors là, on a gueulé auprès d'Air-France, des trucs comme ça... On a fait prendre des décrets disant en droit et en sciences économiques, et dans les conventions collectives aussi, et il a fallu faire modifier pas mal de trucs, ça s'est fait peu à peu. (...) Les profs ne pensaient pas que c'était tellement leur rôle de trouver des *jobs* à leurs étudiants. Maintenant, ils pensent pareil, mais ils n'osent pas le dire, mais à l'époque ils le disaient. Je me rappelle de monsieur Lhomme disant: mais c'est pas le rôle de l'Université, nous nous vous donnons la science, et après, vous en faites ce que vous voulez. Bon maintenant on le dirait plus, mais il y a quand même l'idée que "l'université elle est faite pour faire des profs", alors que les profs, il y en a un sur dix mille qui sera prof, c'est quand même curieux comme réaction." (*idem*).

A travers la revue trimestrielle *Vie et sciences économiques*<sup>260</sup>, et surtout l'édition d'un annuaire, ses animateurs ont travaillé à la constitution d'un groupe fondé sur la possession d'un même titre scolaire (les titulaires de DES, DEA, puis d'un diplôme de troisième cycle pouvant faire partie de l'association, mais à titre subalterne, comme "sociétaires diplômés" et non "sociétaires docteurs", et les non-diplômés devant être acceptés par une commission

comme "sociétaires de notoriété"), donc sur un modèle "corporatiste" inspiré du droit<sup>261</sup> et des grandes écoles. Face à celles-ci, la situation de concurrence est particulièrement difficile, l'Université ne présentant pas les mêmes facilités qu'une grande école pour organiser des stratégies cohérentes. L'accès aux noms et, plus encore, aux adresses des docteurs est un enjeu important, l'une des seules solutions apparues étant le recours au *Who's who?*, au capital social et au capital symbolique qu'il permet de mobiliser. A côté de l'accumulation de noms *qualitativement* importants, l'association a adopté une stratégie de "masse" tournée vers les jeunes docteurs et doctorants.

"On s'est aperçu récemment, parce que, c'est bien un problème que nous nous posons tous, c'est que bon dieu: comment les grandes écoles ont un annuaire avec tous leurs élèves, et nous non? Quand on écrit aux facs, elles vous répondent... Alors, il y a celles qui vous répondent, c'est pas la majorité, et quand elles vous répondent, il y a les très très gentilles qui nous envoient le titre des thèses, le nom des suffrageants, mais pas l'adresse. Et les autres vous disent: on peut pas vous répondre. Et j'ai appris récemment que quand vous vous inscrivez pour le concours d'une grande école, dans un petit coin de l'imprimé d'inscription, il y a écrit: refusez-vous que votre nom soit communiqué à l'association des anciens élèves? Personne ne lit ça, personne ne s'en préoccupe, et ça permet à l'école de transmettre le nom aux associations des anciens élèves qui après agissent comme elles veulent. On a mis quarante ans à s'en apercevoir, donc on n'est pas très doués. Pour l'université c'est bordélique, chaque université modifie son imprimé, on en parlera encore dans vingt ans. (...) Nous il faut qu'on fasse le tour des quatre-vingt universités de France. (...) Notre recrutement, jusqu'à l'année dernière il était fait, remarquez c'était un recrutement très aristocratique, il était fait à partir du *Who's who*, parce qu'il y a les titres des gens et partir des journaux, *Le Figaro*, *Les Echos*.

Alors, ça a un inconvénient, pas le *Who's who* mais *Le Figaro*, *Les Echos*, c'est qu'ils vous donnent le titre, ce sont des nominations, (...) et le problème, c'est que quand ils vous disent que c'est Total ou L'Oréal, bon, il n'y a pas de problème pour trouver l'adresse, mais quand ils vous disent que la société Dupont et compagnie, on sait pas ce qu'elle fabrique, on sait pas où elle est installée, ce qui fait que notre recrutement devenait très parisien. (...) Il existe à Nanterre depuis 1978 le fichier central des thèses, (...) On a dit bon on est à l'aube du vingt et unième siècle, [on pourrait] avoir quand même l'opinion des économistes et des gestionnaires sur ce que ça pourrait donner." (*idem*).

L'association est ainsi parvenue à recruter un certain nombre de jeunes docteurs à l'occasion de la rédaction d'un "livre blanc". S'ils posent un problème financier à l'association, compte tenu des tarifs préférentiels réservés aux étudiants, ils permettent d'en élargir l'audience et rencontrent un besoin dans le contexte difficile du marché du travail des docteurs. De plus, ouverte à la gestion, cette opération permet de tenter de "réunifier" des univers devenus relativement cloisonnés autour d'objectifs pratiques, très comparables à ceux développés dans les grandes écoles, avec un esprit de corps ("les gars") comparable.

"On a essayé de faire une lettre pour les offres et demandes d'emplois. Alors là c'est un. (...) Vous savez les étudiants, ils ne savent pas comment il faut faire, ils ne peuvent pas acheter tous les jours *Le Monde*, *Les Echos*, *Le Figaro*, *France-Soir*. Mais il faut des sous, et la revue nous pompe. Elle revient à 30000 F par an. (...) En mars, on va faire une espèce de colloque très orienté emploi. Mais à part ça... (...) Alors, ce qu'on est en train de faire, c'est faire le tour des facs, alors on est à Nancy, à Rennes, donc on fait des réunions avec la fac et avec la

chambre de commerce. Et ça c'est très important, d'abord pour les gars, parce que ça peut être un réservoir de *jobs*, et en plus, ça intéresse les chambres de commerce, je dirais même qu'on a moins de problèmes avec les chambres de commerce qu'avec les facs. A Aix, on a réussi quelque chose d'extraordinaire, c'est que les facs d'économie se sont réunies au même endroit. Ca s'était jamais fait..." (*idem*).

Si l'association fonctionne à travers divers groupes de travail, leurs interventions sont principalement symboliques. A son sommet, l'association est surtout un groupe à finalité mondaine et de "notoriété". L'insistance sur l'accès au marché du travail la met en relation avec des organisations professionnelles comme l'association française de banque, etc.

"Il y a des groupes professionnels, il y a deux catégories de groupes. Il y a des groupes d'études, il y en a beaucoup, mais il y en a qui marchent pas bien, alors ceux qui marchent, c'est: une commission sur l'emploi, une commission Asie-Pacifique, une commission sur l'environnement, qui justement vient de démarrer, et puis il y a un groupe banque et finance, puisque c'est là où nous avons quand même le maximum d'adhérents. Le secteur numéro un, c'est l'enseignement, le deuxième c'est banque-finance-assurance-bourse, etc. Le reste c'est très éparpillé. Alors, le groupe finance depuis quinze ans fait chaque année un dîner et élit le financier de l'année. (...) Le financier de l'année, alors là on fait voter nos adhérents bien sûr, mais aussi on fait voter la communauté financière. (...) Il y a un groupe marketing, qui lui fait un déjeuner tous les ans, (...) il y a un groupe informatique, je vous parle de ceux qui marchent. En mars, on va faire un colloque avec l'AFB, donc ça vous donne déjà, ça n'a rien de très original, c'est ce que font toutes les associations." (*idem*).

Association à finalité "professionnelle", l'ANDESE a été dirigée par des personnes actives dans le monde de l'entreprise, qui tentaient d'imposer une nouvelle légitimité économique, tirée de la "compétence", dont le *management* n'est qu'un des aspects. L'arrivée d'un universitaire néo-libéral (Jean-Jacques Rosa) a fait de l'ANDESE le lieu d'une offensive des "nouveaux économistes", mais cette inflexion ne durera qu'entre 1975 et 1979.

Parmi ceux-ci, Robert Gandur, président entre 1963 et 1969, se présente dans le *Who's who 1969-70* comme "économiste et conseiller de direction". Il a fait une partie de ses études universitaires aux Etats-Unis (Columbia) et en Grande-Bretagne (Trinity College à Cambridge). A côté de son doctorat en sciences économiques, il est diplômé de "Sciences-Po" et du Centre de préparation aux affaires. En 1962, il devient directeur du cabinet de conseil en direction Synthèse et Gestion. Il tente de faire de la formation en économie, et plus particulièrement du doctorat, un capital légitime au sein du champ économique, plus particulièrement du champ du conseil: face aux anciens élèves d'écoles de commerce, les docteurs en sciences économiques sont conduits à faire de la "science économique" un capital plus "scientifique" que le *management* des écoles de gestion. Inversement, il s'agit de peser sur l'Université pour lui imposer de "s'ouvrir sur l'extérieur". En 1968, l'association se mobilise fortement en ce sens, non sans succès. Entre 1975 et 1979, le président Jean-Jacques Rosa, professeur à l'Institut d'études politiques, est l'un des principaux représentants des "nouveaux économistes", qui prônent un renouveau de la discipline dans l'esprit des courants néo-classiques américains qui redeviennent alors dynamiques et entreprenants. La "science économique" fait l'objet d'un travail d'importation et d'une stratégie de *marketing* originale,

centrée sur les médias ; Jean-Jacques Rosa devient plus tard conseiller au *Figaro*, où il anime les pages économiques.

La phase récente de la vie de l'association voit la montée de la gestion: parmi les animateurs figurent des consultants issus des filières professionnalisées des universités. Le 11 mars 1993, une assemblée générale extraordinaire entérine un changement de nom qui traduit le poids croissant des "gestionnaires": l'ANDESE est désormais "l'association nationale des docteurs ès sciences économiques et en gestion, association nationale d'économie".

"Puis il y a eu historiquement la création du doctorat en gestion, qui s'est séparé de l'économie. Bon la différence entre la gestion et l'économie est assez subtile, ils n'avaient pas d'association (...) Mais la gestion et l'économie c'est quand même très cousins germains. (...) Donc on a créé cette association, qui a eu des hauts et des bas comme toute association."  
*(idem)*

Cette tentative de "professionnalisation" au double sens de professionnalisation des *cursus* et des diplômes, mais également, de constitution en "profession" sur un modèle inspiré du droit n'a pas totalement rencontré le succès escompté, même si elle a contribué à la transformation des programmes, des contenus, de l'organisation des enseignements, en participant à l'autonomisation de l'économie par rapport au droit, puis au développement des liens "Université-entreprises". La concurrence d'une association à base universitaire, l'AFSE, explique aussi pour une part les limites rencontrées.

"Bon, les gens étaient très contents d'adhérer à une association, et notamment, on avait beaucoup de profs, des agrégés et malheureusement, dans l'histoire de l'association, il y a eu des hauts et des bas et il y a une autre association, l'AFSE, qui est plus universitaire que nous, qui fait des colloques, nous on n'en fait pas, où les profs peuvent faire des présentations qui leur servent, des publications, c'est tout à fait normal. D'ailleurs on a de très bons contacts avec eux. (...) Remarquez c'est un peu idiot, moi je serais assez d'accord pour qu'on fusionne, mais faudrait voir.

**- Ils sont favorables à une fusion, les gens de l'AFSE?**

- Je ne sais pas. S [un ancien président de l'AFSE] l'était, mais les autres je ne sais pas. C'est difficile parce qu'un gars comme Artus c'est un économiste connu, il est directeur des études économiques de la Caisse des dépôts, c'est un X. Alors c'est pas tellement notre... Il y a un petit problème éthique, c'est vrai qu'on a des sociétaires de notoriété, qui permettent de prendre qui on veut, mais il faut pas qu'il y en ait 80%. Là, il y a un petit problème. Mais je pense qu'on pourrait déjà commencer par faire des trucs en commun." (*idem*).

La défense de la thèse d'Etat à laquelle certains membres de l'association ont participé un temps n'a pas suffi à permettre de préserver cette forme de capital fondé sur le titre, et les fonctions de la thèse de nouveau régime, plus courte mais aussi plus tournée vers une "performance" conçue sur le modèle scientifique, sont finalement assez peu orientées, en France tout au moins, vers le monde économique. L'unité du corps des agrégés du supérieur en économie et gestion n'a pas résisté aux tensions internes, la "gestion" obtenant son autonomie universitaire<sup>262</sup>. La production des thèses a tendu à se calquer sur les exigences de la

"profession", mais définie cette fois au sens anglo-saxon du terme, passant par l'obéissance à un certain nombre de canons formels différents de ceux du droit et moins connectés aux caractéristiques des postes extra-universitaires (cf.*infra*). Les animateurs de l'ANDESE rencontrent de jeunes docteurs fortement imprégnés par les valeurs académiques, plaçant "la recherche" avant toute autre activité.

"Je dois reconnaître que je suis un peu surpris par les réactions des étudiants. Moi ce qui me navre, c'est que quand je reçois des jeunes adhérents, ils ne pensent qu'à la recherche. Je leur dis: il y en aura de la recherche, mais il y en aura pour combien? Il y a l'Université et le CNRS, c'est tout. Et les services économiques des boîtes, c'est souvent des gens de la société qui ont déjà roulé leur bosse, qui savent ce que ça veut dire, et qui ont des notions d'économie, pour faire des plans comme ça, mais c'est très rare qu'on prenne un débutant pour lui faire faire de la recherche sur les semi-conducteurs. (...) [Dans les entreprises, les diplômés de sciences économiques] se débrouillent très bien partout. Plutôt banque-finance quand même, direction financière, même s'ils n'ont pas une formation financière, ils ont quand même pris l'habitude d'appréhender les problèmes économiques de façon un peu globale et ça ça sert."  
*(idem)*.

Des représentants de l'association ont néanmoins pu participer, autour de 68, aux commissions visant à réformer l'enseignement et la recherche universitaires en économie, favorisant les liens entre celles-ci et les "besoins en économistes" émanant de la société dans son ensemble. L'ouverture de l'Université vers l'extérieur est un *leitmotiv* des dirigeants successifs, qui ont contribué ainsi à la formation d'un marché du travail élargi, opposé au fonctionnement



académique "en vase clos", thème qui est également au coeur de l'idéologie professionnelle des enseignants d'économie et gestion<sup>263</sup>.

Ce marché du travail devait s'organiser autour de quatre pôles comme l'indiquait le "cadre pour un nouvel enseignement économique" paru dans le numéro 52 de *Vie et sciences économiques*, en juin 1968: "notre pays a besoin de quatre types d'économistes: praticiens spécialistes, cadres de direction, chercheurs, enseignants". En décembre 1966, l'ANDESE avait publié les résultats d'une première enquête auprès de ses adhérents réalisée en 1965. Les répondants se caractérisent par leur jeunesse relative comparée aux membres de l'association, et par le poids relativement importants des titulaires de DES (47% contre un tiers au sein de l'association). Il ressort de cette enquête, selon l'association, que "31% des répondants lient leur sujet de thèse à une activité professionnelle", et qu'inversement, "ce n'est que dans 18% des cas que l'orientation vers une recherche fondamentale et théorique peut être retenue". Du reste, "59% des diplômés ont déclaré préparer leur thèse tout en travaillant professionnellement", même si ce pourcentage tendrait selon les auteurs à diminuer sur la période précédant l'étude. L'une des conclusions de celle-ci met toutefois en évidence une tendance à l'*académisation* de la thèse, dont la durée de réalisation tend alors à augmenter, et qui devient l'objet d'un investissement ("un travail long et approfondi") moins fréquent jusque là. "Celle-ci deviendrait-elle l'apanage de fait des seuls chercheurs ou agrégatifs, alors qu'un nombre croissant d'autres diplômés y renonceraient ?".

Il semble bien que cette tendance du milieu des années 1960 se soit prolongée jusqu'à aujourd'hui, où les diplômés "professionnels" ont constitué des substituts au doctorat pour accéder au marché du travail. Le marché du travail des "économistes" ainsi définis était alors, en premier lieu, parisien (alors-même que les répondants sont d'origine provinciale) et,

surtout, très lié au secteur public: 13% sont dans l'enseignement supérieur, 10% dans la fonction publique, 14% dans des organismes internationaux semi-publics et 8% des organismes internationaux "professionnels". Seuls 8% travaillent dans le cadre d'organismes de conseil, 6% à la tête d'une entreprise personnelle, et 3% dans des professions indépendantes. Ils occupent pour un quart d'entre eux (23%) des fonctions de "direction", une moitié étant spécialisée dans la recherche et la prévision ou l'enseignement. L'analyse "générationnelle" fait apparaître une élévation régulière de la part des "dirigeants" avec l'âge, ce qui laisse entrevoir la logique générale des carrières d'"économiste" dès cette époque: les postes de recherche et prévision sont plutôt des postes de débutants qui peuvent mener à une progression ultérieure, au sein de l'entreprise (ou de l'administration), vers des positions plus "fonctionnelles". Mais il faut noter que l'accès à ces fonctions n'est pas lié à la nature du diplôme supérieur (DES ou thèse) possédé, ce qui indiquerait une faible rentabilité du doctorat en termes de carrière proprement dite, et pourrait être au principe de l'académisation évoquée plus haut. Du reste, la rentabilité proprement économique du diplôme, mesurée par les revenus, semble maximale dans le conseil ou les activités indépendantes, et minimale dans la recherche, les organismes professionnels, et dans une moindre mesure, l'Université.

L'ANDESE compte aujourd'hui environ 750 membres, dont une partie occupe ou a occupé un poste dirigeant en entreprise (en premier lieu dans la banque et la finance), et une autre est composée d'universitaires. Parmi ceux-ci, elle compte des agents dotés d'un fort volume de capital à la fois politique et universitaire (Jean-Marcel Jeanneney, Raymond Barre, Jean François-Poncet, Denise Flouzat, Jean-Jacques Rosa) ou économique (Michel Drancourt, Délégué général de l'Institut de l'entreprise, Pierre Conso, PDG des Ciments Français, Jean-Paul Betbèze, directeur au Crédit Lyonnais, etc.). Le déclin relatif ne signifie pas que

l'association ait perdu toute influence en matière d'enseignement et d'adéquation entre monde économique et monde de l'entreprise, mais la redéfinition sociale des fonctions de la thèse de "sciences économiques" n'a pas contribué à la reproduction du corps telle qu'elle était initialement envisagée.

### **Concurrences associatives**

Les tentatives de "professionnalisation" n'apparaissent jamais autant comme le produit d'un travail symbolique que lorsque l'action d'une association "professionnelle" est largement tournée vers la mise en forme d'un capital disciplinaire, sur le modèle de l'*American Economic Association*. L'association française de science économique (AFSE), créée en 1950, membre de l'Association internationale de science économique (AISE, qui regroupe les différentes associations nationales), a vu ses effectifs croître fortement ses dernières années sur une base universitaire élargie.

Entre 1988 et 1995<sup>264</sup>, l'effectif des membres de l'AFSE présents dans l'annuaire passe de 464 à 846 personnes physiques. Le groupe des professeurs d'Université, qui constitue en quelque sorte la base sociale d'origine de l'association, passe de 38% à 31%, principalement au profit des maîtres de conférences (de 13% à 22%): on retrouve l'évolution de la structure des corps décrite plus haut. A ces deux groupes s'ajoutent les "non-titulaires" universitaires qui comptent pour environ 10% (et font de l'AFSE une association au deux-tiers universitaire), et 9% de "chercheurs" (dont les deux tiers au CNRS): la grande majorité est donc tournée vers la "production scientifique". Les économistes venus des entreprises représentent en 1995 13%

de l'ensemble, dont 5% du secteur banque-assurance, et les économistes de l'administration sont 4,5% en 1995. Il faut noter qu'en dépit de ce poids statistique limité, les agents liés à l'administration ou au monde économique sont beaucoup plus présents dans les instances dirigeantes, mais également à travers les nombreux adhérents "institutionnels", grandes banques, grandes entreprises nationales, organismes d'études publics et privés, etc. Entre 1993 et 1994, le nombre de "personnes morales" progresse de 75%, ce qui illustre le capital symbolique qu'a pu accumuler l'association auprès de dirigeants économiques.

L'AFSE est liée à l'une des plus grandes revues académiques françaises (la *Revue économique*) qui édite les actes de son congrès annuel, comme l'*American Economic Review* avec l'AEA. De plus en plus, la *Revue économique* reproduit les normes de publication américaines: classification des articles du *Journal of Economic Literature*, résumés de présentation en début d'article, etc. L'association publie une lettre d'informations avec résumés d'ouvrages et présentations de revue, un annuaire, organise divers colloques, couronne d'un prix la "meilleure thèse", etc. Ces multiples activités qui restent centrées sur le champ universitaire en font un pôle dynamique, attractif autant pour des chercheurs chevronnés (qui se sentent de plus en plus tenus d'apparaître au moins lors du colloque annuel) que pour les jeunes étudiants, qui y trouvent le moyen de s'insérer dans "la profession"...

Pour comprendre la nature de l'évolution de l'AFSE, la liste des présidents successifs fournit un premier indicateur pertinent: dans un premier temps, elle était centrée sur les universités françaises dominantes (le Panthéon en particulier), puis s'est ouverte à des représentants également liés au champ politico-administratif (Raymond Barre en 1976), avant de voir des

Polytechniciens orientés vers la recherche économique s'y imposent une fois sur deux depuis la fin des années 1970.

Le congrès annuel de l'AFSE connaît un succès certain depuis quelques années: le nombre de textes proposés a fortement augmenté, et avec eux, les thèmes abordés. Il s'agit de plus en plus d'un "événement" universitaire de premier plan, d'autant que la sélection de contributions pour le numéro annuel de la *Revue économique* est devenue un enjeu académique. La lecture de ces "actes", comme celle de la *Lettre de l'AFSE*, procure une image d'"intégration" nationale de la discipline. La cohérence de la "profession" semble d'autant plus forte que s'impose une certaine cohérence "intellectuelle": les articles sont le plus souvent la présentation des "modèles" qui obéissent au même mode de production, relativement standardisé.

L'AFSE s'inscrit dans un mouvement plus large qui concerne l'ensemble des pays européens. Autour du laboratoire de l'Ecole normale supérieure, le Delta, et d'un réseau d'économistes européens, s'est par exemple constituée l'European Economic Association, qui édite l'*European Economic Review*, reproduisant encore plus fidèlement (jusque dans les intitulés) le schéma américain: à la différence de l'AFSE, qui maintient le rôle central du français au risque d'être relativement peu ouverte sur le monde anglo-saxon, les Français qui y participent ont accepté de produire uniquement en langue anglaise. Dans différentes sous-disciplines (comme l'économie du travail), des associations européennes se développent autour d'un système de colloques et de productions scientifiques relativement homogènes. Il reste qu'à la différence de l'univers américain, la "profession" d'économiste universitaire en Europe ne forme pas encore un marché véritablement unifié. On sait en effet que, lors du congrès annuel de l'AEA, les universités offrent des postes aux chercheurs qui les "intéressent": ce système de

recrutement conforme aux catégories dominantes dans l'univers anglo-saxon est loin de s'être imposé jusqu'à aujourd'hui en Europe. Dans le "vieux monde", les carrières d'économistes universitaires restent très "nationales", et encore fortement liées au secteur public. Certains économistes européens accèdent parfois au marché académique américain, au MIT notamment. Leur retour dans le système français suppose une forme de "transfert" (comme dans le cas de Jean Tirole, "futur prix Nobel" suivant la rumeur, qui est passé du MIT à l'Université de Toulouse), qui rappellent les relations que peut entretenir la NBA avec les championnats nationaux européens dans le domaine du *basket-ball*.

En 1969, soit près de vingt ans après l'AFSE et l'ANDESE est créée une association des "économistes d'entreprise", qui se propose de constituer une profession spécifique dans le monde de l'entreprise: à la différence de ses deux "consoeurs", elle ne fait pas référence au système universitaire mais uniquement à une fonction économique nouvelle, appelée à se développer. Les critères d'adhésion ne se réfèrent pas à des titres (comme pour l'ANDESE) ni à une "discipline" (comme pour l'AFSE), mais bien à une "fonction" liée à l'activité productive et à la création de richesses. Or, depuis sa création, cette fonction s'est peu développée en France, contrairement aux Etats-Unis qui constituent le modèle de référence en la matière. A., qui a participé à la vie de cette association au plus haut niveau, expose sur un ton passablement désabusé ce que l'on peut qualifier d'"échec" relatif de l'AFEDE.

***"Historiquement, ça s'est passé comment la naissance de cette profession d'économiste d'entreprise?"***

- Oh, ça s'est passé. Il y en a un certain nombre qui ont commencé à émerger à la fin des années 60, l'association date de 69, et puis ça s'est développé gentiment, mais évidemment,

l'effectif reste limité. Il y a deux cents personnes et encore, il y a des doubles adhésions, si vous voulez. A mon avis, en France actuellement, il y a moins de 100 économistes d'entreprise. Et comme là-dessus il y en a une bonne moitié sinon les deux-tiers qui sont des économistes de banque, vous voyez un peu ce qui reste dans l'industrie, ça se compte par quelques dizaines. Alors là-aussi, il y a eu des loupés, des échecs." (**directeur des études économiques d'une entreprise multinationale, responsable de l'AFEDE et de diverses associations professionnelles**).

A cette évolution, il propose une explication proprement économique, qui tient à la nature des postes concernés: ils supposent des agents dotés de dispositions particulières à la faire valoir, sans quoi leur coût relatif les rend superfétatoires.

"Pour que l'économiste d'entreprise réussisse, il faut qu'il soit bon, il faut qu'il sache vendre sa camelote, et il faut que son client principal qui est le patron de l'entreprise soit réceptif. Donc tout ça, ça fait beaucoup de conditions. Très souvent, le président n'est pas convaincu de l'utilité de cette fonction, donc il fait un essai sans y mettre les moyens, c'est-à-dire qu'il prend un jeune dont il pense qu'il ne lui coûtera pas très très cher, il le colle dans un coin, il fait des études pendant un an, il est complètement déconnecté de l'entreprise, et au bout d'un an, le patron dit: vous voyez bien que ça sert pas à grand'chose, parce qu'il a pas mis les moyens. (...) Les entreprises n'ont jamais beaucoup fait d'efforts pour se doter de services économiques un peu structurés. Il y a des exceptions mais on est loin de la situation américaine. L'association américaine doit avoir 4000 membres. C'est-à-dire, cela ferait 1000 membres en France." (*idem*).

La position subalterne des services d'études économiques à l'intérieur des entreprises contribue à faire de cette fonction une position d'attente avant l'obtention de responsabilités supérieures: dès lors, le principe-même de constituer une profession perd de sa signification, puisque le développement de la carrière conduit précisément à une sortie de la "profession". Cette "profession", parce qu'elle semble correspondre à un fantasme d'origine scolaire ("les étudiants imaginent qu'il y a des gens qui font de l'Economie avec un grand E"), est vouée à rester à un état relativement embryonnaire.

"En général, ce type de service est un service où les gens passent relativement jeunes, et ensuite s'en vont et sont renouvelés. C'est un peu moins vrai pour les banques, parce que dans les banques, les services économiques sont plus étoffés et il y a, à côté du directeur, deux ou trois postes qui peuvent fournir des occasions de carrières, si vous voulez. Mais dans l'industrie, non, c'est très rare. Donc, je ne crois pas qu'on ait intérêt. Alors, peut-être s'il y a un décollage, on doublera le nombre d'économistes d'entreprise par an, mais c'est pas ça qui règlera le problème. Evidemment, les étudiants ont tendance à avoir une vue un peu abstraite de l'entreprise, et ils s'imaginent qu'il y a dans chaque état-major des gens qui font de l'Economie avec un grand E et de la Stratégie avec un grand S. En fait c'est pas ça, parce que les systèmes de planification dans les entreprises sont en général assez décentralisés. Enfin, je prends le cas de notre groupe, c'est tout à fait ça. Donc mes collègues du plan ils sont trois ou quatre, nous même chose. Et l'essentiel se passe dans les échelons décentralisés. Nous nous donnons le coup d'envoi au processus de planification en diffusant un certain nombre d'indices économiques, ensuite chacun fait son boulot et ça remonte. Mais il ya 95% est fait par les gens des divisions et 5% par le sommet. L'idée que tout est fait à l'état-major et que ça



emploie un grand nombre de cerveaux est une idée que l'on doit exclure. Les cerveaux économiques et même planificateurs sont en nombre limité, ce qui ne veut pas dire que ça ne revêt pas une certaine importance. Là-aussi ça fait une différence avec les moyens qui sont mis en oeuvre dans l'administration, que ce soit, il y a une disproportion. Mais tout ça c'est toujours pareil parce que qui dit état-major dans les entreprises dit frais généraux et les frais généraux on est toujours en train de les gratter en disant il y a quand même l'objectif de rentabilité. Peut-être que c'est un peu exagéré, on pourrait consacrer un peu plus. Il y a beaucoup de gens qui viennent me voir en me disant on voudrait voir ce que vous faites en matière de prospective. Et je réponds, si vous entendez parler de la Prospective avec un grand P, on n'en fait pas. Alors les branches ne sont pas idiotes, on leur demande des plans à trois ans, et ils vont au-delà de trois ans. Mais il n'y a pas de prospective au sens réunion dans une vaste salle où il y a vingt personnes qui font des exposés savants sur le groupe dans dix ans. Ca ça n'existe pas, ça existe à EDF, et encore, ça existe dans des boîtes comme ça." (*idem*).

L'échec relatif des "économistes d'entreprise" est vécu comme une marginalisation par rapport aux universitaires, de plus en plus "théoriciens", et aux "économistes d'administration" mieux favorisés en termes de financements. Le seul domaine où ils aient réussi à s'implanter de manière plus sérieuse semble le secteur bancaire, particulièrement avec les anciens élèves de l'ENSAE.

Dans son dossier intitulé "Les économistes ont la cote"<sup>265</sup>, la revue *Banque* explique en février 1996 que "les économistes sont de plus en plus impliqués dans les activités de la banque. Ce poste a, aujourd'hui, une meilleure image et n'est plus systématiquement perçu comme une

passerelle vers des fonctions plus opérationnelles. (...) Le temps est loin où les banquiers eux-mêmes considéraient que la principale tâche des économistes était de rédiger le discours du président deux fois l'an!". Une distinction entre "fondamentalistes" et "économiste de marché" repose s'est opérée en fonction du domaine couvert. Dans une présentation du "métier" (cf. document), le nombre d'économistes de banque est évalué en France à 400, "leur nombre tend à croître et leur fonction à s'élargir" et "l'ENSAE se taille la part du lion, mais les patrons de services économiques souhaitent diversifier les cultures et les modes d'approche, et rendre complémentaires leurs équipes. D'où la présence d'ingénieurs, de Sup de Co, de mathématiciens ou de formations plus originales".

**Document 4**

**Les économistes vus par la revue *Banque* (février 1996)**

## **L'identité d'"économiste"**

Les fonctions d'"économiste" ne sont qu'un cas particulier de l'ensemble des possibles professionnels offerts aux étudiants en économie. Cette catégorie de postes concerne en premier lieu les détenteurs de diplômes de troisième cycle les plus "généralistes", ainsi que des élèves de grandes écoles (comme l'ENSAE ou l'IEP de Paris). Le terme d'"économiste" est associé à des postes qui ont pour point commun d'être relativement déconnectés des fonctions les plus "opérationnelles" d'encadrement et de direction, mais aussi des fonctions les plus "techniques" répertoriées suivant des critères plus précis ("cadres des ventes", "cadres des services techniques des assurances", etc.). Les "économistes" sont, suivant ce double principe négatif, des agents spécialisés dans les "études" économiques, terme qui résume assez le caractère à la fois relativement "scolaire" de cette activité au sein d'espaces sociaux en premier lieu tournés vers la pratique économique, mais également son aspect "indéterminé", une "étude" pouvant porter sur les objets les plus divers.

Dans la nomenclature des PCS "adaptée pour les enquêtes sur l'entrée dans la vie active" par le CEREQ<sup>266</sup>, la catégorie "économiste" est éclatée en six sous-catégories: économiste de collectivité locale, chiffrée par défaut comme "personnel administratif supérieur des collectivités locales et hôpitaux publics" ; économiste de l'Etat, chiffrée par défaut comme "personnel administratif de catégorie A de l'Etat" ; économiste de la recherche publique hors enseignement, classé parmi les chercheurs de la recherche publique ; économiste en centre technique des transports classé comme "personnel administratif de catégorie A de l'Etat" ; économiste ou économètre enseignant classé comme "enseignant de l'enseignement supérieur"

; économiste autre que les précédents, considéré soit comme "cadre chargé d'études économiques, financières, commerciales" soit comme profession intermédiaire "maîtrise et techniciens administratifs autres que financiers et comptables" selon le grade. Cette nomenclature est, on le voit, plus détaillée pour les économistes du secteur public que pour ceux du secteur privé, et range les économistes parmi les personnels "administratifs", ce qui résulte du caractère indéterminé des postes.

Ces fonctions ont pour caractéristiques, en dehors de l'Université ou des organismes de recherche, d'être souvent constituées comme des points de passage réservés aux cadres entrants, encore proches par leurs préoccupations et leur vision de l'économie de l'univers scolaire: au fur et à mesure de la progression dans la "carrière" (économique ou bureaucratique), s'impose la nécessité de faire également ses preuves comme "décideur" et comme "gestionnaire". Les jeunes "économistes", porteurs d'un capital scolaire encore peu investi dans le champ économique ne peuvent donc s'imposer comme agents économiques proprement dits qu'en faisant la preuve de leur "contribution" à l'efficacité économique, en travaillant à produire des instruments adaptés à une certaine demande sociale. Le caractère paradoxal de cet investissement tient au fait que la réussite relative comme "économiste" dans des organismes bureaucratiques ou managériaux peut être, dans certaines conjonctures, une des conditions pour accéder à des positions de pouvoir où la connaissance et la compétence de type "scolaire" ne sont plus valorisées directement en tant que telles.

La trajectoire de Marcel Boiteux est à cet égard paradigmatique<sup>267</sup>. Elève de Maurice Allais, normalien agrégé de mathématiques passé également par Sciences-Po, il poursuit sa carrière

d'économiste en France après avoir tiré au sort, et perdu, une bourse Rockefeller avec Gérard Debreu. Entré à EDF, il y mène des recherches appliquées très novatrices, introduisant dans la gestion les principes de la tarification au coût marginal. Par l'intermédiaire de Pierre Massé, il a la possibilité d'accéder à la direction générale de l'entreprise, après en avoir dirigé les études économiques, alors qu'elle était jusque là réservée à des membres du corps des Ponts, ce qui suscite des remous. Mais, Massé lui indique qu'il doit désormais choisir entre les études et la pratique économique. Ayant fait ce choix, il a fait de la direction d'EDF une "chasse-gardée" d'économistes, cas relativement isolé néanmoins dans les grandes entreprises nationales françaises. Au sein de l'administration, une logique similaire tend à prévaloir parmi ceux des administrateurs de l'INSEE qui aspirent à des positions de pouvoir au sein du ministère des finances ou en dehors: au fur et à mesure de la progression dans la hiérarchie, leur légitimité d'économiste leur permet d'accéder à des positions éloignées de la recherche.

Pour comprendre comment s'organise l'espace professionnel des diplômés de sciences économiques en France, il faut donc avoir à l'esprit l'existence d'une demande sociale de compétences définies comme "économiques". Et plus encore, il faut les concevoir comme des positions particulières qui se caractérisent par leur indétermination relative, leur caractère encore "scolaire" et, en conséquence, leur fonction de transition dans l'accès aux positions dominantes dans l'entreprise. Ils sont confrontés à un univers professionnel relativement désajusté par rapport à leur capital scolaire, les premières positions qu'ils occupent ayant pour fonction d'opérer la transition entre les deux univers.

Etre qualifié d'"économiste", c'est être doté d'une forme d'*autorité* spécifique, différente de celle du "philosophe", du "sociologue" ou de tout autre "savant", "intellectuel", "expert", etc. Cette qualification n'est pas seulement le produit d'une opération arbitraire, et réversible, par

laquelle des agents s'arrogeraient à tous moments un droit sur la production légitime de discours et d'actions particulières. Derrière les qualifications opérées, il faut reconstituer l'économie sous-jacente aux usages de l'appellation, c'est-à-dire les hiérarchies entre les espèces de capitaux dont sont dotés les agents. Si, comme on l'a montré, le capital scolaire à contenu économique a tendu à se consolider durant la période étudiée, cela ne peut être sans effet sur ce que l'on appelle parfois (par une extension rapide) l'"identité professionnelle" des économistes, ne serait-ce qu'en tendant à rendre plus crédible l'existence d'une "profession".

Le nom d'"économiste" ne fait l'objet d'aucune procédure officielle de certification qui en contrôle ou en limite l'usage, pas plus en France que dans d'autres pays<sup>268</sup>. Aucune définition sociale ne s'est encore imposée au point d'être formalisée dans des textes juridiques ou administratifs, en dépit de la mise en place d'une filière universitaire distincte du droit et des tendances à l'imposition de "critères" et de "normes" que l'on peut observer dans certaines associations, laboratoires, etc. A plusieurs reprises au cours de ce travail, la question de la définition préalable nous a été posée par divers interlocuteurs, parfois sans doute non sans soupçons et inquiétudes sur les éventuelles méprises que ferait courir au sociologue le flou relatif des usages réels<sup>269</sup>. Il s'agissait au contraire non seulement de rendre compte de l'existence d'un certain jeu et de variations dans ces usages, mais plus fondamentalement d'étudier leur logique et leur évolution.

On ne peut pas dissocier l'étude des luttes sémantiques autour des appellations de celle des transformations objectives dans les caractéristiques sociales des agents, et de celle des instances en concurrence dans le travail de définition sociale. On peut pour cela s'appuyer sur des observations effectuées dans les univers-mêmes où ce travail a lieu, si possible grâce à des formes objectivées de ces usages, comme les désignations publiques: le *Who's who* est l'un de ces instruments, d'autant plus pertinent - au moins dans un premier temps - qu'il prétend

couvrir l'ensemble des principes d'excellence sociale, des plus "scientifiques" et "culturels" aux plus "économiques" et "professionnels" (cf. *infra*).

La comparaison du *Who's who in France 1969-70* et du *Who's who in France 1989-90* fait apparaître d'importantes transformations dans le recours à la désignation comme "économiste" au sein des fractions dominantes des classes dominantes françaises. En premier lieu, alors que l'ensemble des personnalités faisant l'objet d'une notice a été maintenu entre ces deux dates autour de 20000 individus, le nombre de celles qui se déclarent "économistes" est passé de 53<sup>270</sup> à 121, soit largement plus du double. Cette croissance est liée aux transformations qui ont affecté les usages sociaux du système éducatif au sein des classes dominantes décrites plus haut. Elle peut être également considérée comme un indicateur de l'attraction, elle-même de plus en plus forte, exercée par l'appellation d'"économiste" dans différents espaces sociaux jusque là restés plus ou moins éloignés de la "culture économique". Parmi les agents concernés, le nombre de ceux qui se déclarent uniquement "économistes" est passé de 32 à 63, soit de 60,4% à 52,1% des individus concernés. Les autres s'auto-désignent "économistes", mais utilisent également d'autres noms de professions ou d'activités.



Tableau 9

Les auto-désignations comme "économiste" dans le *Who's who*

Annuaire	<i>Who's Who</i>	%	<i>Who's who</i>	%
Intitulés de présentation de soi	<b>69-70</b>		<b>89-90</b>	
"économiste"	32	60,4	63	52,1
"économiste" et [dirigeant d'entreprise]	5	9,4	6	5
"économiste" et [fonction politique]	2	3,8	14	11,6
"économiste" et [conseil d'entreprise]	2	3,8	6	5
"économiste" et [journaliste]	2	3,8	4	3,3
"économiste" et [ingénieur]	1	1,9	13	10,7
"économiste" et [universitaire]	1	1,9	8	6,6
"économiste" et [haut fonctionnaire]	1	1,9	8	6,6
Autres professions	7	13,2	5	4,1
Total (hors double-comptes)	53	100	121	100

Le phénomène le plus évident est l'apparition plus massive de doubles identifications comme économiste et homme politique (ancien ministre ou élu), économiste et ingénieur, économiste et haut fonctionnaire (membre d'un grand corps, comme l'inspection des finances, administrateur de l'INSEE, etc.), et enfin économiste et universitaire. A l'opposé, le nombre d'"économistes" qui se désignent également comme journalistes et chefs d'entreprise

augmente de façon moins prononcée (et régresse donc en proportion de l'ensemble). La croissance morphologique générale s'accompagne donc d'une diversification au sein de nouvelles fractions, plutôt liées à l'action publique, aux fonctions de cadres dirigeants et à la recherche.

La polysémie du terme "économiste" ressort particulièrement d'une lecture plus détaillée des notices biographiques concernées. Dans l'édition de 1969-70, les agents qui se réclament de cette appartenance sociale ont mené leurs carrières dans une "nébuleuse" d'organisations professionnelles et bureaucratiques nationales et internationales, ou plus directement dans le champ des entreprises (notamment dans le secteur financier). Sept sont passés par la Communauté économique européenne, quatre par l'ONU et par la Communauté européenne du charbon et de l'acier, trois par l'OECE, par la Société des nations, ou encore par le FMI ou la Banque mondiale. Une partie d'entre eux a travaillé dans des chambres de commerce et d'industrie régionales, ou d'autres organismes locaux de promotion économique.

Jean-Henri Adam, présent dans l'édition 1969-70, offre un exemple de carrière d'économiste menée pour l'essentiel au sein du champ des entreprises. Après des études supérieures à HEC, Sciences-Po et à la faculté de droit où il obtient un doctorat, il commence par travailler en 1920 au service des études financières du Crédit Lyonnais, devient deux ans plus tard secrétaire général de la Compagnie parisienne de distribution d'électricité, à partir de 1937 administrateur des éditions Sciences et Industrie et de 1938 président des établissements Coanda. Il est en 1965 président de la Compagnie européenne de promotion économique. Parallèlement, il participe après la seconde guerre mondiale à de nombreuses sociétés professionnelles, culturelles et mondaines : Société pour l'étude des marchés industriels et commerciaux, Société internationale d'économie et de sciences sociales, France-USA, Maison

de France à New-York, Société française de géographie économique, Société d'encouragement à l'art et à l'industrie, et parallèlement Union interalliée, Cercle de l'Union, Automobile-Club de France, Société des amateurs d'art et collectionneurs. Groupement universitaire pour la société des nations, etc. Occupant simultanément ou successivement de nombreuses positions de "prestige" et d' "influence", il est en quelque sorte un "économiste bourgeois" au sens propre du terme, propagandiste des échanges internationaux, qu'ils soient économiques ou culturels et orienté avant tout vers la promotion et la représentation sociales. Gilbert Gantier, d'origine bourgeoise, cumule lui-aussi les *cursus* puisqu'il obtient deux licences (lettres et droit), et le diplôme de l'IEP de Paris. Après un passage par l'administration (chargé de mission au ministère de la Reconstruction), il est ensuite journaliste, attaché de presse, puis chef du service des études générales à l'Union des chambres syndicales de l'industrie du pétrole. Maître de conférence à l'Institut d'études politiques de Paris en 1965, membre de la Société des gens de lettres, auteur d'articles dans *L'Express*, *Le Monde*, *la Nef*, il est en 1968 député suppléant du général Stehlin (droite). Il effectue donc une carrière qui va de l'administration à la politique en passant par la presse et les études dans une organisation patronale: on ne saurait mieux illustrer la diversité des espaces dans lesquels prend sens l'identité d'"économiste". La dimension internationale enfin est présente dans la trajectoire de Pierre Uri, fils d'universitaire agrégé de philosophie, diplômé du Centre de perfectionnement aux affaires et diplômé d'études supérieures de droit et d'économie, qui figure dans les deux éditions étudiées. Professeur avant-guerre, il devient durant celle-ci chercheur à l'ISEA de François Perroux, puis par la suite conseiller économique et financier du Commissariat général du plan, professeur à l'ENA, et membre du comité d'experts des Nations unies pour le plein-emploi. Il occupe entre 1952 et 1959 la fonction de directeur à la Communauté européenne du charbon et de l'acier, embryon de la future communauté européenne. Il exerce alors son activité dans une banque d'affaires américaine (directeur puis conseiller). Ainsi,

toute sa trajectoire est marquée par une ascension, à partir de positions dominées dans le champ du pouvoir (professeur puis chercheur) vers des positions de pouvoir temporel et de responsabilité politico-économique croissante.

En prenant en compte les divers titres scolaires et universitaires des personnes qui se désignent comme "économistes", la transformation évoquée plus haut se confirme. Alors que le nombre de détenteurs de titres universitaires de troisième cycle s'accroît au même rythme que l'ensemble de l'effectif entre 1969-70 et 1989-90, celui des diplômés de l'IEP de Paris (et de l'ELSP), d'IEP de province et de l'ENA, mais surtout de Polytechnique, de l'ENSAE, des grandes écoles d'ingénieurs et de commerce, et celui des détenteurs de diplômes supérieurs américains connaissent une progression plus marquée, tout en restant minoritaires par rapport aux précédents.

Tableau 10

Titres universitaires mentionnés par les "économistes" du *Who's who*

Annuaire	<i>Who's who</i>	%	<i>Who's who</i>	%
Titres	<b>69-70</b>		<b>89-90</b>	
Doctorat droit-sc. éco.-gestion	17	32,1	37	30,6
DES/DEA droit-sc. éco.- gestion	6	11,3	17	14
Sciences-Po Paris	15	28,3	39	32,2

Autre IEP	0	0	4	3,3
ENA	0	0	4	3,3
Polytechnique	4	7,5	18	14,9
ENSAE	1	1,9	15	12,4
Autres écoles d'ingénieurs	2	3,8	16	13,2
HEC	2	3,8	4	3,3
Autres écoles de commerce	2	3,8	14	11,6
Diplôme aux Etats-Unis PhD, MA, etc	1	1,9	8	6,6
Total (hors double-comptes)	53	100	121	100

La montée (quantitative) des "économistes" dans le *Who's who* ne s'est donc pas accompagnée d'une unification tendancielle des titres universitaires possédés, mais d'une diversification au sein de l'ensemble des institutions d'enseignement supérieur: des institutions différentes formant à des carrières distinctes peuvent conduire à se percevoir et se définir, mais également à être perçu et défini, comme "économiste". De même qu'ils cumulent des "identités" sociales différentes, ces agents sont fréquemment des "multi-usagers" du système éducatif et des "multi-diplômés".

Les divers usages de l'"identité d'économiste" dans cet annuaire permettent de décrire un lieu social situé au point de rencontre des différents espaces constitutifs des classes dominantes. La polysémie sociale du terme d'"économiste" est probablement au principe du flou et du jeu qu'on lui impute fréquemment. Ce terme a partie liée avec l'idée de multipositionnalité<sup>21</sup>, et avec une forme de capital composite, à la fois générique et diversifié, irréductible au capital économique, au capital politico-bureaucratique et aux diverses formes du capital culturel.

Ainsi un interlocuteur évoquait-il, à propos des "économistes" et de "la profession" qu'ils forment, "un truc un peu mal foutu", composé d'universitaires, de fonctionnaires et d'économistes d'entreprise. Ce sont autant de sous-espaces à la fois distincts et en partie superposés, fondés dans la division du travail de domination mais concurrents, se référant à la même discipline (l'"économie", la "science économique"), mais suivant des acceptions diversifiées et conflictuelles.

La domination progressive d'un capital scolaire à forte composante mathématique et ingénieriale, mais également managériale, se lit dans le déclin de ces "économistes du dimanche" qui, tels le comte de Saint-Phalle, "banquier, économiste et historien" selon le *Who's who 1969-70*, ont pu simultanément gérer divers intérêts financiers et consacrer une partie de leur temps à l'écriture, entre deux réunions du Jockey-Club et de l'Automobile-Club de France. Cette montée du capital scolaire "à contenu économique" a pour effet de renforcer l'euphémisation des luttes économiques, mais aussi de les déplacer à l'intérieur-même du monde scolaire. De plus, elle est solidaire d'une tendance à la "professionnalisation" du monde social: le capital économique qui existe au premier abord sous la forme de patrimoine et de richesses matérielles a également une composante symbolique, attachée aux dispositions personnelles. La notion de "profession", que la sociologie tend parfois à utiliser sous sa forme indigène, recouvre un phénomène en général peu analysé: la nécessité pour tout porteur de capital économique, réel ou potentiel, de le fonder sur un système de valeurs et de légitimations de plus en plus dépendant du système scolaire. "Etre un professionnel" renvoie ainsi à un ensemble de pratiques sociales et symboliques (même si celles-ci sont d'anciennes pratiques autrement désignées) et de mise en forme de ces pratiques, de sorte que la valeur des

prestations économiques des "professionnels" dépend fondamentalement de leur capacité à les "valoriser".

## Notes de bas de page

- 1 Par exemple, la naissance et le développement de la Society for the Advancement of Socio-Economics (SASE). L'apparition de la "socio-économie" est l'une des dimensions d'un renouveau plus large, issu des Etats-Unis mais également visible en France, par exemple autour de l'Association pour le développement de la socio-économie (la branche française de la SASE), ou encore de la *Revue du MAUSS*. Voir notamment A.Caillé (dir.), "La socio-économie: une nouvelle discipline?", *Revue du MAUSS*, 3, 1990 ; A.Jacob et H.Vérin (dir.), *L'inscription sociale du marché*, Paris, L'Harmattan, 1995.
- 2 Par exemple, B.Bürgenmeier, *La socio-économie*, Paris, Economica, 1994 ; R.Swedberg, *Une histoire de la sociologie économique*, (trad. française), Paris, Desclée de Brouwer, 1994 ; R.Swedberg, *Economics and Sociology: Redefining their Boundaries. Conversations with Economists and Sociologists*, Princeton, Princeton University Press, 1990.
- 3 Voir par exemple, R.Swedberg, *Une histoire...*, *op. cit.*, p.41-60.
- 4 Dans le domaine du travail et de l'emploi, les relations sont sans doute les plus fréquentes, voire institutionnalisées. Cf. S.Erbès-Seguïn (dir.), *L'emploi, dissonances et défi. Sociologues et économistes en débat*, Paris, L'Harmattan, 1994 ; M.Lallement (dir.), *Travail et emploi. Le temps des métamorphoses*, Paris, L'Harmattan, 1994. Sur le "terrain" épistémologique, ces discussions consistent à confronter une discipline qui recourt d'abord à des modèles mathématiques à une autre plutôt fondée sur l'utilisation d'enquêtes, cf. L.-A.Gérard-Varet et J.-C.Passeron (dir.), *Le modèle et l'enquête. Le principe de rationalité dans les sciences sociales*, Paris, EHESS, 1994.
- 5 M.Mauss, *L'Essai sur le don*, in *Sociologie et anthropologie*, Paris, PUF, 1950.
- 6 K.Polanyi, *La Grande transformation. Aux origines économiques et politiques de notre temps*, Paris, Seuil, 1983, (1<sup>e</sup> éd., 1944).
- 7 Voir par exemple M.-F.Garcia, "La construction sociale d'un marché parfait: le marché aux cadrans de Fontaines-en-Sologne", *Actes de la recherche en sciences sociales*, 65, 1986, p.2-13 ; V.Zelizer, "Repenser le marché. La construction sociale du 'marché aux bébés' aux Etats-Unis, 1870-1930", *Actes de la recherche en sciences sociales*, 94, 1992, p.3-26.
- 8 P.Bourdieu, *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, Paris, Minuit, 1994, chapitre 5, "Un acte désintéressé est-il possible?", p.151.
- 9 J.-J.Gislain et P.Steiner, *La sociologie économique. 1890-1920*, Paris, PUF, 1995.
- 10 Voir sur ce point, C.Baudelot et R.Estabiet, *Maurice Halbwachs. Consommation et société*, Paris, PUF, 1994.
- 11 Cf.J.-M.Berthelot, 1895. *Durkheim. L'avènement de la sociologie scientifique*, Toulouse, PUM, 1995, p.25-27.
- 12 E.Durkheim, *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, PUF, 1986 (1<sup>e</sup> éd., 1937), p.26.
- 13 F.Simiand, *Méthode historique et sciences sociales. Choix et présentation de Marina Cedronio*, Paris, Archives Contemporaines, 1987, p.311-312.
- 14 A.Desrosières, *La politique des grands nombres. Histoire de la raison statistique*, Paris, La Découverte, 1993.
- 15 Cf.F.Fourquet, *Les comptes de la puissance. Histoire de la comptabilité nationale et du Plan*, Paris, Encres, 1980.



- [16](#) Cf., par exemple, les oeuvres de Gilles-Gaston Granger, *Méthodologie économique*, Paris, PUF, 1955, ou encore *La vérification*, Paris, Odile Jacob, 1992. Les débats autour de Karl Popper occupent également en économie une place importante, particulièrement depuis le texte célèbre de Milton Friedman "The Methodology of Positive Economics", in M.Friedman, *Essays in Positive Economics*, Chicago, The University of Chicago Press, 1953, p. 3-43. Voir par exemple, *Revue de synthèse*, "Epistémologie de l'économie", IV<sup>e</sup> série, 1, janvier-mars 1993. L'ouvrage de Mark Blaug, *Economic Theory in Retrospect*, illustre la conception "néo-classique" de l'histoire de la pensée économique selon laquelle le passé doit être évalué à l'aune de la théorie aujourd'hui dominante. Schumpeter, s'il avait choisi dans son *Histoire de l'analyse économique* de s'en tenir à une étude des modèles théoriques et de délaissier les "doctrines", faisait pourtant de la sociologie de la connaissance économique l'un des domaines les plus importants dans l'étude des théories.
- [17](#) Cf.D.McCloskey, *The Rhetoric of Economics*, Brighton, Harvester Press, 1986. Il s'agit pour ce courant épistémologique américain interne à la science économique de constituer les textes économiques en objets d'analyses littéraires, centrées sur l'utilisation de figures de style, tout particulièrement des métaphores. Rompant avec le "positivisme" de l'épistémologie dominante, ce courant participe d'une tendance "relativiste" en matière d'étude des sciences, qui s'exprime en sociologie avec les "*Social Studies of Scientific Knowledge*".
- [18](#) Cf. par exemple J.Devillard et P.Jeannin, "Que publie le *Journal of Economic Literature* depuis dix ans?", *Revue d'économie politique*, 4, 1988, p.562-570.
- [19](#) Cf.P.Achard, *La passion du développement. Une analyse du discours de l'économie politique*, thèse présentée en vue de l'obtention du grade de docteur ès lettres, sous la direction de P.-H.Chombart de Lauwe, 1987.
- [20](#) P.Vergès, "Les représentations sociales de l'économie, une forme de connaissance", in D.Jodelet (dir.), *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 4<sup>e</sup> éd., 1994.
- [21](#) Cf., en particulier, N.Boukharine, *L'économie politique du rentier. La théorie de la valeur et du profit de l'école autrichienne, (critique de l'économie marginaliste)*, préface de P.Naville, Paris, EDI, 1966 (1<sup>e</sup> édition russe, 1914).
- [22](#) J.Weiller et G.Dupuigrenet-Desroussilles, *Les cadres sociaux de la pensée économique*, Paris, PUF, 1973.
- [23](#) Sur les relations entre économistes et Etat, cf. J.-C.Perrot, *Une histoire intellectuelle de l'économie politique. XVI<sup>e</sup>-XVIII<sup>e</sup> siècles*, Paris, EHESS, 1992 ; F.Fourquet, *op. cit.*
- [24](#) Cf., en particulier, A.Desrosières, *La politique des grands nombres...*, *op. cit.*
- [25](#) P.Bourdieu, *Homo academicus*, Paris, Minuit, 1984.
- [26](#) A.Klamer et D.Colander, *The Making of an Economist*, Boulder, Westview Press, 1990.
- [27](#) Cf.J.Heilbronn, "La 'professionnalisation' comme concept sociologique et comme stratégie des sociologues", in *Historiens et sociologues aujourd'hui. Journées d'études annuelles de la Société Française de Sociologie*, Paris, CNRS, 1984 ; J.-M.Chapoulie, "Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels", *Revue française de sociologie*, XIV, 1973, p.86-114.
- [28](#) P.Bourdieu, *Réponses. Pour une anthropologie réflexive* (avec L.Wacquant), Paris, Seuil, 1992, P.Bourdieu, "La cause de la science", *Actes de la recherche en sciences sociales*, 106-107, mars 1995, p.6.
- [29](#) De la sociologie (anglo-saxonne) des professions, A.W.Coats retient ainsi, pour décrire historiquement la "professionnalization" des économistes: l'apparition d'un "formal training" (un enseignement officiel), "the contraction of scope" (le "rétrécissement de la portée" qui se traduit par le passage de la *political economy* à l'*economics*), la naissance d'associations, de revues professionnelles, de postes dans la sphère extra-universitaire. Il caractérise la profession par l'existence d'une idéologie professionnelle, ensemble de "*ideas, beliefs, standards and behaviour patterns*" définissant une culture commune faite également de "*aims, conventions, methodological rules*", ainsi que de traits "externes" comme "*specialized appointments, above-*

*average remuneration, delegation of responsibility and authority, social esteem*". De plus, ayant conquis ces ressources spécifiques, les économistes cherchent à en tirer des profits économiques et sociaux, ce qui fait de la profession une réalité dynamique. Cf. A.W.Coats, "Economics as a Profession", in *The Sociology and Professionalization of Economics, British and American Economic Essays*, vol.II, London and New York, Routledge, 1993, p.395-418.

[30](#) Cf. L.Boltanski, *Les cadres. La formation d'un groupe social*, Paris, Minuit, 1983. Cet exemple est également un modèle d'analyse de la constitution d'un groupe, dans un contexte de lutte entre des classes fortement mobilisées. Il renvoie non seulement à une histoire nationale (notamment avec, pour la France, la période du régime de Vichy), mais, plus largement, à l'histoire des relations entre l'espace national français et l'espace américain.

[31](#) J.Heilbronn, *loc. cit.*, *passim*.

[32](#) P.Bourdieu, "Pour un corporatisme de l'universel", in *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*, Paris, Seuil, 1992, p.459-472; C.Charle, *Les intellectuels en Europe au XIX<sup>e</sup> siècle. Essai d'histoire comparée*, Paris, Seuil, 1996.

[33](#) Cf. pour un exemple, B.S.Frey et W.W.Pommerehne, "La répartition géographique mondiale des économistes" (traduit de l'allemand), *Problèmes économiques*, 2061, 10 février 1988: s'appuyant sur le *Who's who* de Mark Blaug (donc sur le Social Science Citation Index, cf. *infra*), et secondairement, sur les prix Nobel, les auteurs établissent l'hégémonie des Etats-Unis comme lieu de résidence des "principaux économistes" vivants: 67,7% des économistes recensés y résident (pour près du tiers à la suite d'une émigration), contre 13,9% en Grande-Bretagne, 3,9% au Canada, 3% en France et 2,3% en Allemagne. Cf. également B.S.Frey et R.Eichenberger, "Economics and Economists: a European Perspective", *American Economic Review*, 82, 2, May 1992, p.216-220 ; mêmes auteurs, "American and European Economics and Economists", *Journal of Economic Perspectives*, 7, 4, 1993, p.185-193 ; B.Lemennicier et O.Marrot, "L'originalité des économistes universitaires français", *Journal des économistes et des études humaines*, vol.1, 1, hiver 1989-90, p.151-170, ou encore le numéro 48 (fasc. 2, 1995) de la revue *Kyklos*, "Is There a European Economics?".

[34](#) A.W.Coats, *op. cit.*, p.405.

[35](#) En dehors de l'ouvrage de A.W.Coats déjà cité, qui regroupe ses principaux articles sur la question, cf. pour un développement spécifique de la notion de "socialisation professionnelle" A.Klamer and D.Colander, *The Making of an Economist, op. cit.*, ainsi que D.Colander and R.Brenner, *Educating Economists*, University of Michigan Press, 1992. En France, plusieurs travaux s'inspirent du même type de démarche, comme les travaux historiques de L.Le Van-Lemesle sur l'"institutionnalisation" de la discipline économique, (par exemple, "La promotion de l'économie politique en France au XIX<sup>e</sup> siècle jusqu'à son introduction dans les facultés 1815-1881", *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, avril-juin 1980, "Les économistes français face à la crise des années 1930: la remise en cause des politiques économiques", *L'Année sociologique*, 36, 1986, p.39-55 ; ceux, plus critiques, de J.-Y.Caro (notamment *Les économistes distingués. Logique sociale d'un champ scientifique*, Paris, FNSP, 1983, et "L'attraction formaliste", à paraître, novembre 1993) qui portent sur les normes intellectuelles et scientifiques en vigueur dans la profession, H.Dumez (en particulier *L'économiste, la science et le pouvoir*, Paris, PUF, 1985), de C.Bidart-Frangne (*L'autonomisation du champ de la théorie économique - une contribution à la sociologie de la pensée économique*, thèse pour le doctorat troisième cycle, 1978) ; sur la diversité des "opinions" dans la "communauté" des économistes: de B.Bobe et A.Etchegoyen, *Economistes en désordre. Consensus et dissensions*, Paris, CNRS/Economica, 1980 ; B.S.Frey et alii, "Consensus and Dissension Among Economists: an Empirical Inquiry", *American Economic Review*, 74(5), december 1984, p.986-94.

[36](#) L'atteste en premier lieu l'existence d'une "littérature" importante émanant pour partie de la "profession", de sociologues mais aussi de journalistes sur le rôle des économistes dans la société, dans la politique publique, etc. Cf., par exemple R.H.Nelson, "The Economics Profession and the Making of Public Policy", *Journal of Economic Literature*, 25, 1987, p.49-91 ; Alfred L. Malabre, Jr., *Lost Prophets. An Insider's History of Modern Economists*, Harvard Business School Press, 1994.

- [37](#) Sur la formation de l'"économétrie" par connexion de disciplines jusque là séparées, voir en particulier A.Desrosières, *op. cit.* Cf. également M.Bungener et M.-E.Joël, "L'essor de l'économétrie au CNRS", *Cahiers pour l'histoire du CNRS*, 4, 1989, p.45-78.
- [38](#) Cf. l'ouvrage coordonné par A.W.Coats, *Economists in Government: an International Comparative Study*, Durham, NC, Duke University Press, 1981 ; dans le cas brésilien, M.R.Loureiro, "L'ascension des économistes au Brésil", *Actes de la recherche en sciences sociales*, 108, p.70-78.
- [39](#) A.Desrosières et L.Thévenot, *Les catégories socio-professionnelles*, Paris, La Découverte, 1988.
- [40](#) L.Le Van-Lemesle, "L'économie politique à la conquête d'une légitimité. 1896-1937", *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1983, 47/48, p.113-117.
- [41](#) Cette idée est développée par J.C.Perrot, *op. cit.* Sur la constitution d'un vocabulaire proprement économique, cf. E.Benvéniste, *Le vocabulaire des institutions indo-européennes*, Paris, Minuit, 1969, tome I.
- [42](#) Cf. P.Bourdieu, "L'économie des biens symboliques", chap. 6, in *Raisons pratiques, op. cit.*, p.193.
- [43](#) Comme le remarque Weber, "lorsque le marché est laissé à sa propre légalité, il n'a de considération que pour les choses, aucune pour les personnes ni pour les devoirs de fraternité ou de piété, aucune non plus pour les rapports humains originels, propres aux communautés personnelles", M.Weber, *Economie et société*, Paris, Plon/Pocket, 1995, tome 2, p.411.
- [44](#) Cf.F.Fourquet, *Richesse et puissance. Une généalogie de la valeur (XVI<sup>e</sup>-XVIII<sup>e</sup> siècles)*, Paris, La Découverte, 1989.
- [45](#) Cf.P.Bourdieu, "Un acte désintéressé est-il possible?", *Raisons pratiques, op. cit.*, chap. 5.
- [46](#) W.Sombart, *Le Bourgeois*, traduction française, Payot, 1926, p.417, cité par P.Bourdieu, in *Algérie 60. Structures économiques et structures temporelles*, Paris, 1977, p.14-15.
- [47](#) D.Julia, "L'éducation des négociants français au XVIII<sup>e</sup> siècle", in F.Angiolini et D.Roche (dir.), *Cultures et formations négociantes dans l'Europe moderne*, Paris, EHESS, 1995.
- [48](#) Une part importante de la littérature théorique et empirique produite en France sur les relations "système éducatif/système productif" (cf.G.Mauger, *Les jeunes en France. Etat des recherches*, Paris, Documentation Française, chapitre 5) s'appuie sur la vision selon laquelle une formation ne prend tout son sens que dans l'accès à tel segment du marché du travail. S'il ne s'agit pas de discuter ici ces travaux, on voudrait surtout déplacer le regard vers la contribution spécifique exercée par le "contenu" des enseignements à la constitution d'un ordre "économique" et à la reproduction de cet ordre.
- [49](#) Cf. pour un exemple d'analyses prenant en compte toutes les dimensions sociales de ces relations, G.Balazs et J.-P.Faguer, "A l'école de l'entreprise. Bac d'entreprise et transformation de l'esprit maison", *Actes de la recherche en sciences sociales*, 69, 1987, p.86-92. Si "l'établissement d'entreprise s'appuie sur un système de sélection, de promotion et d'évaluation des résultats beaucoup plus proche du système utilisé pour la gestion du personnel que du système en vigueur dans le monde scolaire" (p.88), il existe un *continuum* de modes d'évaluation et de sélection entre les systèmes purement "scolaires" et les systèmes "d'entreprise".
- [50](#) Cf. P.Bourdieu, "Classement, déclassement, reclassement", *Actes de la recherche en sciences sociales*, 24, novembre 1978, p.2-22 ; L.Boltanski, *op. cit.*, *passim*.
- [51](#) En particulier, K.Polanyi, *La grande transformation, op. cit.* ; L.Dumont, *Homo aequalis I. Genèse et épanouissement de l'idéologie économique*, Paris, Gallimard, 1977.
- [52](#) Cf. F.Simiand, *Les salaires, l'évolution sociale et la monnaie*, Paris, Alcan, 1932 ; "La monnaie, réalité sociale", *Annales sociologiques*, (série D), 1, 1934, p.1-58 ; F.Braudel, *Civilisation matérielle et capitalisme*,

XV<sup>e</sup>-XVII<sup>e</sup> siècle, Paris, Armand Colin, 1967 ; P.Vilar, *Or et monnaie dans l'histoire, 1450-1920*, Paris, Flammarion, 1969.

[53](#) Cf. notamment sur ce point M.Halbwachs, *La classe ouvrière et les niveaux de vie: recherches sur la hiérarchie des besoins dans les sociétés industrielles contemporaines*, Paris, Alcan, 1913.

[54](#) J.A.Schumpeter, *Impérialisme et classes sociales*, Paris, Flammarion, 1972 ; A.O.Hirschman, *Les passions et les intérêts. Justification politique du capitalisme avant son apogée*, Paris, PUF, 1980.

[55](#) Cf. M.Weber, *Essais de sociologie des religions, I*, A Die, 1992.

[56](#) Cf. sur ce point, en plus des ouvrages déjà cités, P.Bourdieu, "La société traditionnelle. Attitude à l'égard du temps et conduite économique", *Sociologie du travail*, 1963, "Avenir de classe et causalité du probable", *Revue française de sociologie*, XV, 1974, p.3-42.

[57](#) E.Durkheim, *Le socialisme*, Paris, PUF, 1992 (1<sup>e</sup> éd., 1928).

[58](#) Cf. en particulier, R.Delorme et C.André, *L'Etat et l'économie. Un essai d'explication de l'évolution des dépenses publiques en France (1870-1980)*, Paris, Seuil, 1983 ; M.Margairaz, *L'Etat, les finances et l'économie en France de 1932 à 1952. Histoire d'une conversion*, Paris, Imprimerie Nationale, 1991, 2 tomes ; B.Théret (dir.), *L'Etat, la finance et le social. Souveraineté nationale et construction européenne*, Paris, La Découverte, 1995. En ce qui concerne les autres pays, cf. P.E.Evans, D.Rueschmeyer and T.Skocpol (eds), *Bringing the State Back In*, Cambridge, Cambridge University Press, 1985 ; P.A.Hall, *Governing the Economy, the Politics of State Intervention in Britain and France*, Cambridge-Oxford, Polity Press-Blackwell, 1986 ; A.W.Coats (dir.), *The Spread of Economic Ideas*, Cambridge, Cambridge University Press, 1989.

[59](#) Cf. F.Fourquet, *Les comptes de la puissance, op. cit., passim* ; J.Duval, *Le traitement médiatique d'une réunion de la Commission des comptes de la sécurité sociale. Contribution à une analyse sociologique du journalisme économique*, DEA de sociologie, EHESS, 1995.

[60](#) P.Bourdieu, "Classement, déclassement, reclassement", *Actes de la recherche en sciences sociales*, 24, novembre 1978, p.2-22.

[61](#) C.Baudelot et M.Glaude, "Les diplômés se dévaluent-ils en se multipliant?", *Economie et statistique*, 225, octobre 1989. Voir également, INSEE, *L'Economie française. Edition 1996*, Paris, Librairie Générale Française/INSEE, 1996, p.124-133.

[62](#) A l'exception de ceux qui écrivent sur une période antérieure à la constitution de la "discipline", comme J.-C.Perrot, *op. cit.*

[63](#) M.Foucault a développé l'idée selon laquelle la notion de "production" est absente de l'économie "classique", centrée sur l'analyse des "richesses", elle-même fondée dans l'épistémè du XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles. Cf.M.Foucault, *Les Mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*, Paris, Gallimard, 1966.

[64](#) E.Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, 1990 (1<sup>e</sup> édition, 1938).

[65](#) Sur l'étude conjointe des flux scolaires et des politiques en matière d'"orientation", cf. J.-M.Berthelot, *Le piège scolaire*, Paris, PUF, 1983.

[66](#) E.Durkheim, *L'évolution...*, *op. cit.*, p.367.

[67](#) J.-M.Albertini note que "l'économie avait été introduite en France, dès 1863, avec la création d'un enseignement secondaire spécial et son insertion dans le cours de philosophie. En 1890, avec la création des sections modernes de l'enseignement secondaire, la spécialisation passe à la trappe et un peu plus tard l'économie est éjectée du cours de philosophie" (J.M.Albertini, *La pédagogie n'est plus ce qu'elle sera*, Paris, Seuil/CNRS, 1992, p.186.

[68](#) La revue de l'inspection générale des enseignements d'économie dans le "technique" créée en 1956 s'appelait le *Bulletin d'informations économiques, techniques et pédagogiques*. Elle changera plusieurs fois de nom, pour devenir *L'enseignement économique et commercial* (1963), *Techniques économiques* (1967), puis *Tertiaire. Techniques économiques* en 1987. L'appellation de "tertiaire" élargit le contenu de ces sections à de nouvelles fonctions comme l'informatique, la publicité, la communication, etc.

[69](#) Cf. P.Combemale, *Les sciences économiques et sociales*, Paris, CNDP/Hachette, 1995.

[70](#) Cf. "L'invention du modèle français d'enseignement technique et professionnel", *Formation-Emploi*, 26, avril-juin 1989. Voir également C.Grignon, *L'ordre des choses. Les fonctions sociales de l'enseignement technique*, Paris, Minuit, 1971.

[71](#) Cf. sur ce thème, P.Bourdieu et L.Boltanski, "La production de l'idéologie dominante", *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2/3, juin 1976. Au début des années 1970, les commissions du Plan et le Conseil économique et social continuent de promouvoir l'"information économique", et divers rapports (comme ceux du CERC, du CREDOC, etc.) dénoncent le manque de "culture économique" des Français. Voir par exemple, "Les Français et le vocabulaire économique. Résultats et leçons d'une enquête", *Documents du CERC*, 9, 1<sup>er</sup> trimestre 1971 ; "L'information économique", *Cahiers Français*, 235, mars-avril 1988.

[72](#) Cf. P.Combemale, *op. cit.*, p.9.

[73](#) R.Salmon, *L'information économique, clé de la prospérité*, Paris, Hachette, 1963.

[74](#) R.Lenoir, "L'invention de la démographie et la formation de l'Etat", *Actes de la recherche en sciences sociales*, 108, juin 1995, p. 36-61.

[75](#) Cf. A.Sauvy, *Histoire économique de la France entre les deux guerres*, Paris, Economica, vol.2, 1984, p.382-389.

[76](#) J.Fourastié, *Jean Fourastié entre deux mondes. Mémoires en forme de dialogues avec sa fille Jacqueline*, Paris, Beauchesne, 1994, p.102.

[77](#) Sur le déclin du baccalauréat littéraire au profit de la domination des mathématiques et des "sciences", cf.J.P.Faguer, *Khâgneux pour la vie. Une histoire des années 60*, Paris, CEE, 1995.

[78](#) Cf. *infra*. Le modèle allemand en matière d'enseignement, particulièrement d'enseignement technique, est solidaire d'une conception "modernisatrice" de l'économie, selon laquelle la première fonction du système éducatif est de produire des agents suffisamment qualifiés pour répondre aux besoins de l'économie. Mais l'Allemagne représente en quelque sorte la variante "industrielle" de cette utopie, à laquelle s'oppose une variante "managériale" ou "culturelle" issue des États-Unis.

[79](#) Cette innovation s'inscrit dans une rupture plus large qui voit les *artes reales* contester la domination des *artes sermoniales*, cf. C.Baudelot et R.Estabet, *Allez les filles !*, Paris, Seuil, 1992, p.39.

[80](#) A.Prost, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, Paris, Nouvelle Librairie de France-Guy-Victor-Labat éditeur, 1981, tome 4, p.246.

[81](#) Sur les définitions sociologiques de la catégorie de "tertiaire", souvent négatives, cf. A.Chenu, *L'archipel des employés*, Paris, INSEE, 1990.

[82](#) J.Kocka, *Les employés en Allemagne, 1850-1980. Histoire d'un groupe social*, Paris, EHESS, 1989.

[83](#) On se réfère à W.Lepenies, *Les trois cultures*, traduit de l'allemand par Henri Piard, Paris, MSH, 1990.

[84](#) Les prédécesseurs du baccalauréat G étaient les baccalauréats "gestion et économie", créés dès 1952, mais dont les effectifs étaient très peu importants.

[85](#) En 1965 est créée une seconde AB, "technique et économique", qui permettra aux élèves de s'orienter ensuite entre économie générale et gestion.

[86](#) L'expression "bac à bon marché" utilisée par le chanteur populaire Michel Sardou à propos du bac G illustre le type de dévaluation dont sont victimes ses détenteurs, dévaluation scolaire qui est aussi simultanément économique puisqu'elle s'exprime sur le marché du travail. Pour une analyse de cette dévaluation, cf. C.Baudelot et R.Estabet, *op. cit.*, p.40-41.

[87](#) Cf.P.Combemale, *op. cit.* Il s'agit notamment de Guy Palmade, Marcel Roncayolo, Charles Morazé.

[88](#) Cf. E.Chatel, *Enseigner les sciences économiques et sociales. Le projet et son histoire*, Paris, INRP, 1990 ; cf. pour une histoire des commissions de réforme et des polémiques autour de la section B, J.-M.Albertini, *op. cit.*, p.189. Voir également "Enseigner l'économie", *Cahiers pédagogiques*, 308, novembre 1992, et surtout, *Documents pour l'enseignement économique et social*, 75, mars 1989 (numéro centré sur les "vingt ans" de la section). La multiplication des histoires internes s'explique par le caractère encore précaire de son statut institutionnel, menacé autant par la domination universitaire que par les changements politiques, qui sont au principe de la tonalité militante de nombre de textes.

[89](#) En 1992, les élèves issus du baccalauréat B étaient 59,2% à avoir accédé au deuxième cycle universitaire, contre 56,6% seulement pour les bacheliers A, 65,8% pour les C, et 59,9% pour les D (cf. *L'état de l'école*, DEP, 1994, repris in *Tableaux de l'économie française*, Paris, INSEE, 1995-96, p.57: par rapport à 1987 où les valeurs respectives étaient de 49,4% (B), 46,1% (A), 63,2% (C) et 50,6% (D), la progression est notable, la section ES tendant à rattraper les sections scientifiques dominantes (mais dans des disciplines universitaires différentes).

[90](#) B.Magliulo, "Faut-il décourager les bacheliers d'aller en sciences économiques", *Documents pour l'enseignement économique et social*, 75, mars 1989, p.74-76. En revanche, le même auteur remarque les affinités électives existant entre les meilleurs élèves de B et les IEP (B.Magliulo, "Les instituts d'études politiques: un bon choix d'orientation pour de nombreux bacheliers B", *Documents pour l'enseignement économique et social*, 75, mars 1989, p.72-73).

[91](#) Sur le poids des facteurs administratifs de gestion de flux dans l'évolution de la scolarisation, cf. J.-P.Briand et J.-M.Chapoulie, "L'institution scolaire et la scolarisation: une perspective d'ensemble", *Revue française de sociologie*, XXXIV, 1993.

[92](#) S.Broccolichi, "Orientations et nouvelles ségrégations dans l'enseignement secondaire", *Sociétés contemporaines*, 21, mars 1995.

[93](#) Cf. M.Cacouault et F.Oeuvarard, *Sociologie de l'éducation*, Paris, La Découverte, 1995. STT: sciences et technologies tertiaires, qui remplacent G.

[94](#) A.Prost, *L'enseignement s'est-il démocratisé ?*, Paris, PUF, 1986, 2<sup>e</sup> éd., 1992.

[95](#) Cf. M.Cacouault et F.Oeuvarard, *op. cit.*, p.32.

[96](#) *Repères et références statistiques sur les enseignements et la formation*, Paris, DEP/MEN, 1991, p.115.

[97](#) BT: brevet de technicien ; BTA: brevet de technicien agricole. *Ibid*, p.114.

[98](#) La filière H, aux effectifs très faibles par rapport à G, est orientée vers l'informatique.

[99](#) C.Baudelot et R.Estabet, *Alles les filles!*, *op. cit.*, p.39. Le phénomène se prolonge avec la section ES et se manifeste également en STT.

[100](#) Notons toutefois que, selon C.Baudelot et R.Estabet, "plus les filles accèdent en nombre au baccalauréat, moins elles acceptent la relégation dans la filière G", ce qui illustre une sorte de résistance (p.40-43) face à une orientation restée négative.

[101](#) Les élèves issus de la section G n'étaient en 1992 que 22,1% à accéder au deuxième cycle universitaire.

[102](#) Les dénominations de ce corps ont varié dans les publications statistiques officielles, pour se stabiliser récemment autour de l'intitulé "économie et gestion". Au début des années 1970, deux sous-groupes ("sciences économiques" et "commerce") étaient distingués. Ils seront par la suite regroupés en "sciences et techniques économiques, enseignement commercial" puis "économie et gestion".

[103](#) Il s'agit uniquement, pour l'économie, de l'agrégation d'économie et gestion, mais si l'on y ajoute les reçus à l'agrégation de sciences sociales, le total est de 159, soit un peu plus de 1% pour le taux de reçus par maîtrise décernée.

[104](#) Une section de sciences économiques et sociales est créée en 1972 à l'Ecole normale supérieure de l'enseignement technique. Au milieu des années 1980, la réforme des ENS, qui fait de l'ENSET l'ENS de Cachan, la rapprochant ainsi formellement de ses homologues, marque aussi une rupture dans le mode de recrutement scolaire de la section "sciences économiques et sociales", qui va se traduire par l'arrivée des "khâgneux S", plus proches de l'identité "normalienne" traditionnelle. Il en résulte un rapprochement de cette section par rapport aux autres ENS, qui entérine la reconnaissance des disciplines économiques dans l'enseignement secondaire général, mais également une polarisation sans doute plus marquée entre section "sciences économiques et sociales" et sections "économie-gestion".

[105](#) Cf. P.Combemale, *op. cit.*

[106](#) P.Callet, *Une formation économique et sociale, pour quoi faire ?*, Paris, Scodel, 1981.

[107](#) Cf. *Documents pour l'enseignement économique et social*, 75, mars 1989.

[108](#) Sur ce type de représentation depuis Quesnay, cf. F.Poulon, *Economie générale*, Paris, Dunod, 1986, chapitre 2, "L'approche systémique", p.51-89.

[109](#) J.-M.Albertini, *La pédagogie n'est plus ce qu'elle sera*, Paris, Seuil/CNRS, 1992, chap. 1, "L'éducation d'un cancre", p.13-24.

[110](#) J.-M.Albertini, *Les rouages de l'économie nationale*, Paris, Editions Ouvrières, dernière édition, 1990.

[111](#) J.-M.Albertini, *La pédagogie...*, *op. cit.*, p.47.

[112](#) D.Clerc, *Déchiffrer l'économie*, Paris, Syros/Chronique sociale, 1983.

[113](#) D.Clerc, "Alter-éco: une autre façon de se former", *Cahiers pédagogiques*, 308, novembre 1992, p.46-47.

[114](#) Cf. également, écrit dans la même collection par deux professeurs agrégés de sciences sociales, *L'économie keynésienne. Un projet radical*, Paris, Nathan, 1993. Voir également P.Combemale et J.-P.Piriou (dir.), *Nouveau manuel. Sciences économiques et sociales*, Paris, La Découverte, 1995.

[115](#) R.Leurion, M.Scaramuzza, A.Duong, *Economie, 1<sup>ère</sup> STT*, Paris, Foucher, 1993.

[116](#) G.Antoine et J.-C.Passeron, *La réforme de l'Université*, Paris, Calmann-Lévy, 1966.

[117](#) *Ibid.*, p. 14-16, 23, et *passim*.

[118](#) J.-C.Passeron, "1950-1980: l'Université mise à la question", in J.Verger (dir.), *Histoire des universités en France*, Toulouse, Privat, 1986, p.372-377.

[119](#) M.-F.Fave-Bonnet, "Les opinions des enseignants-chercheurs sur les transformations de l'Université", *Savoir-Education-Formation*, 1, 1992, p.10-20. Les économistes apparaissent relativement plus favorables au

partenariat, à la création de pôles d'excellence, à l'introduction de nouveaux types de primes à l'encadrement de "thésards".

[120](#) Cf. G.Balazs, J.P.Faguer, F.Laroche, *Bilan des travaux sur les jeunes et l'emploi*, Paris, CEE, 1977 ; L.Tanguy (dir.), *L'introuvable relation formation-emploi: un état des recherches en France*, Paris, Documentation Française, 1986.

[121](#) L.Boltanski, *op. cit.*, Paris, Minuit, 1983, *passim*. Cf. également L.Boltanski, "L'université, les entreprises et la multiplication des salariés bourgeois (1960-1975)", *Actes de la recherche en sciences sociales*, 34, 1980, p.17-44.

[122](#) J.Verger, "Introduction", in J.Verger (dir.), *op. cit.*, p.6.

[123](#) L.W.B.Brockliss, "Le contenu de l'enseignement et la diffusion des idées nouvelles", in J.Verger (dir.), *op. cit.*, p.199.

[124](#) Cf. *infra*.

[125](#) A.Chenu, *L'archipel des employés*, *op. cit.*. Voir également, D.Courpasson, *La modernisation bancaire. Sociologie des rapports profession-marché*, Paris, L'Harmattan, 1995 ; S.Hildebrandt et S.Quack, "France-Allemagne. La gestion des ressources humaines dans le secteur bancaire", *Formation-Emploi*, 54, p.55-72.

[126](#) Y.Grafmeyer, *Les gens de la banque*, Paris, PUF, 1992, en particulier Troisième partie chapitre 3, "Les titres, les grades et les postes", p.183-207.

[127](#) P.Fritsch, B.Ravon, R.Raymond, "Penser la formation bancaire", *Regards sociologiques*, 8, 1994, p.31-56.

[128](#) Y.Grafmeyer, *op. cit.*, p.191-195.

[129](#) Sur les différentes définitions sociologiques du secteur "tertiaire", cf.A.Chenu, *op. cit.*, p.16-17.

[130](#) Cf.G.Balazs et J.-P.Faguer, "Une nouvelle forme de *management*, l'évaluation", *Actes de la recherche en sciences sociales*, 114, septembre 1996, p.68-78.

[131](#) F.Bruand, "Des difficultés d'insertion dans les emplois de bureau", *Formation-Emploi*, 18, avril-juin 1987, p.64-75.

[132](#) B.Belbenoit, in *Le niveau III de formation (BTS, DUT). Crise de croissance ?*, CEREQ, 60, novembre 1991, p.98.

[133](#) Cf. la thèse en cours de Fabienne Pavis, "La constitution d'une discipline: les sciences de gestion en France".

[134](#) *La gestion. Guides des formations supérieures à débouchés professionnels*, Paris, Le Monde-Éditions, 1991.

[135](#) *Ibid*, p.74.

[136](#) 1994-95: données provisoires.

[137](#) GEA: gestion des entreprises et des administrations ; Statistiques, études économiques et techniques ; Techniques de commercialisation.

[138](#) On retrouve cette relation pour l'orientation en droit-sciences économiques-AES dans l'enquête du Centre de recherches sociologiques "Déterminations sociétales et hiérarchisation des choix d'orientation", tome 2 (J.-M.Berthelot, M.Delon), p.22-24.

[139](#) AES et sciences économiques réunies.



[140](#) Selon les données reproduites par Françoise Oeuvarard, en 1977-78, les sciences économiques étaient encore plus proches du droit que des sciences, même si elles occupaient déjà une position intermédiaire (cf. F.Oeuvarard, "Démocratisation ou élimination différée", *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30, 1979, p.87-97).

[141](#) Il faut toutefois tenir compte de la faible qualité des données produites en la matière, cf. D.Merllié, "Une nomenclature et sa mise en oeuvre: les statistiques sur l'origine sociale des étudiants", *Actes de la recherche en sciences sociales*, 50, 1983, p.3-47.

[142](#) DEP/MEN, *Tableaux statistiques des étudiants dans les établissements universitaires en 1992-93*.

[143](#) Pour des données récentes sur l'ensemble des étudiants, cf. J.-P.Molinari, *Les étudiants*, Paris, Editions ouvrières, 1993.

[144](#) DEP/MEN, *Tableaux statistiques*, 1972-73.

[145](#) Les étudiants en économie et AES étaient, en 1994, les plus nombreux à s'être inscrits dans ces filières "faute de mieux". Les bacheliers B et G sont les plus nombreux à abandonner leurs études ou à changer d'orientation après avoir commencé leur cursus supérieur en sciences économiques. Cf. G.Canceill, "La première année à l'université", *Données sociales 1996*, Paris, INSEE, 1996, p.80-85.

[146](#) CEREQ, "L'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur", 1991.

[147](#) Il faut toutefois rappeler les limites de statistiques sur les premiers emplois ne prenant pas en compte l'ensemble des postes ultérieurement occupés.

[148](#) CEREQ, "Les formations à la gestion en France: le paysage actuel", novembre 1995.

[149](#) Sur les fonctions de l'"indépendance" apparente du système d'enseignement dans la reproduction de l'ordre social, cf. P.Bourdieu et J.-C.Passeron, *La Reproduction. Eléments d'une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minit, 1970.

[150](#) *Premières informations*, Hors-Série, 2-3, DARES, Documentation Française, septembre 1994.

[151](#) CEREQ, "De l'école à l'emploi", *Formation-Emploi*, 18, avril-juin 1987.

[152](#) *Ibid.*

[153](#) En décembre 1994, 31% des titulaires de BTS/DUT de gestion, commerce sortis en 1992 étaient au chômage, contre 31% des titulaires d'un deuxième cycle d'économie, gestion, comptabilité: même mesuré sous ce rapport étroitement économique de l'accès à un emploi, quel qu'il soit, on voit que les filières courtes traversent aujourd'hui une crise.

[154](#) Cf. G.Balazs et J.-P.Faguer, "Une nouvelle forme de *management*, l'évaluation", *loc. cit.*

[155](#) Voir, sur ce type de position "intenable", S.Beaud, "Les bacs pro. La désouvriérisation du lycée professionnel", *Actes de la recherche en sciences sociales*, 114, septembre 1996, p.21-29.

[156](#) En 1994-95, les premiers cycles de sciences économiques comptent 38191 élèves contre 37363 à ceux d'AES (MEN/DEP, *Repères et références statistiques*, 1995, p.155).

[157](#) *Formation-Emploi*, 25, janvier-mars 1989.

[158](#) A.Charlot, J.-L.Pigelet, "L'après-bac. Itinéraires et réussites après trois ans d'études", *CEREQ-Etudes*, 52, octobre 1989.

[159](#) Cf. G.Canceill, "La première année à l'université", *loc. cit.*, p.85.

[160](#) A.Charlot, J.-L.Pigelet, "L'après-bac...", *loc. cit.*

[161](#) A. d'Autume, "La macroéconomie contemporaine", in coll., *La science économique en France*, Paris, La Découverte, 1989, p.16.

[162](#) Cette évolution suscite des résistances, comme l'illustre un appel récent lancé par les animateurs de la *Revue du MAUSS*, et plusieurs économistes, sociologues, philosophes universitaires favorables au retour à une certaine pluridisciplinarité.

[163](#) On pourrait également citer ici le manuel de Raymond Barre, *Economie politique*, ou celui de Denize Flouzat, *Economie contemporaine*.

[164](#) *Cahiers Français*, "Antimanuel de macroéconomie", 189, janvier-février 1979.

[165](#) A.Klamer, D.Colander, *op. cit.*

[166](#) Cf. *infra*.

[167](#) Sur ce type de raisonnement statistique, cf. C.Soulié, "Apprentis philosophes et apprentis sociologues", *Sociétés contemporaines*, 21, mars 1995, p.89-102.

[168](#) Cf. Chapitre 3.

[169](#) On n'a retenu à dessein que trois catégories polaires: cadres supérieurs d'un côté, employés et ouvriers de l'autre.

[170](#) Cf.A.W.Coats (ed), *Economists in Government. An International Comparative Study*, Durham, C.C., Duke University Press. Sur la montée en puissance des "économistes" et de la "science économique" au Brésil, cf. M.R.Loureiro, "L'ascension des économistes au Brésil", *loc. cit.*, p.70-78.

[171](#) P.Bourdieu, *La noblesse d'Etat...*, *op. cit.* ; P.Bourdieu et M. de Saint-Martin, "Le patronat", *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1978, 20-21, p.3-82.

[172](#) L.Le Van-Lemesle, "L'institutionnalisation de l'économie politique en France", in *L'économie politique en France au XIX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Economica, 1991.

[173](#) *Ibid.*, p.358.

[174](#) F.Etner, *Histoire du calcul économique en France*, Paris, Economica, 1987 ; F.Etner, "L'enseignement économique dans les grandes écoles au XIX<sup>e</sup> en France", *Cahiers de l'ISMEA, "Oeconomia"*, 6, 1986, p.159-174 ; Cf. également, Y.Breton, "L'économie politique et les mathématiques en France 1800-1940", *Histoire et Mesure*, VII-1/2, 1992, p.25-52.

[175](#) Cf. J.Lesourne (dir.), *Les Polytechniciens dans le siècle, 1894-1994*, Paris, Dunod, 1994.

[176](#) T.Porter, "Les polytechniciens, le calcul économique et la gestion des travaux publics", in B.Belhoste, A.Dahan-Dalmedico (dir.), *La formation polytechnicienne*, Paris, Dunod, 1994, p.195.

[177](#) O.Henry, "Entre savoir et pouvoir. Les professionnels de l'expertise et du conseil", *Actes de la recherche en sciences sociales*, 95, 1992, p.37-54 ; M.Margairaz, "Jean Coutrot 1936-1937, l'Etat et l'organisation scientifique du travail", *Genèses*, 4, mai 1991, p.95-114 ; O.Dard, "Les novations intellectuelles des années 1930, l'exemple de Jean Coutrot", thèse de doctorat, Institut d'études politiques de Paris, 1994, 3 volumes.

[178](#) M.Armatte, "L'économie à l'Ecole polytechnique", in B.Belhoste et A.Dahan-Dalmédico, *op. cit.*, p.375-396.

[179](#) L. Le Van-Lemesle, "L'institutionnalisation", in Y.Breton et M.Lutfalla, *L'économie politique...*, op. cit., p.365.

[180](#) Cette orientation participe de la "conversion" des élites financières à l'économie décrite par Michel Margairaz, op. cit.

[181](#) F.Fourquet, *Les comptes de la puissance*, op. cit., passim.

[182](#) E.Durkheim, *Les règles de la méthode sociologique*, op. cit., chap. VI, "Règles relatives à l'administration de la preuve".

[183](#) L'idée selon laquelle les différentes fractions des classes dominantes sont en concurrence pour l'imposition de formes de dispositions économiques a été développée par Thorstein Veblen, analysant en particulier la prédominance croissante des financiers sur les ingénieurs. Cf., par exemple, T.Veblen, *Les ingénieurs et le capitalisme*, Paris/Londres/New York, Gordon & Breach, 1971.

[184](#) Pour l'analyse d'une transformation similaire dans le champ des *lawyers* américain, cf.Y.Dezalay, *Marchands de droit. L'expansion du modèle "américain" et la construction d'un ordre juridique transnational*, Paris, Fayard, 1992 ; voir également, M.J.Powell, "La nouvelle presse juridique et les métiers du droit", *Actes de la recherche en sciences sociales*, 101/102, mars 1994, p.63-76.

[185](#) P.Bourdieu, *La noblesse d'Etat*, op. cit., deuxième partie, chapitre 3, "Les ambiguïtés de la compétence", p.163-175.

[186](#) C.Baudelot et F.Matonti, "L'origine sociale des normaliens" in J.-F.Sirinelli (dir.), *Le livre du bicentenaire*, Paris, 1994.

[187](#) M.Bauer et B.Bertin-Mouroit, *L'accès au sommet des grandes entreprises françaises 1985-1994: l'indicateur de BASE: caractéristique structurelle du capitalisme français et évolution de ses élites*, Paris, CNRS/Boyden, 1995.

[188](#) L.Rouban, *Les cadres supérieurs de la fonction publique et la politique de modernisation administrative*, Paris, DGAFP/CGP, 1994.

[189](#) L'annuaire 1993 compte ainsi, entre autres, les nécrologies de Louis Althusser, Henri Queffélec, Jean-Marie Benoist.

[190](#) M.Bauer et B.Bertin-Mouroit, *L'ENA est-elle une business school?*, Paris, CNRS/Boyden, 1993.

[191](#) Y.Mamou, *La direction du Trésor. Une machine de pouvoir*, Paris, La Découverte, 1987.

[192](#) L.Rouban, op. cit., p.72.

[193](#) A.Dahan-Dalmedico, "Rénover sans se renier. L'Ecole polytechnique de 1945 à nos jours", in B.Belhoste, A.Dahan-Dalmedico, *La formation polytechnicienne, 1794-1994*, Paris, Dunod, 1994, p.299-332. Le développement de la "botte-recherche" date tout particulièrement des années 1960. Par la suite, la part des "bottiers-recherche" tombe à 4% en 1979 avant de remonter pour se situer actuellement entre 20 et 25% (p.329-330).

[194](#) Comptages personnels.

[195](#) Par exemple dans les professions de conseil, cf.O.Henry, *Un savoir en pratique. Les professionnels de l'expertise et du conseil*, thèse de doctorat de sociologie sous la direction de J.-C.Combessie, septembre 1993.

[196](#) *Ibid.*, p.45-46.

[197](#) Cf. M.Heuriat et C.Thélot, "Le recrutement social de l'élite scolaire depuis quarante ans", *Education et formations*, 41, juin 1995, p.20. Voir également, M.Euriat, C.Thélot, "Le recrutement social de l'élite scolaire en France", *Revue française de sociologie*, XXXVI-3, juillet-septembre 1995, p.403-438.

[198](#) Cadres du privé et cadres du public ensemble.

[199](#) C.Baudelot et F.Matonti, in J.-F.Sirinelli (dir.), *op. cit.*, p.152.

[200](#) *Ibid.*, p.164.

[201](#) C.Thélot et M.Euriat, *loc. cit.*, p.20.

[202](#) P.Bourdieu, *La noblesse d'Etat*, *op. cit.*, p.365.

[203](#) Ecole nationale d'administration, *Statistiques du concours externe. Année 1994*.

[204](#) M.Heuriat et C.Thélot, *loc. cit.*, p.19.

[205](#) M.Bauer, B.Bertin-Mouro, *Les énarquesses en entreprise. Etude sociologique sur les femmes devenues cadres d'entreprise de 1960 à 1990*, Paris, Boyden/CNRS, 1994, p.3.

[206](#) C.Baudelot et F.Matonti, in J.-F.Sirinelli (dir.), *op. cit.*, p.155-156.

[207](#) M.Ferrand, F.Imbert, C.Marry, "Normaliennes scientifiques et polytechniciennes: des destins improbables?", *Regards sociologiques*, 9/10, 1995.

[208](#) C.Baudelot et F.Matonti, in J.-F.Sirinelli (dir.), *op. cit.*, p.165.

[209](#) A.Dahan-Dalmédico, in B.Belhoste et A.Dahan-Dalmédico, *op. cit.*, p.326-327.

[210](#) A.Ullmo-Sfez, *En ton Absence*, Mane, Ed. de l'Envol, 1995, p.76-82. La réhabilitation du "profit", (*Le profit* est le titre d'un ouvrage de Jean Ullmo), est l'une des dimensions d'un travail de "rénovation" pédagogique qui rencontrera diverses résistances jusqu'à aujourd'hui, la légitimation de l'accès après l'Ecole aux formations américaines de *business* constituant l'un des principaux enjeux.

[211](#) M.Armatte, in B.Belhoste et A.Dahan-Dalmédico, *op. cit.*, p.395.

[212](#) "De l'utilité du détour théorique en économie. Entretien de Thierry de Montbrial avec Jacques Plassard", *Analyses de la SEDEIS*, 3, 15 mars 1989.

[213](#) J.-F.Kesler, *L'ENA, la société, l'Etat*, Paris, Berger-Levrault, 1985.

[214](#) *Ibid.*, p.372-373.

[215](#) *Ibid.*, p.373-381.

[216](#) Sur la conversion de la Direction de la Prévision, dont les Herni Lamotte et Jean-Philippe Vincent font partie, à une forme de "néo-libéralisme" d'Etat, cf.B.Jobert et B.Théret, "La conversion républicaine du néo-libéralisme", in B.Jobert (dir.) *Le tournant néo-libéral en Europe*, Paris, L'Harmattan, 1994, p.21-85.

[217](#) *Ecole polytechnique. Listes, adresses professionnelles des Enseignants permanents*, Palaiseau, Ecole polytechnique, 1990.

[218](#) Cf.*HEC. Le corps professoral permanent en 1995*.

[219](#) T.Shinn, "Enseignement, épistémologie et stratification", in IHMC, *Le personnel de l'enseignement supérieur en France au XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles*, Paris, CNRS, 1985, p.229-246.

[220](#) J.F.Kesler, *op. cit.*, p.384-403.

[221](#) Cf. F.Pavis, "La production savante comme principe de différenciation des institutions de formation à la gestion: l'espace des revues de gestion dans les années 90", communication au colloque du GRCI, *Les écoles de gestion et la formation des élites en France*, MSH, 10/11 octobre 1996.

[222](#) T.Shinn, in IHMC, *op. cit.*, *passim*.

[223](#) Cette fonction objective perdure toutefois, tout particulièrement dans les "écoles-refuges" les plus éloignées du monde scolaire. Cf.P.Bourdieu, *op. cit.*, p.305-324. Voir également le poids relatif des enfants de commerçants, artisans et chefs d'entreprise dans le tableau 4.

[224](#) Hors "classes préparatoires intégrées".

[225](#) I (43 établissements): reconnues par l'Etat, diplôme visé par le ministère. II (26): reconnues par l'Etat, diplôme non visé ; III (185 établissements): ni l'un ni l'autre.

[226](#) P.Bourdieu, "Classement, déclassement, reclassement", *loc. cit.*

[227](#) P.Bourdieu, *op. cit.*

[228](#) En 1993-94, sur un total de 7300 élèves d'écoles de commerce, gestion, vente et comptabilité du groupe III, 2303 élèves étaient issus de BTS-DUT et 2580 d'un baccalauréat.

[229](#) Le "marketing", qui est devenu une discipline concurrente de la finance dans la spécialisation des élèves des plus grandes écoles de commerce, se présente aussi comme la rationalisation de pratiques économiques ordinaires, consistant à ajuster les produits lancés sur les marchés aux caractéristiques de la demande.

[230](#) Cf.G.Balazs et J.-P.Faguer, "L'évaluation, une nouvelle forme de *management*", *Actes de la recherche en sciences sociales*,

[231](#) F.Angiolini et D.Roche (dir.), *Cultures et formations négociantes dans l'Europe moderne*, *op. cit.*

[232](#) L.Boltanski, *op. cit.*, *passim*.

[233](#) A.C.Wagner, *Le jeu du national et de l'international: les cadres étrangers en France*, thèse pour le doctorat de sociologie, EHESS, 1995.

[234](#) B.Jobert (dir.), *Le tournant néo-libéral en Europe*, *op. cit.*

[235](#) O.Roubieu, "Le modèle du 'manager'. L'imposition d'une figure légitime parmi les hauts fonctionnaires des collectivités locales", *Politix*, 28, 1994, p.35-48.

[236](#) F.Guillet, *Ecole nationale supérieure des PTT, Histoire de la naissance et de la formation d'un corps d'Etat*, 1888-1988, Paris, Hervas, 1988.

[237](#) L.Rouban, *op. cit.*, p.177.

[238](#) CEREQ, *Documents de travail*, 64, avril 1991, "Les emplois et l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur. Matériaux pour une prospective".

[239](#) A.Rosanvallon, "La formation continue des ingénieurs pour de nouvelles organisations du travail", *Formation-emploi*, 38, avril-juin 1992, p.29-42.

[240](#) M.Weber, *Economie et société*, Paris, Plon, 1971.

[241](#) Cf.T.Caplow et R.J.McGee, *The Academic Marketplace*, New York, Auer Press, 1958.

[242](#) Cf. D.A.Barzebat, "The Market for New PhD Economists", *Journal of Economic Education*, 23 (3), 1991, p.262-276.

[243](#) C.Musselin, "Les marchés du travail universitaire comme économie de la qualité", *Revue française de sociologie*, XXXVII, 1996, p.189-207.

[244](#) Ont été retenus ici au titre de points de comparaisons, la gestion, le droit, la sociologie et les mathématiques.

[245](#) Cf. tableaux.

[246](#) CEREQ, *Documents-Observatoire*, 100, octobre 1994.

[247](#) CEREQ/IREDU, Université de Bourgogne, "Le devenir des étudiants de l'Université de Bourgogne. Enquête auprès des sortants des UFR sciences économiques et sciences humaines", juin 1995.

[248](#) Y.Grafmeyer, *op. cit.*

[249](#) L.Marco, "Le nombre de thèses économiques en France (1910-1982)", *Vie et sciences économiques*, 103, mai-juin 1984, p.15-22 ; Ministère de l'éducation nationale, Direction de l'évaluation et de la prospective, "Principales données statistiques d'évolution du système éducatif 1980-81/1991-92", *Dossiers Education et Formation*, 18, novembre 1992.

[250](#) F.Mallet, "Les docteurs et le marché de l'emploi", *Education et Formations*, 42, 1995, p.21-29. On consultera notamment le graphique portant sur les allocations de recherche attribuées par le ministère depuis 1988. A partir de 1993, la courbe de l'économie et du droit croit plus fortement que celle des sciences humaines et sociales.

[251](#) L.Marco, "Que deviennent les jeunes docteurs?", *Vie et sciences économiques*, 142, juillet-septembre 1994, p.11-14.

[252](#) Cf. *infra*.

[253](#) Lire: 10,9% des agrégés entrés dans le corps avant 1976 sont des femmes.

[254](#) Encore en poste en 1995.

[255](#) Cf.J.-J.Laffont,

[256](#) "Les bons jobs des organisations internationales", *Capital*, 28, janvier 1994, p. 88-92.

[257](#) Cf. E.Coulon, "Les économistes ont la côte", *Banque*, 567, février 1996, p.66-68.

[258](#) "Les enseignants-chercheurs de l'enseignement supérieur: revenus professionnels et conditions d'activité", *Documents du CERC*, 105, 3<sup>e</sup> trimestre 1992.

[259](#) Elle est devenue par la suite l'Association nationale des docteurs en sciences économiques et de gestion. Cf. *infra*.

[260](#) Ainsi que *Les Cahiers verts de l'économie*, revue plus doctrinale, d'orientation monétariste.

[261](#) C.Charle, *La république des universitaires. 1870-1940*, Paris, Seuil, 1994.

[262](#) Voir F.Pavis, thèse en cours.

[263](#) Cf. M.-F.Fave-Bonnet, *loc. cit.*

[264](#) P.Artus, "Le mot du président", *La Lettre de l'AFSE*, 25, janvier 1995.

[265](#) Cf. E.Coulon, "Les économistes ont la côte", *loc. cit.*

[266](#) Cf. *Professions et catégories socioprofessionnelles PCS/EVA*, INSEE/CEREQ, mars 1988.

[267](#) M.Boiteux, *Haute tension*, Paris, Odile Jacob, 1993.

[268](#) Cf. A.Klamer et D.Colander, *op. cit.*, p.4-7.

[269](#) Le fait qu'un écrivain grand-public et patron de PME comme Paul-Loup Sulitzer use fréquemment de cette auto-désignation (par exemple lors de la soirée électorale télévisée qui a suivi l'élection présidentielle de 1995) n'a pas échappé à plusieurs interlocuteurs pour lesquels cette identification est, le plus souvent, abusive.

[270](#) Sur ces 53 décomptés par nous, deux n'ont pas de notice et font l'objet d'une référence à la précédente édition. Ils ont donc été laissés de côté dans l'étude qui suit.

[271](#) L. Boltanski, "L'espace positionnel. Multiplicité des positions et habitus de classe", *Revue française de sociologie*, XIV, 1973, p.3-26.