

Pédagogie économique

Vincent Gayon et Benjamin Lemoine

Genèses, n° 93, 2013/4

« Convaincre des gens de faire quelque chose, mais les convaincre par l'exposé de la situation, par la prise de conscience du réel, nullement par des règlements. Il ne s'agit pas d'obliger les personnes à agir, mais de les informer de certaines réalités et de les amener à constater qu'il est de leur intérêt, qu'il est de leur nature, d'agir dans certaines directions et selon telles méthodes »

(Fourastié et Courthéoux 1963 : 32).

La cause semble entendue et pérenne. À un ordre économique et financier qui impose des « réformes structurelles » aussi douloureuses qu'indiscutables (plan quinquennal de réduction des dépenses publiques, rallongement de la durée de cotisations pour bénéficier de pensions de retraites ou d'indemnités chômage, baisse des cotisations sociales afin d'améliorer le coût du travail et la compétitivité, etc.), répond le souci d'en expliquer la teneur et la nécessité, d'envoyer des messages clairs à l'opinion, bref d'offrir davantage de pédagogie à un public qu'il suffirait de convaincre de leur bien-fondé. À la résistance dressée contre de telles mesures jugées injustes, illégitimes ou inefficaces, répond généralement un déficit de lisibilité à combler pour assurer leur pleine compréhension. À une défaite électorale répond, sur le même schéma, un manque de capacités à convaincre, à se faire entendre, des lacunes de communication et une trop faible pédagogie. En chaque cas, la position du pédagogue est sauve, tout comme celle de l'ignorant. Le paradigme de ces relations asymétriques est celui de l'école et des lieux de formation, celui de la science et de ses publics¹.

La position du pédagogue se coule dans une relation verticale homologue à celle du gouvernant et de ses assujettis. Elle transporte avec elle une légitimité culturelle inscrite dans le rapport privilégié du pédagogue à la vérité. Le pédagogue, en étant celui qui sait, ou du moins celui qui le revendique localement avec un certain succès, réduit celui qui l'écoute à l'état d'apprenant, d'élève. Mais son étymologie renvoie

1. Ce dossier fait suite à un colloque international qui s'est déroulé les 17 et 18 juin 2013 à Paris avec le concours de l'IRISSO (Université Paris-Dauphine), de l'IFRIS (Université Paris-Est) et du CSO (Sciences-Po).

aussi le pédagogue à sa position d'esclave chargé de conduire les enfants de son maître à l'école, puis dans la Rome antique à sa position de précepteur chargé de l'instruction d'un enfant de famille riche. Avec cette dernière figure est isolée la relation de dépendance possible du pédagogue à une autorité commanditaire, comme peuvent l'être aujourd'hui l'expert, le consultant, le *think tank*, ou l'éditorialiste.

Ce dossier prend pour objet les situations qui, dans des configurations socio-historiques variées, installent une relation « pédagogique » en matière économique, c'est-à-dire produisent des configurations asymétriques mettant aux prises un savant et un profane, un compétent et un incompétent. Des travaux de sociologie des sciences (Irwin et Wynne 1996; Bensaude-Vincent 2000) ont souvent critiqué et déconstruit les formulations de politiques scientifiques et technologiques en termes de *déficits* de connaissances du public auxquels les scientifiques, y compris les sciences sociales embarquées dans ces controverses, devraient remédier par un travail de communication adapté. L'ingénierie qui se déploie pour combler ce fossé prend la forme de campagnes d'informations et d'instances de participation du public, réduisant en bien des cas le problème politique aux seules modalités d'acceptation sociale de ces nouvelles technologies (Barthe 2006; Laurent 2011).

Sur les questions régaliennes de l'ordre économique (monnaie, fiscalité, finances publiques et privées), l'impératif pédagogique tend aussi à limiter voire à exclure toute forme de délibération collective ou de pluralisme, y compris dans les arènes dédiées des gouvernements représentatifs comme les Parlements, au profit de structures (inter)gouvernementales, de groupes privés ou encore d'agences autorisées à administrer les bons remèdes au malade, les bons conseils au Prince ou les bonnes leçons au Peuple. L'invention et la mise en pratique de techniques de quantification et d'administration (Arthur Jatteau; Harold Mazoyer), de programmes d'enseignement à l'économie dans une école de pouvoir (Sarah Kolopp) ou de formalisation des bons comportements bancaires (Jeanne Lazarus) constituent des terrains de choix pour observer de telles pratiques pédagogiques en action, dans leurs effets sur la production ou l'amendement des relations de pouvoir, et dans le modelage de l'espace des mondes économiques et politiques possibles.

Entre la configuration planiste-keynésienne et la période néolibérale contemporaine, un modèle de politiques économiques fondé sur l'*explication* et l'*éducation* s'est substitué à un modèle basé sur la *négociation* et le *compromis* entre des options conflictuelles. Cette évolution traduit le déclin du parlementarisme et des formes concertées de planification économique (néo-corporatiste) et l'essor d'une technocratie (nationale et internationale) placée hors de portée du débat politique et de la conflictualité sociale (Dulong 1997; Gaïti 1998); transformation morphologique qui, à quelques variantes nationales près, a restructuré les champs du pouvoir occidentaux depuis l'après-guerre (Fourcade 2009). La conséquence en est une éducation voire une édification nouvelle du peuple mais aussi des professionnels de la politique aux « réalités » économiques.

Contre l'illusion du « jamais vu », il faut rappeler qu'en ces matières le rôle de pédagogue naît en même temps que l'économie politique elle-même, en particulier avec les mercantilistes et les physiocrates (Perrot 1992; Skornicki 2011). Ces pédagogues ont participé au découpage et à l'autonomisation de certains pans du réel en les qualifiant d'économiques, ainsi qu'à leur justification voire leur *naturalisation* en tant qu'ordre spécifique. Couplée aux exigences de rationalité et d'universalité qui s'imposent alors pour définir l'opinion publique (Baker 1993), la légitimité du pédagogue s'est trouvée mise à l'épreuve par les principes démocratiques les plus révolutionnaires, prônant à côté, ou au nom, de la raison, la participation plutôt que la représentation du peuple, l'égalité plutôt que la hiérarchie, la délibération plutôt que l'explication, la publicité plutôt que le secret. La position du pédagogue trouve donc plutôt à s'épanouir dans les organisations (inter)gouvernementales confinées, moins soumises aux « passions politiques » ou aux « excès démocratiques »², telles que la direction du Trésor (Lemoine 2011), l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) ou certains comités de l'Union européenne (Gayon 2013), mais aussi a fortiori dans les régimes autoritaires tels que le régime de Vichy (Nord 2010), le Chili de Pinochet (Valdés 1995) ou des pays de l'Union soviétique (Bockman 2011).

S'il emprunte donc plusieurs figures, le pédagogue renvoie à une position sociale particulière s'opposant à d'autres principes de légitimité politique. La période qui s'ouvre après la Seconde Guerre mondiale en France se présente à ce titre comme une parenthèse relativement exceptionnelle de concurrence entre pédagogies alternatives, associant par exemple des syndicats, des économistes marxistes et des inspecteurs des Finances dans le processus de formalisation même des politiques économiques (Desrosières 2008). Loin de céder à la nostalgie d'un âge d'or des Trente Glorieuses et à sa téléologie modernisatrice, il faut aussi restituer combien ces temps étaient traversés par une forme de scientisme et de productivisme (Pessis, Topçu et Bonneuil 2013). Toutefois c'est la figure d'un décideur politique besogneux dans l'apprentissage des lois et humble face aux réalités économiques qui domine le champ politique depuis. Plus encore, les gouvernements sont placés au rang d'élève par des agences privées extérieures à l'État, qui notent leurs politiques économiques et sociales.

Pour les professionnels de la politique aujourd'hui, faire preuve de pédagogie économique consiste à démontrer leur capacité d'écoute et de compréhension des entreprises et de leurs enjeux. Ce qui revient dans cet élan à réduire ou à étalonner l'économie au secteur privé, foyer désormais le plus ardent de légitimité pour toute action publique. Le métier politique consiste alors moins en un ordonnancement des mondes économiques qu'en un acte de souscription à un ordre imposant lui-même ses lois, sa rationalité, ses objectifs et ses solutions stabilisées. Ce déplace-

2. Comme l'écrivait Samuel Huntington dans un rapport fameux de la Commission Trilatérale, cosigné avec Michel Crozier et Joji Watnuki (1975 : 113).

ment conséquent des ressorts de la légitimité, pousse jusqu'à la redéfinition, au contact du monde de l'entreprise, des lieux d'éducation et des contenus de formation eux-mêmes. Toutefois cet ordre économique ne s'érige pas en nomothète sans renfort institutionnel. Dans les différentes contributions à ce dossier, les figures de la pédagogie économique se trouvent en effet incarnées tant par des organisations prescriptrices de leçons en direction de publics extérieurs à elles, comme ici un laboratoire universitaire d'économie du développement, le J-Pal (A. Jatteau) ou une direction ministérielle, le ministère de l'Équipement (H. Mazoyer), que par des institutions spécifiquement attachées à mener une action de formation, comme l'École nationale d'administration (Ena) (S. Kolopp) ou des associations bancaires (J. Lazarus).

Ces situations pédagogiques se révèlent être des traceurs autant que des opérateurs, parfois souterrains, des mutations de l'État. La définition de la bonne pédagogie économique est l'enjeu de luttes pour lesquelles les institutions bureaucratiques, les disciplines scientifiques et les lieux de (re)production des élites, apportent des atouts particuliers. Sarah Kolopp décrit ainsi à travers l'évolution des enseignements à l'Ena, la fabrique précoce de représentations dominantes du gouvernement de l'économie. Au moment où l'Ena renforce sa place stratégique dans le champ du pouvoir (Bourdieu, 1989), on observe la mutation du cursus depuis le bain intellectuel keynésien interventionniste jusqu'à l'ingénierie managériale, la réforme administrative et la maîtrise des équilibres budgétaires. Cette réduction du périmètre d'action légitime de l'État vis-à-vis de la sphère privée des affaires n'obéit pas à une évolution linéaire mais à des temporalités distribuées sectoriellement. Harold Mazoyer montre qu'a pu exister, au même moment, au sein du ministère de l'Équipement des tentatives de pédagogie alternative. Dans le sillage de mai 1968, et pour un court laps de temps, des ingénieurs-économistes ont tenté de subvertir le rôle attendu de l'économiste de ministère, en cherchant à sortir du calcul d'optimisation coût-avantage et en développant une grille d'analyse économique intégrant davantage de dimensions non directement quantifiables.

L'analyse intensive de sites sociaux dans lesquels se nouent de telles situations pédagogiques permet de dépasser la fausse opposition entre un ordre économique global et un dispositif pédagogique local. L'analyse proposée par Arthur Jatteau du cas du J-Pal, laboratoire du Massachusetts Institute of Technology (MIT) spécialisé dans le conseil aux pauvres, permet de tenir ensemble les expérimentations de projets sur le terrain et la transformation plus globale de l'aide au développement. Telles qu'elles sont désormais promues par les gouvernements, certaines organisations non gouvernementales (ONG) et la Banque mondiale dans une période de contestation du « consensus de Washington », ces nouvelles formes d'action publique visent avant tout le contrôle de l'efficacité et la rentabilité financière et académique à court terme. L'éducation à la finance des ménages et les formations à la gestion individuelle des comptes bancaires, qu'étudie Jeanne Lazarus, sont quant à elles assurées et promues par les banques commerciales en tant que solu-

tion à la crise globale des *subprimes* et des ménages surendettés. Ces actions pédagogiques déplacent le curseur des responsabilités politiques – et donc des nécessités d’encadrement des pratiques – entre organisations privées de la finance, pouvoirs publics et individus. De manière analogue à ce qui se joue en matière de contrôle ou d’«activation» des chômeurs, de tels dispositifs déportent l’attention sur le contrôle individualisé des comportements bancaires des seuls consommateurs.

À travers la formation des élites ou des classes populaires, ou l’action d’économistes impliqués dans des projets d’administration et de développement, la pédagogie économique en tant que relation de domination symbolique fonctionne donc en chaque cas comme une opération d’acculturation à une certaine économie. D’autres terrains d’enquête présentent des enjeux similaires, tels que la promotion de l’auto-entrepreneuriat ou la sensibilisation dès l’école secondaire à l’esprit d’entreprendre réduit avec succès au domaine de l’entreprise lucrative. Ces dispositifs pédagogiques contribuent à faire advenir socialement le projet néolibéral, qui perd à terme son caractère d’utopie (Mitchell 2009), en fabriquant non sans résistance et ratés des prototypes d’individus atomisés livrés à leur calcul d’optimisation, à leur souci de la performance et à leur responsabilité individuelle. Le déclin de la planification de l’économie par l’État fait place à une mise en ordre du social par des techniques pédagogiques cherchant à agir sur les dispositions et indexant l’ordre politique au fonctionnement concurrentiel des marchés.

Vincent Gayon (IRISSO, Université Paris Dauphine)

Benjamin Lemoine (CNRS – IRISSO)

Ouvrages cités

- BAKER**, Keith Michael. 1993 [1990]. *Au tribunal de l'opinion: essais sur l'imaginaire politique au XVIII^e siècle*. Paris, Payot.
- BARTHE**, Yannick. 2006. *Le pouvoir d'indécision. La mise en politique des déchets nucléaires*. Paris, Economica.
- BENSAUDE-VINCENT**, Bernadette. 2000. *L'opinion publique et la science: à chacun son ignorance*. Paris, La Découverte.
- BOCKMAN**, Johanna. 2011. *Markets in the Name of Socialism. The Left-Wing Origins of Neoliberalism*. Stanford, Stanford University Press.
- BOURDIEU**, Pierre. 1989. *La Noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*. Paris, Minuit.
- CROZIER**, Michel, Samuel P. **HUNTINGTON** et Jōji **WATANUKI**. 1975. *The Crisis of Democracy: Report on the Governability of Democracies to the Trilateral Commission*. New York, New York University Press.
- DESROSIÈRES**, Alain. 2008. *L'argument statistique: Pour une sociologie historique de la quantification*. Paris, Presses des Mines.
- DULONG**, Delphine. 1997. *Moderniser la politique: aux origines de la V^e République*. Paris, L'Harmattan.
- FOURASTIÉ**, Jean et Jean-Paul **COURTHÉOUX**. 1963. *La planification économique en France*, Paris, Puf.
- FOURCADE**, Marion. 2009. *Economists and societies: Discipline and profession in the United States, Britain, and France, 1890s to 1990s*. Princeton, Princeton University Press.
- GAÏTI**, Brigitte. 1998. *De Gaulle, prophète de la Cinquième République (1946-1962)*. Paris, Presses de Sciences po.
- GAYON**, Vincent. 2013. « Homologie et conductivité internationales. L'État social aux prises avec l'OCDE, l'UE et les gouvernements », *Critique internationale*, n° 59 : 47-67.
- IRWIN** Alan et Brian **WYNNE** (éd.). 1996. *Misunderstanding science? The public reconstruction of science and technology*. Cambridge, Cambridge University Press.
- LAURENT**, Brice. 2011. *Les politiques des nanotechnologies*. Paris, Mayer.
- LEMOINE**, Benjamin. 2011. « Les valeurs de la dette. L'État à l'épreuve de la dette publique », thèse de socio-économie de l'innovation, École nationale supérieure des mines de Paris.
- MITCHELL**, Timothy. 2009. « How neoliberalism makes its world: The Urban Property Rights Project in Peru », in Philip Mirowski et Dieter Plehwe (éd.), *The Road From Mont Pèlerin: The Making of the Neoliberal Thought Collective*. Cambridge, Harvard University Press.
- NORD** Philip G. 2010. *France's New Deal. From the Thirties to the Postwar Era*. Princeton, Princeton University Press.
- PESSIS**, Céline, Sezin **TOPÇU** et Christophe **BONNEUIL** (éd.). 2013. *Une Autre histoire des « Trente Glorieuses ». Modernisation, contestations et pollutions dans la France d'après-guerre*. Paris, La Découverte.
- PERROT**, Jean-Claude. 1992. *Une histoire intellectuelle de l'économie politique, XVII^e-XVIII^e siècles*, Paris, EHESS.
- SKORNICKI**, Arnault. 2011. *L'économiste, la cour et la patrie*, Paris, CNRS.
- VALDÉS**, Juan Gabriel. 1995. *Pinochet's economists: the Chicago school in Chile*. Cambridge, Cambridge University Press.