

Commentaire

Automne 2017
Volume 40/Numéro 159

« *Il n'y a pas de bonheur sans liberté, ni de liberté sans vaillance* », Thucydide

SOMMAIRE

IDÉES

Pascal BRUCKNER, L'Europe est-elle coupable ? (I)	485
Olivia LEBOYER, L'énigme de la confiance	497

FRANCE

Vincent FERÉ, Droite et gauche depuis 1958	503
Olivier DUHAMEL, Les primaires, bouc émissaire	513
Olivier MONGIN, Les lectures d'Emmanuel Macron	519
Pierre MARTIN, Les élections législatives des 11 et 18 juin 2017	525
Jérôme FOURQUET, Sur la gauche radicale : le vote Mélenchon	535
Michel DUCLOS, Notre ami Bachar al-Assad	543

EUROPE

Tilo SCHABERT, Retour sur la France et la réunification de l'Allemagne ..	547
Evángelos VENIZÉLOS, Crise grecque et zone euro	555
John Maynard KEYNES, Pour vaincre l'agnosticisme allemand	565

AMÉRIQUE

Nicholas N. EBERSTADT, Notre malheureux xxi^e siècle ?	569
Armand LAFERRÈRE, Trump, le catalyseur	579
Marc FUMAROLI, La mort de Robert Silvers (1929-2017)	585
Jim HOAGLAND, Un expert engagé : Zbigniew Brzezinski (1928-2017) ..	587

HISTOIRE

Fabrice BOUTHILLON, Un cas de sagesse orientale : le Second Ralliement de l'Église à la République	593
Patrice GUENIFFEY, Sur la République thermidorienne	601

L'IDÉE D'UNIVERSITÉ (XLVIII)

Robert GARY-BOBO, La folie des fusions dans l'Université française ..	607
--	-----

L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES ÉCONOMIQUES ET SOCIALES AU LYCÉE (II)

Salvador BARBERÀ, Équilibrer l'information et l'analyse	617
--	-----

SUR LA FORMATION DES JURISTES EN FRANCE (VII)

Jean-François GAUDREAULT-DESBIENS et Daniel JUTRAS, L'expérience de l'École de droit de Science Po : observations d'outre-Atlantique	623
Mathieu LUINAUD, L'enseignement de l'économie dans les facultés de droit	627

*

* *

CHRONIQUES

SANS COMMENTAIRE : <i>avec la collaboration involontaire d'Alain Badiou, Philippe Douroux et Tiphaine Lagarde</i>	631
Michel Louis LÉVY, La Bible à l'école	633
Henri de MONTETY, Le multiconformisme ou l'illusion de la liberté ..	636
Donatien GRAU, Tino Sehgal à Marrakech	638
Pierre GRÉGORY et Jean-Pierre DAVIET, Identité et respect du passé	643
Nicolas SAUDRAY, Houellebecq, prophète ou imposteur ?	647
Jean-Emmanuel RODOCANACHI, Une cause nationale : la petite enfance	649

*

* *

REVUE DE PRESSE

William KRISTOL, Le sens des responsabilités	654
Sam MORGAN, De Gaulle avait raison sur la Grande-Bretagne	655
Henry SIEGMAN, « L'accord ultime ». La solution des deux États	656
Jacques JULLIARD, À qui la faute ?	659
Jacques JULLIARD, Faut-il béatifier Pascal ?	660

LES IDÉES ET LES LIVRES

Christophe MERCIER, **Perec : aux antipodes de l'illusion romanesque** . 663
Emmanuel LE ROY LADURIE, **Pour ou contre Louis XIV ?** 666
Christopher CALDWELL, **Transférer les emplois à l'étranger** 669

CRITIQUE

Christophe MERCIER, **Barbey : le deuxième géant de la critique littéraire** (Jules Barbey d'Aureville, *Œuvre critique, VII. Théâtre contemporain*) (p. 675) ; Claude FOUQUET, **Sur l'énigme grecque** (Josiah Ober, *L'Énigme grecque. Histoire d'un miracle économique et démocratique (VI^e-III^e siècle avant J.-C.)*) (p. 676) ; Olivia GOMOLINSKI, **Iejov, l'orchestrateur de la Grande Terreur, reste encore dans l'ombre** (Alexei Pavlioukov, *Le Fonctionnaire de la Grande Terreur : Nikolai Iejov*) (p. 678) ; Thierry WOLTON, **La mode Mao à Paris** (Thierry Wolton, *Une histoire mondiale du communisme. Tome III : Les Complices*) (p. 680) ; René VIENET, **Digressions sur un coup d'État à Pékin** (Ho Pin et Huang WenGuang, *Coup d'État à Pékin*) (p. 685) ; Michel BOURDEAU, **Un essai original d'analyse juridique** (Alain Supiot, *La Gouvernance par les nombres. Cours au Collège de France 2012-2014*) (p. 690) ; Denis KESSLER, **Au cœur de la fiscalité** (Michel Taly, *Les Coulisses de la politique fiscale*) (p. 692) ; Michèle TRIBALAT, **Les conséquences de l'immigration** (George J. Borjas, *We Wanted Workers. Unraveling the Immigration Narrative*) (p. 694) ; Rémy PRUD'HOMME, **Comment détruire sans construire** (Antonin Pottier, *Comment les économistes réchauffent la planète*) (p. 698) ; Cédric ARGENTON, **La prochaine attaque russe** (general Sir Richard Shirreff, *War with Russia*) (p. 700) ; Karol BEFFA, **La musique du cinéma muet** (Karol Beffa, *Parler, composer, jouer. Sept leçons sur la musique*) (p. 702).

LIVRES CHOISIS

*
* *

CITATIONS : Alexis DE TOCQUEVILLE, *Je cherche à ne pas diviser ce qui est indivisible* (p. 484) ; David HUME, *Pour le libre-échange* (p. 496) ; Emmanuel MACRON, *Sur la presse russe* (p. 502) ; Ariane CHEMIN, *Le rêve passe* (p. 512) ; Francis DE PRESSEDÉ, *La poésie de la politique* (p. 517) ; André ROUSSELET, *Capitalisme et politique* (p. 518 et 524) ; François MAURIAC, *Politiques professionnels et écrivains politiques* (p. 534) ; Charles Augustin SAINTE-BEUVE, *De Montesquieu à Machiavel* (p. 554) ; Michel MORACCHINI, *Katyn à Nuremberg* (p. 564) ; Paul MORAND, *L'Angleterre et l'Europe* (p. 567) ; Edmond DE GONCOURT, *L'art de la bibliophilie* (p. 568) ; Germaine DE STAËL, *À Jefferson, sur l'Amérique* (p. 578) ; Adam FERGUSON, *Les préventions entre nations* (p. 592) ; Maréchal McDONALD, *J'adore la Révolution* (p. 605) ; NAPOLÉON, *Les intérêts et les théories de la Révolution française* (p. 606) ; ALAIN, *Il faut laisser courir* (p. 615) ; Benjamin CONSTANT, *Un mal français* (p. 616) ; Joseph A. SCHUMPETER, *La difficulté pour un économiste* (p. 622) ; Bernard FAY, *Visite à Mathiez à propos de l'histoire* (p. 626) ; Robert BOURGI, *Celui qui a refusé l'argent* (p. 632) ; Charles Augustin SAINTE-BEUVE, *L'ancienne délicatesse française* (p. 646) ; Prince Charles Joseph DE LIGNE, *Pour la vaccination* (p. 652) ; Prince Charles Joseph DE LIGNE, *Il faut réduire les populations...* (p. 661) ; Ferdinand BRUNETIÈRE, *La grandeur française de Fénelon* (p. 662) ; Germaine DE STAËL, *Qu'entend-on par le style ?* (p. 704).

*
* *

Guy BERGER et Jean-Claude CASANOVA, LES COMPTES DE COMMENTAIRE 709
OBITUAIRE : DOMINIQUE SAUVEL (1925-2016) 713
AUTEURS AYANT COLLABORÉ À CE NUMÉRO 713
À NOS LECTEURS, À NOS ABONNÉS 717

ÉQUILIBRER L'INFORMATION ET L'ANALYSE

Salvador Barberà

Commentaire SA | « [Commentaire](#) »

2017/3 Numéro 159 | pages 617 à 622

ISSN 0180-8214

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-commentaire-2017-3-page-617.htm>

Pour citer cet article :

Salvador Barberà, « Équilibrer l'information et l'analyse », *Commentaire* 2017/3
(Numéro 159), p. 617-622.

DOI 10.3917/comm.159.0617

Distribution électronique Cairn.info pour Commentaire SA.

© Commentaire SA. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Équilibrer l'information et l'analyse

SALVADOR BARBERÀ

Nous avons entamé dans notre n° 157, printemps 2017, la publication de l'enquête sur l'enseignement des sciences économiques et sociales au lycée, que George de Ménénil a dirigée pour l'Académie des sciences morales et politiques. Salvador Barberà a étudié les manuels édités par les éditions Hatier. Il montre à leur propos et à propos des programmes d'enseignement qu'il faudrait mieux équilibrer l'information et l'analyse en ces matières. D'autres études sur le même sujet suivront.

COMMENTAIRE

Réponses

JE commencerai par répondre brièvement aux questions posées par le professeur George de Ménénil dans sa lettre de couverture présentant la tâche qui nous est impartie. J'analyserai ensuite plus spécifiquement les programmes et les manuels, d'abord en termes généraux, puis de manière plus spécifique pour chacune des trois années.

Est-ce un programme intelligent pour des élèves de lycée ? Est-il trop ambitieux, pas assez ambitieux ? Est-ce que l'approche pédagogique vous semble fructueuse ?

Je pense que c'est un programme raisonnable, mais ce n'est pas celui pour lequel j'aurais opté.

Ce programme a pour lui de fournir aux élèves un grand nombre d'informations dont ils ne disposent pas. L'élève type n'a jamais souscrit d'emprunt, ni fait un investissement,

ni cherché un vrai travail, ni négocié un contrat. La plupart d'entre eux ont sauté les programmes économiques à la télévision ou les pages économiques du journal, quand ils en lisent un. Nombreux sont les faits qu'un adulte connaît par expérience, alors qu'eux n'en ont pas encore eu l'occasion, et sur lesquels il importe d'appeler leur attention. Pour ne rien dire d'autres sujets plus complexes, comme la possibilité de réguler une économie nationale ou d'influencer son évolution à travers des institutions internationales, etc. Ce sont là des sujets que des citoyens plus mûrs peuvent essayer de comprendre, mais dont ils ne feront jamais l'expérience personnellement. Le principal objectif de ces cours étant de préparer les jeunes à devenir des citoyens responsables et bien informés, il est inévitable de consacrer une part importante du programme à mettre l'accent sur des faits intéressants, dont les élèves peuvent déjà avoir une idée superfi-

cielle, et d'en introduire d'autres auxquels ils ne connaissent rien.

Mais il est parfois préférable d'éveiller le désir d'aller plus loin grâce à quelques voyages intenses et inspirants dans des territoires nouveaux plutôt qu'en imposant un programme écrasant de visites guidées. Dans notre cas, il y a un compromis entre la quantité de faits présentés aux élèves et la profondeur de l'analyse qui leur est fournie. Ce qui est en jeu ici, ce n'est pas seulement de savoir si, après avoir suivi le cours, l'élève connaîtra mieux les phénomènes économiques. Il est tout aussi important qu'il s'y intéresse vraiment, ce qui dépend beaucoup de son sentiment d'être capable de les comprendre, de se former une opinion et de raisonner sur eux.

On doit donc combiner l'exposé des faits à la mise à disposition d'instruments donnant à l'élève le sentiment (justifié) d'une compréhension en profondeur. Si l'on empile devant un jeune élève un très grand nombre de faits, l'objectif de formation risque de devenir inatteignable. Il faut choisir les faits de manière sélective, parmi ceux qu'on peut utiliser pour montrer comment l'économie a réussi à mettre au point des instruments et des modes de pensées permettant de mieux comprendre les phénomènes abordés. On peut alors, je l'espère, laisser entendre qu'on aurait pu recourir au même type d'analyse dans de nombreux autres cas. En revanche, les sujets qui, si on les traite sérieusement, dépassent totalement les capacités de l'élève (et font probablement encore l'objet de recherches très savantes) doivent être mentionnés avec prudence et leurs solutions laissées à des cours plus approfondis. Mieux vaut laisser un élève sur sa faim que de lui donner la fausse impression que l'on peut tout comprendre au niveau du lycée. Je ne pense pas qu'on s'imagine cela s'agissant de la physique ou des mathématiques. Le risque, dans notre cas, est d'amener les élèves à supposer qu'on peut traiter de manière cohérente les phénomènes les plus complexes comme s'ils étaient affaire d'opinion. Il faut éviter cela et il n'est pas mauvais de pousser les élèves à continuer à apprendre en reconnaissant que certains phénomènes sont passionnants tout en étant peut-être trop complexes. C'est pourquoi je préfère qu'on développe quelques sujets en profondeur, en retenant ceux qui sont assez simples pour être analysés au moyen de

modèles élémentaires, mais qu'on insiste sur l'avantage d'un modèle sous-jacent sur une analyse purement descriptive des problèmes économiques.

Comment appréciez-vous la place donnée aux citations et aux extraits de textes ?

Le choix des textes traduit également la tension que je viens d'évoquer entre être purement informatif et faire de l'analyse. Le rôle du professeur est essentiel. Il est important d'attirer l'attention sur un sujet, d'utiliser un fait comme révélateur, d'amener les élèves à prendre conscience qu'un phénomène donné peut être plus complexe que ce qui les a d'abord frappés. C'est pourquoi il paraît utile de se référer à des informations récentes, à des sujets susceptibles de leur être familiers, de les captiver. Cependant, ces extraits de presse ne sont qu'un moyen et non un but en soi. Ils doivent être une introduction à l'analyse. Et il peut également être pertinent de faire passer l'idée que nos instruments d'analyse ont été élaborés au fil du temps, que quelques auteurs importants (mais alors vraiment importants) ont proposé de nouvelles approches d'un phénomène ou ont mis au point des instruments que nombre d'autres gens ont incorporés à la boîte à outils de l'économiste. Dans ce cas, il peut être utile de disposer d'un texte plus profond pour conforter l'idée qu'en fournissant une méthode de pensée, les économistes peuvent contribuer à une meilleure compréhension de faits généraux, qu'on peut retrouver dans l'actualité sous la forme d'un cas particulier. Je pense qu'on peut utiliser des textes des deux genres, mais qu'ils devraient être clairement séparés, y compris dans leur forme, puisque leurs rôles peuvent être tout à fait différents. En tout cas, je suis favorable à ce qu'on utilise des extraits de presse pour souligner des faits et des citations de personnes faisant vraiment autorité dans les cas où existe un texte fondamental. Mais il y a trop de citations d'auteurs français sur des idées que les auteurs du manuel pouvaient formuler eux-mêmes.

Est-ce que l'élève acquiert en trois ans un sens de ce qu'est le savoir économique ? Est-ce qu'à la fin du cursus, il apprécie la nature de ce qu'est un raisonnement économique ?

Il est certain que les élèves saisissent ce que sont les problèmes dont traite l'économie. J'ai

en revanche déjà exprimé des doutes sur leur compréhension de ce que savent les économistes (par opposition aux autres citoyens ou par comparaison avec d'autres spécialistes des sciences sociales) et de la manière dont ils raisonnent. Mais je serai plus explicite quand j'en viendrai à des remarques plus détaillées sur le manuel de chaque année. Certes, un bon professeur souhaitant mettre l'accent sur le rôle de la méthode, l'utilité des modèles et les défis intéressants auxquels sont confrontés les économistes pourra sélectionner quelques sujets et parviendra ainsi à son but. (L'un de mes meilleurs professeurs au lycée consacrait pour l'essentiel l'année scolaire dans sa classe d'histoire de l'art à l'art préhistorique et à l'art roman, nous laissant étudier tout seuls toutes les autres périodes !) Mais ce qui compte, ce n'est pas l'exception et mon sentiment général est que l'étendue des programmes posera des problèmes aux élèves et aux professeurs, en particulier s'il faut aussi que les élèves réussissent les examens nationaux qui supposent que tout soit assimilé de la même manière.

Comment jugez-vous l'apport de l'histoire économique dans le programme ?

L'une des remarques que je ferai plus loin sur les programmes et les manuels est qu'ils ne mettent pas assez l'accent sur l'amélioration considérable des conditions de vie et des droits sociaux qu'a connue l'humanité au cours des derniers siècles. Il est important d'appeler l'attention sur les grandes injustices et inefficiences qui gangrènent les systèmes actuels, mais après avoir signalé l'énorme progrès réalisé. Il est important de se concentrer sur les inégalités et le chômage, mais il faudrait dire clairement que, dans de nombreux pays, le niveau de vie et le degré de protection sociale sont bien meilleurs qu'ils n'ont jamais été. Il paraît également assez inéquitable de traiter des défis de l'environnement sans signaler les progrès réalisés par la production de masse grâce à l'innovation et au progrès technique. Pour ne rien dire du fait de se demander si la classe ouvrière ou la classe moyenne sont en train de disparaître, sans avoir au préalable fait allusion à l'origine de ces groupes sociaux et à leurs pendants conceptuels. Compte tenu de l'importance excessive accordée aux événements actuels, je pense qu'un peu de perspective historique contribuerait à la dimension didactique du

cours, à condition qu'elle ne se substitue pas à l'analyse que je trouve essentielle.

Remarques sur les programmes et les manuels

Les programmes ont bien tenu compte des propositions des précédentes commissions, mais jusqu'à un certain point seulement. C'est encourageant et je pense que mes remarques viendront approfondir encore l'impact de ce qu'ont proposé mes prédécesseurs et qu'elles amèneront à poursuivre les efforts en ce sens.

Les programmes apportent beaucoup d'informations sur les faits. Mais de nombreux sujets sont présentés sans donner assez d'éléments de contexte ; on note en outre une tendance à insister sur les aspects négatifs. Je pense qu'on est en droit de soutenir que l'économie mondiale dans son ensemble est en bien meilleur état qu'elle l'a jamais été dans l'histoire et que c'est dans ce contexte que les élèves doivent replacer la nécessité de poursuivre cette amélioration. Une perspective historique à long terme serait la bienvenue.

Je pense qu'il conviendrait de mieux organiser l'information de manière que, même si de nombreux sujets sont abordés, les élèves puissent distinguer clairement entre les problèmes que l'on peut résoudre avec les instruments fournis par le cours et ceux qui nécessitent d'autres instruments d'analyse. Ce n'est pas un défaut du cours que de reconnaître que tout ce qui est intéressant en économie ne peut pas être réglé avec les instruments donnés au lycée. Il s'agit seulement d'un fait dont la mention donne plus de poids à ce qu'on peut effectivement faire, qui évite les malentendus, diminue le risque de confondre les faits et les opinions et doit donner envie d'aller plus loin dans l'étude de l'économie.

On insiste peu sur les contributions que les économistes/sociologues peuvent apporter à l'analyse/résolution des problèmes d'un point de vue scientifique. Le rôle des modèles en général et des techniques spécifiques n'est pas clairement expliqué. Certains concepts et techniques de base, qui pourraient être expliqués et à terme utilisés, au moins à travers des exemples, ne sont ni mentionnés ni correctement mis en avant.

J'ai fait la liste de quelques idées ayant une importance méthodologique qui manquent ou

sur lesquelles on n'insiste pas assez. Outre leur importance intrinsèque, elles sont aussi, selon moi, l'occasion d'attirer l'attention des élèves intéressés par les mathématiques qui, sinon, ne se rendraient pas compte que de nombreux domaines de l'économie offrent de grandes possibilités aux esprits analytiques :

- la notion d'optimisation sous contraintes et son utilisation en économie ;
- la notion de comportement stratégique, avec un peu de typologie des jeux et leurs différentes applications ;
- l'idée que la recherche en économie procède désormais à des expérimentations ;
- l'idée et l'utilisation des statiques comparatives ;
- une analyse plus complète des régressions.

Voici la liste des sujets importants qui ne sont pas traités ou auxquels on n'accorde pas assez d'importance :

- **Fiscalité** : les impôts sont propices aux statiques comparatives et à l'étude du rôle de l'élasticité, concept qui est sinon sous-utilisé. Cela permet aussi aux élèves de citer des impôts particuliers dont il peut être question dans leur famille. Il paraît curieux de mentionner les impôts dans le contexte de la réduction de la pollution et de ne guère insister sur leur rôle de collecteur de fonds pour l'État. Il me semble aussi que parler de politiques budgétaires en général, sans avoir donné une idée de ce qu'est la fiscalité, est aller vite en besogne.

- **Réseaux** : ils sont vaguement mentionnés en lien avec la sociologie, mais les réseaux jouent désormais un rôle éminent dans l'économie et peuvent être utilisés pour jeter des ponts entre les disciplines.

- **Efficience** : ce terme, indispensable aux économistes, semble quasiment absent.

- **Organisation du marché** : l'exemple de la vente aux enchères. Il peut être stimulant d'introduire l'idée qu'on peut créer des marchés et en établir les règles. Outre les ventes aux enchères, on peut penser aux applications Internet ou à des modèles simples d'appariement.

- **Incitations** : on peut les introduire de multiples manières et en de multiples endroits ; elles sont en outre un élément essentiel de la pensée économique. Il semble qu'il y ait des réserves à citer l'intérêt personnel comme l'un des moteurs de l'économie.

Quels qu'en soient les résultats finaux, il est bel et bien présent !

- Les questions de sciences politiques sont absentes, or certaines au moins sont étroitement liées à l'économie. Bien sûr, il peut être compliqué de choisir des sujets, mais cela vaut la peine d'y réfléchir.

J'en viens à présent à la manière dont les programmes sont traités dans les manuels. J'ai analysé ceux édités par Hatier. Il est difficile de distinguer entre mon opinion sur le programme et celle sur les manuels. En effet, mon impression générale est que les manuels présentent les questions qu'ils sont censés traiter en fonction des examens que les élèves doivent passer à la fin de chaque année. Je crains donc que mes critiques portent plus sur les programmes que sur les manuels eux-mêmes. Mais j'essaierai de distinguer entre les deux, chaque fois que possible.

À mon avis, le programme le mieux conçu et le plus élaboré est celui de première. Il aborde une grande quantité de questions, mais il suit une approche assez conventionnelle et systématique. C'est de loin le programme le plus proche de l'idéal que j'ai essayé de proposer ci-dessus, même si, pour cette raison, la plupart de mes critiques ci-dessus portent sur lui. Les instruments permettant d'analyser les questions abordées sont présentés de manière explicite à un niveau accessible. En revanche, je trouve le programme de terminale extrêmement descriptif et systématiquement dépourvu de contexte. Tout ce qui y est présenté paraît relever de l'opinion. Il est certain que les sujets sont intéressants, mais je doute que les élèves puissent développer une méthode de pensée cohérente à laquelle se référer de manière systématique pour analyser leurs perceptions de ces sujets. Il me semble enfin que le programme de seconde est convenable, mais ennuyeux, et qu'il ne constitue pas l'introduction stimulante à l'économie que l'on pourrait offrir à de jeunes élèves. Il semble en gros être un aperçu du programme de première. Or, si l'ensemble des questions traitées en terminale paraît trop ambitieux, ce premier contact avec l'économie devrait, me semble-t-il, mentionner davantage les problèmes généraux de l'économie avant les chapitres inclus dans le programme. Pour le formuler de manière un peu superficielle, une

meilleure propagande sur les sujets passionnants que peut traiter un économiste s'impose.

Comme je l'ai déjà dit, mon sentiment est que les manuels de Hatier font ce qu'ils peuvent, compte tenu des contraintes, et le font en fait de manière tout à fait correcte. Ils doivent aider les élèves à réussir leurs examens et suivent donc les programmes de très près. Les manuels de seconde et de première donnent des explications adéquates, mais je trouve les raisonnements de celui de terminale bien moins satisfaisants. Cela vaut aussi pour les textes d'accompagnement qui, dans ce dernier cas, semblent occuper la place qui devrait être réservée à un raisonnement plus systématique.

Exemples

Pour être plus précis, je prendrai quelques exemples.

En 2016, le ministère a déclaré que le chapitre sur le marché était en option (cf. *Le Point*, 27 juillet 2016). Je pense que c'est une très mauvaise idée et que cela reflète le fait que certaines personnes (y compris de nombreux professeurs) finissent par stigmatiser l'idée de marché parce qu'elles ne sont pas d'accord avec l'idée que le marché peut tout résoudre. Cette réaction excessive est d'autant plus navrante que les programmes laissent une large place à la critique des mécanismes du marché. Les manuels perdent une bonne occasion de faire valoir l'idée que le modèle simple de l'offre et de la demande est un instrument d'analyse exceptionnel et d'une très grande utilité pratique. Ce qui rejoint ma remarque sur le fait que la fiscalité est insuffisamment traitée. Même en seconde les élèves pourraient tirer parti d'une analyse de l'incidence de l'impôt grâce à un raisonnement simple sur le déplacement des courbes de l'offre et de la demande ; ils verraient aussi pourquoi le concept d'élasticité est un bon instrument pour distinguer entre les cas. En fait, le livre de première présente brièvement cette question à l'aide d'un document intitulé « Qui paye réellement l'impôt ? » (p. 155), issu, il me semble, d'un livre de Bozio et Grenet. Ce texte convient, à cela près qu'il n'utilise pas le terme d'élasticité (si le concept n'est pas utilisé lorsqu'il est pertinent, pour-

quoi s'être donné le mal de l'introduire dans les cours ?).

Les remarques ci-dessus m'amènent à insister sur les points suivants :

- Les manuels perdent des occasions de souligner l'importance des instruments d'analyse. On pourrait montrer que le recours à ces instruments qui sont idéologiquement neutres est utile pour traiter des sujets intéressants.

- Il est inutile d'attendre la première pour aborder certains sujets. Il n'est pas vrai que le programme de seconde est trop lourd. Il paraît surtout ennuyeux et néglige les occasions d'intéresser les élèves.

- Les manuels comportent trop de textes d'auteurs français. Mieux vaudrait des énoncés clairs et justes des auteurs des manuels et réserver les citations pour des faits informatifs concernant des problèmes actuels ou encore recourir aux personnes faisant vraiment autorité pour des cas particuliers. Par exemple, il aurait mieux valu introduire la question de la translation de l'impôt via un texte concernant une réforme fiscale particulière qui ait (ou non) marché. Sur la manière de traiter les personnes faisant autorité, je prends l'exemple du texte « De l'inflation à la désinflation » (p. 172). Il commence de la manière suivante : « Pour Friedman [...] Mais [...] ». Le long texte qui prend position sur le sujet est d'Arnaud Parienty et a été publié dans *Alternatives économiques*. Cela me paraît relever un peu de l'esprit de clocher.

Un second exemple concerne le manque de référence au concept d'efficacité. Ce mot ne figure même pas dans l'index du manuel de première. Je suis très favorable à ce qu'on critique l'idée que le marché soit en général efficace et je crois que c'est une bonne chose d'analyser les limites du système de marché. Mais je trouve étonnant qu'on puisse autant insister sur la notion de défaillance du marché, sans avoir au préalable dégrossi le concept d'efficacité et énoncé que les marchés fonctionnent bien et bien dans certaines conditions limitées. Une introduction d'une page à la notion de surplus du consommateur et du producteur, reposant une fois de plus sur un exemple tiré d'un manuel français, ne présente qu'une faible explication de ses limites et de sa pertinence. En fait, le dossier 2, p. 78, commence par la question : « Pour vous, que signifie la notion

de bien-être collectif ? Quels sont les problèmes posés par cette notion ? » Un vrai défi si vous n'avez même pas commencé à étudier le bien-être ! Et ce n'est pas la très brève citation d'Adam Smith qui suffira à compenser cela...

Il n'y aurait rien de mal, selon moi, à admettre qu'il est difficile de s'accorder sur la notion de bien-être social et que des philosophes et des spécialistes des sciences sociales s'interrogent sur cette question depuis des siècles, à condition que cela soit traité de manière systématique et rattaché aux efforts pour créer des indicateurs qui sont abordés dans d'autres parties du programme. Plus spécifiquement, ce serait une bonne chose de traiter plus ouvertement des avantages et des inconvénients des marchés, en lien avec la notion d'efficacité. De plus, l'idée que j'ai lancée ci-dessus d'évoquer les ventes aux enchères va dans le même sens. C'est une façon simple de se référer à une institution que tout le monde peut comprendre et de progresser vers des notions générales telles que les avantages de l'échange, l'équilibre, les incitations et l'efficacité.

Malheureusement, dirai-je, pour finir, je ne sais pas grand-chose de l'enseignement de l'économie dans les établissements secondaires espagnols. Il existe un cursus en sciences sociales que les professeurs qui font cours en première année à l'université trouvent généralement plutôt faible, notamment parce que l'idée des « mathématiques pour les sciences sociales » a tendance à devenir une « formation mathématique au rabais », même si cela ne devrait pas être nécessairement le cas. Il ne semble pas que les étudiants issus de cette option soient vraiment mieux préparés aux cours d'économie de l'université que les autres. Il est vrai cependant que ce n'est pas le seul objectif de l'enseignement au lycée de notre discipline. J'ai le sentiment que l'approche générale en Espagne est un peu plus anglo-saxonne qu'en France, au moins sur le papier. Il est en outre probablement nécessaire que plus de contacts entre les professeurs des différents niveaux d'enseignement se nouent en Espagne. Ce qui, je pense, serait également bénéfique en France.

SALVADOR BARBERÀ
Août 2016

LA DIFFICULTÉ POUR UN ÉCONOMISTE

Il est difficile pour un économiste d'énoncer les mesures pratiques à prendre – quand ce n'est pas à lui-même –, car il s'adresse à un enfant vicieux qui crie et bat des pieds sans jamais vouloir les moyens des fins qu'il cherche.

Joseph A. SCHUMPETER, Aphorisme 62, tiré de ses carnets privés, in Richard Swedberg, Joseph A. Schumpeter, *His Life and Work*, Polity Press, 1991. Traduit par *Commentaire*.