

L'avenir des sciences économiques à l'Université en France

**Rapport à Monsieur le ministre de l'Education nationale, de l'Enseignement
supérieur et de la Recherche
et à Madame la secrétaire d'État à l'Enseignement supérieur et à la Recherche**

**remis par Monsieur Pierre-Cyrille Hautcoeur
Président de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales**

5 juin 2014

Président de la commission et chargé de mission

Pierre-Cyrille Hautcoeur

Rapporteur

Éric Monnet

Commission consultative

Sophie Béjean

Françoise Benhamou

Michèle Debonneuil

Anne Épaulard

Philippe Frémeaux

Alan Kirman

Philippe Martin

Anne Perrot

Franck Portier

Bernard Walliser

LETTRE DE MISSION

La Ministre
Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche
21 rue Descartes
75005 Paris

à Monsieur Pierre-Cyrille Hautcoeur
Président
École des Hautes Études en Sciences Sociales
190-198 avenue de France
75244 Paris Cedex 13

Nos Refs. : CAB/JF/2013-335

Paris, le 29 juillet 2013

Monsieur le Président,

Le Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche est désormais chargé, de par la loi qui vient d'être approuvée par la représentation nationale, de la coordination des deux stratégies nationales de la recherche et de l'enseignement supérieur. Il existe au moins un point de vue sous lequel leur étroite articulation est indispensable : c'est celui des grandes filières de formation et de recherche, où les deux dimensions et, par conséquent, les deux stratégies, sont intimement liées.

Aussi j'ai demandé à ce que soit définie et mise en œuvre une méthode et une procédure pour traiter grande filière par grande filière l'ensemble des questions touchant notamment aux orientations de recherche, à l'organisation des équipes et de leur évaluation, à la structure de l'offre de formation, aux compétences, aux qualifications, aux débouchés, et à leurs relations avec la demande sociale et économique d'une part, et avec les grandes tendances observées au plan international, d'autre part.

Les sciences économiques sont actuellement l'objet de débats entre les différents acteurs de cette communauté, qui discutent justement des orientations de recherche dominantes, de la structure de l'offre de formation et de plusieurs aspects qui touchent également soit à la carrière universitaires des uns, soit aux débouchés professionnels des autres. Nous devons veiller tout particulièrement à maintenir ou même enrichir la diversité des options théoriques et des méthodes, des contacts et passerelles interdisciplinaires et le potentiel global de renouvellement de toute la filière.

Pour ces raisons, j'ai décidé de vous confier une mission qui aura pour objectif d'analyser la situation actuelle de la filière sciences économiques, au regard de ce principe de la diversité des

modèles théoriques, des interfaces disciplinaires et des voies de formation et d'insertion professionnelle pour les étudiants, puis d'élaborer des recommandations et des propositions.

Vous serez particulièrement attentif

- à identifier la manière dont les nouveaux courants et modèles de recherche sont actuellement accueillis en France,
- à apprécier la diversité des compétences méthodologiques, disciplinaires et thématiques qui résultent des actuelles procédures de recrutement et de promotion des maîtres de conférences, des professeurs, ainsi que des chercheurs et directeurs de recherche,
- à caractériser les relations et les équilibres entre les différentes disciplines qui ont en commun l'économie comme objet (mathématiques appliquées, sociologie, philosophie, épistémologie, histoire, sciences sociales en général),
- à évaluer l'ampleur du champ de contenus et de compétences couvert par l'offre de formation actuelle, et son adéquation d'une part avec les attentes des étudiants et d'autre part avec les débouchés professionnels existants ou à exploiter.

Dans vos recommandations et propositions, vous prendrez en compte les dispositions les plus récentes, de nature législative ou réglementaire, qui seront susceptibles d'entrer dans le champ de votre mission. Il est en effet prévisible que certains des éléments sur lesquels vous aurez à statuer relèvent de dispositions propres à la loi pour l'ESR: la stratégie nationale de recherche, la stratégie nationale d'enseignement supérieur, la procédure d'accréditation des établissements (cahier des charges, nomenclature des diplômes, etc.). De même, s'agissant des critères d'évaluation des équipes de recherche et des enseignants-chercheurs et chercheurs, la création du Haut Conseil de l'Évaluation ouvre de nouvelles perspectives.

Vous pourrez constituer, pour conduire votre mission, une commission qui sera représentative des différents courants de pensée, et autant que possible paritaire. Vous conduirez toutes les consultations et auditions que vous jugerez utiles. Vous recevrez le soutien des deux directions générales du Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche (DGESIP et DGRI), et vous veillerez à les associer à vos travaux.

Vous me remettrez vos conclusions et propositions en mars 2014.

Je vous remercie de votre éminente contribution à l'évolution d'une des filières d'excellence de l'université française, une évolution qui, je le souhaite, lui permettra de renforcer son rayonnement et son attractivité en France et dans le monde.

Je vous prie d'agréer, Monsieur le Président, l'expression de ma considération distinguée.

Geneviève FIORASO

Table des matières

Résumé.....	6
Liste des 20 principales propositions	7
Introduction	8
L'économie, ses critiques et les moyens d'y répondre.....	10
I) Pour une formation centrée sur les étudiants et adaptée aux enjeux du monde contemporain	18
Enjeux et constats.....	18
Propositions.....	20
II) Pour une recherche ouverte, internationale et innovante.....	24
Enjeux et constats.....	24
Propositions.....	26
III) Pour une gestion des carrières des enseignants-chercheurs	30
Enjeux et constats.....	30
Propositions.....	34
IV) Pour une réflexion critique informée sur la discipline	37
Enjeux et constats.....	37
Propositions.....	38
Annexe 1 : Auditions, consultations, données.....	41
Commission	41
Personnes auditionnées	42
Entretiens, consultations et remerciements	43
Personnes ayant contribué à la constitution des bases de données.....	44
Annexe 2 : Bibliographie.....	47
1) Études, critiques et propositions en France	47
Les deux premières sections de la bibliographie française présentent tout d'abord les principaux rapports publiés en France depuis 20 ans sur la filière sciences économiques, puis quelques études récentes sur l'université française qui permettent de mieux comprendre l'évolution et les enjeux de la filière sciences économiques dans le contexte des réformes des universités depuis le début des années 2000.....	47
1.1 Rapports récents sur l'enseignement et la recherche en économie en France	47
1.2 Rapports officiels et études récentes sur l'enseignement supérieur et la recherche en France	48
1.3 Critiques, analyses et propositions récentes sur l'enseignement et la recherche en économie en France...	49
1.4 Débats sur l'agrégation du supérieur.....	52
1.5 Études bibliométriques sur la France	53
1.6 Sociologie et histoire des économistes français	54
1.7 Questions déontologiques	57
2) Demandes de réformes et critiques des sciences économiques suite à la crise financière (France et international).....	58
3) Rapports, études et critiques sur l'enseignement et la recherche en économie aux États-Unis.....	61
3.1 Études et rapports généraux	61
3.2 Méthodes pédagogiques, doctorat et débouchés	62
4) Bibliométrie (générale et internationale).....	64
Annexe 3 : Fiches thématiques.....	67
• Fiche n°1 : Portrait des étudiants, cursus et débouchés	68
• Fiche n° 2 : La recherche en sciences économiques	92
• Fiche n°3 : Carrières et recrutements des enseignants, chercheurs, et enseignants-chercheurs	116

Résumé

Le rapport dresse une analyse critique de la recherche et de l'enseignement supérieur en économie en France et un portrait statistique des étudiants et des enseignants-chercheurs. Il établit un grand nombre de propositions de réforme groupées en quatre parties distinctes.

1) Pour une formation centrée sur les étudiants et adaptée aux enjeux du monde contemporain

L'ambition est de proposer aux étudiants de premier cycle une formation pluri-disciplinaire, avec spécialisation progressive, et plus tournée vers la compréhension des faits et des institutions économiques. La pédagogie doit être revalorisée et plus innovante. Les étudiants doivent apprendre à maîtriser la construction et l'analyse critique des bases de données et indicateurs statistiques, être en mesure de comprendre et utiliser les différentes approches au sein de la discipline, et se confronter aux autres disciplines pour prendre conscience des limites des approches économiques.

2) Pour une recherche ouverte, internationale et innovante

Il est nécessaire de remédier aux dérives d'une évaluation unimodale de la recherche qui peut décourager les prises de risques scientifiques, les projets et publications interdisciplinaires et les études en prise directe avec les questions sociales et politiques. La communauté des économistes doit mieux préciser les critères de déontologie et de réplification des études aux conclusions politiques. Les commandes publiques d'évaluation doivent inclure des critères de transparence et de publicité.

3) Pour une gestion des carrières des enseignants-chercheurs

Il est souhaitable que les sciences économiques s'alignent sur la majorité des disciplines et que les universités puissent ainsi recruter des professeurs sans passer par le concours d'agrégation, qui ne deviendrait qu'une option possible parmi d'autres. Les critères de promotion au grade de professeur doivent être plus larges que ceux qui prévalent actuellement pour le concours d'agrégation, notamment en valorisant pleinement l'enseignement. Une modulation de service, pluri-annuelle et variable au cours de la carrière, et des décharges de services pour le développement de nouveaux cours et contenus permettraient une meilleure implication dans l'enseignement. Les universités doivent mettre en place une véritable politique de ressources humaines et de suivi des carrières. Le financement de la recherche par projet doit être réformé pour mettre fin aux contrats précaires.

4) Pour une réflexion critique informée sur la discipline

Les étudiants, les employeurs et les enseignants-chercheurs souffrent d'un manque d'information statistique sur la filière sciences économiques, ses débouchés, ses carrières. Il appartient au Ministère et aux universités d'effectuer un travail régulier et important pour que les débats sur les carrières universitaires et extra universitaires soient mieux informés et que les parcours et l'insertion des étudiants soient mieux connus afin de faciliter les orientations. Une réflexion sur l'enseignement et la circulation des contenus pédagogiques est nécessaire et peut être menée par l'Association française de science économique en lien avec les multiples associations représentant les différents champs ou différentes approches de la discipline. La connaissance de l'histoire et de l'épistémologie de la discipline doit également être acquise au sein de la formation.

Liste des 20 principales propositions

- i. Renforcer le caractère pluridisciplinaire du premier cycle et organiser une spécialisation progressive en économie. (I-1, p.20)
- ii. Favoriser la construction et la critique des données et des faits stylisés par les étudiants dès le premier cycle, au sein des cours d'une part, et en les associant, en tant qu'assistants, à des projets de recherche d'autre part. (I-1&2, p.21-22)
- iii. Donner une plus grande place à l'histoire, aux faits et au fonctionnement des institutions dans l'enseignement en économie. (I-1&2, p.21-22)
- iv. Faciliter l'intégration des docteurs dans les corps de l'État et leur recrutement par les administrations publiques. (I-3, p.24 et II-4, p.28)
- v. Élargir les critères d'évaluation de la recherche et prendre en compte différents supports et formats. (II-1&2, p.26-27)
- vi. Renforcer les infrastructures de recherche sur les données et inciter les administrations et les établissements publics à mettre, via ces infrastructures, leurs données à la disposition des chercheurs, selon des modalités compatibles avec le respect de la vie privée. (II-2, p.27)
- vii. Imposer aux organisations publiques de publier les évaluations des politiques publiques effectuées sur appel d'offre et de favoriser la réplcation de ces évaluations. (II-4&5, p.28-29)
- viii. Préciser les potentiels conflits d'intérêt des enseignants-chercheurs dans les publications, enseignements et rapports d'évaluation. (II-5, p. 29 et III-3, p.36)
- ix. Faciliter les doctorats et projets interdisciplinaires en leur réservant un financement particulier et un mode de qualification adapté. (I-4, p.23-24 ; II-2&3, p.27-28 et III-1, p.34)
- x. Éviter que les restrictions sur l'accréditation des masters défavorisent l'interdisciplinarité et l'innovation pédagogique. (I-4, p.23)
- xi. Revaloriser les salaires des enseignants-chercheurs, notamment des maîtres de conférences, en particulier pour faciliter la circulation entre les classes préparatoires des lycées et l'Université et pour éviter la dispersion des activités des enseignants-chercheurs. (III-3, p.36)
- xii. Permettre aux universités d'ouvrir librement des postes de professeur (supprimer l'agrégation du supérieur comme mode prioritaire de recrutement). (III, p.30-31)
- xiii. Permettre la modulation de services, modifiable au cours de la carrière, entre enseignement et recherche, dans le cadre d'une véritable gestion des carrières. (III-2&3, p.35-36)
- xiv. Valoriser l'enseignement et la recherche conjointement et au même niveau dans les recrutements et traitements. (III-1 ; 2&3, p.34-36)
- xv. Inciter à l'innovation pédagogique, notamment à travers les supports de cours, en dotant les enseignants de décharges temporaires de service. (III-2, p.35)
- xvi. Faire du CNRS une institution finançant principalement, en sciences économiques, des infrastructures de recherche, des contrats post-doctoraux et des délégations temporaires d'enseignants-chercheurs titulaires. (III-4, p.36-37)
- xvii. Simplifier et harmoniser les dossiers de candidature entre l'ANR et les agences européennes de financement et permettre à ces subventions de financer des contrats doctoraux ou des CDI. (II-3, p.28 et III-1, p.34)
- xviii. Imposer aux universités et au Ministère de publier les statistiques sur les parcours et les débouchés des étudiants et sur les carrières des enseignants-chercheurs pour la discipline sciences économiques. (IV-1&2, p. 38-39)
- xix. Aider les différentes associations professionnelles à coopérer, notamment par le rapprochement entre l'Association française de science économique et l'Association française d'économie politique. (IV-3, p.39)
- xx. Constituer un lieu de réflexion et de diffusion (revue et congrès annuel) sur la pédagogie en économie, et plus largement sur les transformations de la discipline. (IV-3, p.39-40)

Introduction

L'enseignement et la recherche en économie en France ont une histoire singulière qui donne à cette discipline une place institutionnelle et intellectuelle à part au sein des sciences sociales. L'économie a mis longtemps avant de s'imposer comme une discipline universitaire alors même qu'elle était pratiquée et enseignée dans les écoles d'ingénieurs, de commerce ou de sciences politiques. Ce n'est en effet que tardivement, en 1968, que les sciences économiques ont acquis leur indépendance vis-à-vis du droit. L'économie mathématique, la statistique et la modélisation étaient jusqu'aux années 1970 presque absentes des départements d'économie encore marqués par le lien étroit avec le droit et les sciences politiques, mais elles s'imposèrent rapidement en quelques décennies, s'alignant sur un modèle international désormais bien établi. La principale particularité française par rapport aux autres pays est que le développement de l'économie formalisée et de l'économétrie à l'Université trouva son origine dans les pratiques pionnières de quelques écoles d'ingénieur, de l'INSEE et d'autres administrations en charge des prévisions et de la planification économiques, ce qui continue à se ressentir notamment dans la formation du corps enseignant. Une des conséquences de cette évolution et de ces influences fut la marginalisation de certaines des traditions antérieurement établies dans les facultés, notamment l'enseignement des institutions économiques, de l'histoire de la pensée économique ou des systèmes économiques. Une autre conséquence, liée à la première, fut le décalage entre l'Université, où l'enseignement en économie devenait de plus en plus spécialisé et mathématisé, et les écoles de commerce ou d'administration, où les étudiants destinés à travailler ensuite dans les entreprises ou la haute fonction publique ont continué à recevoir un enseignement plus généraliste éloigné de l'évolution de la recherche universitaire.

Ce bref rappel historique permet de mieux saisir les enjeux actuels auxquels la filière est confrontée. En plus d'être nécessairement affectée par les particularités historiques du système d'enseignement supérieur national, les sciences économiques françaises se distinguent d'abord par le fait que la discipline est enseignée – et parfois de manière très différente de ce qui est pratiqué dans les départements universitaires d'économie – dans de nombreuses filières ou institutions qui entrent souvent en concurrence directe avec l'Université. Une seconde caractéristique importante est la tension

parcourant la discipline entre une volonté d'imiter et d'emprunter les outils et l'objectivité des sciences de la nature et l'envie ou la nécessité de construire une science du gouvernement. Ces deux particularités se retrouvent par ailleurs dans le débat public, où le titre d'économiste est revendiqué dans divers contextes par des individus dont le parcours s'est parfois tenu très éloigné de l'Université, et où ceux que l'on veut bien qualifier d'économistes sont autant critiqués pour être coupés du monde et enfermés dans leurs modèles abstraits que pour être les vecteurs d'une pensée homogène cherchant à gouverner – voire à « gérer » – de manière hégémonique toutes les sphères de la vie politique et privée.

Ce rapport ne résoudra pas les tensions et questions qui sont pour une bonne partie inhérentes à la discipline, et il se trouve malheureusement limité dans son ambition par les particularités institutionnelles françaises comme l'inégalité de dotation budgétaire par étudiant entre la filière classes préparatoires – grandes écoles et les universités qui, tant qu'elles demeureront, rendront difficiles le financement des réformes de l'Université et donc leur mise en place pleinement efficace. Il prend en outre acte du caractère encore très partiel de l'autonomie des universités, qui les laisse (ou devrait les laisser) presque maîtresses du choix de leurs cursus et enseignements sans pour autant leur donner une grande liberté de recrutement et de gestion des ressources humaines. Le manque de moyens financiers, d'une part, et de véritable autonomie des politiques des établissements, d'autre part, constituent aujourd'hui les freins principaux à l'innovation pédagogique et au renouvellement des formations en réponse aux attentes des étudiants et du monde socio-économique.

Les propositions formulées dans les pages suivantes permettraient toutefois d'améliorer l'enseignement de l'économie dans le cadre universitaire actuel, en répondant mieux au besoin des étudiants et en formant autant des citoyens et des cadres que des économistes professionnels. Elles visent également à donner aux filières d'économie à l'Université les moyens de se défendre contre une concurrence française qui a déjà réduit fortement le nombre d'étudiants et les moyens, et pour trouver leur place dans un contexte d'internationalisation croissante des parcours des étudiants et de la recherche. Elles ont pour but de faire en sorte que l'évaluation de la recherche soit juste, ne handicape pas certains courants de pensée ou spécialités, et ne se fasse pas aux dépens de la progression de la qualité de l'enseignement à l'Université. Elles cherchent également à résoudre les problèmes d'évolution des carrières rencontrés par nombre d'enseignants-chercheurs et à permettre une meilleure

répartition des activités de recherche, d'enseignement et d'encadrement au cours des carrières et au sein des départements. Elles fournissent des pistes pour une meilleure circulation et pour une utilisation plus efficace de la recherche en économie au sein de la sphère publique. Enfin, elles envisagent la création ou l'amélioration, par la communauté universitaire et le Ministère, de programmes et d'institutions permettant une meilleure connaissance des étudiants et de l'évolution de la discipline, ainsi qu'un accroissement des échanges nécessaires entre les différents courants et les différents champs de recherche.

L'économie, ses critiques et les moyens d'y répondre

Le dernier rapport ministériel traitant des questions qui nous animent, remis en 2001 par Jean-Paul Fitoussi, faisait déjà le constat de la nécessité d'une ouverture plus large des enseignements sur le monde et de la défense de la diversité des approches et des méthodes. Si l'orientation générale de ce précédent rapport peut être aujourd'hui reprise et prolongée, il convient de prendre acte des très importantes évolutions des sciences économiques et de l'Université depuis 2001.

Tout d'abord, l'enseignement et la recherche en économie en France sont aujourd'hui moins « autistes » et le niveau général de la formation et des publications a indubitablement augmenté.

Les travaux empiriques se sont fortement accrus et il serait faux de dire aujourd'hui que la recherche en économie se désintéresse des questions de société, comme le montrent par exemple de manière symptomatique la création récente de trois instituts d'évaluations des politiques publiques (à l'École d'économie de Marseille, à Sciences Po et à l'École d'économie de Paris) ou la très nette progression du nombre des articles empiriques dans les revues les plus prestigieuses. La recherche en sciences économiques a profondément évolué depuis deux décennies ; les failles (théoriques ou empiriques) de la rationalité et du fonctionnement des marchés, l'étude des institutions, de la distribution des richesses, l'évaluation des politiques publiques ou des comportements des firmes sont aujourd'hui parmi les principaux thèmes de recherche – y compris des économistes se revendiquant de l'approche néo-classique – et l'illusion de l'application d'un modèle explicatif ou normatif unique à l'ensemble des comportements et des politiques a été largement battue en brèche suite aux erreurs de ce

que l'on a eu coutume d'appeler le « consensus de Washington ». Force est toutefois de constater que ces évolutions de la recherche, et les débats souvent vifs qui les accompagnent, ont encore relativement peu imprégné les enseignements. Il en est de même pour le débat public malgré plusieurs initiatives récentes importantes, des « Économistes atterrés » au site internet de la « révolution fiscale » de Camille Landais, Thomas Piketty et Emmanuel Saez, en passant par les contributions d'économistes aux travaux du GIEC sur le climat ou à la critique des indicateurs de richesse, ou encore, par exemple, la dénonciation de l'insuffisance des réformes bancaires menée par Gaël Giraud et Laurence Scialom. À de rares exceptions près, les débats publics et politiques demeurent très peu informés par les débats académiques, même lorsque les sciences économiques y sont invoquées, y compris par des universitaires.

Concernant l'enseignement en Licence, la France a amorcé un changement positif en suivant l'exemple d'autres pays, notamment les États-Unis, où les cours de premier cycle sont moins techniques et formalisés et laissent plus de place au raisonnement économique et à la connaissance des faits et des institutions. La publication de nouveaux manuels empruntant cette voie, et l'augmentation rapide des traductions de manuels états-uniens, a contribué à ce mouvement, même si une grande partie des critiques de 2001 demeurent encore valables. La création des Journées de l'Économie de Lyon, qui rencontrent un vrai succès auprès des étudiants et du public, a également participé d'un mouvement général visant à sortir les économistes de leur supposée tour d'ivoire.

Le contexte universitaire en France aujourd'hui est également bien différent de celui du début des années 2000. L'autonomie des universités, la création de l'AERES et de l'ANR, et plus largement la généralisation de l'évaluation de la recherche et des financements par projets, la réforme LMD ainsi que le regroupement des centres et universités (labex, Comues, etc.), ont profondément et rapidement changé le paysage de l'enseignement supérieur et de la recherche. Parallèlement, les sciences économiques en France ont été bouleversées par l'internationalisation croissante de la recherche, par la montée en force de la gestion dans la formation en premier cycle, par la création de diverses « School of economics » ou « School of business », et par le développement de la recherche en économie dans des institutions d'enseignement où elle avait traditionnellement peu de place (écoles de commerce, instituts d'études politiques). L'agrégation du supérieur en sciences économiques s'est également

trouvée affectée par ce mouvement d'extension de la recherche en ce que les publications sont devenues un critère prioritaire de sélection et l'épreuve de la leçon en vingt-quatre heures a été supprimée.

Enfin, la récente crise économique et financière a évidemment eu un impact rapide et fort – même si nous ne faisons sans doute que l'entrevoir à ce stade – tant sur l'évolution des thèmes de recherche et des différents paradigmes que sur la perception du rôle des économistes au sein de la société.

Ces évolutions majeures ont fait apparaître des problèmes inédits pour la filière sciences économiques et ont suscité de nouvelles questions et critiques à l'encontre de la discipline. Le travail de la commission a permis d'identifier six critiques principales (pas toujours conciliables, ni réservées uniquement à l'économie) dont certaines ont déjà suscité des propositions, voire des réformes, au sein de la communauté des économistes.

- 1) Les critiques, issues principalement de la société civile (politiques, journalistes, entreprises), quant à l'inadéquation des théories économiques standard pour répondre aux crises nationales ou internationales, comprendre les changements du monde, conseiller et proposer des alternatives, et former des étudiants en adéquation avec les besoins des entreprises et administrations. Ce débat, autant international que français, a été fortement réactivé par la crise économique.
- 2) Les critiques formulées par des étudiants sur le manque de pluralisme théorique et de diversité disciplinaire des enseignements à l'Université et sur leur aspect trop abstrait, ne facilitant ni l'insertion professionnelle ni la compréhension de la société. Cette critique ancienne, qui avait motivé la commande du rapport Fitoussi de 2001, et qui a été reprise récemment par plusieurs organisations étudiantes (création du collectif PEPS, puis propositions de l'ARES et de l'UNEDSEEP), conduit notamment à demander plus d'enseignement sur les faits et les institutions économiques et une plus forte intégration des critiques de la théorie économique standard au sein des cursus. Ces critiques se font entendre dans de nombreux pays où elles ont déjà abouti à des propositions ou réformes : création de la *Post-crash Economics Society* et réformes de l'enseignement à l'Université de Manchester, création de l'*Institute of New*

Economic Thinking et sa proposition d'un nouveau curriculum en premières années (*core-econ.org*) intégrant pleinement des outils numériques, réformes de l'enseignement en économie à l'Université du Chili suite aux protestations étudiantes de 2011 etc. Ces critiques sont toutefois particulièrement présentes en France, notamment en raison de la dualité du système de formation (université/grandes écoles) et de la forte spécialisation universitaire dès le premier cycle.

- 3) Les critiques portées par une partie des enseignants-chercheurs sur les dérives de l'évaluation et de l'utilisation des classements des revues et des universités qui tendent à homogénéiser la production scientifique et à dévaloriser l'enseignement. Ce débat est autant international que français, mais il est particulièrement vif en France du fait de l'existence de diverses traditions intellectuelles – comme l'école de la régulation, la théorie des conventions ou l'histoire de la pensée économique par exemple – et d'efforts de défense de pratiques interdisciplinaires mal reconnues dans un dispositif universitaire doté d'une organisation disciplinaire très prégnante.
- 4) Les critiques formulées au sein de l'Université française vis-à-vis des modes de recrutement des enseignants chercheurs. La critique de l'agrégation du supérieur est ancienne, au nom d'arguments parfois fort différents : archaïsme de la procédure à l'heure de l'autonomie des universités et de l'internationalisation des recrutements, népotisme et favoritisme, dévalorisation de la recherche (autrefois) ou de l'enseignement (aujourd'hui) etc. Plus récemment, la dénonciation de l'agrégation a rencontré la critique de l'évaluation de la recherche au nom de la défense du pluralisme méthodologique. Cette dénonciation concerne également la section économie (05) du Conseil national des universités – voire la section 37 du CNRS –, accusée d'une homogénéisation forcée des méthodes et des concepts jugés légitimes et donc permettant les promotions. Cette accusation de marginalisation active de certains courants de pensée au sein de l'Université, voire de discrimination dans les carrières, a été à l'origine de la création en 2010 de l'Association française d'économie politique (AFEP). Celle-ci, forte de plusieurs centaines de membres et de soutiens, a ainsi proposé la création d'une nouvelle section du CNU pour répondre aux problèmes des enseignants-chercheurs qui se sentent pénalisés par les biais des modes de recrutement actuels.

- 5) Les critiques répétées de la part des enseignants-chercheurs vis-à-vis du manque de moyens financiers et administratifs et de contraintes institutionnelles et légales qui constituent des freins au développement de la recherche française en économie à l'Université, dans un contexte marqué, d'une part, par la forte concurrence internationale pour les publications, les recrutements et les financements de projets de recherche et, d'autre part, par la concurrence des institutions d'enseignements et de recherche extérieures à l'Université.
- 6) Les critiques au sein de la profession, mais aussi par la presse ou les étudiants, vis-à-vis du flou déontologique, voire juridique, entourant certaines pratiques de recherche, de conseil ou d'intervention dans le débat public. Il s'agit tout d'abord de la question des conflits d'intérêt qui a déjà notamment entraîné la rédaction de chartes de déontologie par plusieurs centres de recherche et universités, ainsi que la réorganisation du Conseil d'analyse économique. Il s'agit ensuite des questions éthiques et politiques entourant les contrats d'évaluation des politiques publiques ou de programmes privés. Ces critiques insistent notamment sur la nécessité de favoriser la réplique des résultats dans le cas d'études empiriques aux conséquences politiques et sociales.

Ce rapport a pris en compte ces critiques et établit des propositions afin d'y apporter des réponses. Reposant sur le travail d'une commission, sur de nombreux entretiens et auditions et rappelant au préalable que les universités sont autonomes, que les enseignants-chercheurs sont libres de choisir leurs thèmes de recherche et leurs méthodes d'enseignement et que les interventions politiques doivent se limiter au cadre institutionnel et ne pas pénétrer au sein des débats académiques, il propose, d'une part, des réformes que le Ministère peut mettre en place ou soutenir, et, d'autre part, des conseils et analyses que les enseignants-chercheurs et les universités peuvent utiliser et se réapproprier. Les premières concernent le mode de recrutement, la modulation des services et la rémunération des enseignants-chercheurs, l'organisation du premier cycle, les modes d'accréditation des masters, les contrats doctoraux, le rôle du CNRS, les conditions de financement de la recherche, la reconnaissance du doctorat dans la fonction publique et l'entreprise, la publication régulière d'informations permettant aux acteurs de la filière sciences économiques de faire des choix éclairés. Les secondes concernent le

contenu des cours et des cursus, les méthodes pédagogiques, les critères d'évaluation par les pairs, la publication régulière d'information par les universités, l'organisation de la profession et la réflexion sur la pédagogie, le suivi des doctorantes et doctorants. Ces propositions considèrent l'Université comme l'élément central de l'ensemble du système français d'enseignement supérieur et de recherche, par rapport aux pratiques de laquelle doivent se situer les autres établissements de l'enseignement supérieur. C'est pourquoi ce rapport se concentre dans ses recommandations sur l'Université.

Les études et auditions préparatoires à ce rapport ont bien mis en lumière les différences au sein de la profession – y compris au sein de la commission – ; qu'il s'agisse de divergences méthodologiques, d'avis contraires sur l'organisation de l'Université ou de convictions variées sur le périmètre de la discipline et les critères de scientificité. De même, les revendications des étudiants, des employeurs ou des décideurs présentent elles aussi parfois de franches oppositions de points de vue sur ce que devrait être la formation en économie. Il y a de nombreuses façons d'être économiste et la discipline économique s'enrichit des débats contradictoires et des échanges entre différentes approches et méthodes, autant qu'elle bénéficie du dialogue avec les autres disciplines. La confrontation des approches constitue autant une nécessité scientifique qu'un impératif démocratique pour la qualité du débat public.

Reconnaître les différentes manières de faire de l'économie ne revient pas pour autant à diluer la discipline et à réduire cette dernière à son objet, sans quoi le principe d'identité disciplinaire sur lequel se fonde l'Université perdrait de son sens, et la discipline économique serait dans l'incapacité de présenter ce qui la distingue, par exemple, de la philosophie de l'économie, de la sociologie économique ou des mathématiques appliquées à l'économie. Développer une identité disciplinaire présente des vertus pédagogiques importantes et la compréhension de cette identité, notamment en la confrontant à celles d'autres disciplines, constitue un des objectifs de la formation des étudiants. Il y a des principes communs au cœur de la démarche des économistes, quels que soient leur approche et leur champ de recherche ; il en est ainsi par exemple du raisonnement à la marge, de l'attention donnée à la structure de l'information et des incitations, du raisonnement en équilibre général, de la reconnaissance des arbitrages et du coût d'opportunité, et du triptyque production – échange – répartition des richesses aux termes si étroitement interdépendants. Un des buts de l'enseignement en économie doit être de

donner aux étudiants l'intuition de ces mécanismes et concepts sur lesquels repose aujourd'hui la discipline. Il est également fondamental que cette formation leur permette de maîtriser la diversité des méthodes et modes de pensée qui caractérise la recherche en économie, et de comprendre combien différentes interrogations en économie appellent différentes approches, sans pour autant sortir de la discipline : quand privilégier une analyse de court terme ou de long terme, dynamique ou statique, microéconomique ou macroéconomique ? quand choisir une analyse en équilibre général, en équilibre partiel, ou hors-équilibre ? pourquoi étudie-t-on dans certains cas la distribution des revenus et, dans d'autres, la fluctuation des agrégats ? Pourquoi la crise économique actuelle en Europe peut-elle être étudiée à la fois sous l'angle de l'économie financière et bancaire, mais aussi comme un problème résultant de la distribution des richesses, comme un problème de balance des paiements, comme le fruit d'une évolution de long terme du capitalisme ou encore, comme un pur problème d'union politique et de cadre institutionnel ?

Le travail préparatoire de la commission a également été attentif au fait que l'identité disciplinaire se construit par rapport aux autres disciplines et que ces liens peuvent parfois changer au cours du temps. Outre l'analyse d'objets privilégiés de l'économie, il est indéniable aujourd'hui que l'on attend également de la formation en sciences économiques qu'elle délivre une formation aux méthodes quantitatives solide et applicable à un grand nombre d'objets, en partie car cette formation est souvent moindre dans les autres disciplines des sciences sociales, en partie car la modélisation et les données prennent une importance croissante dans la société de l'information actuelle. La capacité à comprendre et utiliser des outils statistiques, à effectuer la distinction entre corrélation et causalité, et à porter un regard critique sur la construction des catégories statistiques contribue ainsi aujourd'hui à définir l'identité disciplinaire de l'économie et les objectifs de formation des étudiants, bien que les sciences économiques n'aient pas le monopole du chiffre et ne puissent être réduites au travail quantitatif.

Ce rapport est divisé en quatre parties. La première est consacrée aux réformes pédagogiques à mettre en place pour mieux adapter la formation aux besoins des étudiants et aux enjeux du monde contemporain. La deuxième partie regroupe les propositions sur l'organisation et l'évaluation de la recherche, en insistant sur le rôle de cette dernière au sein de la société. La troisième partie aborde les

problèmes des carrières des enseignants-chercheurs et chercheurs et montre la nécessité d'un tournant pour une véritable politique des ressources humaines. La dernière partie énonce des propositions dont le but est de permettre une meilleure connaissance des parcours et des besoins des étudiants et des enseignants-chercheurs et de créer des instances de réflexion sur les pratiques d'enseignement et de recherche. Dans cet esprit, ce rapport est accompagné d'une bibliographie commentée et de fiches statistiques thématiques offrant un panorama des débats sur la filière sciences économiques en France et à l'étranger ainsi qu'un portrait statistique des étudiants et des enseignants-chercheurs français en économie. Ces documents ont largement alimenté la réflexion et les propositions du rapport mais ils peuvent être lus indépendamment. Au cours de leur préparation, nous avons de nombreuses fois constaté combien il est difficile d'obtenir des données sur les parcours et l'insertion des étudiants et sur les carrières des enseignants-chercheurs, même quand celles-ci sont pourtant collectées et conservées par les universités ou le Ministère. Une connaissance statistique plus exhaustive des parcours des étudiants et des carrières universitaires, seule à même de fonder une réflexion informée et cohérente sur la filière sciences économiques, est nécessaire. C'est également un des buts de ce rapport que d'initier une telle démarche qui fait malheureusement souvent défaut actuellement dans les débats sur l'enseignement et la recherche en économie.

I) Pour une formation centrée sur les étudiants et adaptée aux enjeux du monde contemporain

Enjeux et constats

La formation en économie à l'Université est fortement critiquée par les organisations étudiantes mais aussi par une grande partie des employeurs qui la trouvent trop étroite, trop formalisée et analytique et insuffisamment ouverte sur la compréhension des enjeux économiques et sociaux actuels. Ces critiques font état, chez les étudiants formés en économie, d'un manque de culture générale et de connaissance des faits et institutions économiques. Il est nécessaire de prendre acte que la grande majorité des étudiants ne deviennent pas enseignants-chercheurs, ni même économistes professionnels (dans des services d'études ou de recherche de grandes entreprises ou d'organismes publics), mais exercent des professions dans lesquelles l'essentiel des compétences demandées est une bonne connaissance des faits et institutions économiques, une maîtrise du raisonnement analytique de l'économiste à diverses échelles, une capacité à construire et critiquer des données comme à les manipuler au moyen d'outils statistiques robustes, et un sens de la synthèse.

Or si la maîtrise du raisonnement théorique économique caractérise bien aujourd'hui les étudiants des cursus d'économie des universités, force est de reconnaître que paradoxalement la compréhension de la construction des catégories statistiques économiques usuelles, le repérage des sources statistiques pertinentes sur une question, la capacité à comprendre le rôle et le fonctionnement d'une institution publique ou privée, voire la connaissance des diverses théories économiques et des perspectives qu'elles offrent sur les grands sujets de politique économique, toutes connaissances qui constituent l'essentiel des besoins du citoyen comme du cadre public ou privé, sont davantage enseignés dans des cursus plus généralistes tels que les classes préparatoires et les écoles de commerce ou les instituts d'études politiques où, inversement, le raisonnement analytique est souvent imparfaitement maîtrisé. Si ces enseignements plus généralistes étaient davantage proposés aux

étudiants universitaires, ceux-ci seraient mieux préparés, par exemple, à des métiers comme le journalisme ou aux concours de la fonction publique, vers lesquels peu de diplômés en économie s'engagent alors même qu'une formation économique y est essentielle.

Parce que l'enseignement universitaire en économie doit à la fois former le citoyen, des professionnels aux profils divers, et ouvrir à la recherche pour ceux qui le souhaitent, il doit donc trouver un meilleur équilibre entre ces différents enseignements. Ceci implique une spécialisation progressive, dans laquelle les formalisations propres à la recherche en économie n'apparaissent que peu à peu, et seulement au service d'un raisonnement dont la nécessité a été déjà motivée par ailleurs. A cet égard, il est nécessaire de mieux accompagner les étudiants qui sont souvent perturbés par le décalage entre l'enseignement de l'économie au lycée et à l'Université.

Un point fort de l'Université, qu'il s'agit de revaloriser, est son caractère universel, qui s'incarne dans la présence et le côtoiement de divers savoirs et disciplines. Étant donné les multiples dimensions des phénomènes économiques et le nombre important de disciplines qui traitent de questions économiques (histoire, sociologie, anthropologie, géographie, philosophie, droit, sciences politiques, voire sciences cognitives), l'Université devrait offrir aux étudiants des perspectives interdisciplinaires larges et leur montrer que l'on peut aborder les phénomènes économiques à partir de points de vue disciplinaires divers. Le but d'une telle ouverture ne serait pas de casser l'unité disciplinaire de l'économie, ou de relativiser ses apports mais bien, au contraire, de faire prendre conscience des frontières et des spécificités de chaque discipline, et de permettre ainsi aux étudiants d'analyser un même objet à partir de différentes perspectives, puis de choisir la discipline dans laquelle ils se spécialisent. C'est à l'Université que se construit clairement l'identité respective des disciplines, principalement par leur confrontation dans l'étude d'objets communs. C'est donc l'Université qui peut mieux que tout autre lieu donner aux étudiants les moyens d'un tel choix éclairé.

L'autre point fort de l'Université est sa proximité avec la recherche. Cela permet normalement d'intégrer rapidement les résultats des avancées et acquis scientifiques les plus récents dans les enseignements et de proposer une formation par la recherche, croissante au cours du cursus. Intégrer les résultats de la recherche économique dans les enseignements de premier cycle (critiques de la rationalité, résultats empiriques et expérimentaux, intégration des variables financières dans des

modèles macroéconomiques simples etc.) est un travail essentiel qui – pour qu'il puisse véritablement bénéficier aux étudiants – demande du temps et un fort investissement pédagogique que les enseignants-chercheurs sont aujourd'hui trop peu incités à réaliser. Dans un contexte où, contrairement à d'autres disciplines, l'Université n'a pas le monopole de l'enseignement de l'économie et doit faire face à des institutions qui bénéficient de moyens financiers supérieurs, le manque d'incitation à l'investissement dans l'innovation pédagogique fait perdre à l'Université son avantage comparatif.

A cet égard, il convient néanmoins de noter le retard persistant de nombreux établissements d'enseignement supérieur (notamment privés) en termes de contenu des enseignements par rapport à l'Université, retard qui ne peut pas être compensé uniquement par un encadrement étroit des étudiants.

Il est important de rappeler que dans le contexte de l'autonomie des universités et des autres établissements d'enseignement supérieur, il ne peut exister de curriculum unique et ces derniers peuvent ainsi jouer de leurs différences. Il convient également de rappeler ici les objectifs du Processus de Bologne de 2010, ratifié par la France, qui réaffirment la nécessité de centrer la formation sur l'étudiant de manière plus personnalisée, de développer des nouvelles démarches pédagogiques, de produire des parcours diversifiés et d'augmenter la qualité des enseignements. Il appartient au Ministère, aux établissements et au CNU, de veiller à ce que la qualité de l'enseignement soit un critère de recrutement et d'évolution des carrières des enseignants-chercheurs (cf. partie III).

Propositions

- 1) Un premier-cycle moins spécialisé avec un tronc commun pluridisciplinaire préalable à une spécialisation en économie
- ▲ Offrir aux étudiants la capacité de moduler leur cursus de licence en choisissant, pour des proportions importantes de leur cursus durant la première et même la deuxième années, des cours d'autres disciplines : droit, biologie, histoire, sociologie, philosophie, mathématique, etc. Valoriser ainsi l'aspect universel qui est aussi l'avantage comparatif de l'Université. Ne pas systématiquement isoler l'économie à ce niveau, tout en veillant à marquer ses spécificités ; ainsi on pourrait proposer des cours généraux d'histoire intellectuelle et culturelle qui ne soient

pas centrés sur la pensée économique.

- ♣ Proposer ainsi aux étudiants des cours où les réalités économiques sont étudiées du point de vue d'autres disciplines des sciences sociales.
- ♣ Éviter d'isoler de l'économie les étudiants en licence de gestion, qui devraient bénéficier des mêmes possibilités, même dans les IAE, et pour lesquels une formation généraliste en économie devrait toujours être importante.
- ♣ Favoriser les contrats d'assistants de recherche dès la 2e ou 3e année de Licence afin de familiariser les étudiants qui le souhaitent à la recherche ou à des applications pratiques de leurs connaissances académiques. Cela permet aux étudiants d'acquérir non seulement des compétences pour la méthodologie scientifique, mais aussi des compétences de pilotage de projet et de travail en groupe qui sont utiles professionnellement, au sein et en dehors du monde académique.

2) Une formation mieux adaptée aux enjeux contemporains

- ♣ Délivrer des enseignements thématiques d'économie – y compris dès la première année – permettant de mieux comprendre les débats économiques contemporains, les éclairages des théories économiques sur ces débats, en donnant une place importante à l'histoire des faits et au fonctionnement réel des institutions (fiscalité, marché du travail et assurance chômage, système bancaire et création monétaire, santé et protection sociale, etc.)
- ♣ Enseigner différentes théories, approches méthodologiques et épistémologiques, et leurs évolutions historiques, afin que les étudiants n'appliquent pas un modèle unique à la compréhension des faits économiques et des divers modèles de capitalismes ou de systèmes productifs.
- ♣ Accroître l'enseignement des langues : d'une part une langue autre que l'anglais afin de renforcer la conscience des diversités culturelles et économiques, de faciliter la circulation des étudiants et leur insertion professionnelle; d'autre part en anglais dont la place comme langue internationale de travail des économistes doit être affirmée au sein des enseignements.
- ♣ Développer des liens entre l'Université et les grandes écoles (écoles de commerce, ENA, écoles

d'ingénieurs) pour que des étudiants de ces écoles puissent suivre, au niveau licence ou master, des enseignements en économie informés par la recherche récente. Faire en sorte que l'Université puisse notamment offrir à ces étudiants des formations qu'ils n'ont pas ou pas assez reçues initialement (théories économiques pour l'ensemble, faits et institutions économiques pour les écoles d'ingénieur, utilisation et compréhension des statistiques pour écoles de commerce et d'administration).

- ♣ Maintenir ou développer un enseignement en mathématiques et statistiques, tourné vers la pratique et la maîtrise des logiciels, donnant aux étudiants une bonne capacité de traitement des bases de données et de critique et analyse des chiffres. Ces compétences sont essentielles dans un contexte de développement des savoirs numériques et de multiplication des indicateurs statistiques dans le débat public et au sein des entreprises.
- ♣ Permettre aux étudiants en économie de l'Université de construire eux-mêmes leur propre base de données au moins une fois au cours de leur cursus (à partir du recueil des données auprès des acteurs d'un marché, de sites internet, d'institutions publiques ou dans les archives, jusqu'à leur utilisation pour tester des hypothèses, en passant par leur organisation en catégories adaptées), dans le cadre de travaux dirigés, de stages ou de contrats d'assistant de recherche, afin de mieux faire comprendre, par l'exemple, le processus et les difficultés de construction des données auxquelles les étudiants et les citoyens sont confrontés quotidiennement.

3) Pour une meilleure prise en compte des étudiants et une mise en valeur de la pédagogie

On notera que le décroisement du début de la licence, au-delà d'offrir aux étudiants une formation initiale plus large leur permettant de mieux comprendre les différences entre disciplines et de s'orienter de manière plus pertinente et progressive, aurait pour vertu de mettre en concurrence les disciplines pour attirer les étudiants, ce qui imposerait des investissements significatifs en matière pédagogique.

Outre cela, nous proposons de :

- ♣ Systématiser l'évaluation des enseignements par les étudiants. Comme c'est le cas dans la plupart des établissements qui, en France ou à l'étranger, pratiquent une telle évaluation, celle-ci doit être orientée vers l'amélioration du cours et non vers la « notation » de l'enseignant.

- ♣ Généraliser l'enseignement en petits groupes et éliminer le plus possible les distinctions entre enseignements théoriques et enseignements pratiques en les intégrant. Introduire de ce fait les derniers acquis de la recherche aux enseignements et former les élèves au questionnement critique et donc à l'élaboration de solutions qui sont le propre de la recherche.
- ♣ Favoriser l'utilisation des outils numériques pour accroître et diversifier la participation des étudiants. Utiliser les acquis de l'économie expérimentale pour développer l'apprentissage de la microéconomie sous forme de jeux.
- ♣ Organiser une démarche active auprès des lycées, ainsi que dans les classes préparatoires et écoles de commerce pour préciser les attendus des enseignements universitaires, attirer des étudiants et réduire le décalage entre l'enseignement au lycée et à l'Université.
- ♣ Organiser un suivi personnalisé des étudiants pour mettre en place une sélection par l'orientation.
- ♣ Rendre obligatoire des plages horaires où les enseignants reçoivent les étudiants et les inclure dans le service d'enseignement. Développer le tutorat et organiser les plannings pour permettre aux étudiants salariés de n'être pas exclus de fait.

4) Faire du master et du doctorat de véritables lieux de spécialisation et de professionnalisation (vers l'Université ou en dehors)

- ♣ Assouplir les nomenclatures et contraintes d'accréditation des masters pour laisser les universités innover librement et fortement à ce niveau. Prendre garde à ce que la nomenclature des masters ne freine pas des innovations interdisciplinaires que seraient des masters croisant des formations de plusieurs UFR : économie, anthropologie, sociologie, biologie ou sciences de la terre par exemple pour des masters sur les thèmes de la santé ou de l'environnement. Faciliter la co-accréditation de masters par plusieurs établissements dans le cas de champs de recherche spécifiques précisément définis.
- ♣ Éviter que la trop fréquente limitation disciplinaire des écoles doctorales empêche le traitement de sujets interdisciplinaires. Développer à cet effet des écoles doctorales d'établissement et favoriser les co-encadrements, co-directions et co-tutelles. Réserver une partie des contrats

doctoraux de chaque université à des projets interdisciplinaires.

- ♣ Développer la possibilité de recruter des doctorants spécialisés sur les sujets de recherche du laboratoire et de l'école doctorale par des appels à candidatures pour des thèses sur des thèmes précis financés par des contrats doctoraux.
- ♣ Prévenir les échecs et problèmes du doctorat en évitant de prendre des doctorants par défaut, mal suivis et isolés, en évitant que des doctorants soient embauchés directement par leur directeur de thèse comme assistants de recherche sur des contrats (ANR, ERC, Labex ou Equipex, contrats privés etc.) ou directement dans une entreprise, et privilégier au contraire systématiquement les contrats doctoraux ou CIFRE. Développer la responsabilité collégiale des membres des laboratoires envers les doctorants, notamment dans le cadre de comités de thèse. Rendre obligatoires des présentations régulières des travaux par les doctorants dans et en dehors de l'école doctorale.
- ♣ Favoriser la possibilité de stages dans des institutions (ministères, syndicats, autorités de régulations, banques centrales, FMI etc.) au cours du doctorat, possibilité aujourd'hui freinée par le cadre juridique du contrat doctoral.

II) Pour une recherche ouverte, internationale et innovante

Enjeux et constats

Le risque d'un académisme excessif guette aujourd'hui la recherche en économie. Les incitations à innover et à développer des projets de long-terme, notamment interdisciplinaires ou à risque d'échec élevé, sont faibles par rapport aux incitations à publier à court-terme dans des revues établies sur des sujets déjà fortement balisés et spécialisés, et à développer des approches s'éloignant des théories standard. On observe également une grave désertion de sujets de recherche indispensables à la compréhension de l'économie française au motif que les publications qui en sont issues sont peu valorisées par la communauté scientifique internationale. Cela pourrait à terme isoler la recherche

universitaire de la recherche produite par les administrations, ce qui serait dommageable pour l'une comme pour l'autre ainsi que pour le débat public. Enfin, l'absence de reconnaissance de certains formats de publication ou de production de la recherche, en particulier les livres, crée des risques importants d'homogénéisation et de perte de perspectives générales sur la discipline. Le développement rapide et massif de l'évaluation de la recherche par le classement des publications a porté ses fruits à court terme au cours de la dernière décennie en augmentant la production, la qualité et le caractère international des travaux d'économie. Une réflexion doit toutefois être menée aujourd'hui par la communauté scientifique pour éviter que ne l'emportent à long terme les effets pervers d'un système qui tend à évacuer l'intérêt porté au contenu des publications pour laisser place à une hiérarchisation bureaucratique et automatique des chercheurs, des laboratoires et des thèmes de recherche.

Au sein des instances d'évaluation françaises, notamment l'ANR et l'AERES, les économistes ont souffert de leurs divisions : l'obsession d'une hiérarchie interne plutôt que la défense de l'intérêt de la discipline dans sa diversité a affaibli l'économie par rapports aux autres disciplines dans les évaluations de l'AERES, et les réticences envers des alliances égalitaires avec d'autres disciplines l'ont fragilisé dans les financements de l'ANR. Si les centres de recherche les plus prestigieux et les plus internationalisés ont peu souffert de ces divisions, les départements d'économie plus petits ont souvent été victimes des mésententes au sein de la discipline.

Bien que le développement des instances d'évaluation ait sans doute permis à la recherche française d'accroître sa reconnaissance internationale, il demeure de nombreux freins qui empêchent les universités de véritablement jouer dans la même cour que leurs homologues étrangères. La France rencontre notamment aujourd'hui des difficultés à recruter des chercheurs étrangers qui permettraient de renforcer les spécialisations de laboratoires ou d'importer de nouvelles approches.

L'organisation actuelle du système français pose aussi problème pour le développement des recherches interdisciplinaires, en particulier au niveau du doctorat et du début de carrière. Le périmètre des écoles doctorales, les critères d'attribution des bourses et contrats doctoraux, le processus de qualification, ne facilitent pas les projets confrontant et croisant plusieurs disciplines et y apportent même souvent des freins. Ceci est d'autant plus dommageable dans un contexte où la recherche internationale en économie devient de plus en plus interdisciplinaire, notamment pour répondre aux

défis écologiques et technologiques. Au-delà des liens déjà anciens avec la sociologie, l'histoire, la philosophie, la physique ou les mathématiques – que le système actuel est toutefois loin de favoriser suffisamment – la recherche internationale en économie se nourrit de plus en plus abondamment des liens tissés avec la psychologie, les neurosciences, les études environnementales et l'étude des systèmes dynamiques, la biologie ou la médecine, comme le montre par exemple le développement du *Earth Institute* à l'Université de Columbia de New York et du *Santa Fe Institute*. Des réformes du cadre institutionnel du doctorat (cf. partie I-4), des critères d'évaluation, de financement (cf. partie II, ci-dessous) et de la qualification (cf. partie III-1) sont nécessaires pour que la filière sciences économiques française ne manque pas ce train en marche.

Enfin, la France souffre d'un relatif isolement de la recherche en économie par rapport à la décision publique et privée, accentué par le manque de formation à la recherche des décideurs formés dans les grandes écoles. Cette caractéristique explique également en partie les difficultés de financement et de reconnaissance des recherches conduites en France. Une meilleure compréhension des conditions de développement, des modes de circulation et des apports de la recherche académique par les entreprises et les pouvoirs publics est donc un enjeu crucial pour l'Université à l'heure actuelle.

Propositions

1) Sortir de l'obsession des classements et favoriser les prises de risque

- ♣ Renoncer à l'idée d'une hiérarchisation unique et mono-disciplinaire des revues et des productions scientifiques. Évaluer les chercheurs et repérer l'émergence de nouvelles approches en combinant les méthodes bibliométriques et l'avis des pairs, et en tenant compte des différents contextes scientifiques et disciplinaires. L'histoire des sciences nous enseigne combien les innovations et apports scientifiques importants émergent souvent en dehors des critères dominants.
- ♣ Prendre réellement en compte dans l'évaluation de l'activité des chercheurs comme des centres de recherche (comme y invitent les nouvelles recommandations de l'AERES de 2013) les productions et contributions à la recherche hors-publications : construction de bases de données,

modélisation et prévision, organisation de réseaux de recherche, direction de revues ou de collections, conception de logiciels.

- ♣ Évaluer, au sein des laboratoires, les projets de recherche, et non pas seulement les résultats, pour éviter les biais de publication. C'est à dire prendre en compte le fait que l'échec fait partie de la recherche.
- ♣ Redonner au livre son statut scientifique et reconnaître, au sein des évaluations, qu'un livre peut être autre chose qu'un ouvrage de vulgarisation ou qu'une compilation d'articles. Pousser les éditeurs français de livres scientifiques ou académiques – qui devraient être regroupés en ensembles plus forts – à adopter un véritable système de *peer review* pour les livres, comme le font les grands éditeurs internationaux.

2) Ouvrir la science économique

- ♣ Prendre en compte et valoriser les publications et autres productions dans les autres disciplines sur le même plan que celles en économie, en tenant compte notamment des formats différents adoptés par les autres disciplines (livres, chapitres etc.). Favoriser ainsi les échanges et collaborations interdisciplinaires.
- ♣ Prendre acte de l'existence de différents courants et différentes méthodes au sein de la discipline et juger les contributions qui y sont faites au sein de ces courants, ainsi que pour leur contribution à un écosystème de la recherche.
- ♣ Favoriser les politiques d'*open data* (diffusion libre de données). Renforcer les infrastructures de recherche sur les données et inciter les administrations et les établissements publics à mettre, via ces infrastructures, leurs données à la disposition des chercheurs, selon des modalités compatibles avec le respect de la vie privée.
- ♣ Rendre les économistes moins monopolistes sur l'utilisation des données, par le libre accès des données et en favorisant, dans les contrats de recherche et appels d'offre, différents points de vue et différents usages des données par différents courants et différentes disciplines sur des questions précises (tout en évitant les vœux pieux généraux impliquant trop de disciplines).

3) Favoriser l'ouverture internationale

- ♣ Assouplir les conditions d'embauche d'enseignants-chercheurs étrangers. Viser à rendre cohérents les obligations et les salaires des chercheurs et enseignants-chercheurs au niveau européen.
- ♣ Simplifier et homogénéiser le plus possible les procédures de candidature à des financements de projets de recherche entre l'ANR et les institutions européennes, afin de minimiser les tâches administratives liées aux dépôts des dossiers. Cela implique d'harmoniser au niveau européen les conditions d'octroi des financements (notamment sur les contrats de travail pouvant être financés par ces subventions).
- ♣ Augmenter les bourses nationales permettant aux doctorants de séjourner un semestre ou un an à l'étranger au cours de leur thèse.
- ♣ Favoriser les co-tutelles de thèse.

4) Rendre la recherche plus en prise avec la société et valoriser la formation universitaire par la recherche

- ♣ Développer des partenariats avec des praticiens de l'économie pour faire émerger de nouvelles questions de recherches, notamment dans les domaines des nouvelles technologies de l'information et de la communication.
- ♣ Favoriser l'insertion des docteurs et la culture économique des dirigeants politiques et administratifs en permettant aux docteurs en économie d'intégrer des corps de l'administration et en permettant aux administrations de titulariser des docteurs.
- ♣ Valoriser le doctorat sur travaux (en garantissant que le doctorat demeure attribué sur des critères de recherche et non pas sur des critères d'activité).
- ♣ Imposer aux administrations publiques qui commandent des évaluations de politiques publiques à des chercheurs que les résultats et, autant que possible, les données soient publiés et accessibles au public. Inciter, comme y invite la Commission européenne, les bénéficiaires de subventions de recherches publiques (ANR etc.) à publier les résultats et, autant que possible, les données en libre accès et à développer des sites internet vulgarisant ces résultats.

5) Préciser les questions déontologiques et juridiques d'intervention des chercheurs dans la société

- ♣ Systématiser les chartes de déontologie obligeant les chercheurs à déclarer les conflits d'intérêts (pour la recherche comme pour l'enseignement).
- ♣ Préciser sous quelles conditions un institut de recherche peut passer un contrat avec une entreprise ou une administration et rendre publique ces informations.
- ♣ Favoriser la réplication et la discussion des études expérimentales ou empiriques, notamment lorsqu'elles débouchent sur des conseils politiques ou portent sur l'évaluation des politiques publiques. Cela peut se faire par la mise à disposition des données et programmes, par la confrontation interdisciplinaire sur des sujets précis, par le développement de revues consacrées à cette tâche, et par la demande de réplication dans les appels d'offre d'évaluation des politiques publiques.

III) Pour une gestion des carrières des enseignants-chercheurs

Enjeux et constats

Les problèmes de recrutement et d'évolution des carrières font, au sein de la profession, l'objet de nombreuses discussions et récriminations que renforcent sans doute le décalage entre l'autonomie des universités et de la gestion du personnel d'un côté et le manque d'autonomie des recrutements et promotions d'un autre côté. Le sentiment que les débuts comme les évolutions de carrières sont marqués par des inégalités et des injustices s'est renforcé, et le système actuel est souvent présenté comme excessivement rigide et frappé de népotisme. Les plaintes se sont en partie cristallisées autour de l'agrégation du supérieur, particularité que les sciences économiques partagent avec un nombre restreint de disciplines mais que le projet de nouveau décret de réforme du statut des enseignants-chercheurs prévoit de supprimer en grande partie. Ce rapport soutient pleinement ce projet de réforme qui va permettre aux universités de recruter des professeurs par la voie normale et accroît donc leur autonomie. L'agrégation externe ne sera pas totalement supprimée ce qui permettra aux universités qui le souhaitent de s'en remettre à un concours national, que ce soit pour éviter des recrutements locaux ou pour diminuer le coût des recrutements. Nous insistons toutefois, puisque cette réforme n'est à ce stade qu'expérimentale pour une durée de quatre ans, sur le fait que le critère du localisme ne peut être retenu comme seul élément d'évaluation des conséquences de la réforme de l'agrégation. Le recrutement de doctorants locaux au grade de maîtres de conférences immédiatement après la thèse est regrettable puisqu'il défavorise le renouvellement des pratiques de recherche et d'enseignement et limite les perspectives des jeunes docteurs. La situation est différente pour le passage de maître de conférences au grade de professeur des universités, pour lequel l'investissement de la personne dans l'enseignement et la recherche de l'établissement peut constituer un critère de promotion légitime. Dans les pays où le recrutement de doctorants locaux est banni, il est habituel de voir ensuite des carrières s'effectuer dans le même établissement, sans que cela soit systématique et empêche le recrutement de professeurs

venant d'autres universités. Le concours d'agrégation a justement été critiqué puisqu'il n'incitait pas l'implication des maîtres de conférences dans le fonctionnement de leur établissement avant le passage du concours. Il est donc normal qu'une partie des recrutements des professeurs des universités se fasse au sein de l'établissement, comme c'est également le cas dans d'autres disciplines en France. Il serait toutefois problématique pour le fonctionnement de la filière sciences économiques que les recrutements locaux des professeurs constituent la majeure partie des recrutements. Il est également important, afin d'aider à l'intégration de nouvelles approches méthodologiques et thématiques et de diversifier les possibilités de carrière, que le recrutement de professeurs étrangers soit facilité par la nouvelle procédure et que cette dernière continue de permettre – comme le faisait dans une proportion non négligeable l'agrégation externe – le recrutement, au grade de professeur, de chercheurs confirmés venant du CNRS ou d'autres institutions de recherches. Mais pour la majorité des universités (celles qui ne peuvent ouvrir chaque année un poste de professeur), la période d'expérimentation de quatre ans, prévue dans le projet actuel de réforme, sera trop courte pour pouvoir évaluer véritablement ce processus.

La fin de l'agrégation comme mode prioritaire de recrutement des professeurs ne résoudra pas l'ensemble des problèmes mentionnés par ceux qui critiquent les biais de ce concours contre l'enseignement et contre la diversité des courants de recherche. En effet, certains considèrent que la section 05 du Conseil national des universités souffre des mêmes défauts que l'agrégation : le fait que les publications soient devenues le critère principal d'avancement des carrières, alors que les tâches administratives se sont encore alourdies, déprécie l'enseignement ; le fait que seules soient reconnues les publications dans une liste restreinte et, selon eux, biaisée de revues, impose un profil uniforme de recherche ; ces deux caractéristiques réunies découragent nombre d'enseignants-chercheurs, accroissent les inégalités de carrière et tendent à homogénéiser les profils recrutés ou bénéficiant d'avancement.

Éviter qu'un nombre important de jeunes collègues n'aient le sentiment d'être exclus a priori et de manière non légitime de toute perspective de carrière requiert de diversifier les critères de promotion et de développer une véritable politique des ressources humaines qui permette d'adapter l'évolution des carrières aux profils et aux volontés de chacun et d'éviter le sentiment d'absence de reconnaissance.

La création d'une nouvelle section du CNU n'apporterait pas de solution viable à long terme à

ces problèmes. En termes scientifiques, si l'on accepte le point de vue selon lequel l'insuffisant pluralisme théorique, méthodologique ou épistémologique est le principal défaut de l'agrégation ou de la section 05 du CNU, créer une nouvelle section conduirait à entériner cette situation, voire à l'aggraver, au détriment de la majorité des étudiants. On peut douter que cette solution puisse véritablement permettre de valoriser certains courants de recherche puisque rien n'assure que les universités décideraient de créer des postes dans cette nouvelle section. Si celle-ci était créée, les risques de problèmes de lisibilité des parcours et d'orientation pour les étudiants seraient également accentués. Les diplômés qui s'organiseraient autour des enseignants de cette nouvelle section risqueraient fort de souffrir symétriquement d'une insuffisance d'ouverture envers les méthodes et théories considérées comme essentielles par la majorité des membres de la section actuelle. Alors que ce qui est souhaitable est un élargissement des perspectives des étudiants, on aboutirait à les restreindre. En termes de carrière, on pourrait craindre, après un appel d'air initial favorable à un petit nombre de bénéficiaires, que cette réforme ne fasse que déplacer dans une autre section les difficultés actuelles et les manquements existants dans la gestion des carrières. En effet, rien n'assure que le souci de l'enseignement ou la reconnaissance d'autres engagements y soient supérieurs. D'autres solutions traitant plus directement les difficultés mises en avant semblent nettement préférables pour les régler.

En conclusion, de même que le risque d'enfermement dans la logique disciplinaire doit être surmonté pour les étudiants par un apprentissage pluridisciplinaire, il doit l'être pour les carrières des enseignants par la reconnaissance de la diversité des publications et des pratiques scientifiques. Le risque que la multiplication des sections du CNU apparaisse comme un instrument politique sans rapport avec la vie scientifique est trop élevé pour pouvoir être encouru. On peut par ailleurs s'interroger aujourd'hui sur la nécessité de gérer nationalement les promotions, puisque les universités sont autonomes, et de figer des frontières disciplinaires qui deviennent alors des enjeux de revendication politique ou professionnelle. Plutôt que de multiplier les sections, il est sans doute temps de mener une réflexion approfondie sur la fonction et les possibles effets pervers du CNU en général.

Le début de carrière des jeunes enseignants-chercheurs est un problème aussi important que les carrières des fonctionnaires titulaires. Or, les débuts de carrière ont été bouleversés par le développement du financement de la recherche par projet qui s'est fortement accentué ces dernières

années. Même si les post-docs demeurent moins fréquents en économie que dans d'autres disciplines, leur nombre augmente et cette pratique se généralise, que ce soit en France et en Europe. Il est donc fondamental que les contrats de post-doctorat puissent jouer véritablement un rôle d'intégration sur le marché du travail, favorisant le temps consacré à la recherche et les premières publications. L'importance prise par la recherche contractuelle, et donc par les embauches de docteurs sur des projets de recherche de durée limitée, conduit cependant à nombre d'effets pervers qui ne sont pas propres à la discipline économique mais y sont très importants. En premier lieu, des abus sont commis au mépris (parfois involontaire) du droit du travail (concernant par exemple les congés ou le droit à la formation). Les jeunes chercheurs peuvent passer un grand nombre d'années dans des situations précaires, spécialement du fait de la diversité des institutions susceptibles de les embaucher (associations, fondations, établissements publics), et ce alors même qu'elles relèvent parfois de la même mission. En lieu et place de vrais post-doctorats pouvant déboucher sur un CDI ou sur un recrutement en tant que fonctionnaire et permettant d'envisager sereinement le début de carrière et d'approfondir les recherches menées en doctorat, nombre de jeunes chercheurs enchaînent des contrats de courte durée financés successivement et directement par différents projets de recherche. En outre, lorsque l'embauche se fait dans le cadre de contrats courts non comptabilisés officiellement comme des post-doctorats, ils ne peuvent être pris en compte dans le calcul de l'ancienneté au moment du recrutement au grade de maître de conférences, ce qui fait diminuer le salaire de début de carrière. À côté d'une élite de jeunes chercheurs bénéficiant de carrières rapides et sûres apparaît donc un prolétariat académique dont d'autres pays ont déjà reconnu le caractère tant injuste qu'inefficace. C'est dans ce cadre qu'il faut notamment aujourd'hui repenser le rôle du CNRS, dans une discipline où les contraintes de recherche collective en laboratoire sont faibles, et où le statut de chercheur permanent sans responsabilités d'enseignement apparaît de plus en plus comme un privilège. S'inspirant notamment du modèle belge ou d'autres institutions de recherches françaises, la fonction du CNRS devrait être de favoriser les débuts de carrière et d'éviter que les années qui suivent immédiatement le doctorat soient synonymes soit d'arrêt brutal de la recherche au profit des charges d'enseignement dans le cas des maîtres de conférences, soit de contrats précaires pour les autres.

Propositions

1) Diversifier et améliorer les critères de recrutement et promotion

- ⤴ Prendre véritablement en compte l'enseignement (évaluation par les étudiants, innovations pédagogiques, rédaction de manuels, création de cours en ligne, encadrement doctoral etc.) et les responsabilités administratives (direction de laboratoire, d'UFR etc.) dans la promotion des enseignants-chercheurs à des grades supérieurs, contrairement à ce que faisait l'agrégation. Le passage de maître de conférences à professeur des universités doit se faire sur des critères de qualité et d'originalité de la recherche et de l'enseignement, de son influence et de sa diffusion, non sur l'appartenance à une école de pensée. Il appartient aux présidents des universités et au Ministère de veiller à ce bon fonctionnement
- ⤴ Création expérimentale d'une possibilité de qualification interdisciplinaire au CNU afin de permettre à des candidats de valoriser leur profil interdisciplinaire auprès des universités et afin d'éviter qu'un profil situé aux confins de deux disciplines soit rejeté par l'une et par l'autre. Un candidat pourrait ainsi demander à ce qu'un rapporteur provienne d'une section différente tout en demandant la qualification dans la section 05. Sa qualification porterait ainsi une mention interdisciplinaire précisant la section du second rapporteur.
- ⤴ Organisation par les associations professionnelles d'une bourse aux emplois académiques (*job market*) centralisée en France, précédant les campagnes de recrutement traditionnelles, avec annonce publique et transparence des offres.
- ⤴ Mise en place de chartes des chercheurs contractuels (sur le modèle de celles qui existent dans un certain nombre d'organismes et d'établissements) pour défendre les droits des jeunes chercheurs contractuels.
- ⤴ Donner la possibilité de financer des contrats à durée indéterminée de chercheurs (liés à des instituts de recherche et n'appartenant pas au corps des enseignants-chercheurs) à partir de fonds de l'ANR ou de subventions européennes.
- ⤴ Permettre le financement des contrats doctoraux par l'ANR et favoriser ainsi les thèses interdisciplinaires.

- ✦ Veiller à ce que la parité, aujourd'hui presque atteinte dans les nouveaux recrutements en doctorat et maître de conférences, soit respectée également dans les jurys et les promotions chaque fois que possible.

2) Revaloriser l'enseignement et permettre des évolutions de carrières différentes

- ✦ Favoriser la modulation partielle entre enseignement et recherche au cours de la carrière. La contrepartie d'accepter plus d'enseignement serait d'avoir moins de contraintes sur les objectifs de recherche, et vice-versa. L'enseignement et les formations doivent donc eux aussi être évalués (par les étudiants et par l'établissement, selon des procédures qui pourraient être appréciées par l'AERES). Il est important que le salaire demeure égal selon le choix et la modulation et que cette modulation soit pluri-annuelle afin de permettre différents investissements spécifiques, entre enseignement et recherche, au cours de la carrière. La modulation de service peut s'effectuer en partant d'une base salariale et en y ajoutant des primes d'enseignement, d'encadrement, de responsabilités administratives ou de recherche à répartir selon les individus. .
- ✦ Utiliser plus systématiquement la possibilité (offerte par le statut des enseignants-chercheurs de 2009) d'octroyer une décharge de cours pour le temps consacré à une importante innovation pédagogique, par exemple dans le cas de créations de nouveaux cours et supports de cours en premier cycle.
- ✦ Permettre à des professeurs de sciences économiques et sociales agrégés de lycées ou de classes préparatoires d'intégrer des enseignements universitaires dans leurs services, comme ce qui se fait régulièrement dans les IUT pour les agrégés d'économie et gestion, et donner la possibilité de moduler leur enseignement entre l'Université, les classes préparatoires et le lycée.
- ✦ Valoriser l'enseignement en accordant des prix, primes et rémunérations symboliques pour la qualité de l'enseignement et le développement d'innovations pédagogiques (au niveau des universités et au niveau national).

3) Pour une véritable politique de ressources humaines

- ♣ augmenter le niveau moyen des salaires, primes comprises (notamment à l'embauche pour les maîtres de conférences),
 - a. pour qu'un enseignant-chercheur ne gagne pas moins, à expérience égale (préparation de la thèse incluse), qu'un professeur de classes préparatoires ou de lycée et ainsi permettre des modulations et passages entre les deux;
 - b. pour favoriser le recrutement d'enseignants-chercheurs ayant effectué leur thèse à l'étranger, notamment en Europe;
 - c. pour éviter la multiplication des activités et rémunérations extérieures.

- ♣ Organiser une véritable gestion des ressources humaines et un suivi des carrières au sein des universités avec des entretiens réguliers pour les enseignants-chercheurs avec des membres du personnel administratif, le directeur de l'UFR, le directeur de laboratoire, et des enseignants-chercheurs au grade supérieur, afin de permettre et de valoriser la modulation des carrières.
- ♣ Veiller, au sein des établissements, à ce que les activités de conseil pratiquées en dehors de l'Université ne nuisent pas à la qualité et à la réputation de l'enseignement et de la recherche. Favoriser la centralisation, le recensement et la transparence de ces activités au sein des universités par la création d'instituts (ou départements, par exemple au sein des SATT) auxquels les demandes peuvent être directement adressées, et qui développent une réputation profitable à tous.
- ♣ Favoriser la mobilité entre les corps, au sein de l'Université et en dehors (détachement de quelques années dans des ministères, autorités de régulation etc.) sans que cela nuise à la progression des carrières.

4) Donner un nouveau rôle au CNRS

- ♣ Donner au CNRS un rôle de financement des jeunes chercheurs, octroyant des contrats post-doctoraux de trois ans (renouvelables une fois) comportant une insertion dans une UMR et une

durée minimale d'enseignement organisée en partenariat avec l'établissement d'enseignement supérieur tutelle de cette UMR (et différent de celui où a été effectuée la thèse). Cette procédure devrait favoriser ensuite un recrutement au grade de maître de conférences ou de professeur (suivant les résultats de recherche).

- ♣ Inciter le CNRS à accorder des post-doctorats hors des centres les plus privilégiés et déjà mieux dotés, et favoriser ainsi le lancement de nouveaux projets.
- ♣ Augmenter le nombre de délégations ou de détachements au CNRS pour permettre aux enseignants-chercheurs de l'Université de bénéficier au cours de leur carrière d'une ou plusieurs années consacrées pleinement à la recherche.
- ♣ Confier au CNRS la responsabilité des infrastructures de recherche d'usage national ou régional, au service de l'ensemble de la communauté scientifique (formation continue des enseignants-chercheurs à de nouvelles techniques, aide à l'accès et à l'usage des données).

IV) Pour une réflexion critique informée sur la discipline

Enjeux et constats

Les enseignants et chercheurs en sciences économiques manquent aujourd'hui d'informations et de lieu pour mener une réflexion commune sur les pratiques d'enseignements, les orientations de la recherche et sur les carrières. Le débat comme la diffusion des meilleures pratiques s'en trouvent limités et appauvris. Les étudiants manquent également d'informations essentielles pour accomplir leurs choix d'orientation.

En dépit du travail de plusieurs instances et d'études importantes réalisées de manière personnelle par des chercheurs, les informations demeurent trop disséminées et rarement publiques. Quant aux statistiques publiées par le Ministère, elles sont soit agrégées à un niveau trop élevé pour pouvoir être utiles (droit-gestion-économie étant la majeure partie du temps dans la même catégorie) soit difficilement accessibles. Malgré la création des Journées de l'économie qui se sont imposées

comme un lieu important de diffusion des savoirs, il n'existe pas – contrairement aux États-Unis par exemple – de lieu où soient menées des réflexions régulières sur la pédagogie et l'enseignement et sur l'insertion des étudiants. Ceci est d'autant plus problématique que la démarche réflexive sur l'histoire et les méthodes de la discipline tend à disparaître des cursus.

Enfin, à l'heure de la spécialisation croissante de la recherche, de l'émiettement des savoirs et des difficultés d'échange et de discussions entre les différentes écoles de pensée, entre la microéconomie et la macroéconomie, mais aussi entre des chercheurs partageant des méthodes similaires mais travaillant sur des objets différents, les associations et sociétés savantes (de chercheurs universitaires, d'économistes d'entreprises ou d'institutions) ont un rôle important à jouer pour défendre les intérêts et rendre plus visible les thématiques et traditions intellectuelles ainsi que pour instaurer et faciliter le dialogue entre celles-ci.

Propositions

1) Pour une information ministérielle plus complète, ouverte et cohérente

- ✦ Diffuser les données relevant du Ministère de l'éducation, de l'enseignement supérieur et de la recherche via l'infrastructure de recherche Progedo, ou éventuellement (pour les données nominatives) par le Centre pour l'accès sécurisé aux données (CASD) de manière à les rendre accessibles aux chercheurs.
- ✦ Publier annuellement des informations sur les étudiants et enseignants-chercheurs en distinguant l'économie des autres sections (notamment droit et gestion). Les enseignants-chercheurs doivent notamment avoir accès facilement à des statistiques complètes et détaillées sur les carrières et recrutements de leur filière.
- ✦ Généraliser les enquêtes du Ministère sur le suivi des cursus et des débouchés des étudiants (de la licence au doctorat). Les étudiants doivent avoir accès facilement aux informations sur les formations et les débouchés de la filière. Il s'agit ainsi de construire un outil d'information et de comparaison sur les études d'économie et leurs débouchés à destination des étudiants. Cette démarche doit donc être centralisée et organisée par le Ministère et contribuer au projet

CERES- U-Multirank pour l'orientation des étudiants.

- ⤴ Accroître le soutien ministériel aux Journées de l'économie et développer le rôle de ces dernières comme un lieu de réflexion et d'information sur les cursus en économie à destination des lycéens et étudiants. La dimension et le rôle de ces Journées pour la promotion de l'enseignement supérieur pourraient être augmentés, dans l'esprit du Festival de l'économie de Trente en Italie.

2) Accroître l'information pour les étudiants au niveau des universités

- ⤴ Inciter les universités à publier des informations sur le devenir de leurs anciens étudiants, au niveau agrégé pour les licences et master, et nominatives pour les anciens doctorants (via le CASD). Une large partie des informations sur les étudiants recueillies par les laboratoires, masters et écoles doctorales pour les évaluations AERES devrait ainsi être diffusée.
- ⤴ Le contenu des cours (sommaires et listes de lectures), et non pas seulement des intitulés vagues, doit être mis en ligne pour que les étudiants puissent mieux en évaluer le contenu.

3) Faire d'une Association française de science économique renouvelée un lieu de réflexion sur la pédagogie

- ⤴ Chercher à surmonter la rupture entre l'AFSE et l'AFEP pour refonder une association professionnelle reconnue et respectée par tous.
- ⤴ Faciliter les coopérations entre l'AFSE et toutes les associations intéressées par l'économie (par exemple en les invitant à être présentes au congrès annuel de l'AFSE), y compris des associations d'autres disciplines, d'économistes d'entreprises et d'institutions non-universitaires.
- ⤴ Créer une revue, s'inspirant du contenu du *Journal of Economic Education* et du *Journal of Economic Perspectives*, consacrée à la publication des études sur les étudiants et enseignants-chercheurs français de la filière économique et à la diffusion des nouvelles pratiques et contenus pédagogiques. Valoriser la publication dans cette revue et la reconnaître comme un service professionnel. Amorcer un mouvement européen dans ce sens.
- ⤴ Faire débattre et publier au sein de cette revue les avis des représentants des différentes

associations professionnelles françaises.

- ♣ Sur le modèle de ce qui est fait par l'*American Economic Association*, organiser des rencontres entre étudiants représentant différentes universités (pour chaque niveau : licence, master et doctorat) permettant de comparer les différentes formations et de publier un texte commun sur les manquements et problèmes des enseignements.
- ♣ Organiser également des sessions sur la pédagogie et la formation continue pour les enseignants lors du Congrès annuel de l'AFSE.

4) Introduire la réflexion sur l'histoire et les méthodes de la discipline au sein des cours, dès la Licence

- ♣ Intégrer plus d'histoire et d'épistémologie des sciences en général, puis de la pensée économique en particulier, dans les cursus pluridisciplinaires des premières années de Licence, en insistant notamment sur les différentes théories existantes et sur la construction de la discipline au cours du temps. Avant le master, coordonner ces cours avec ceux de théorie, d'histoire des faits et ceux portant sur les institutions afin de faciliter leur intégration.
- ♣ Offrir un regard critique sur la construction des statistiques au sein des enseignements de méthodes quantitatives.
- ♣ Expliquer aux étudiants l'intérêt et les limites de la formalisation dès l'introduction des modèles en première année, et revenir par la suite sur ces problématiques épistémologiques au cours du cursus.

Annexe 1 : Auditions, consultations, données

Commission

Président de la commission et auteur du rapport

Pierre-Cyrille Hautcoeur, directeur d'études à l'EHESS, président de l'EHESS

Membres de la commission

Sophie Béjean, professeure à l'Université de Bourgogne, Présidente du Collège des économistes de la Santé, présidente des conseils d'administration de Campus France et du CNOUS

Françoise Benhamou, professeure à l'Université Paris 13, membre du Cercle des économistes, membre du collège de l'ARCEP

Michèle Debonneuil, administratrice de l'INSEE, inspectrice des finances à la Caisse des dépôts, Chargée de mission au Conseil économique, social et environnemental

Anne Épaulard, professeure à l'Université Paris Dauphine, membre du Commissariat général à la stratégie et à la prospective, ex-directrice de l'analyse macroéconomique et des prévisions à la direction générale du Trésor

Philippe Frémeaux, journaliste, ex-rédacteur en chef d'Alternatives Économiques, administrateur de la Scop Alternatives Économiques, délégué général de l'Institut pour le développement de l'information économique et sociale et président de l'Institut Veblen pour les réformes économiques

Alan Kirman, professeur émérite à l'Université Aix-Marseille III et directeur d'études à l'EHESS, membre de l'Institut Universitaire de France

Philippe Martin, professeur à Sciences Po Paris, membre du Conseil d'analyse économique, chercheur associé au CEPR (Centre for Economic Policy Research)

Anne Perrot, professeur à l'Université Paris 1 et à l'ENSAE, membre associée à MAPP conseil, ex vice-présidente de l'autorité de la concurrence

Franck Portier, professeur à l'Université Toulouse 1 et l'École d'économie de Toulouse, vice-président de l'École d'économie de Toulouse

Bernard Walliser, ingénieur général des Ponts et chaussées, professeur à l'École nationale des Ponts et Chaussées, membre associé de l'École d'économie de Paris

Rapporteur

Éric Monnet, économiste à la Banque de France

Conseillers scientifiques, représentants de la Direction Générale de l'Enseignement Supérieur et de l'Insertion Professionnelle auprès de la Commission

Jean-Michel Uhaldeborde, professeur d'économie à l'université de Pau
Marc Filser, professeur de gestion à l'université de Bourgogne

Assistants auprès du rapporteur de la commission, auteurs des fiches thématiques

Quentin Deforge et Pablo Zamith

Personnes auditionnées

Sur le thème de l'enseignement et la pédagogie

*Christian Lagarde, président de la Conférence des doyens des Facultés de sciences économique et gestion, Université Montpellier 1, et Philippe Adair, membre du bureau de la Conférence des doyens, doyen à l'Université Paris 12.

*Erwan Tison et Quentin Guy-Favier, étudiants membres de l'ARES (Associations Représentatives des Etudiants en sciences Sociales, membre de la FAGE)

*Benjamin Roudet et Aurélien Oton, étudiants membres l'UNEDESEP (Union Nationale des Étudiants en Droit, AES, Gestion, Sciences Économiques, Sociales et Politiques, membre du PDE)

*Simon Bittman, doctorant, membre de PEPS (collectif Pour un Enseignement Pluraliste dans le Supérieur en Économie).

*Olivier Bouba-Olga, Professeur des Universités, doyen de la faculté de Sciences Économiques de l'Université de Poitiers.

*Florence Jany-Catrice, Professeure des Universités, Lille 1, CLERSE.

Sur le thème des carrières des chercheurs et enseignants-chercheurs

* Christine Musselin, sociologue, directrice de recherche au CNRS, Directrice Scientifique de Sciences Po.

* Alain Ayong Le Kama, président de la Section 05 du CNU, Professeur à l'Université Paris Ouest Nanterre, et chaire Paris Dauphine.

* Jean-Benoît Zimmermann, président de la section 37 du CNRS, directeur de recherche CNRS, GREQAM

* David Flacher, maître de conférences à l'Université Paris 13, directeur du Centre de recherche en Économie de Paris Nord et Agnès Labrousse, maître de conférences à l'Université de Picardie, représentants de l'Association Française d'économie politique (AFEP)

Sur le thème de la recherche, son financement, l'évaluation et le lien avec le débat public

* Agnès Bénassy-Quéré, professeure à l'Université Paris 1, présidente du Conseil d'analyse économique (CAE)

*Jean-Claude Rabier, conseiller scientifique à la Direction générale de l'Agence nationale de la recherche (ANR). Coordinateur thématique SHS du Programme Investissements d'Avenir de l'ANR

*Alain Trannoy, directeur d'études à l'EHESS, président de l'Association française de science économique (AFSE).

*Marie-Claire Villeval, directrice de recherche au CNRS, directrice du laboratoire GATE (Groupe d'analyse et théorie économique)

Sur les débouchés et l'insertion des étudiants

*Pierre Deheunynck, directeur général des ressources humaines du Crédit Agricole

* Jean-Louis Beffa, président d'honneur de Saint-Gobain, fondateur et co-président du Centre Cournot pour la recherche en économie

*Vincent Mignotte, président d'ABG-Intelli'agence (association Bernard Grégory) pour l'insertion professionnelle des docteurs

*Michèle Fejoz, directrice générale des ressources humaines du Ministère de l'économie et des Finances, Emmanuel Massé, sous-directeur politiques sectorielles et William Roos, sous-directeur politiques macro-économiques du Trésor.

Entretiens, consultations et remerciements

Claude Bertrand, chargé de mission pédagogie, Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche

François Bourguignon, professeur à l'École d'économie de Paris, directeur d'études à l'EHESS, président de l'Association française de science économique

Antoine Bozio, directeur de l'Institut des politiques publiques, École d'économie de Paris

Sacha Bourgeois-Gironde, professeur à l'Université Paris II

Wendy Carlin, professeure à l'University College of London, responsable du *new curriculum project* de l'Institute of new economic thinking (INET)

Patrick Fridenson, directeur d'études à l'EHESS, chargé de la mission ministérielle sur la reconnaissance professionnelle du doctorat
Didier Houssin, directeur de l'Agence d'évaluation de l'enseignement supérieur (AERES)
Marjorie Galy, présidente de l'APSES (Association des professeurs de sciences économiques et sociales)
Pierre Glaudes, directeur de la section des unités de recherche de l'AERES
Edwin Le Héron, maître de conférences à l'IEP de Bordeaux, président de l'Association pour les études keynésiennes
Pascal Le Merrer, enseignant en économie à l'ENS de Lyon, fondateur et organisateur des Journées de l'économie
Jean-Paul de Gaudemar, Conseiller Education auprès du Premier Ministre
Jérôme Gautié, professeur à l'Université Paris 1
Perry Mehrling, professeur à Barnard College, directeur scientifique et du programme éducatif de l'Institute of new economic thinking (INET)
Jean-Yves Mérimodol, Conseiller Enseignement supérieur et recherche auprès du Président de la République
Arnaud Orain, professeur à l'Université Paris VIII Saint-Denis, président de l'Association Charles Gide pour la pensée économique
André Orléan, directeur d'études à l'EHESS, président de l'AFEP
Etienne Wasmer, professeur à Sciences Po Paris, directeur du LIEPP

Et les nombreuses personnes ayant bien voulu accorder du temps aux membres de la commission pour exprimer leur point de vue et faire part de leurs expériences sur ces sujets.

Nous remercions particulièrement la Banque de France pour avoir accepté de permettre à Éric Monnet de travailler pour la commission.

Personnes ayant contribué à la constitution des bases de données

Direction générale des ressources humaines du MESR

Service des personnels enseignants de l'enseignement supérieur et de la recherche

DGRH A-1

Brice Lannaud
Bruno Reguigne

DGRH A-2

Claudine Mesclon
Kim David
Françoise Mivumbi

Direction générale de la recherche et de l'innovation du MESR

DGESIP

Roger Genet

Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle / Direction générale de la recherche et de l'innovation du MSER

*Sous-direction des systèmes d'information et des études statistiques
DGESIP/DGRI C1*

Olivier Lefebvre
Hélène Michaudon
Agnès Lièvre
Diane Marlat
Isabelle Maetz
Odile Wolber

**Agence nationale de la recherche
ANR**

Pascale Briand
Catherine Courtet
Philippe Freyssinet
Jean-Marc Stébé
Jean-Claude Rabier

Agence bibliographique de l'enseignement supérieur

Jérôme Kalfon
Isabelle Martin

**Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur
AERES**

Pierre Glaudes
Matthieu Goudard
Jacqueline Vauzeilles

Comité nationale de la recherche scientifique

*Direction des ressources Humaines
DRH*

Isabelle Longin
Christophe Coudroy
Florence Bouyer

Solenne Deveaux

Institut des sciences humaines et sociales

InSHS

Patrice Bourdelais

Michèle Dassa

Sophie Duchesne

Centre d'études et de recherches sur les qualifications

CEREQ

Isabelle Recotillet

Observatoire de la vie étudiante

OVE

Carole Waldvogel

Belghith Feres

Monique Ronzeau

Universitaires

Florence Jany-Catrice

Thomas Jobert

Pierre-Philippe Combes

Jean-Yves Lesueur

Annexe 2 : Bibliographie

1) Études, critiques et propositions en France

Les deux premières sections de la bibliographie française présentent tout d'abord les principaux rapports publiés en France depuis 20 ans sur la filière sciences économiques, puis quelques études récentes sur l'université française qui permettent de mieux comprendre l'évolution et les enjeux de la filière sciences économiques dans le contexte des réformes des universités depuis le début des années 2000.

1.1 Rapports récents sur l'enseignement et la recherche en économie en France

Bosquet, C, Combes, P-P, Linnemer, L, 2010, « La publication d'articles de recherche en économie en France en 2008. Disparités actuelles et évolutions depuis 1998 ». Rapport pour la Direction Générale de la Recherche et de l'Innovation (DGRI) du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

Bosquet, C, Combes, P-P, 2011, « Déterminants de la production d'articles de recherche en France », Rapport pour la Direction Générale de la Recherche et de l'Innovation (DGRI) du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

Conférence des doyens des Facultés de sciences économiques et de gestion, 2007, « Rapport du groupe de travail de la Conférence des doyens et directeurs des facultés de sciences économiques et de gestion ».

Fitoussi, J-P, 2001, *L'enseignement supérieur des sciences économiques en question. Rapport au ministre de l'Education nationale*, Paris, Fayard.

Mougeot, M, 2010, « Rapport sur le premier concours d'agrégation de l'enseignement supérieur pour le recrutement de professeurs des Universités en Sciences Economiques (Année 2009-2010) », *Revue d'économie politique*, 120(6), p. 883-894.

Vernières, M, 1999, *Rapport de la mission sciences économiques pour la direction des enseignements supérieurs*.

Il n'existe pas de rapports similaires au niveau européen. On pourra toutefois consulter deux études déjà anciennes et non exhaustives:

Kirman, A, Mogens, D, 1994, « Economic Research in Europe », *European Economic Review*, 38, p. 505–522.

Neary P, Mirrlees J. & Tirole J, 2003. « Evaluating Economics Research in Europe: An Introduction », *Journal of the European Economic Association*, vol. 1(6), p. 1239-1249.

1.2 Rapports officiels et études récentes sur l'enseignement supérieur et la recherche en France

Académie des sciences morales et politiques, 2011, « Du bon usage de la bibliométrie pour l'évaluation individuelle des chercheurs », Rapport à Madame la Ministre.

AERES, 2010, « Manuel qualité de l'Agence d'Evaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur »

AERES, 2013, « Critères d'évaluation des entités de recherche : le référentiel de l'AERES », Version du 21 février 2013, URL : <http://www.aeres-evaluation.fr/content/download/17661/271795/file/R%C3%A9f%C3%A9rentiel%20AERES-Entit%C3%A9s%20de%20Recherche.pdf>.

Barre Sinoussi, F, Berger, V, 2012, *Assises de l'enseignement supérieur et de la recherche : rapport au Président de la République*, Paris, La Documentation Française.

Beaud, O, Vatin, F, Gauchet, M, Caillé, A, 2010, *Refonder l'Université*, Cahiers libres, La découverte.

Bouba-Olga, O, Grossetti, M, Lavigne, A, 2008, « Le localisme dans le monde académique : une autre approche. Réponse à Olivier Godechot et Alexandra Louvet », *La vie des idées*, URL: <http://www.laviedesidees.fr/Le-localisme-dans-le-monde,315.html>

Charle C, 2008, « L'organisation de la recherche en sciences sociales en France depuis 1945 : bref bilan historique et critique », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, n° 55-4bis, p. 80-97

Chiappori, P-A, 2011, « Financement de l'enseignement supérieur: quel rôle pour les entreprises ? », Rapport de l'Institut de l'entreprise.

Dubucs, J, 2013, « Sciences de l'Homme et de la Société : Indicateurs des forces de recherche françaises », rapport édité par la Direction Générale de la Recherche et de l'Innovation, en collaboration avec la Direction Générale des Ressources Humaines.

Erlich, V, 2012, *Les mobilités étudiantes*, Paris, La documentation française.

Felouzis, G, 2003, *Les Mutations Actuelles de L'université*, Paris, PUF.

Forest, F, (dir), 2012, *Les Universités en France. Fonctionnement et enjeux*, Rennes, PURH.

Gingras, Y, 2013 *Les dérives de l'évaluation de la recherche du bon usage de la bibliométrie*. Paris, Raisons d'agir.

Godechot, O, Louvet, A, 2008, « Le localisme dans le monde académique : un essai d'évaluation », *La vie des idées*, URL: <http://www.laviedesidees.fr/Le-localisme-dans-le-monde.html>

Godechot, O, Louvet, A, 2008, « Le localisme universitaire : pour une régulation administrative. Réponse à Olivier Bouba-Olga, Michel Grossetti et Anne Lavigne », La vie des idées, URL: <http://www.laviedesidees.fr/Le-localisme-universitaire-pour.html>

IGAENR, 2013, « Évaluation des expériences de rapprochement et d'articulation des formations de premier cycle du supérieur entre lycées et université », rapport au MESR.

IGAENR, 2014, « *Des effets de la loi L.R.U. sur les processus de recrutement des enseignants-chercheurs* », rapport au MESR.

Laborde, F, 2013, « A la recherche d'un nouvel équilibre hommes-femmes dans l'enseignement supérieur et la recherche », Rapport d'information au Sénat fait au nom de la délégation aux droits des femmes, n° 655.

Mérindol, JY, 2008, « Comment l'évaluation est arrivée dans les universités françaises. » *Revue D'histoire Moderne et Contemporaine*, 55, p.7–27.

Musselin, C, et Teixeira P, 2013, *Reforming Higher Education: Public Policy Design and Implementation*, Berlin, Springer.

Orange, S, Bodin, R, 2013, *L'Université n'est pas en crise*, Editions du croquant,

Pumain, D, Dardel, F, 2014, *L'évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur*, Rapport à Madame la Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Paris, La Documentation Française.

Sabatier, M. 2012, « Does Productivity Decline After Promotion? The Case of French Academia », *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, n°74.

Stavrou, S. 2011, « La Professionnalisation Comme Catégorie de Réforme À L'université En France : De L'expertise Aux Effets Curriculaires. » *Cahiers de La Recherche Sur L'éducation et Les Savoirs* 3, p. 93–109.

Thomas, L, et Rossi, P, 2005-2011, « Etude de la promotion des qualifiés aux fonctions de maître de conférences et de professeur des universités », Ministère de l'enseignement supérieur et de la Recherche, DGRH A1-1.

1.3 Critiques, analyses et propositions récentes sur l'enseignement et la recherche en économie en France

Cette section présente les principaux points de vue critiques exprimés en France sur l'enseignement et la recherche en économie. Ils proviennent de mouvements étudiants, comme le mouvement « Autisme et économie » du début des années 2000 qui s'est poursuivi dans le mouvement Mepree et dont les

arguments ont influencé plus récemment le collectif PEPS et les propositions des organisations étudiantes ARES et UNEDESEP. Du côté des enseignants-chercheurs, l'AFEP et les Économistes atterrés sont les associations et groupes dont les critiques ont eu récemment le plus large écho. Nous présentons aussi certains documents décrivant les réformes ou prises de positions de certaines institutions, comme l'initiative pédagogique de l'École d'économie de Toulouse (projet FREDD, seule IDEFI en économie en France) et la note du CAE sur l'évaluation des politiques publiques. La section suivante présente quelques points de vue sur l'agrégation du supérieur en économie qui a suscité des débats et critiques spécifiques.

AFEP, 2013, Pétition pour la création d'une nouvelle section CNU « Economie et sociétés », URL : <http://www.assoekonomiepolitique.org/spip.php?article479>

AFEP, 2013, « Evolution des recrutements des professeurs de sciences économiques depuis 2000. La fin du pluralisme », Note de l'AFEP, URL : http://www.assoekonomiepolitique.org/IMG/pdf/NOTE_AFEP_RECRUTEMENT_PR_SEPT_2013_V_F.pdf.

ARES, 2013, « Vers le futur de la filière Économie et Gestion », URL: <http://blog.fede-ares.org/2013/10/16/contribution-de-lares-vers-le-futur-de-la-filiere-economie-gestion/>

Auriol E. et Portier, F, 2004, Appel pour la suppression du concours d'agrégation des universités en économie (section 05), dans la perspective d'une réforme du mode de recrutement des enseignant-chercheurs, URL: <http://appel.agregation.se.free.fr/AppelContreAgregation.v5.pdf>.

Autisme-économie, 2000, « Lettre ouverte des étudiants en économie », *Le Monde*, 17 juin.

Autisme-économie, 2009, « Sortons l'enseignement de sa bulle », *Le Monde*, 9 octobre.

Beaud, S, Pialoux, M, 2001, « Enseignement de l'économie à l'université: élargir le débat, élargir la formation », Revue DEES.

CAE, 2013, « Evaluation des politiques publiques », Les notes du Conseil d'Analyse Economique, URL: <http://www.cae-eco.fr/Evaluation-des-politiques-publiques>

Clerc, D, 2006, « L'enseignement de l'économie en France », Site de la Fondation Gabriel Péri, URL : <http://www.gabrielperi.fr/L-enseignement-de-l-economie-en>

Eber, N, 2003, « Jeux pédagogiques : vers un nouvel enseignement de l'économie », *Revue d'économie politique*, 113, p. 485-521.

Diemer, A. (Dir.), 2004, *Enseigner l'économie*, Paris, L'Harmattan,

École d'économie de Toulouse, Projet FREDD (Former les économistes de demain), appel à projets IDEFI, URL : http://www.school.tse-fr.eu/sites/default/files/file_attach/doc/Press/projetfredd.pdf

Flandreau, M, 2006, « La recherche sans qualités : un audit indépendant de l'Agence nationale de la

recherche », *L'Économie politique*, 2 (30), p. 68-78.

Gary-Bobo, R, Trannoy, A, 2009, « Professeur d'Université: Profession libérale d'Etat. Partie I: la tenure dans les universités américaines », *Commentaire*, n° 127, p. 653-667.

Gary-Bobo, R, Trannoy, A, 2009, « Professeur d'Université, Profession Libérale d'Etat. Partie II: pour une réforme du statut », *Commentaire*, n°128, p. 981-995

Gary-Bobo, R, Trannoy, A, 2013, « Pour la séparation des pouvoirs dans les universités: propositions », *Commentaire*, n° 142, p 349-358.

IDIES, 2011, « Où en est l'enseignement de l'économie à l'université ? », Note de travail N°15.

Laguérodie, S, & Thibault, N. 2001, « Sciences économiques : un enseignement en crise », *L'économie politique*, vol.9, p.66-76.

Les économistes attérés, 2013, *Changer d'économie !*, Paris, Leméac.

Mepree, 2000, « Manifeste pour une réforme de l'enseignement en économie », URL : <http://autisme-economie.org/article4.html>

Mepree et al, 2001, « Pour une réforme en profondeur des enseignements de l'économie », URL : <http://autisme-economie.org/article5.html>

Mepree, 2001, « Avis sur le rapport Fitoussi », URL: <http://www.autisme-economie.org/article6.html>

PEPS, 2012, « L'enseignement de l'économie dans le supérieur : bilan critique et perspectives », *L'Économie politique*, n° 58, p.42-67.

PEPS, 2011, « Pour un pluralisme dans l'enseignement de l'économie », *L'Économie politique*, n° 50, p. 49-58.

PEPS manifesto Call For A Pluralistic Teaching In Economics ! URL : <http://pepsco.wordpress.com/peps-in-english/manifesto/>

PEPS, 2013, « La crise économique est aussi une crise de l'enseignement de l'économie », *Le Monde*, 2 avril.

Perret C. et Sultan, H, 2007, « Une nouvelle approche de l'enseignement des sciences économiques à l'université de Bourgogne : un bilan après deux ans d'expérimentation », mimeo, HAL-SHS.

Postel, N, 2011, « Le pluralisme est mort, vive le pluralisme ! », *L'Économie politique*, n° 50, p. 6-31.

Postel, N, 2010, « Économie et pluralisme - l'Association française d'économie politique (AFEP) », *Revue Française de Socio-économie*.

Orain, A, 2013, « Quand l'économie oublie les leçons de l'histoire », *Libération*, 3 juillet.

Orléan A, Postel, N, 2013, « Pour une fertilisation croisée de l'économie et des sciences économiques et sociales », *Le Monde*, 6 juin 2013.

Salin, P, 2013, « Pour la concurrence des idées dans l'enseignement de l'économie », *Le Monde*, 2 mai.

Rey-Lefebvre, I, 2013, « Pour un autre enseignement de l'économie à l'Université », *Le Monde*, 17 avril.

Raveaud, G, 2011, « Un enseignement pluraliste des représentations de l'économie », *L'Économie politique*, n° 50, p. 59-70.

UNEDESEP, 2013, « Contribution : La formation en sciences économiques », URL: <http://www.unedesept.fr/lire.php?id=173>

Wasmer, E, 2013, « Evaluation des Politiques Publiques, faut-il de l'Interdisciplinarité? », mimeo, URL: <http://www.sciencespo.fr/liepp/fr/content/evaluation-des-politiques-publiques-faut-il-de-linterdisciplinarite>

Collectif Zadig, 2011, «Lettre ouverte à Madame la Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche» URL: <http://alternatives-economiques.fr/blogs/raveaud/2011/06/10/zadig-ecrit-a-valerie-pecesse/>

1.4 Débats sur l'agrégation du supérieur

AFEP, 2014, « Communiqué de presse : l'AFEP se félicite que le contingentement du nombre de postes à la nouvelle voie pour le recrutement des professeurs d'Université ait été abandonné », URL : <http://www.assoekonomiepolitique.org/spip.php?article542>

Auriol E. et Portier, F, 2004, Appel pour la suppression du concours d'agrégation des universités en économie (section 05), dans la perspective d'une réforme du mode de recrutement des enseignants-chercheurs, URL: <http://appel.agregation.se.free.fr/AppelContreAgregation.v5.pdf>.

Flandreau, M, 2004, « Agrégation d'économie : le problème, c'est le jury », *L'Économie politique*, n° 23, p. 15-24.

Laffont, J-J, 1995, « Réflexions sur l'Agrégation d'économie », *Revue d'Économie Politique*, vol. 105, n°2, p.353-6.

Jobert, T. 2013, « Une photographie du corps des professeurs des Universités de Sciences Économiques en 2011. » *Revue D'économie Politique*, n°123, p.161-78.

Linnemer, L, Perrot, A, 2004, « Tout ce que vous avez toujours voulu savoir sur le concours d'agrégation en sciences économiques », *Revue économique*, vol. 55(2), p. 275-321.

Martin, P, 2004, « L'agreg d'éco échoue au concours », *Libération*, 8 mai.

Mougeot, M, 2010, « Rapport sur le premier concours d'agrégation de l'enseignement supérieur pour le recrutement de professeurs des Universités en Sciences Economiques (Année 2009-2010) », *Revue d'économie politique*, 120(6), p.883-894.

Pigeyre, F, and Mareva S., « Recruter les Professeurs d'Université: le cas du concours d'agrégation du supérieur en sciences de gestion. » *Revue Française D'administration Publique*, n° 142, p.399–418.

1.5 Études bibliométriques sur la France

Un grand nombre d'études bibliométriques sur les publications des chercheurs français ont été publiées ces dernières années. Une partie tente d'établir un classement de revues selon leur impact, ou un classement des chercheurs ou universités selon leurs publications ; une autre est au contraire consacrée à la critique de tels classements ; un troisième groupe se sert de la bibliométrie – de manière plus traditionnelle – pour étudier l'évolution d'un champ de recherche, la circulation des idées ou les réseaux des chercheurs.

Bosquet, C, Combes, P-P, 2012, « Un panorama de la recherche française en économie comparant les approches Google Scholar et Econlit, » *Revue d'économie politique*, vol. 122(4), p. 477-545.

Bosquet, C, Combes, P-P, 2013, « Do Large Departments Make Academics More Productive? Agglomeration and Peer Effects in Research », Working Papers halshs-00812490, HAL-SHS.

Bosquet, C, Combes, P-P, Linnemer, L, 2012, « Are academics who publish more also more cited? Individual determinants of publication and citation records », AMSE Working Papers 1236, Aix-Marseille School of Economics.

Bosquet, C, Combes, P-P, 2013, « How to evaluate the quality of publications in economics? », in *Actes du colloque Evaluation des productions scientifiques Des innovations en SHS*, Christine Kosmopoulos and Michèle Dassa (eds.).

Chatelain, J-B, Ralf, K, 2012, « Les revues d'excellence en économie et en gestion. Discordances entre la classification de l'AERES (2008) et les facteurs d'impact par les citations selon les domaines », *Revue économique*, 63(1), p.157-168.

Combes, P-P, Linnemer, L, 2001, « La publication d'articles de recherche en économie en France », *Annales d'Économie et de Statistiques*, n°62, p.547-560.

Combes, P-P, Linnemer, L, 2003, « L'impact international des articles de recherche français en économie », *Revue économique*, n°54, p.181-217.

Combes, P-P, Linnemer, L, 2008, M, « Publish or peer-rich? The role of skills and networks in hiring

economics professors », *Labour Economics*, 15(3), p.423-441.

Courtault, J-M, Rimbaux, E, Zhu, T, 2010, « De la réputation scientifique et de sa mesure : une étude comparée des citations des économistes et des gestionnaires des Universités et des Écoles, » CEPN Working Papers.

Jeannin, P, 1993, « Auteurs de la Revue économique de 1980 à 1990. Une analyse comparative », *Revue économique*, vol.44, n°1, p.117-141.

Jeannin, P, 2004, « Les économistes et leurs revues », *Revue d'économie politique*, 114(3) : 272-288.

Koen, V, 1986, « La production française de connaissances économiques. Une analyse bibliométrique », *Revue économique*, 37(1), p.117-136.

Kossi, Y, 2013, « Compétition académique et modes de production scientifique des économistes français », *Revue d'économie politique*, 123(4), p.469-494.

Lesueur, J-Y, 2012, « La production scientifique des enseignants-chercheurs en économie: Quelques résultats économétriques issus du dispositif PES », *Revue économique*, 63(4), p.743-778.

Mirucki, J, 2000, « La recherche en science économique en France: bilan exploratoire à partir de la base de données EconLit », *OCDE : Gestion de l'enseignement supérieur*, 12(1), p. 97-116.

Morrisson, C, Selod, H, 2005, « La contribution française à l'économie du développement », *Revue d'économie politique*, 115(1), p.1-16.

Pontille, D, Torny, D, 2010, « Revues qui comptent, revues qu'on compte : produire des classements en économie et gestion », *Revue de la régulation*, 8, p.1-32.

Steiner, P, 2000, « La Revue Economique 1950-1980. La marche vers l'orthodoxie académique? », *Revue économique*, 51(5), p.1009-1058.

1.6 Sociologie et histoire des économistes français

Cette section présente quelques études sur la sociologie et l'histoire des économistes français, permettant de comprendre la spécificité de la discipline et de la profession.

Angeletti, T, 2009, « (Se) rendre conforme. Les limites de la critique au Conseil d'analyse économique », *Tracés. Revue de Sciences humaines*, n°17, p.55-72.

Angeletti, T, 2011, « Dire l'économie. Les « journées de l'économie » comme instance de confirmation », *Sociologie*, vol. 2, p. 113-127.

Arena, R, Navarro, C, 2010, « Permanence et évolution dans la Revue d'économie Industrielle : trente ans de publications », *Revue d'économie industrielle*, 129-130, p.381-401.

- Armatte M, 2010**, *La science économique comme ingénierie. Quantification et modélisation*, Paris, Presses des Mines.
- Bungener, M, Joël, M-E, 1989**, « L'essor de l'économétrie au CNRS », *Cahiers pour l'histoire du CNRS*, vol. 4.
- Caro, J-Y, 1996**, « Réflexions sur quelques caractéristiques de la production en sciences économiques », *Revue économique*, 47(1), p. 5-32.
- Chatel, E, 1995**, « Transformation de savoirs en sciences économiques et sociales », *Revue française de pédagogie*, 112(1), p. 9-20.
- Charle, C, 2008**, « L'organisation de la recherche en sciences sociales en France depuis 1945 : bref bilan historique et critique », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 5, (n° 55-4bis), p. 80-97.
- Coats, A.-W, 1999**, *The Development of Economics in Western Europe after 1945*, London: Routledge,
- Colander, D, 2008**, « The Making of a Global European Economist, » Middlebury College Working Paper Series 0809.
- Diemer A. (Dir), 2004**, *Enseigner l'économie.* , Paris, L'Harmattan.
- Dreyfus E, 2011**, L'enseignement de l'économie à Sciences Po, 1945-1989, thèse de doctorat, Université Paris 4.
- Etner, F, 1987**, *Histoire du calcul économique en France*, Paris, Economica.
- Fourcade, M, 2010**, *Economists and Societies. Discipline and Profession in the United States, Britain, and France, 1890s to 1990s*, Princeton University Press.
- Godechot, O, 2011**, «How did the Neoclassical Paradigm conquer a Multi-disciplinary Research Institution ?», *Revue de la Régulation*, en ligne.
- Imbert, C, Monnet, É, 2011**, « Introduction. De quelques usages de la théorie économique dans la sphère publique », *Tracés. Revue de Sciences humaines*, n°11, p.139-147.
- Jatteau, A, 2013**, *Les expérimentations aléatoires en économie*, Paris, La Découverte.
- Jobert, B, 1979**, « Un monopole d'État : la prévision économique et sociale en France », *Revue française d'administration publique*, 9, p. 117-142,
- Jobert, T. 2013**, « Une Photographie Du Corps Des Professeurs Des Universités de Sciences Économiques En 2011. » *Revue D'économie Politique*, vol. 123, p.161-78.
- Koen, V, 1986**, « La production française de connaissances économiques », *Revue économique*, 37(1), p.117-136.

Labrousse, A, Weisz, J-D, 2011, *Institutional Economics in France and Germany - German Ordoliberalism versus the French Regulation*, Springer.

Lebaron, F, 2000, *La croyance économique: les économistes entre science et politique*, Paris, Le Seuil,

Lebaron, F, 2010, *La crise de la croyance économique*, Editions du Croquant.

Lebaron, F, 2013, « Qui sont les économistes ? Une sociologie méconnue », *L'Économie politique*, 2 (n° 58), p.24-34.

Le Gall, B, 2007, « Des savoirs critiques aux savoirs pour l'entreprise ou la normalisation d'un département universitaire d'économie », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°6.

Le Van-Lemesle, L, 2004, *Le Juste ou le Riche. L'enseignement de l'économie politique, 1815-1950*, Paris, CHEFF.

Le Merrer, P, 2011, « L'affirmation de l'économie comme discipline scientifique : une histoire française particulière », *Tracés. Revue de Sciences humaines*, n°11, p. 163-174.

Mayer, T, Wasmer, E, 2010, « Y a-t-il du consensus entre économistes en France? », *Revue d'économie financière*, vol. 32, p.96-106.

Monneau, E, Lebaron F, 2011, « L'émergence de la neuroéconomie : Genèse et structure d'un sous-champ disciplinaire », *Revue d'Histoire des Sciences Humaines* 2, n° 25, p. 203-238.

Monneau, E, 2011, « Evolutions, transformations et principales caractéristiques des habilitations de diplômes universitaires en science économique et en science de gestion (1970-2009) », mimeo, URL : clerse.univ-lille1.fr/IMG/pdf/e_monneau.pdf

Mossé, R, 1957, « The New Economics Curriculum in the French Facultés de Droit », *Economic Journal*, 67(265), p.145-148

Musselin, C, 2005, *Le marché des universitaires: France, Allemagne, Etats-Unis*, Paris, Presses de Sciences Po.

Percebois, J, 2006, «Les économistes universitaires français et leurs homologues anglais et américains : aspects institutionnels, culturels et linguistiques », *ASp, la revue du Geras*, n° 49-50, p. 79-91.

Serra, D, 2012, « Un aperçu historique de l'économie expérimentale : des origines aux évolutions récentes », *Revue d'économie politique*, 122(5), p.749-786,

Stavrou, S, 2013, « Des discours politiques au discours de l'évaluation. Autour de la réforme des formations universitaires », *Mots. Les langages du politique*, n°102, en ligne.

Steiner, P, 2000, « La Revue économique, 1950-1980. La marche vers l'orthodoxie académique? », *Revue économique*, 51(5), p.1009-1058.

Steiner, P, 2005, « Pourquoi la sociologie économique est-elle si développée en France ? », *L'Année sociologique*, 2, Vol. 55, p. 391-415.

Terray, A, 2002, *Des francs-tireurs aux experts. L'organisation de la prévision économique au ministère des Finances, 1948-1968*, Paris, CHEFF.

Tournès, L, 2006, « L'institut scientifique de recherches économiques et sociales et les débuts de l'expertise économique en France (1933-1940) », *Genèses*, 65(4), p.49-70.

Yonay, Y, Breslau, D, 2006, « Marketing Models: The Culture of Mathematical Economics », *Sociological Forum* 21, no. 3.

Zylberberg, A, 1990, *L'économie Mathématique En France: 1870-1914*, Paris, Economica.

1. 7 Questions déontologiques

Récemment, suite aux critiques sur la déontologie des économistes émanant des médias et des universitaires, plusieurs centres de recherches ont adopté des chartes de déontologie imposant la transparence sur les financements et la déclaration des conflits d'intérêts. Un mouvement similaire s'est développé aux États-Unis.

Chavagneux, C, 2011, « Sur la déontologie des économistes », *L'Économie politique* 1/2011 (n° 49), p. 5-5.

De Martino, G, 2011, *The Economist's Oath: On the Need For and Content Of Professional Economic Ethics*, Oxford University Press.

Ferguson C, 2010, *Inside Job*, documentaire.

List, J, Bailey, C, Euzent, P. and Martin, T, 2001, « Academic economists behaving badly? A survey on three areas of unethical behavior », *Economic Inquiry*, 39, p.162–170.

Mauduit, L, 2012, *Les Imposteurs de l'économie*, Paris, Ed. Jean-Claude Gawsewitch.

Mouchot, C, 2004, « Pour une éthique de l'enseignement de l'économie », in Arnaud Diemer (dir.), *Enseigner l'économie*, Paris, L'Harmattan, p. 79-94.

École d'économie de Toulouse, 2011, « Statement on Scientific Integrity », URL : <http://www.mediapart.fr/files/tse-integrity-statement-2011.pdf>

École d'économie de Paris, 2012, « Principes de transparence et d'intégrité professionnelle à la PSE-Paris School of Economics », http://www.mediapart.fr/files/Principes_dethique_PSE.pdf

OFCE, 2012, « Charte déontologique », communiqué de presse, URL: http://www.mediapart.fr/files/OFCE_Charte_de_deontologie_0.pdf

Charte de déontologie commune aux instituts d'évaluation des politiques publiques, LIEPP (Sciences Po), IPP de l'École d'économie de Paris et l'IDEP à Aix-Marseille. URL : <http://www.sciencespo.fr/liepp/fr/content/charte-de-deontologie>

Recommandations de l'AFSE sur la déontologie URL : http://www.afse.fr/gene/main.php?base_id_ref=239

American Economic Association disclosure policy URL : http://www.aeaweb.org/aea_journals/AEA_Disclosure_Policy.pdf

NBER disclosure policy URL : <http://www.nber.org/researchdisclosurepolicy.html>

Committee on the Status of Women in the Economics Profession URL : <http://www.aeaweb.org/committees/cswep/mission.php>

2) Demandes de réformes et critiques des sciences économiques suite à la crise financière (France et international)

La crise économique et financière qui a éclaté en 2007 a fait naître en France et à l'étranger un très grand nombre de critiques vis-à-vis de la recherche et de l'enseignement en économie, accusés d'être inadaptés, aveugles, et inutiles pour guider les politiques de crises et éviter l'instabilité financière et économique. Nous ne pouvons ici que mentionner un échantillon de ces débats. Ces critiques émanent aussi bien de personnalités utilisant les méthodes de l'économie standard et dominante et appelant à une réforme de cette dernière (Krugman, Haldane etc.), que d'autres se situant en rupture de longue date vis-à-vis de celle-ci et appelant à un changement total de paradigme scientifique (Lavoie, Orléan etc.). Les termes du débat portent donc sur l'ampleur nécessaire de la remise en cause. Plusieurs mouvements ou fondations, comme l'Institute of New Economic Thinking (INET), proposent de mettre des ressources en commun, parfois hors du cadre universitaire actuel, pour développer une nouvelle pensée et un nouvel enseignement en économie (cf, par exemple, la création du programme CORE). En Angleterre, une organisation étudiante de Manchester (Post-crash economic society), propose, de la même façon que le collectif PEPS en France, de réformer le contenu des enseignements de premier cycle pour y inclure, entre autres, l'histoire des crises financières.

Blyth M, 2013, *Austerity: The History of a Dangerous Idea*, Oxford University Press.

Cartapanis, A, 2011, « La crise financière et la responsabilité des économistes », *Tracés. Revue de Sciences humaines*, hors-série, p.149-161.

Coase, R, 2012, « Saving-economics-from-the-economists », Harvard Business News, décembre.

Colander, D, 2007, « Pluralism and Heterodox Economics: Suggestions for an « Inside the Mainstream » Heterodoxy, » Middlebury College Working Paper Series 0724.

Colander, D, 2008, « In Praise of Modern Economics », Middlebury College Working Paper Series 0814.

Colander, D, Föllmer, H, Haas, A, Goldberg, M, Juselius, K, Kirman, A, Lux, T, Sloth, B, 2009, « The Financial Crisis and the Systemic Failure of Academic Economics », Kiel Working Papers 1489, Kiel Institute for the World Economy.

Colander, D, 2010, « The economics profession, the financial crisis, and method », *Journal of Economic Methodology*, vol. 17(4), p. 419-427.

Cordonnier, L, 2011, « Pourquoi les économistes se sont-ils trompés à ce point ? », *L'Économie politique* 2, (n° 50), p. 32-44.

CORE (Curriculum in Open-access Ressources in Economics), URL: <http://core-econ.org/>

Coyle, D, 2012, « What's the use of economics? » Introduction to the Vox debate, 19 Septembre, URL: <http://www.voxeu.org/article/what-s-use-economics-new-vox-debate>

Coyle, D, 2012, « Teaching economics after the crisis: report from the steering group », URL: <http://www.res.org.uk/view/article7Apr13Features.html>

Coyle, D, 2014, « The mainstream economics curriculum needs an overhaul », Voxeu.org, URL: <http://www.voxeu.org/article/mainstream-economics-curriculum-needs-overhaul>

Davies, H, 2012, « Economics in Denial », Project Syndicate, URL: <http://www.project-syndicate.org/commentary/economics-in-denial-by-howard-davies>

Fullbrook, E, 2009, *Pluralist Economics*, Zea Books.

Galbraith, J, K, 2010, « Mais qui sont donc ces économistes ? Retour sur ceux qui avaient donné l'alarme sans être entendus », La Vie des idées, URL : <http://www.laviedesidees.fr/Mais-qui-sont-donc-ces-economistes.html>

Garnett R, Erik K. Olse, E, Starr M, 2009, *Economic Pluralism*, Routledge.

Haldane, A, 2012, « What have the economists ever done for us? » voxeu.org, URL : <http://www.voxeu.org/article/what-have-economists-ever-done-us>

Husnain, M, Parekh, R, 2013, « Economics students demand an education that reflects post-crash world », The Guardian, 13 novembre.

Inman, P, 2013, « Economics students aim to tear up free-market syllabus », *The Guardian*, 24 octobre.

International student initiative for pluralism in economics, 2014, open letter, URL:
<http://www.isipe.net/open-letter/>

Kay, J, 2011, *The Map is Not the Territory: An Essay on the State of Economics*, INET conference, URL : <http://www.johnkay.com/2011/10/04/the-map-is-not-the-territory-an-essay-on-the-state-of-economics>

Kirman, A, 2009, « Améliorer la formation des étudiants en sciences économiques », *Revue d'économie politique*, vol. 0(3), pages 501-504.

Kirman, A, 2010, « The Economic Crisis is a Crisis for Economic Theory », CESifo Economic Studies, CESifo, vol. 56(4), p. 498-535.

Kirman, A, 2012, « La théorie économique dans la crise », *Revue économique*, vol. 63(3), p.421-436.

Kirman, A, 2012, « What's the use of economics? », Voxeu.org, 29 octobre 2012.

Krugman, P, 2009, « The dark age of macroeconomics », New York times blog, URL: <http://krugman.blogs.nytimes.com/2009/01/27/a-dark-age-of-macroeconomics-wonkish/>

Lee, F. S, & Lavoie, M. (Eds.), 2012, *In Defense of Post-Keynesian and Heterodox Economics: Responses to Their Critics*. Routledge.

Mankiw, G, 2011, « Know what you are protesting », The New York Times, URL: <http://www.nytimes.com/2011/12/04/business/know-what-youre-protesting-economic-view.html>
En réponse à « An open letter to Greg Mankiw », 2011, URL : <http://rwer.wordpress.com/2011/11/03/an-open-letter-to-greg-mankiw/>

Mirowski P, 2013, *Never Let a Serious Crisis Go to Waste: How Neoliberalism Survived the Financial Meltdown*, Verso.

Orléan, A, 2011, *L'empire de la valeur. Refonder l'économie*, Paris, Le Seuil.

O'Rourke K, 2013, « Why economics needs economic history », Voxeu.org, URL : <http://www.voxeu.org/article/why-economics-needs-economic-history>

Post-Crash Economic Society, 2013, « The Post-Crash Economics Society at the University of Manchester », URL : <http://www.post-crasheconomics.com/>

Plurale oekonomik netzwerk, 2013, « Open letter to the Verein für Socialpolitik », URL : <http://www.plurale-oekonomik.de/>

3) Rapports, études et critiques sur l'enseignement et la recherche en économie aux États-Unis

Les articles ci-dessous montrent le foisonnement et la richesse des études sur l'enseignement et les étudiants en économie aux États-Unis (principalement publiées dans le *Journal of Economic Education*, *Journal of Economic Perspectives*, *American Economic Review Papers & proceedings*), en comparaison avec ce qui existe en France et en Europe. L'*American Economic Association* commande et finance régulièrement des études (Stock et Siegfried 2006), des points de vue d'étudiants (Abito et al. 2011) ou des rapports (Lee 1991, Krueger 1991).

3.1 Etudes et rapports généraux

Abito JM, et al. 2011, « How Should the Graduate Economics Core be Changed?, » *The Journal of Economic Education*, Vol. 42, n°4.

Aerni, A, Bartlett R, Lewis M, McGoldrick K, et Shackelford, J, 1999. « Toward a Feminist Pedagogy in Economics. » *Feminist Economics* 5(1), p.29-44.

Arrow, K.J, 1985, « Economic history : a necessary though not sufficient condition for an economist », *The theory of economic organizations*, 75(2), p. 320-323

Cardoso, A, Guimaraes P, et Zimmermann K, 2010, « Comparing Early Research Performance of PhD Graduates in Labor Economics in Europe and the USA », *Scientometrics*, 84 (3), p.621-637.

Colander D, Landreth H, 2004, « Pluralism, Formalism and American Economics », Middlebury College Working Paper Series 0409.

Colander D, Plum T, 2004, « Efficiency, Journal Publishing and Scholarly Research - A Discussion Paper », Middlebury College Working Paper Series 0414.

Colander, D. et Klammer A, 1987, « The Making of an Economist. » *Journal of Economic Perspectives*, 1 (2), p. 95-111.

Colander, D, 2005, « The Making of an Economist Redux. », *Journal of Economic Perspectives*, 19 (1), p. 175-198.

Colander, D, 2005, « What Economists Teach and What Economists Do », *Journal of Economic Education* 36 (3), pp. 249-260

Colander D, Holt R, & Rosser J, 2007, « Live and dead issues in the methodology of economics », *Journal of Post Keynesian Economics*, vol. 30(2), p. 303-312.

Coupe, T, 2004, «What Do We Know about Ourselves? On the Economics of Economics. », *Kyklos*, 57 (2), p. 197-215.

Hansen, L, 1991, «The education and training of economics doctorates: major findings of the executive secretary of the American Economic Association's commission on graduate education in economics », *Journal of Economic Literature*, 29(3), p.1054-1087.

Hallam, A, 1998, «Graduate Education in Economics after the COGEE Report: Discussion.» *American Journal of Agricultural Economics*, 80 (3), p. 616-620.

Krueger, A. et al, 1991, « Report of the Commission on Graduate Education in Economics », *Journal of Economic Literature*, 29 (3), p. 1035-1053.

List, J, Bailey, C, Euzent, P. and Martin, T, 2001, « Academic economists behaving badly? A survey on three areas of unethical behavior », *Economic Inquiry*, 39, p.162–170.

McCloskey D. et Ziliak, S, 2008, *The Cult of Statistical Significance: How the Standard Error Costs Us Jobs, Justice, and Lives*. Ann Arbor, University of Michigan Press.

Temin, P, 2013, « The Rise and Fall of Economic History at MIT », MIT Department of Economics Working Paper 13-11.

3.2 Méthodes pédagogiques, doctorat et débouchés

Abito JM et al. 2011, « How Should the Graduate Economics Core be Changed? », *The Journal of Economic Education*, Vol. 42, N°. 4.

Becker W, Kennedy, P, 2005, « Does Teaching Enhance Research in Economics », *American Economic Review*, 95(2), p.172-176.

Coats, A. W. 1992, « Changing Perceptions of American Graduate Education in Economics, 1953-1991. », *Journal of Economic Education*, 23 (4), p. 341-352.

Colander D. et Rothschild C, 2008, « Complexity and Macro Pedagogy: The Complexity Vision as a Bridge between Graduate and Undergraduate Macro », Middlebury College Working Paper Series 0801.

Ehrenberg, Ronald G, 2005, « Involving Undergraduates in Research to Encourage Them to Undertake Ph.D. Study in Economics », *American Economic Review*, 95 (2), p. 184-188.

Finegan, A et al, 2006, « Attrition in Economics Ph.D. Programs. » *American Economic Review*, 96 (2), p. 458-466.

Finegan, A et al, 2006, « Matriculation in U.S. Economics Ph.D. Programs: How Many Accepted Americans Do Not Enroll? », *American Economic Review*, 96 (2), p. 453-457.

Gayer, T, 2002, « Graduate Studies in the History of Economic Thought », *History of Political*

Economy, 34, p. 35-61.

Grijalva, T. et Nowell C, 2008, « A Guide to Graduate Study in Economics: Ranking Economics Departments by Fields of Expertise », *Southern Economic Journal*, 74 (4), p. 971-996.

Grove, W. et al. 2007, «Survive then Thrive: Determinants of Success in the Economics Ph.D. Program », *Economic Inquiry*, 45 (4), p. 864-871.

Grove, W. et Wu, S, 2007, «The Search for Talent: Doctoral Completion and Research Productivity of Economists », *American Economic Review* 97(2), p. 506-511.

Hallam, A, 1998, «Graduate Education in Economics after the COGEE Report: Discussion », *American Journal of Agricultural Economics*, 80 (3), p. 616-620.

Hansen L, 1991, « Education and Training of Economics Doctorates: Major Findings of the American Economic Association's Commission on Graduate Education in Economics. » *Journal of Economic Literature*, 29 (3), p. 1054-1087.

Hansen, L, 1999, « The Link from Graduate Education in Economics to the Labor Market », *Journal of Economic Perspectives*, 13 (3), p. 147-151.

Hilmer, C. et Hilmer M, 2007, « On the Relationship Between the Student-Advisor Match and Early Career Research Productivity for Agricultural and Resource Economics Ph.D.'s, » *American Journal of Agricultural Economics*, 89(1), p. 162-175.

Hilmer, M. et Hilmer, C, 2009. « Fishes, Ponds, and Productivity: Student-Advisor Matching and Early Career Publishing success for Economics Ph.D.s », *Economic Inquiry*, 47 (2), p. 290-303.

Krueger, A, 1999, « Implications of the Labor Market for Graduate Education in Economics », *Journal of Economic Perspectives*, 13 (3), p. 153-156.

Mccoy, J. et Milkman M, 1995, « Masters-Degree in Economics: Missions and Methods », *Journal of Economic Education*, 26(2), p. 157-176.

Mccoy, J. et Milkman M, 2006, « Evolution of the Masters in Economics », *Journal of Economic Education*, 37(4), p. 470-476.

Mccoy, J. et Milkman M, 2010, « Do Recent Ph.D. Economists Feel Prepared to Teach Economics », *Journal of Economic Education*, 41 (2), p. 211-215.

McGoldrick, KM et al, 2010, « The Professional Development of Graduate Students for Teaching Activities: The Students' Perspective », *Journal of Economic Education*, 41 (2), p. 194-201.

Perry, G, 1998, « On Training Ph.D.'s in Economics: What Can Economics Programs Learn from Those in Agricultural Economics? », *American Journal of Agricultural Economics*, 80 (3), p. 608-615.

Raveaud G, 2006, « Enseigner l'économie à Harvard », *L'Économie politique*, no 32, p. 81-90.

Siegfried, J. et Stock W, 2007, « The Undergraduate Origins of Ph.D. Economists », *Journal of Economic Education*, 38 (4), p. 461-482.

Song, M. et al, 2008, « The Role of Mathematical and Verbal Skills on the Returns to Graduate and Professional Education », *Economics of Education Review*, 27 (6), p. 664-675.

Stock, W. et Siegfried J, 2006, « Time-to-Degree for the Economics Ph.D. Class of 2001-2002. », *American Economic Review*, 96 (2), p. 467-474.

Stock, W. et Siegfried J, 2009, « Completing an Economics Ph.D. in Five Years. », *American Economic Review*, 99 (2), p. 624-629.

Walstad, W. et Allgood S, 2005, « Views of Teaching and Research in Economics and Other Disciplines. », *American Economic Review*, 95(2), p. 177-183.

Walstad, W. et Becker W, 2010, « Preparing Graduate Students in Economics for Teaching: Survey Findings and Recommendations. », *Journal of Economic Education*, 41 (2), p. 202-210.

4) Bibliométrie (générale et internationale)

Les études regroupées ci-dessous sont soit des analyses bibliométriques des publications en économie, soit des réflexions générales sur la bibliométrie. Celles qui portent sur l'économie soulignent souvent la diversité des pratiques de recherche et des points de vue sur les publications selon les champs de recherche, les pays et les écoles de pensée (Axarloglou, Vasilis 2003 ; Chatelain et Ralf 2012, Maio 2013). Plusieurs d'entre elles analysent également les biais de publication et, plus généralement, les problèmes et défaillances du processus de publication et de l'évaluation par les pairs (McCloskey et Ziliak, 2008, Ellison 2011, Spiegel 2012, Maniadis et al. 2014).

Axarloglou, K. and Vasilis T, 2003, « Diversity in Economics: An Analysis of Journal Quality Perceptions, » *Journal of the European Economic Association*, 1(6), p.1402–1423.

Académie des sciences morales et politiques, 2011, *Du bon usage de la bibliométrie pour l'évaluation individuelle des chercheurs*, Rapport remis le 17 janvier 2011 à Madame la Ministre.

Arena, R, Navarro, C, 2010, « Permanence et évolution dans la Revue d'économie Industrielle : trente ans de publications », *Revue d'économie industrielle*, n°129-130, p.381-401.

Boettke, P, Fink, A, Smith, D, 2012, « The Impact of Nobel Prize Winners in Economics: Mainline vs. Mainstream », *American Journal of Economics and Sociology*, 71(5), p. 1219-1249.

Bouyssou D, Marchant, T, 2011, « Bibliometric rankings of journals based on Impact Factors: An axiomatic approach », *Journal of Informetrics*, vol. 5.

Chung, K, Cow, R, Okunade, A, 1993, « Publishing Behavior of Individuals and Most Prolific Authors in the Economics Literature », *Quarterly Journal of Business and Economics*, 32(3), p. 32-42.

Chatelain, J-B, Ralf, K, 2012, « Les revues d'excellence en économie et en gestion. Discordances entre la classification de l'AERES (2008) et les facteurs d'impact par les citations selon les domaines », *Revue économique*, 63(1), p.157-168.

Combes, P-P, Linnemer, L, 2003, « Where are the economists who publish? Publication concentration and rankings in Europe based on cumulative publications, *Journal of the European Economic Association* , 1(6).

Courtaut, J-M, 2010, « De la réputation scientifique et de sa mesure », *Revue française d'économie*, 225(3), p.185-230.

Courtaut, J-M, 2010, « Research in Economics and Management in France : A bibliometric study using the h-index », *Journal of Socio-Economics*, 39(2), p. 329-337.

Ellison, G, 2010, « The slowdown of the Economics publishing process », *NBER Working papers*, n°7804.

Ellison, G, 2011, « Is Peer Review In Decline? », *Economic Inquiry*, vol. 49(3), p. 635-657.

Filiatreau, G, 2003, « Bibliométrie et évaluation en sciences humaines et sociales : une brève introduction », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 55(5), p. 61-66.

Gallois, N, 2013, « Les conséquences des nouveaux critères d'évaluation des chercheurs en science économique », *L'économie politique*, 59(3), p. 98-112,

Gaudin, J-P, 2009, « Modalités et enjeux de l'évaluation des SHS : le tournant actuel », *RESS*, XLVI-141, p.63-72.

Gingras, Y, 2008, « Du mauvais usage de faux indicateurs », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 55(4bis), p. 67-79.

Goyal, S, 2006, « Economics: an emerging small world », *Journal of Political Economy*, 114(2), p.403-412.

International Mathematical Union, 2009, « Numbers are not inherently superior to sound judgments », *Statistical Science*, 24(1), 1-1.

Kalaitzidakis, P, Mamuneas, T, Stengos, T, 2003, « Rankings of Academic Journals and Institutions in Economics. » *Journal of the European Economic Association*, 1(6), p. 1346–1366.

Lee, F, Therese, G, Nowell, C, 2010, « Ranking Economics departments in a contested discipline. A bibliometric approach to quality equality between theoretically distinct subdisciplines », *American Journal of Economics and Sociology*, 69(5), p.1345-1375.

- Lee, F, Therese, G, Nowell, C, 2010**, « Research quality rankings of heterodox economic journals in a contested discipline », *American Journal of Economics and Sociology*, 69(5), p.1409-1452.
- Laband, D, Piette, M, 1994**, « The relative impacts of Economics journals: 1970-100° », *Journal of Economic Literature*, 32(2), p. 640-666.
- Lo, M, Wong, S, 2008**, « Ranking Economics journals, Economics Departments, and Economists using teaching-focused research productivity », *Southern Economic Journal*, 74(3) : p. 894-906.
- Maio, M. D, 2013**, Are Mainstream and Heterodox Economists Different? An Empirical Analysis, *American Journal of Economics and Sociology*, n°72, p.1315–1348.
- Maniadis, Z, Tufano F, et List J, 2014**, « One Swallow Doesn't Make a Summer: New Evidence on Anchoring Effects », *American Economic Review*, 104(1),p. 277-90
- McCloskey D. et Ziliak, S, 2008**, *The Cult of Statistical Significance: How the Standard Error Costs Us Jobs, Justice, and Lives*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Neary P. & Mirrlees J. & Tirole J, 2003**, « Evaluating Economics Research in Europe: An Introduction », *Journal of the European Economic Association*, vol. 1(6), p. 1239-1249.
- Rauber, M, Ursprung, H, 2008**, « Life Cycle and Cohort Productivity in Economic Research : the Case of Germany », *German Economic Review*, 9(4), p.431-456.
- Schneider, F, Ursprung, H, 2008**, « The 2008 GEA Journal-Ranking for the Economics Profession », *German Economic Review*, 9(4), p.532-538.
- Seiler, C, Wohlrabe, K, 2011**, « Ranking Economists and Economic Institutions Using RePEc: Some Remarks », *Ifo Working Papers*, n° 96.
- Spiegel, M, 2012**, « Reviewing Less--Progressing More », *Review of Financial Studies*, vol. 25(5), p. 1331-1338.
- Sutter, D, 2012**, « Different but Equal? On the Contribution of Dissident Economists », *American Journal of Economics and Sociology*, 73(5), p.1143-1156.
- Tombazos, C G, 2005**, « A revisionist perspective of European research in economics », *European Economic Review*, 49(2), p. 251-277.
- Walery, S, 2011**, « Productivité académique contre contribution scientifique : le cas de l'économie », *L'Economie politique*, 51(3), p. 70-96.
- Wouters, P, 2003**, *The Citation Culture*, Stanford University Press.

Annexe 3 : Fiches thématiques

Fiche n°1. Portrait des étudiants, cursus et débouchés

I- L'enseignement de l'économie : une diversité des lieux et des programmes

Figure 1 : proportion d'étudiants inscrits dans des cursus d'économie (rentrée scolaire 2012)

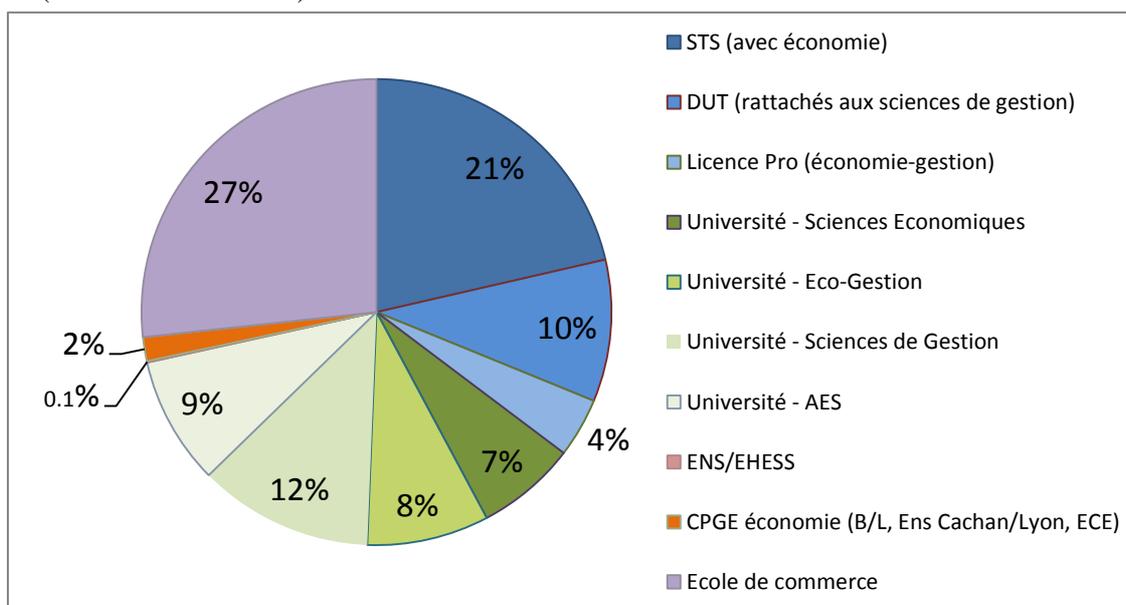


Tableau 1 : les effectifs par filière

	Effectif	Pourcentage
STS (avec économie)	95409	21.4%
DUT (rattachés aux sciences de gestion)	43911	9.8%
Licence Pro (économie-gestion)	18369	4.1%
Total filières professionnelles et techniques	157689	35.3%
Université - Sciences Economiques	30788	6.9%
Université - Sciences de Gestion	53688	12.0%
Université - Administration Economique et Sociale (AES)	39564	8.9%
Université - Eco-Gestion	37470	8.4%
Total filières générales université	161510	36.2%
ENS/EHESS	456	0.1%
CPGE économie (B/L, Cachan/Lyon, ECE)	7404	1.7%
Total filières sélectives	7860	1.8%
Ecoles de commerce	119222	26.7%
Total toute filière	446281	100.0%

Source : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, DGESIP-DGRI SIES.

Lecture : l'enseignement de l'économie s'effectue aujourd'hui au sein d'une multitude d'institutions. Au total, l'Université (toutes filières confondues) représente la moitié de l'offre. Toutefois, les formations portant la mention « sciences économiques » comptent seulement 7% (15% avec les formations « éco-gestion ») des étudiants qui suivent une formation dont l'économie constitue la composante principale.

Figure 2 : étendue de l'offre universitaire (nombre d'établissements proposant les différentes formations)

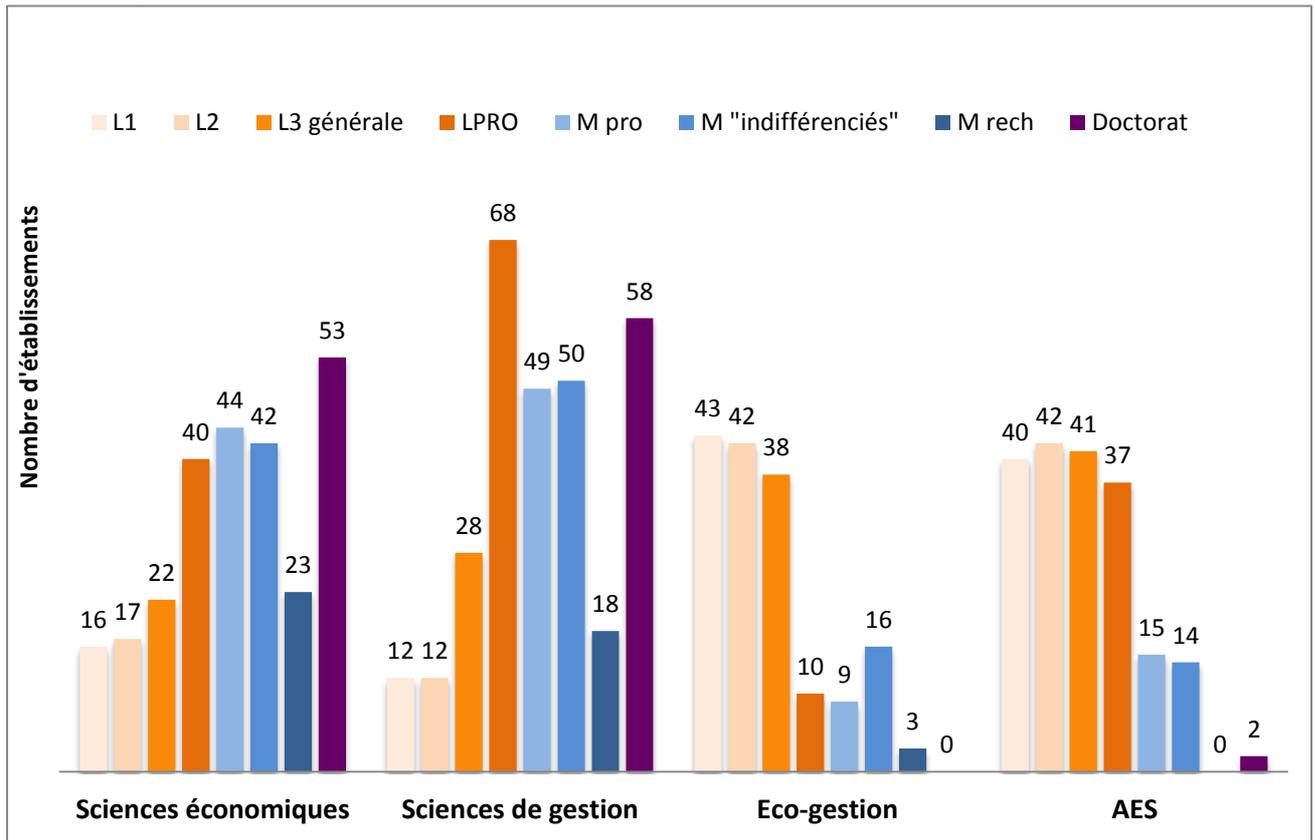
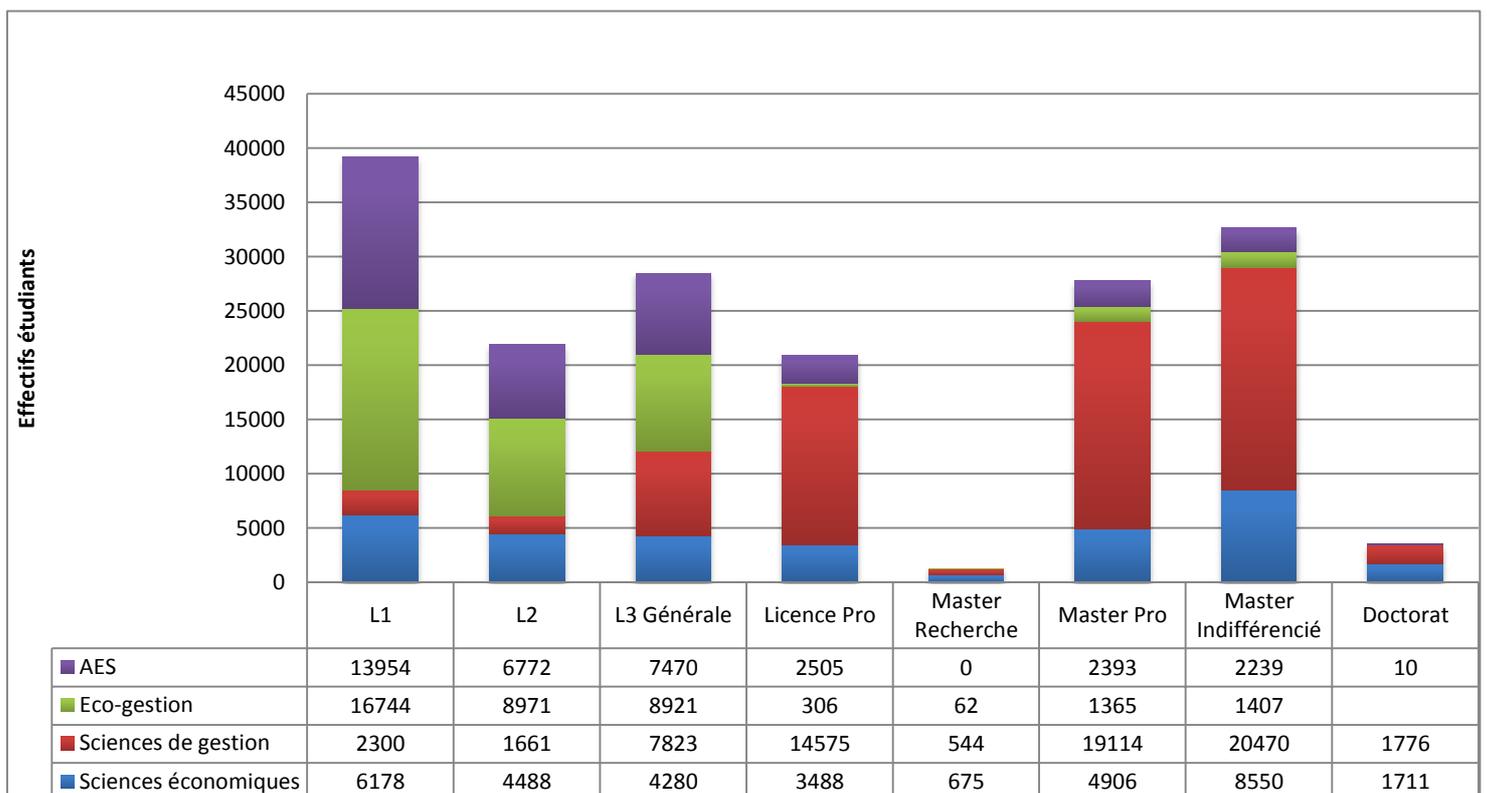


Figure 3 : répartition des étudiants par année d'études et secteur disciplinaire (rentrée universitaire 2012)



Sciences économiques			
Cycle SISE*	2002	2012	Variation
1	31313	11381	-63.70%
2	19293	16756	-13.10%
3	9156	8619	-5.90%

Sciences de gestion			
Cycle SISE*	2002	2012	Variation
1	52355	49481	-5.50%
2	39074	44545	14.00%
3	19995	26004	30.10%

AES			
Cycle SISE*	2002	2012	Variation
1	33676	22850	-32.10%
2	21796	14600	-33.00%

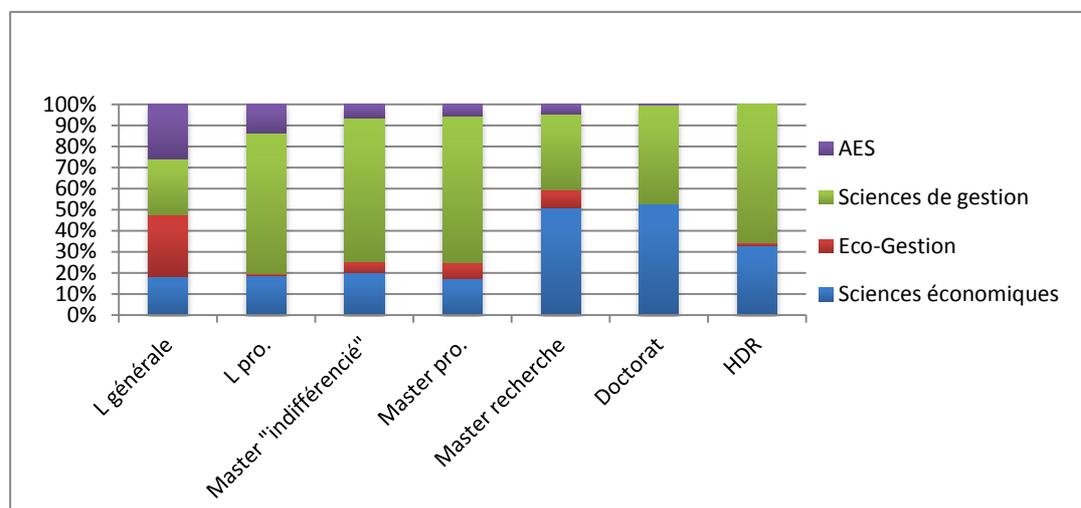
Tableau 2 : évolution des effectifs universitaires par filière entre 2002 et 2012

* Le cycle SISE n°1 correspond au deux premières années de licence (ex-DEUG), le cycle n°2 correspond à la troisième année de licence et la première année de master et enfin cycle n°3 correspond à la deuxième année de master et au doctorat.

Tableau 3 : nombre de diplômés, par filière, en 2012

	L gén.	L pro.	DUT	Magistère	Master indifférencié	Master pro.	Master recherche	Doctorat	HDR
Sciences économiques	4094	3304	712		1233	3630	513	356	24
Eco-Gestion	6453	148			339	1631	85		1
Sciences de gestion	5946	11796	19317	21	4208	14882	365	317	48
AES	5782	2438		166	394	1212	47	4	
TOTAL	22275	17686	20029	187	6174	21355	1010	677	73

Figure 4 : répartition des diplômés (2010) par filière

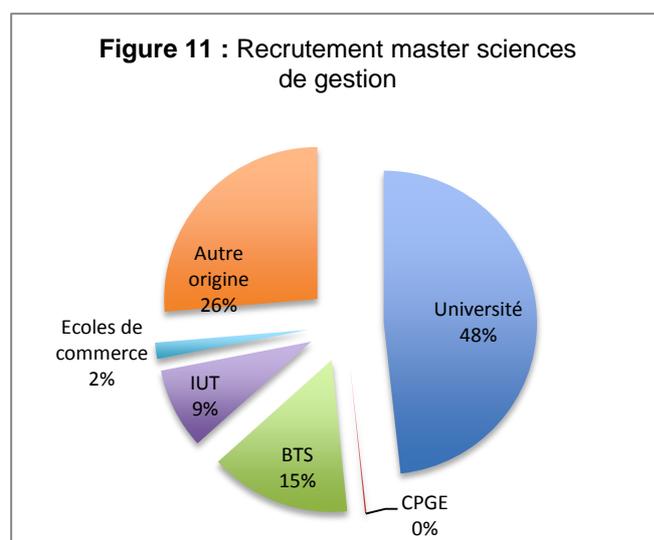
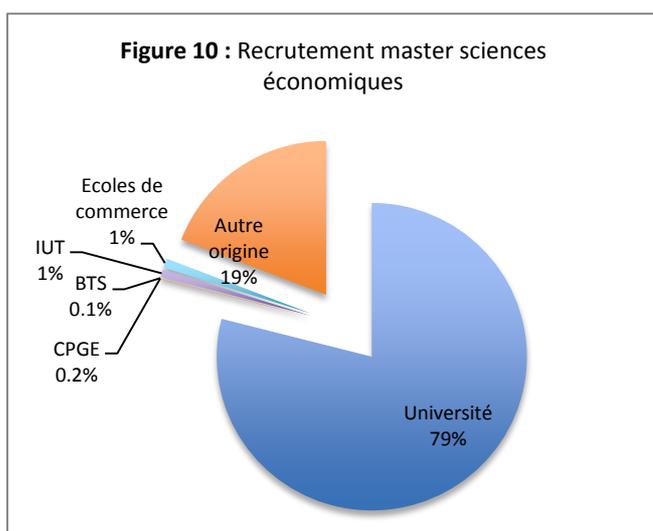
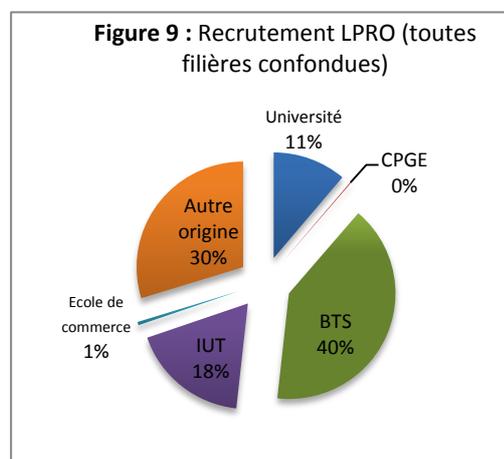
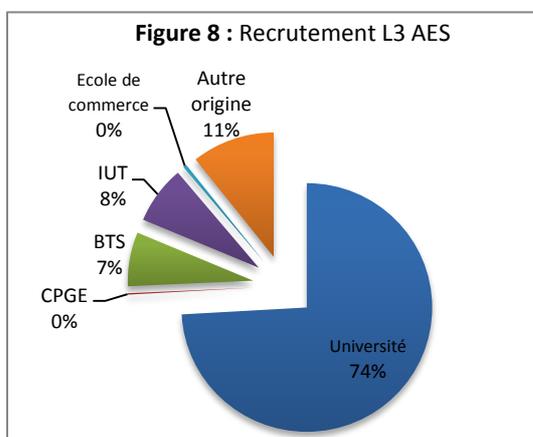
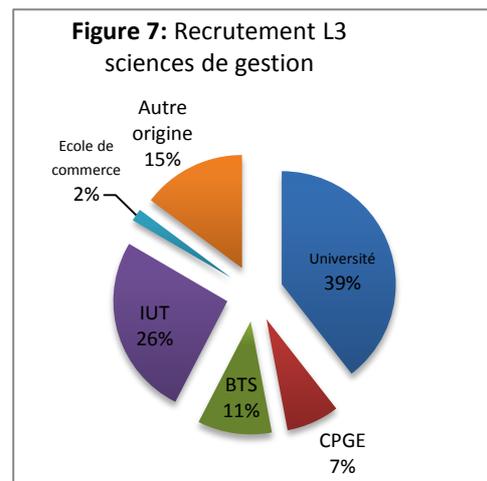
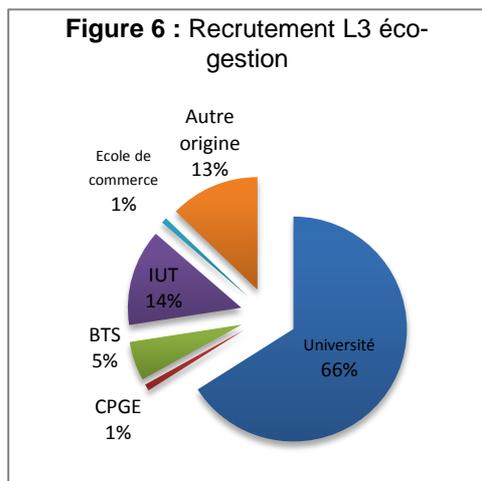
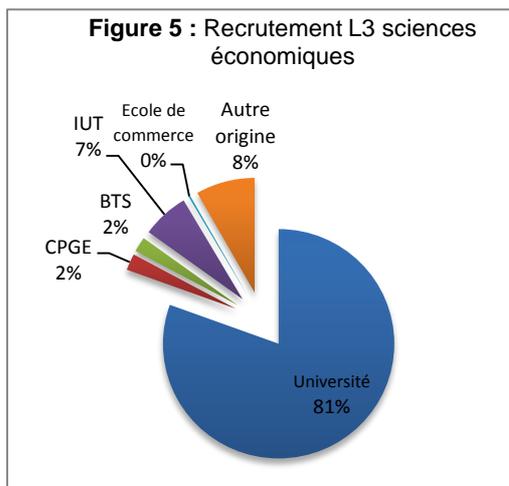


Lecture : on constate la diminution des effectifs étudiants en sciences économiques entre 2002 et 2012 et la stabilité voire l'augmentation des effectifs étudiants en sciences de gestion. Il convient toutefois de rester prudent quant à l'interprétation de ces résultats. D'une part, la catégorie « éco-gestion » du MESR n'a été proposée qu'à partir de 2003 et n'a donc pas pu être comptabilisée ici (cette filière « absorbe » sûrement la chute des effectifs). Et, d'autre part, la labellisation des cursus (sciences économiques, sciences de gestion, éco-gestion ou AES) est laissée à l'appréciation des universités qui font remonter les données vers le MESR sans que celui-ci puisse en contrôler l'homogénéité.

La licence économie-gestion ainsi que l'AES sont principalement des formations de premier cycle alors que l'économie et la gestion sont souvent des spécialisations de master (dont IAE).

II. Qui sont les étudiants et d'où viennent-ils ?

Figures 5 – 11 : parcours scolaires antérieurs des étudiants en économie et gestion



Lecture : les recrutements scolaires diffèrent fortement entre la filière « sciences économiques » dont le bassin est quasi-exclusivement universitaire et la filière « sciences de gestion » qui recrute de manière plus diversifiée (IUT, BTS, CPGE).

Figure 12 : proportion d'étudiants de nationalité étrangère dans les différents cursus économiques

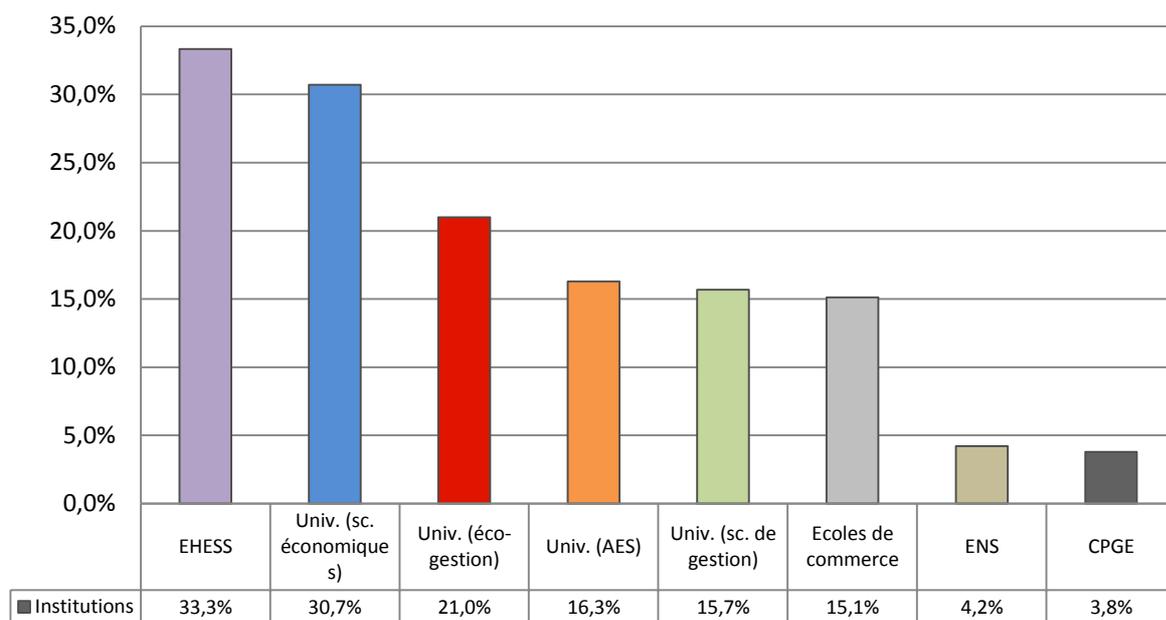


Figure 13 : proportion de doctorants étrangers au sein des filières universitaires

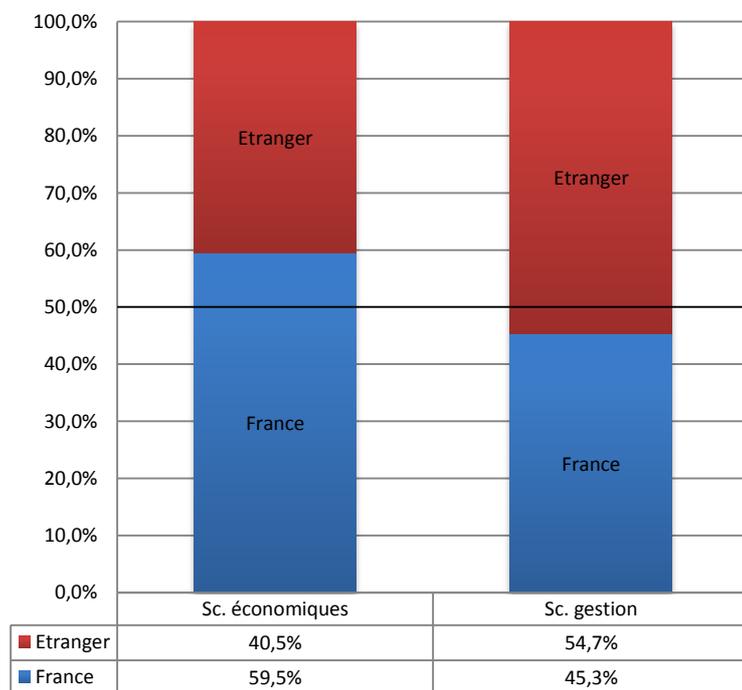


Figure 14 : nationalités des étudiants étrangers en économie à l'Université

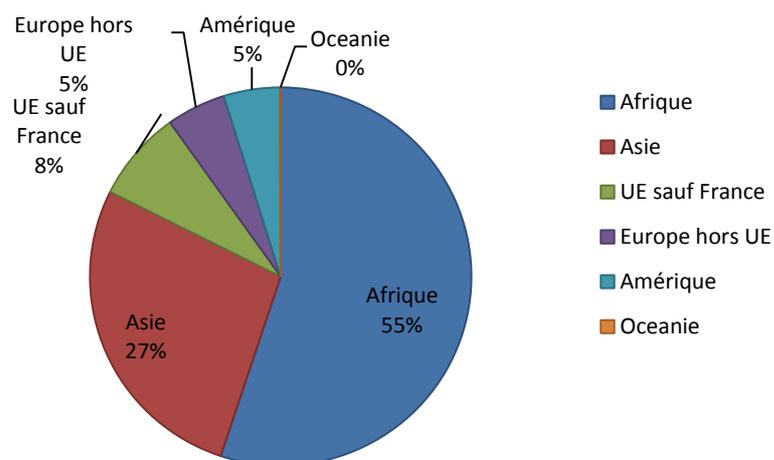


Figure 15 : nationalités des étudiants étrangers en économie à l'ENS et l'EHESS

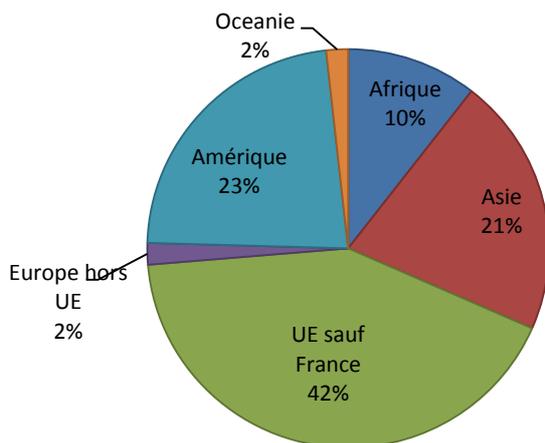


Figure 16: nationalités des étudiants étrangers des écoles de commerce

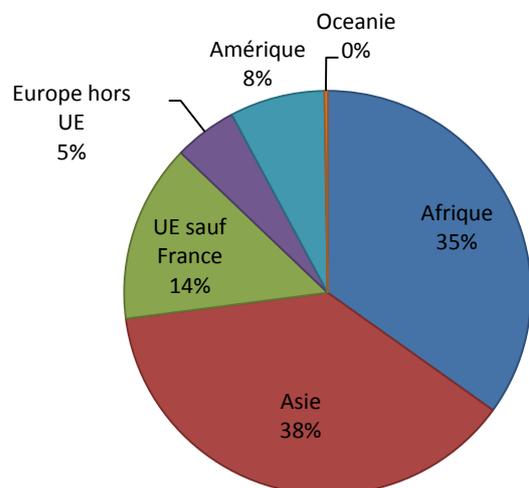


Tableau 4 : construction des agrégats statistiques des origines sociales à partir des PCS des parents

PCS (INSEE)	Intitulé du poste
10	Agriculteurs non propriétaires
20	Artisans/commerçants
23	Chefs d'entreprise
31	Professions libérales
33	Cadre de la fonction publique
34	Professions intellectuelles supérieures
35	Professions artistiques
37	Cadre privé commercial
38	Cadre privé technique
42	Professeurs des écoles
43	Domaine de la santé/social
45	Professions intermédiaires du secteur public
46	Professions intermédiaires du secteur privé
47	Technicien
48	Agent de maîtrise
52	Agent de service
53	Policier/militaire
54	Employé administratif
55	Employé de commerce
56	Service direct
60	Ouvriers

Catégories ad hoc
Classes sup. économiques
Classes sup. culturelles
Classes sup. technico-éco
Classes moyennes culturelles
Classes moyennes économiques
Classes populaires

Figure 17 : Distribution des origines sociales des étudiants des sections sciences économiques de l'Université

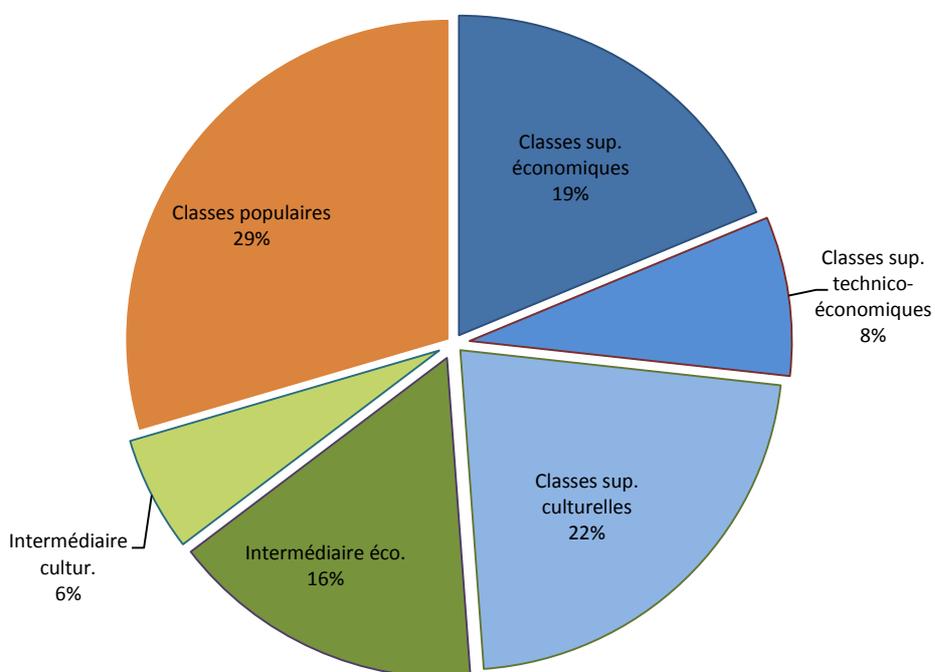


Figure 18 : Distribution des origines sociales des étudiants des sections sciences de gestion de l'Université

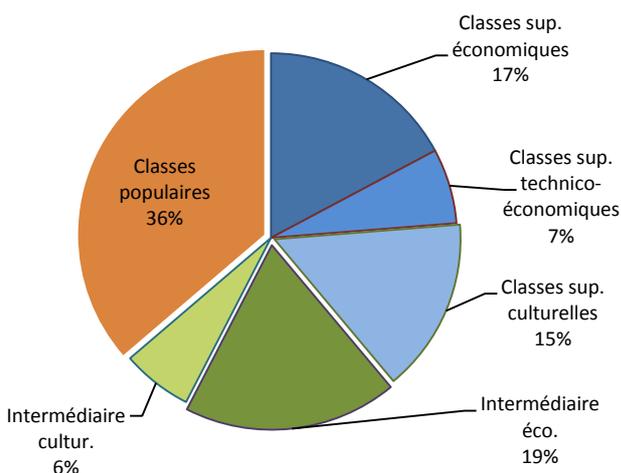


Figure 29 : Distribution des origines sociales des étudiants des sections AES de l'Université

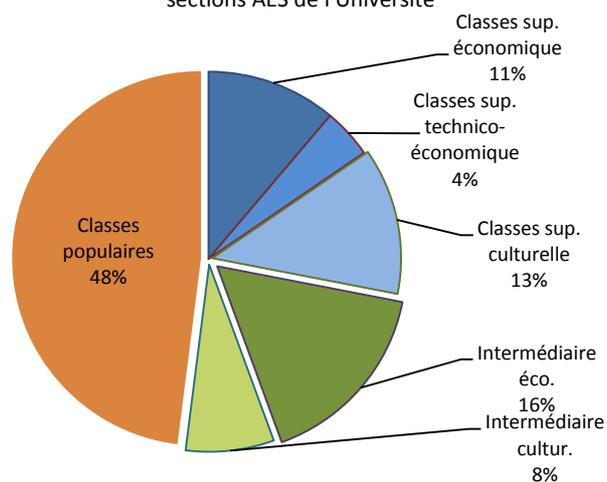
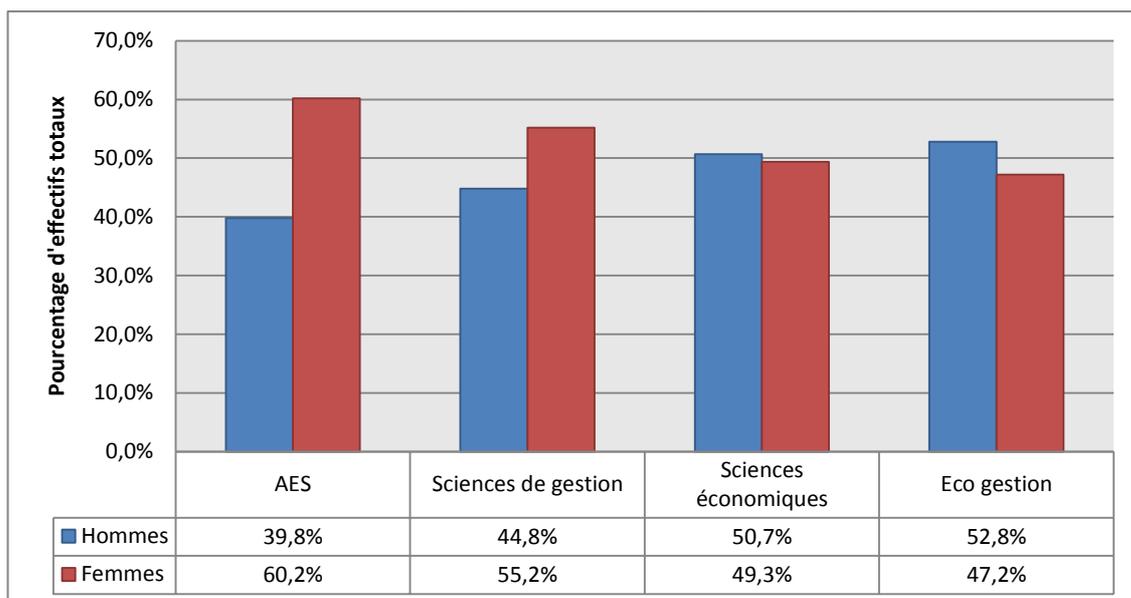


Figure 20 : proportion de femmes et d'hommes selon les filières



III - Les contenus des curriculums à l'Université : l'enquête du collectif PEPS-économie

À partir de l'examen systématique de 47 maquettes de licence générale de la filière **sciences économiques** des universités françaises fondé sur le recensement du nombre de crédits (ou de la charge horaire) attribués à chaque matière enseignée, le collectif PEPS relève le **peu d'interdisciplinarité et la faible part consacrée à l'histoire de la pensée et des faits économiques** dans les cursus de licence en 2012-2013. Cette méthode ne porte toutefois que sur les intitulés des cours et non sur les contenus qui peuvent potentiellement fortement varier selon les enseignants.

Tableau 5 : les six groupes disciplinaires les plus importants dans les programmes de licence en 2012-2013

% Licence	Techniques (maths/stats etc.)	Méthodologie universitaire	Gestion
Minimum	6.7%	6.1%	0.0%
Moyenne	19.8%	14.5%	13.7%
Maximum	42.2%	32.8%	38.1%

% Licence	Macroéconomie standard	Economie thématique (internationale, monnaie, travail, santé)	Microéconomie standard
Minimum	5.0%	0.0%	3.3%
Moyenne	12.8%	11.4%	10.8%
Maximum	22.8%	32.2%	19.6%

Tableau 6 : les trois groupes disciplinaires les moins importants dans les programmes de licence en 2012-2013

% Licence	Histoire de la pensée ou des faits économiques	Ouverture aux sciences sociales
Minimum	0.0%	0.0%
Moyenne	4.9%	4.0%
Maximum	14.6%	16.7%

Source : PEPS, C, "L'enseignement de l'économie dans le supérieur : bilan critique et perspectives", *L'économie politique*, 58(2) : 6-23, 2013.

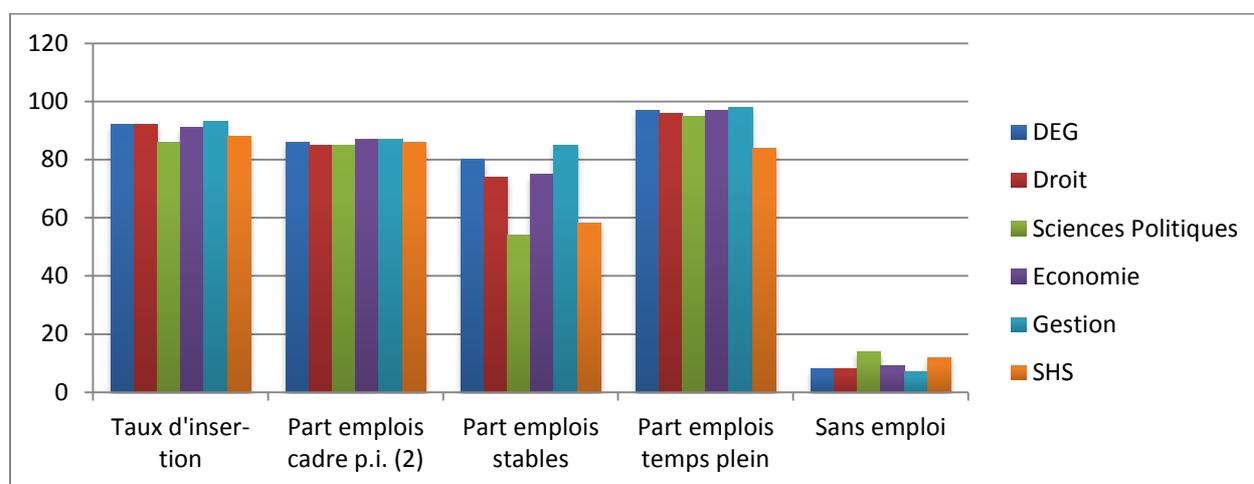
IV – Quelques résultats issus de l'enquête 2010 « Insertion Professionnelle » du MESR

Le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MESR) réalise annuellement une enquête sur l'insertion professionnelle des étudiants. Elle a pour but d'étudier la professionnalisation **30 mois après la sortie de Master, de Licence Professionnelle et de DUT**. Elle est administrée aux étudiants, de façon décentralisée, par les établissements, sous forme d'un questionnaire dont la construction a été supervisée par le MESR. Outre une partie centrale commune, chaque université est ensuite libre d'ajouter des questions supplémentaires pour leurs propres statistiques internes. La population enquêtée n'est pas issue d'un échantillonnage (contrairement à celles que nous présenterons ensuite). L'ensemble des étudiants — **à l'exception des étudiants de nationalité étrangère ou ayant poursuivi leurs études après l'obtention de leur diplôme** — ont été contactés. Toutefois, les étudiant.e.s ne sont pas tous disposé.e.s de la même manière à répondre à ce type d'enquête et le matériau est probablement socialement biaisé.

La première partie (comparaison inter-filières) concerne les étudiants ayant obtenu leur Master en 2009 et la seconde (analyse typologique de l'insertion professionnelle), concerne les étudiants ayant obtenu leur Master en 2010. Pour cette dernière, seuls les masters de la discipline SISE « Sciences économiques » sont inclus dans l'analyse (excluant donc la gestion et les filières éco-gestion).

A - Analyse des données comparatives inter-filières

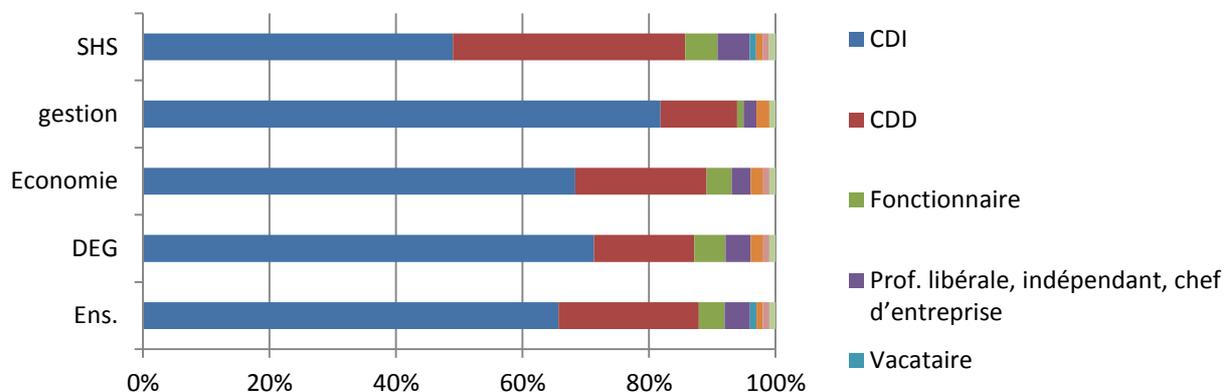
Figure 21 : situation professionnelle, 30 mois après la sortie de master (en 2009)



Source : Département des Etudes Statistiques – SIES – DGESIP / DGRI, Insertion professionnelle des diplômés de l'université 2010

Lecture : 75% des étudiants ayant obtenu un Master en sciences économiques en 2009 sont en emploi stable 30 mois après l'obtention de leur diplôme (85% pour la gestion) et 9% sont sans emploi.

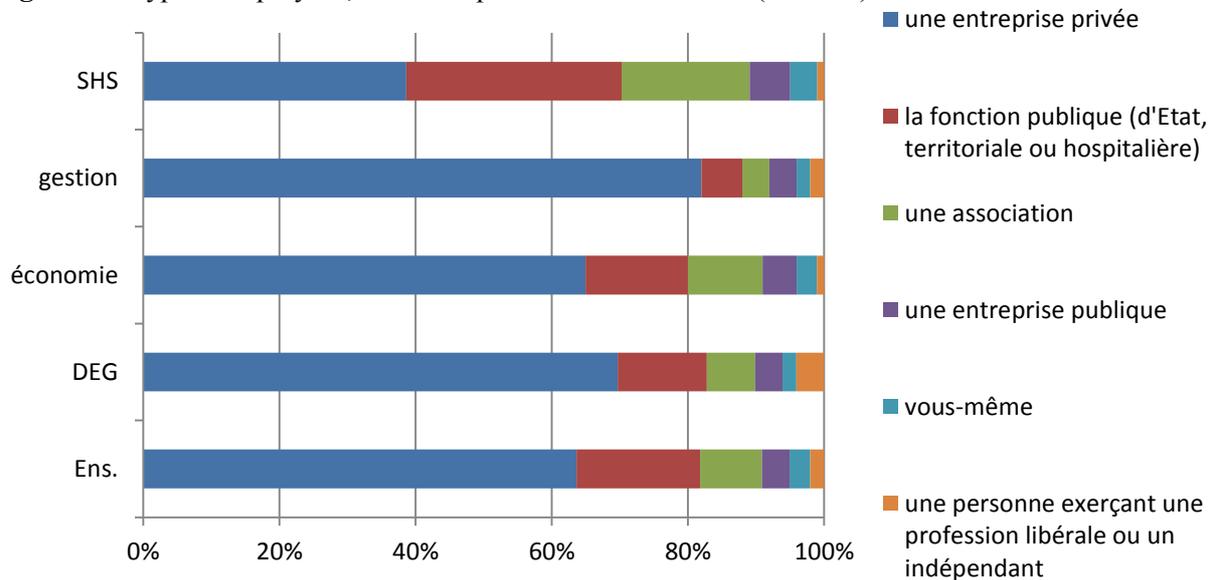
Figure 22 : type de contrat, 30 mois après la sortie de master (en 2009)



1162 individus ont répondu à cette question pour la discipline « sciences économiques ». Ces chiffres n'incluent pas les individus sans emploi.

Lecture : 69% des étudiants diplômés de master en sciences économiques en 2009 sont en CDI, 30 mois après l'obtention de leurs masters, 21% sont en CDD et 4% sont fonctionnaires. La part de CDD en sciences économiques (21%) est plus importante que la moyenne DEG (16%), et bien plus importante que pour la gestion (12%), mais demeure inférieure à celle des sciences humaines.

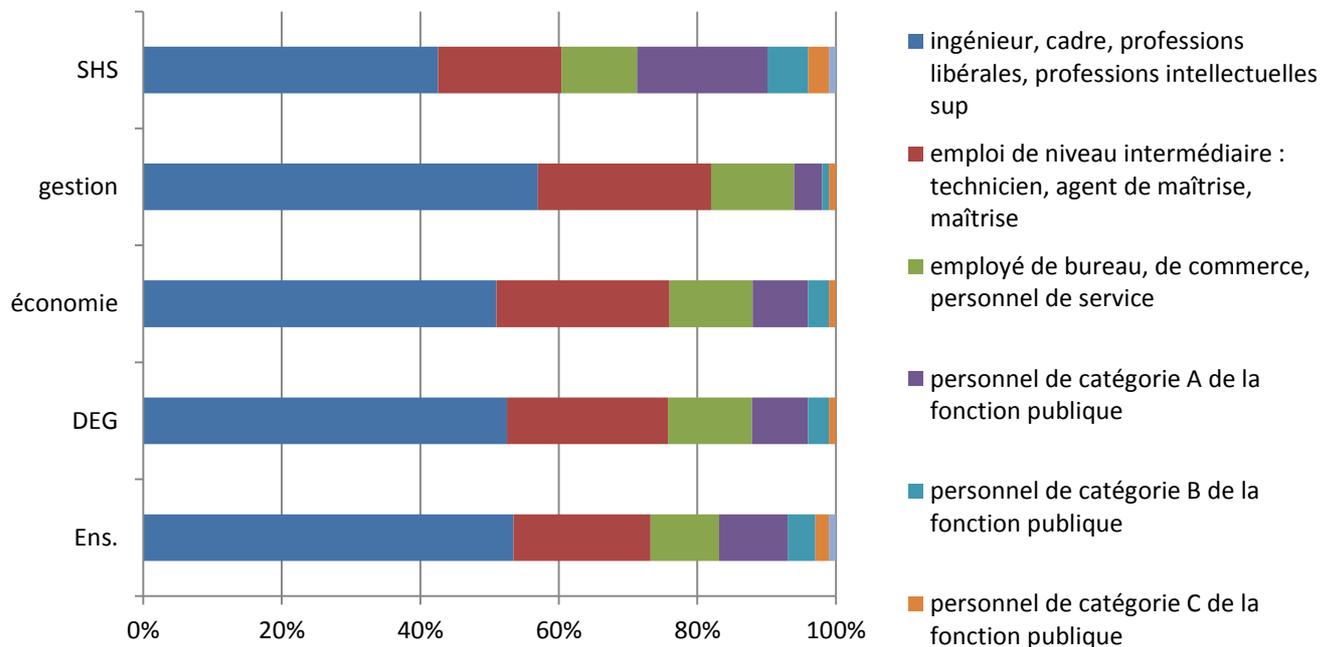
Figure 23 : type d'employeur, 30 mois après la sortie de master (en 2009)



1146 individus ont répondu à cette question pour la discipline « sciences économiques ». Ces chiffres n'incluent pas les individus sans emploi.

Lecture : 65% des étudiants diplômés de Master en sciences économique en 2009 travaillent pour une entreprise privée 30 mois après l'obtention de leurs diplômes. 15% travaillent dans la fonction publique alors que la moyenne pour Droit, Économie et Gestion est de 13% ; une proportion bien inférieure à celle des sciences humaines. Les individus avec une formation en économie sont également sur-représentés dans les associations (11%), alors qu'ils sont 4% en Gestion et 7% en DEG.

Figure 24 : niveau d'emploi, 30 mois après la sortie de Master (en 2009).



1135 individus ont répondu à cette question pour la discipline « sciences économiques ». Ces chiffres n'incluent pas les individus sans emploi.

Lecture : 51% des étudiants ayant obtenu un Master en sciences économiques en 2009 ont un niveau « Ingénieur, cadre, professions libérales, professions intellectuelle supérieures » 30 mois après leur sortie de Master, pour une moyenne de 52% en DEG et de 54% sur toutes les filières.

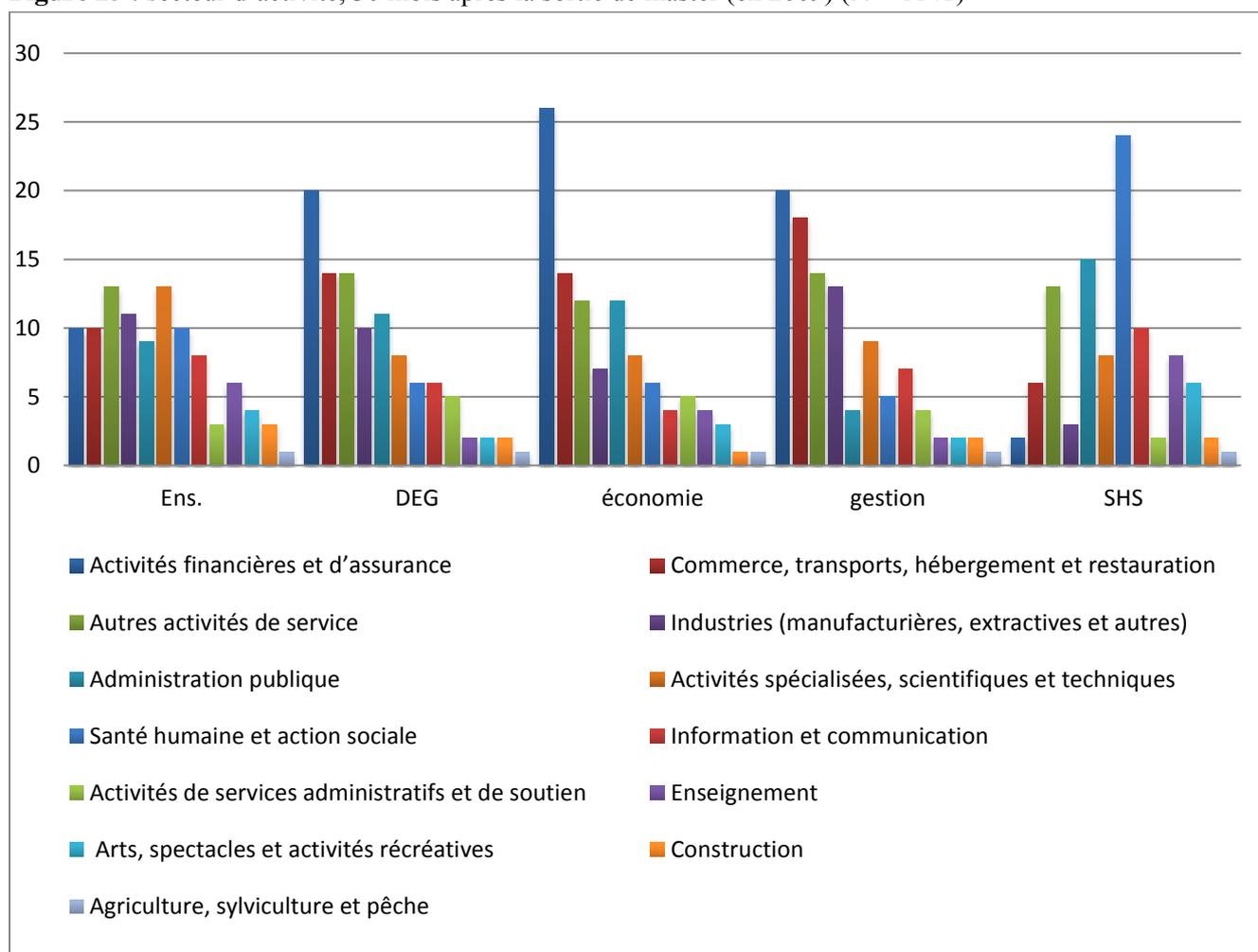
Au total, 59% des étudiants issus de filières économiques ont un niveau cadre dans le public ou le privé. Ce chiffre est le plus faible de toutes les filières intégrées à l'analyse. La moyenne de l'ensemble des filières est en effet de 64%, de 60% pour DEG et de 62% pour SHS.

B - Analyse typologique de l'insertion professionnelle des étudiants de Master en sciences économiques

À partir des données de l'enquête Insertion Professionnelle du MESR concernant les étudiants ayant obtenu un Master en sciences économiques en 2010, nous avons construit une typologie permettant, au-delà des secteurs d'activité et des niveaux d'emplois, d'identifier la réalité des emplois occupés. Sur les 1309 individus intégrés à l'étude (l'enquête exclut les étudiants étrangers et ceux ayant poursuivi leurs études), 1184 avaient un emploi. Sur les 1184, 16,55%, soit 196 individus, n'ont pas pu être intégrés à la typologie en raison du manque de précision de leurs réponses au questionnaire.

La figure qui suit (n°25) est réalisée sur la base des chiffres de 2009 et est construite sur les secteurs d'activité. Ce graphique a pour but de mettre en perspective la typologie des emplois utilisée dans les graphiques suivants.

Figure 25 : secteur d'activité, 30 mois après la sortie de master (en 2009) (N = 1141)



Ces chiffres n'incluent pas les individus sans emploi. La légende indique les barres de l'histogramme dans l'ordre de gauche à droite.

Lecture : 26% des étudiants issus d'un Master en sciences économiques en 2009 travaillent dans le secteur des « Activités financières et d'assurance » 30 mois après leur diplôme. 14% sont dans le secteur « Commerce, transports, hébergement et restauration », et 12% sont dans l'Administration Publique.

Figure 26 : répartition par type d'emploi

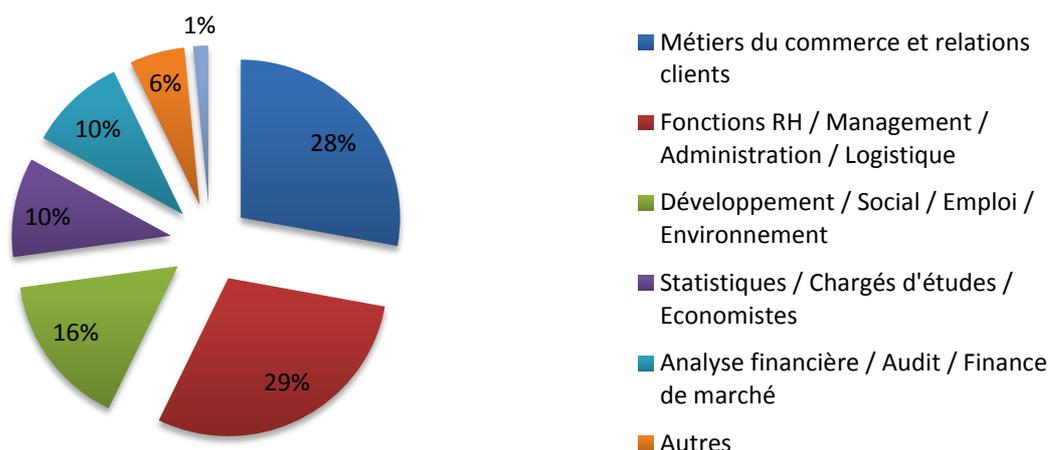
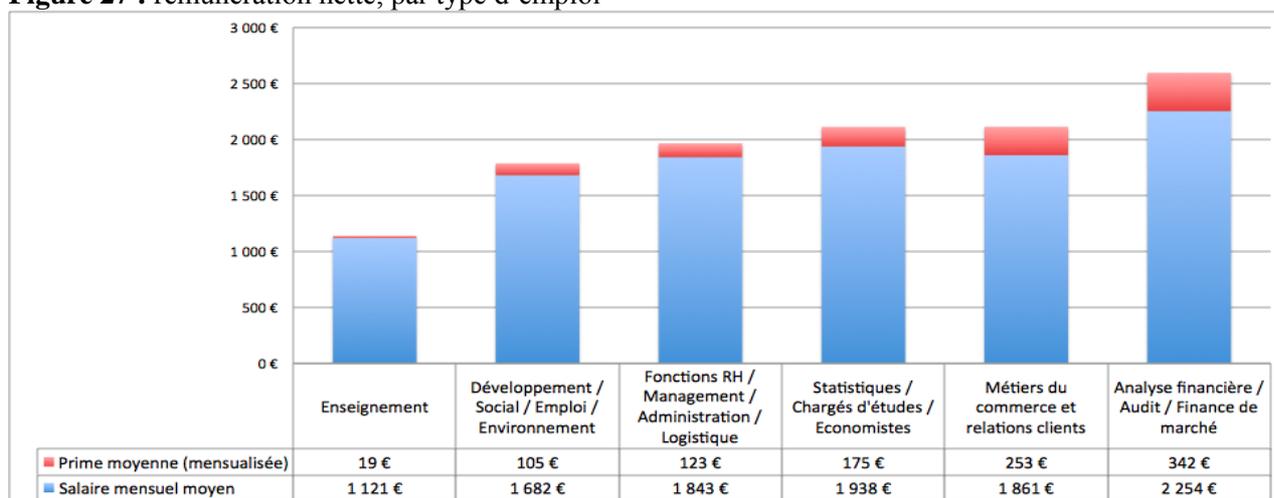


Tableau 7 : répartition par type d'emploi

Métiers du commerce et relations clients	27,87%
Fonction commerciale	7,49%
Conseiller clientèle en Banque et Assurance / Gestion de Patrimoine	14,98%
Métiers de l'immobilier	0,81%
Gérant d'établissement commercial / d'entreprise / de banque	4,05%
Auto-entrepreneur	0,40%
Fonctions RH / Management / Administration / Logistique	29,15%
Ressources Humaines / Recrutement / Formation	7,09%
Achat	2,02%
Marketing / Communication	8,00%
Compta / Logistique / Administration	7,79%
Contrôle de gestion / Qualité	4,25%
Enseignement	1,52%
Statistiques / Chargés d'études / Economistes	10,12%
Analyse financière / Audit / Finance de marché	9,82%
Développement / Social / Emploi / Environnement	15,59%
Développement économique / Soutien à la création d'entreprises	5,06%
Energie; Développement durable, environnement	3,85%
Emploi, Santé, Social	3,95%
Conseil auprès de politiques, de ministères et hauts fonctionnaires, fonctionnaires internationaux	1,32%
Culture, loisirs, jeunesse	1,62%
Autres	5,57%
Juristes	0,81%
Informatique / Systèmes d'information	1,62%
Emplois très éloignés de la formation	3,14%

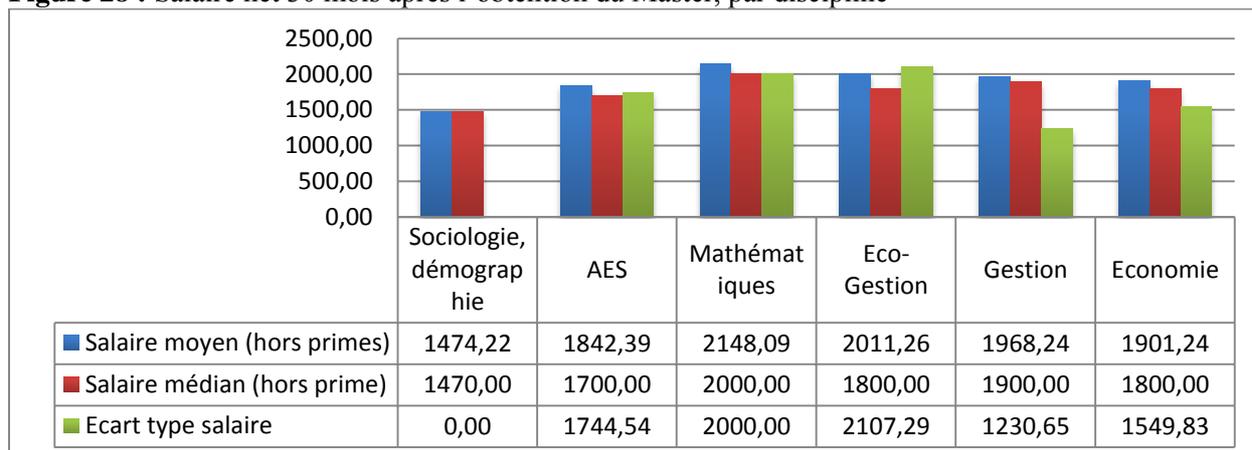
Lecture: la comparaison des deux types de données, d'une part le découpage par secteur d'activité (figure 25) et d'autre part par type d'emploi (figure 26), permet de faire apparaître la diversité des métiers au sein d'un même secteur. À titre d'exemple, le secteur « Activités financières et d'assurance » représente 26% des emplois. Si on regarde les types d'emplois, on voit que la catégorie « Conseiller clientèle en Banque et Assurance / Gestion de patrimoine » représente 14,98% et « Analyse financière / Audit / Finance de marché » représente 9,82% des emplois.

Figure 27 : rémunération nette, par type d'emploi



Lecture : En 2010, selon l'INSEE, le salaire moyen net de tout prélèvement à la source s'élevait, en France, à 2082€ et le salaire médian net à 1675€. Les masteriens des sciences économiques, trente mois après l'obtention de leur diplôme, possèdent donc une rémunération majoritairement au-dessus de la médiane (sauf dans l'enseignement, qui inclut notamment les vacances ; cf. figure 30) mais en dessous du salaire moyen (sauf dans les métiers de la finance).

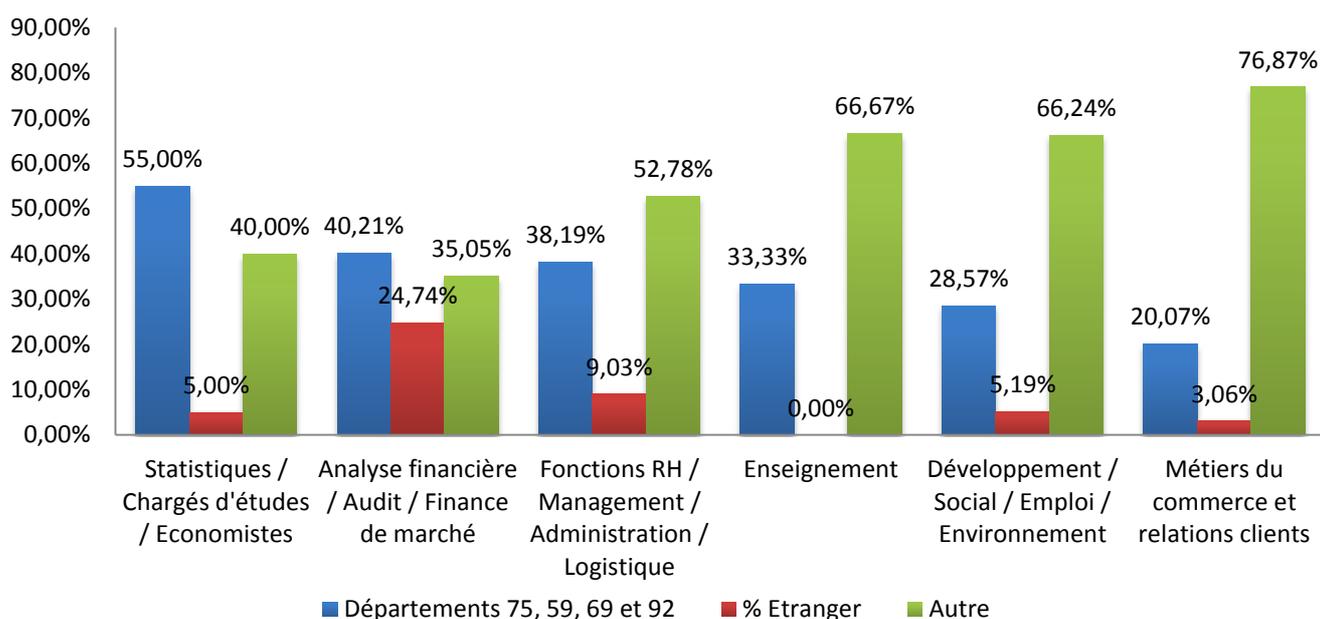
Figure 28 : Salaire net 30 mois après l'obtention du Master, par discipline



Lecture : Parmi les disciplines Économie, Gestion et Pluri Eco-Gestion, l'Économie est celle où les salaires sont les plus faibles avec un salaire moyen de 1901 euros net, 30 mois après la sortie du Master.

À titre de comparaison, selon l'Etudiant.fr, le revenu net moyen – incluant les primes – débutant (moins de 12 mois d'expérience professionnelle) d'un étudiant sorti d'un DUT s'élève à 1475€, d'une école de commerce à 2121€, d'une école d'ingénieur à 2393€, de l'IEP Paris à 2567€. Le revenu net moyen expérimenté (environ 30 mois d'expérience) s'élève à 1600€ pour un diplômé de DUT, 2437€ après une école de commerce, 2650€ après une école d'ingénieur et 3034€ pour l'IEP Paris.

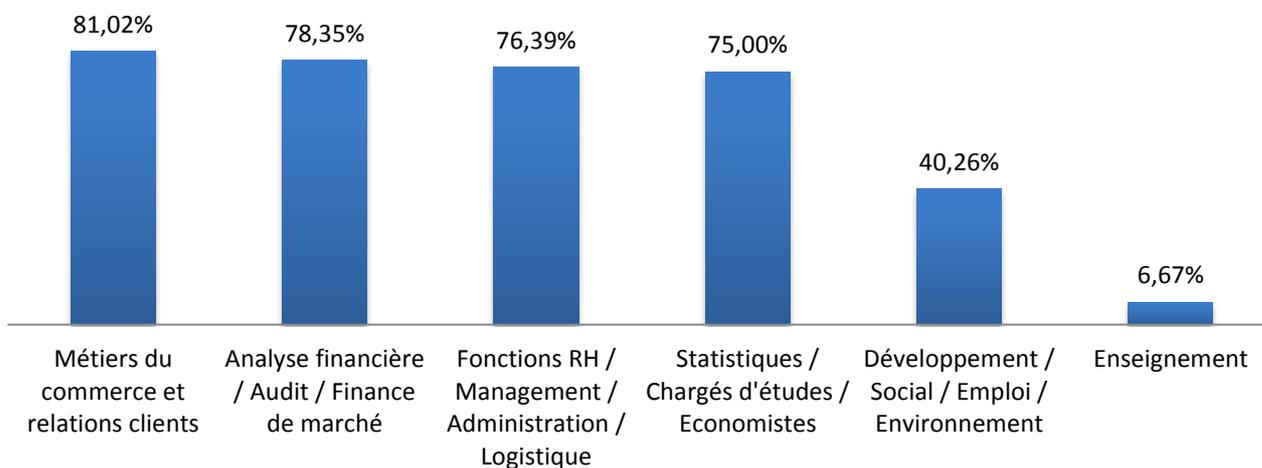
Figure 29 : répartition géographique des emplois, par type d'emplois



NB : Les quatre départements (75-Paris; 59-Nord; 69-Rhône; 92-Hauts-de-Seine) ont été choisis pour leur concentration des activités économiques et en particulier des sièges sociaux d'entreprises.

Lecture : alors que dans les métiers du type « commerce et des relations clients », 76,87% des individus ne sont ni dans les départements 75, 59, 69, 92 ni à l'étranger, c'est le cas de seulement 35,05% des individus en « Analyse financière / Audit / Finance de marché ». Dans ce même domaine, 24,74% des individus travaillent à l'étranger.

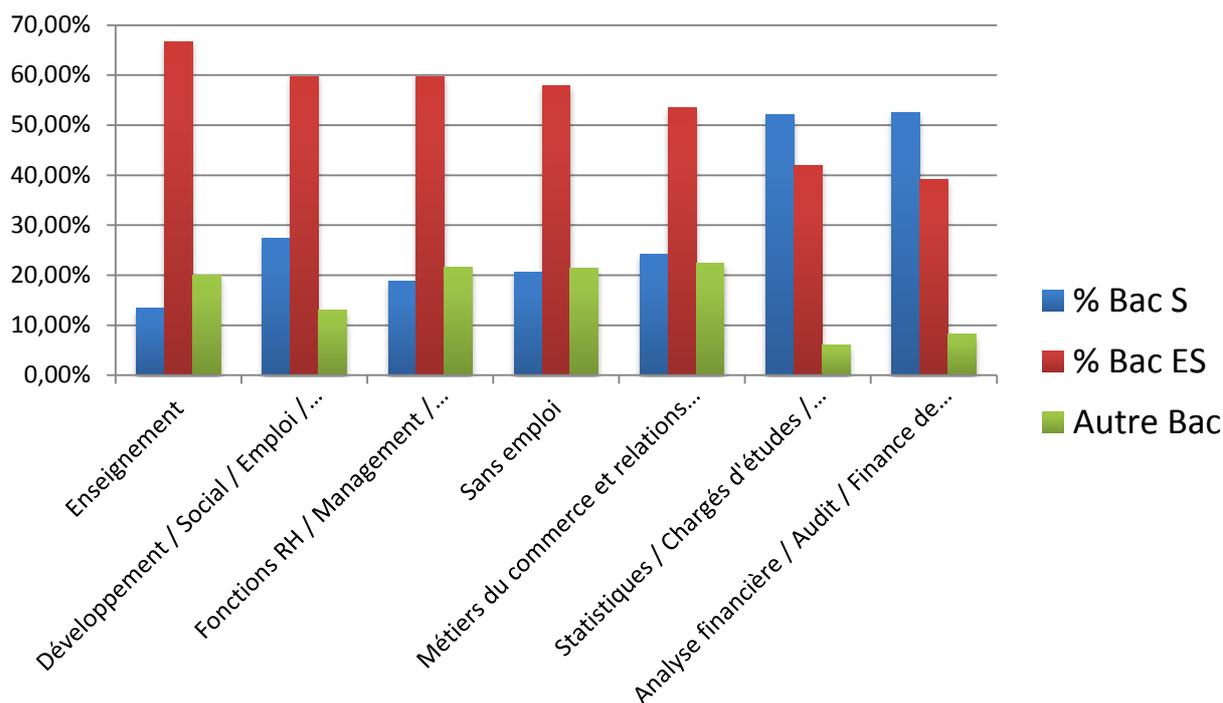
Figure 30 : taux de CDI, par type d'emploi



NB : Les individus rattachés au type « Enseignement » indiquent tous être « Enseignant » et la majorité précise « Enseignant en sciences économiques et sociales ». Ces individus ne précisent cependant pas leur statut, par exemple de vacataire, cependant la base n'inclut aucun étudiant ayant poursuivi leurs études, donc aucun docteur ou doctorant.

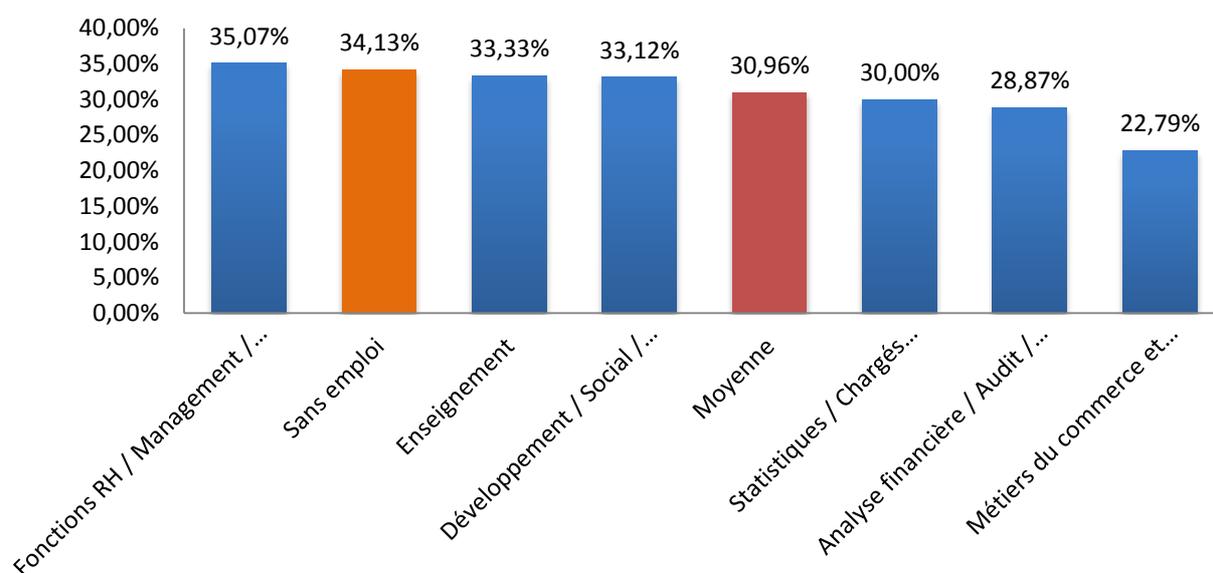
Lecture : 40,26% des individus occupant un poste du type « Développement / Social / Emploi / Environnement » sont en CDI.

Figure 31 : types de bac des individus, par type d'emploi



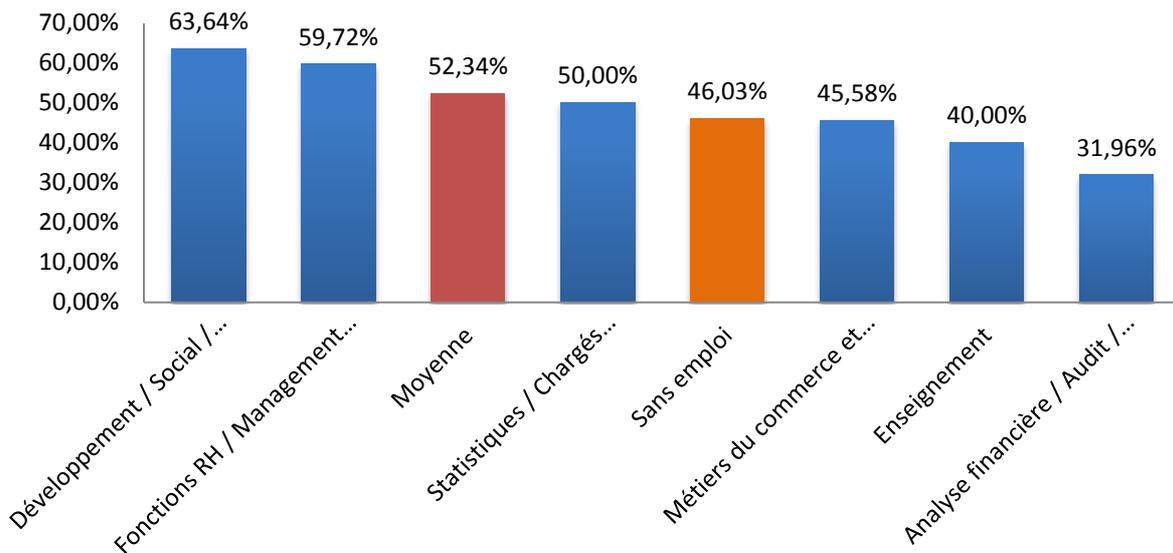
Lecture : le type d'emploi où les titulaires du bac scientifique sont majoritaires sont « Statistiques / Chargés d'études / Économistes », avec 52,00% et « Analyse financière / Audit / Finance de Marché » avec 52,58%. Après 5 ans d'études à l'université, le type de bac est fortement corrélé avec le type d'emploi.

Figure 32 : part des individus ayant été boursier sur critères sociaux, par type d'emploi



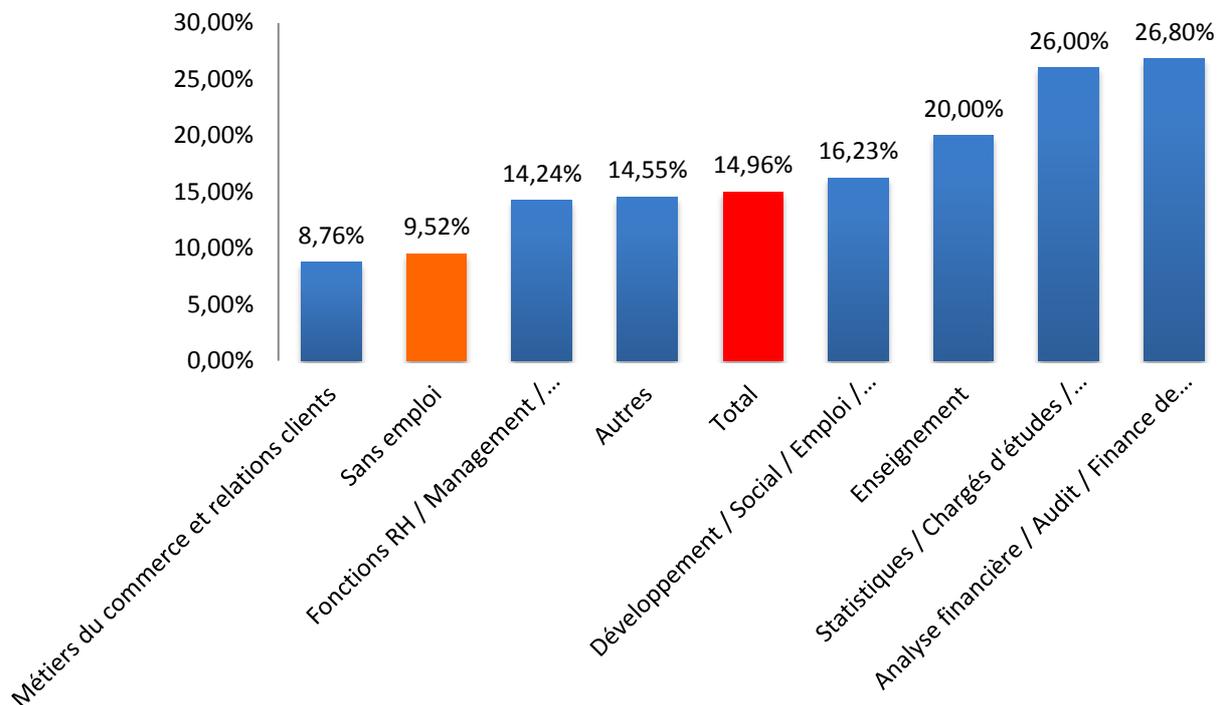
Lecture : alors que 30,96% des individus enquêtés étaient boursiers sur critères sociaux durant leurs études, ceux-ci sont sous-représentés en « Analyse financière / Audit / Finance de Marché » (28,87%), et en « Métiers du commerce et relations clients » (22,79%).

Figure 33 : part des femmes par type d'emploi



Lecture : alors que 52,34% des individus enquêtés sont des femmes, celles-ci sont particulièrement sous-représentées en « Analyse financière / Audit / Finance de marché » (31,96%). Elles sont également sous-représentées parmi les individus sans-emplois avec 46,03%.

Figure 34: part des étudiants issus des universités Paris-1 et Toulouse-1, par type d'emploi.



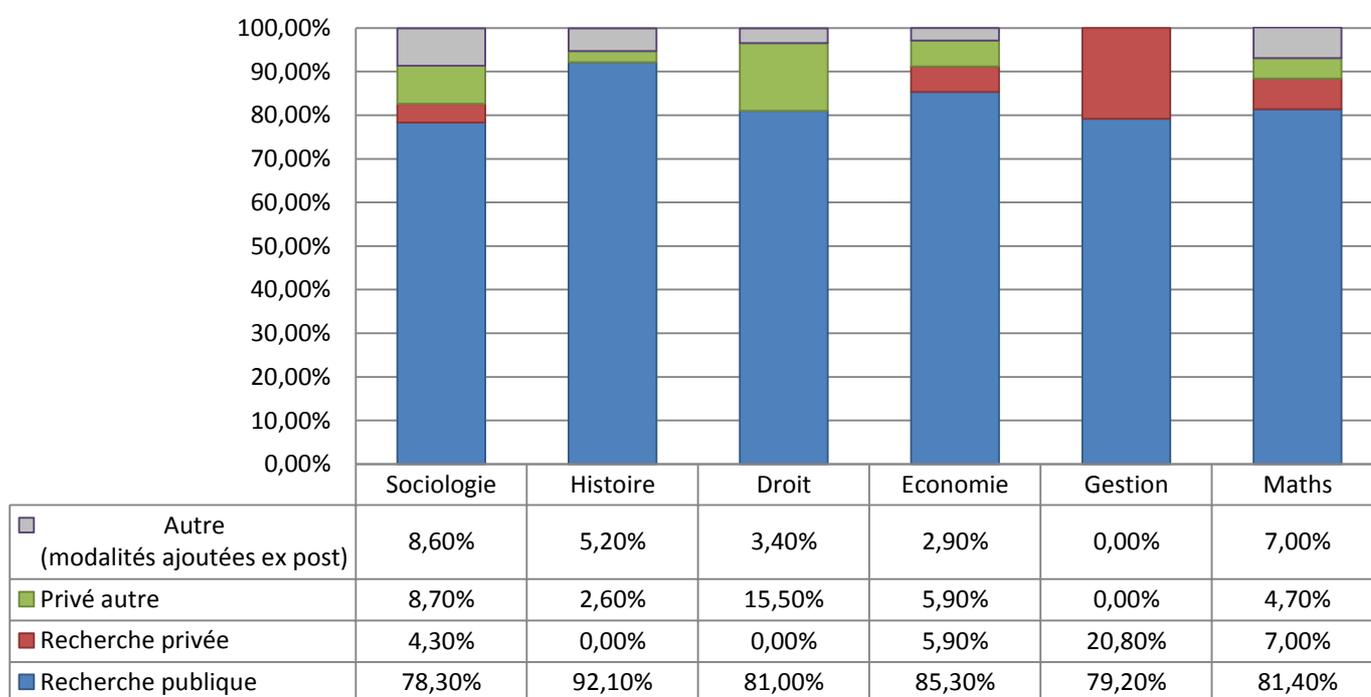
NB : Paris 1 et Toulouse 1 ont été choisies car il s'agit des Universités pour lesquelles la variation par type d'emploi par rapport à la moyenne est la plus importante.

Lecture : alors que 14,96% des enquêtés sont issus des universités Paris-1 et Toulouse-1, les étudiants sortant de ces universités représentent 26,80% des emplois en « Analyse financière / Audit / Finance de Marché », en 26,00% en « Statistiques / Chargés d'Etudes / Economistes ». Ces universités captent donc une part importante de ces deux types d'emplois par rapport à leur poids au sein de l'enseignement en économie en France.

V- Portrait des docteurs à partir de l'enquête 2010 du CEREQ

Le dispositif « génération » mis en place par le Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications (CEREQ) effectuée, tous les trois ans, une enquête approfondie sur un **échantillon stratifié¹ représentatif des individus sortis du système éducatif la même année, quel que soit le niveau ou le domaine de formation**. Celle-ci permet de reconstituer les parcours des jeunes au cours de leurs **trois premières années de vie active** et d'analyser ces parcours au regard notamment du parcours scolaire et des diplômes obtenus. Certaines cohortes sont interrogées plusieurs fois pour suivre les débuts de carrière. **Les statistiques qui suivent sont issues du « module thèse » qui compte 1301 diplômés du doctorat des universités en 2007**. Nous n'avons pas pu exploiter les tables qui concernent directement l'insertion professionnelle, nous analysons uniquement ici les données individuelles des jeunes docteurs. Il convient de garder à l'esprit que les échantillons par discipline sont de petite taille.

Figure 35 : projet professionnel des docteurs au moment de la soutenance de la thèse

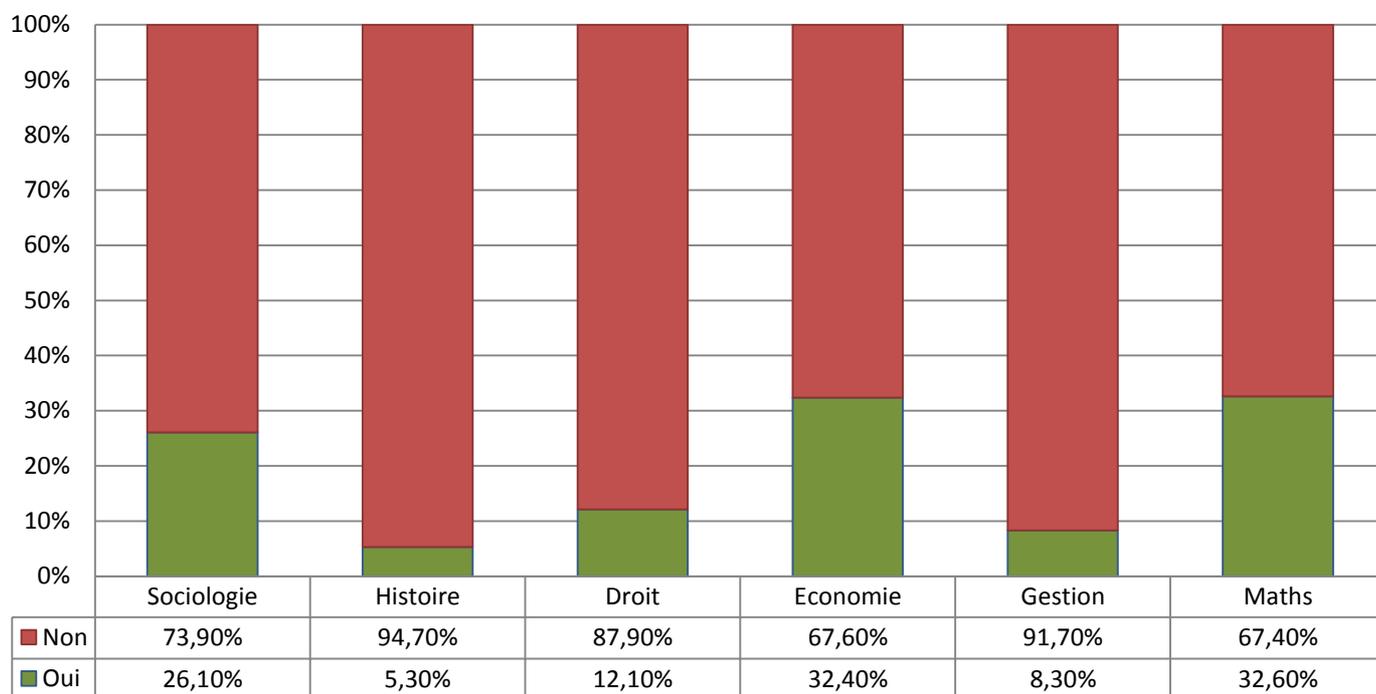


Source : Enquête CEREQ, 2010 auprès de la « Génération 2007 »

Lecture : les diplômés du doctorat de sciences économiques interrogés déclarent en grande majorité vouloir travailler dans la recherche publique. Cette part est plus importante qu'en gestion, mathématiques, sociologie et droit, mais moins qu'en histoire

¹ « À partir de la région de rattachement de leur établissement de formation, du niveau et de la spécialité de leur formation, des groupes de jeunes appelés « strates » ont été constitués. Des tirages indépendants ont été effectués sur chacune de ces strates, afin d'équilibrer la proportion de répondants pour chacune d'entre elles (en surreprésentant celles qui ont un taux de réponse faible) et d'améliorer la précision des indicateurs pour tous les groupes » (Ruaud & Ryk 2009: 42)

Figure 36 : pourcentage de docteurs ayant fait un ou plusieurs post-doctorats après leur thèse



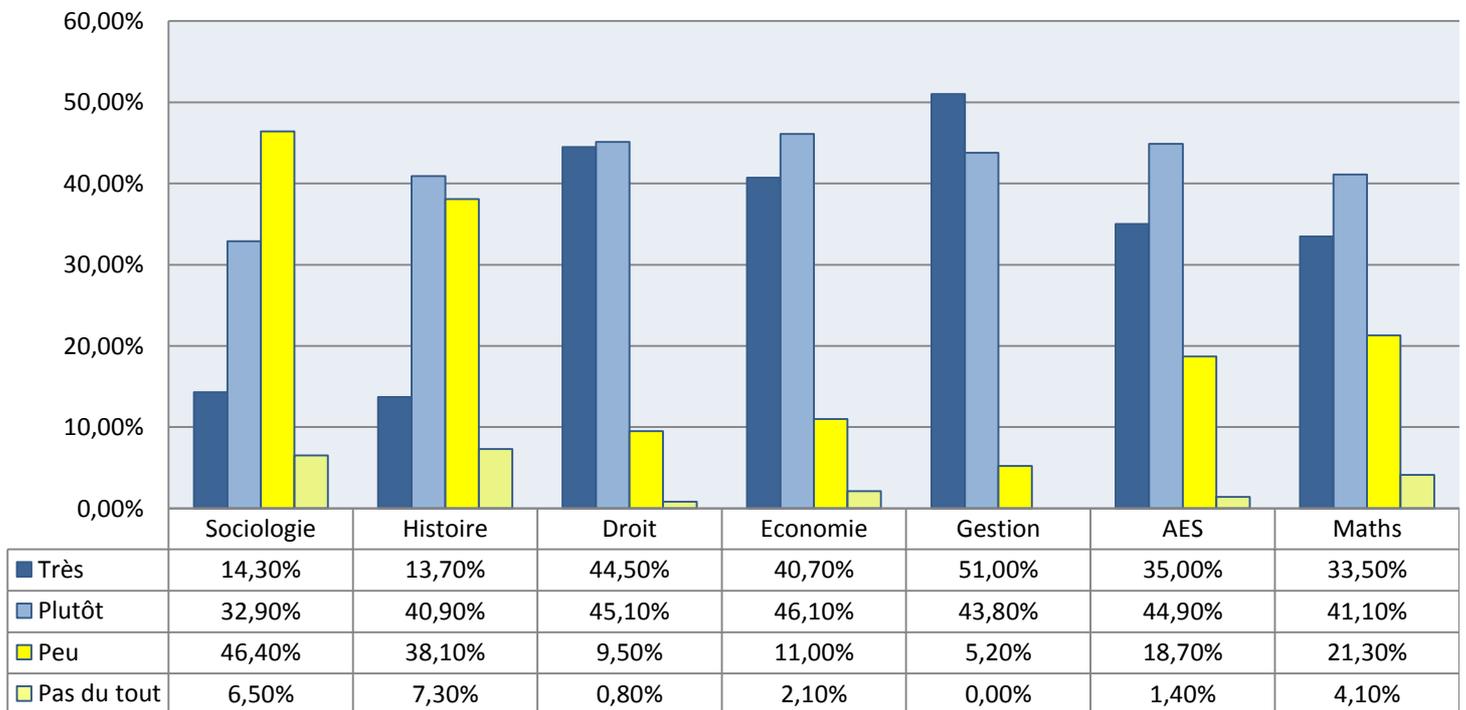
Lecture : la discipline économique possède, avec les mathématiques et la sociologie, un fort pourcentage de docteurs effectuant un post-doctorat.

VI- Enquête sur les « Conditions de vie » et les projets des étudiants

En 2010, les étudiants tirés au sort pour participer à l'enquête « Conditions de vie » de l'Observatoire de la Vie Étudiante (OVE) représentaient **entre 1/15ème et 1/10ème des étudiants inscrits selon le type d'établissement (soit environ 130 000 étudiants sollicités pour un échantillon final de plus de 33 000 individus)**. Pour garantir une meilleure représentativité et éliminer les biais associés à l'inégalité des taux de réponse, les données brutes sont pondérées à partir des informations centralisées par le MESR sur les inscriptions effectives dans les établissements. La taille très importante de l'échantillon, la pondération opérée selon des variables majeures à partir des bases de données les plus fiables sur la population totale, la prise en compte dans le contenu et la forme du questionnaire des préoccupations et attitudes de sous-populations étudiantes habituellement réticentes à l'égard des investigations académiques, permettent d'estimer raisonnablement que l'enquête de l'OVE atteint un haut degré de représentativité du champ étudié.

Le questionnaire de l'enquête est en outre particulièrement complet, couvrant un grand nombre de domaines comme le parcours d'études jusqu'au moment de l'enquête, les conditions d'études, les temps libres, les origines sociales etc. Les résultats statistiques qui suivent exploitent une infime partie des potentialités du matériau et se cantonnent à **comparer différentes filières disciplinaires des universités, toutes années scolaires confondues**.

Figure 37 : lors du choix de votre formation actuelle, quelle importance avez-vous accordée aux possibilités de débouchés professionnels ?



Source : Base OVE CDV10

Lecture : les étudiants de la filière sciences économiques interrogés accordent une plus grande importance aux possibilités de débouchés professionnels par rapport aux autres filières de sciences sociales (sociologie et histoire). Cela marque une proximité plus forte avec le droit et la gestion.

Figure 38 : quelle appréciation portez-vous sur l'information concernant l'orientation et les débouchés au sein de votre formation actuelle ?

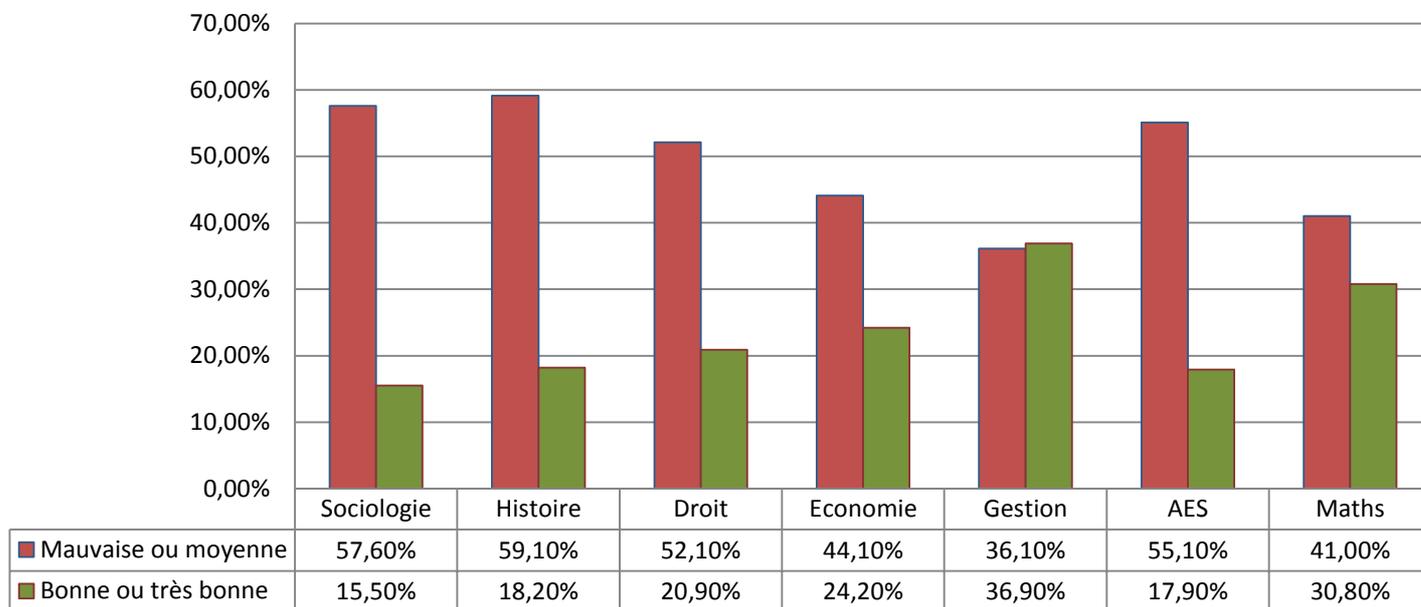
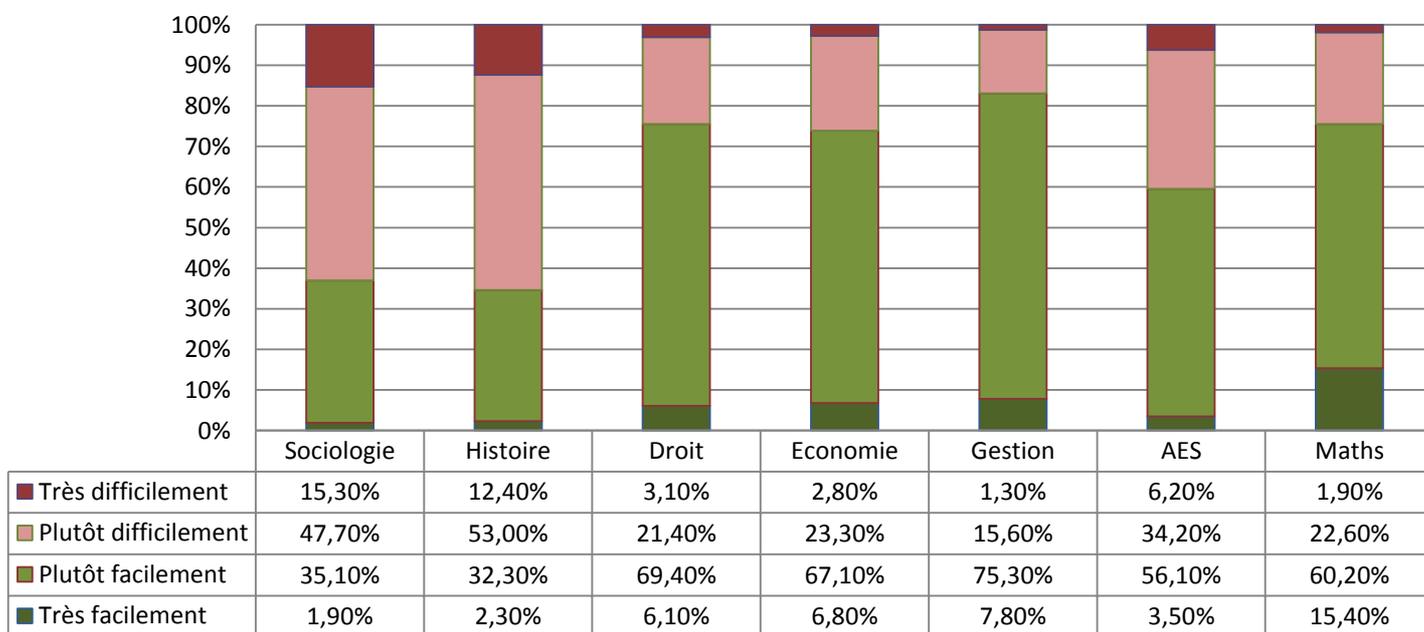


Figure 40 : pensez-vous que votre formation vous permettra de trouver du travail ?



Lecture : par rapport aux filières de sociologie et d'histoire les étudiants de la filière économie seraient davantage satisfaits de leur formation en ce qui concerne les débouchés professionnels. La proximité de l'économie avec le droit et la gestion est à nouveau forte sur cette question, contrairement à la section AES.

Figure 41 : depuis la rentrée 2009, avez-vous effectué ou allez-vous effectuer un (ou plusieurs) stage(s) ?

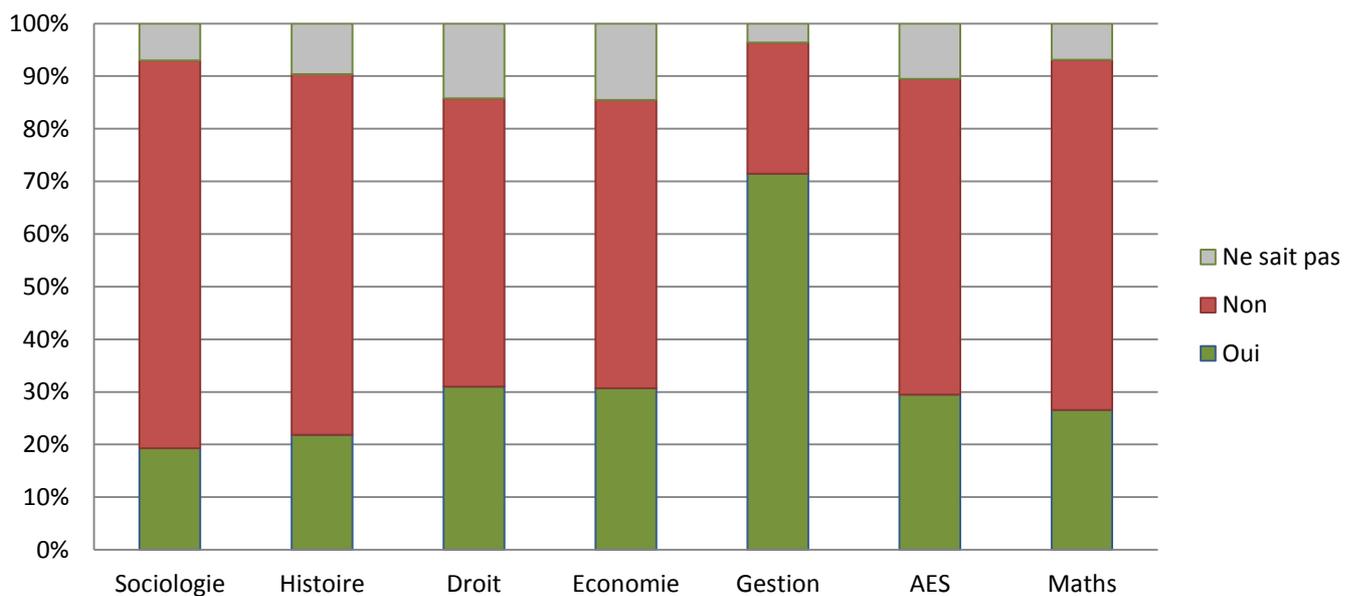
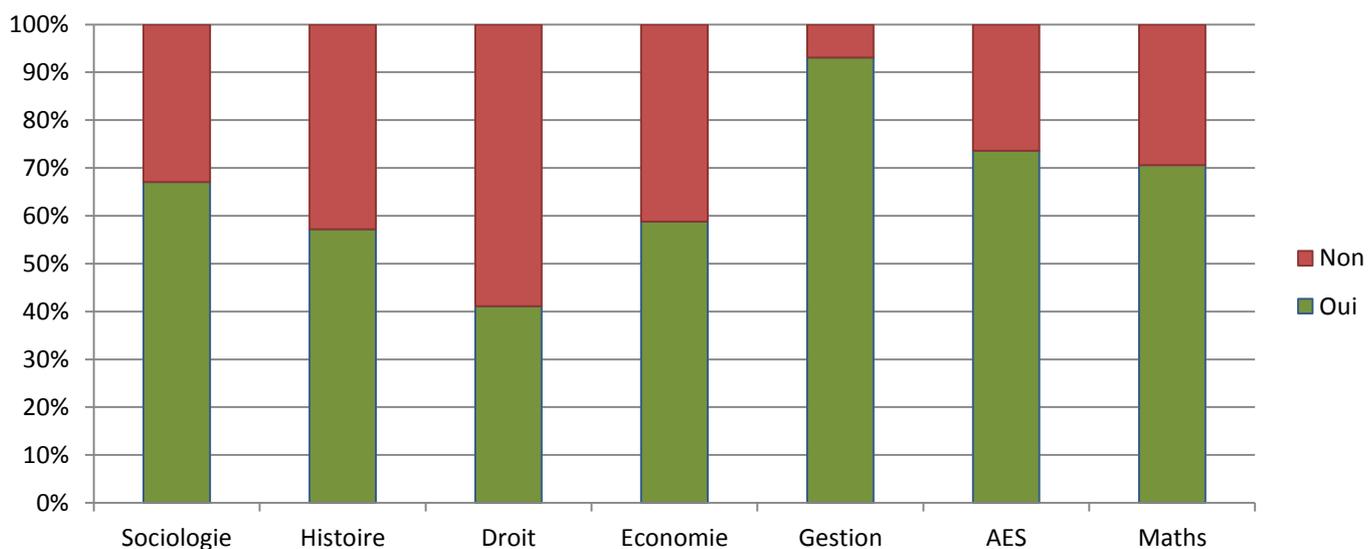
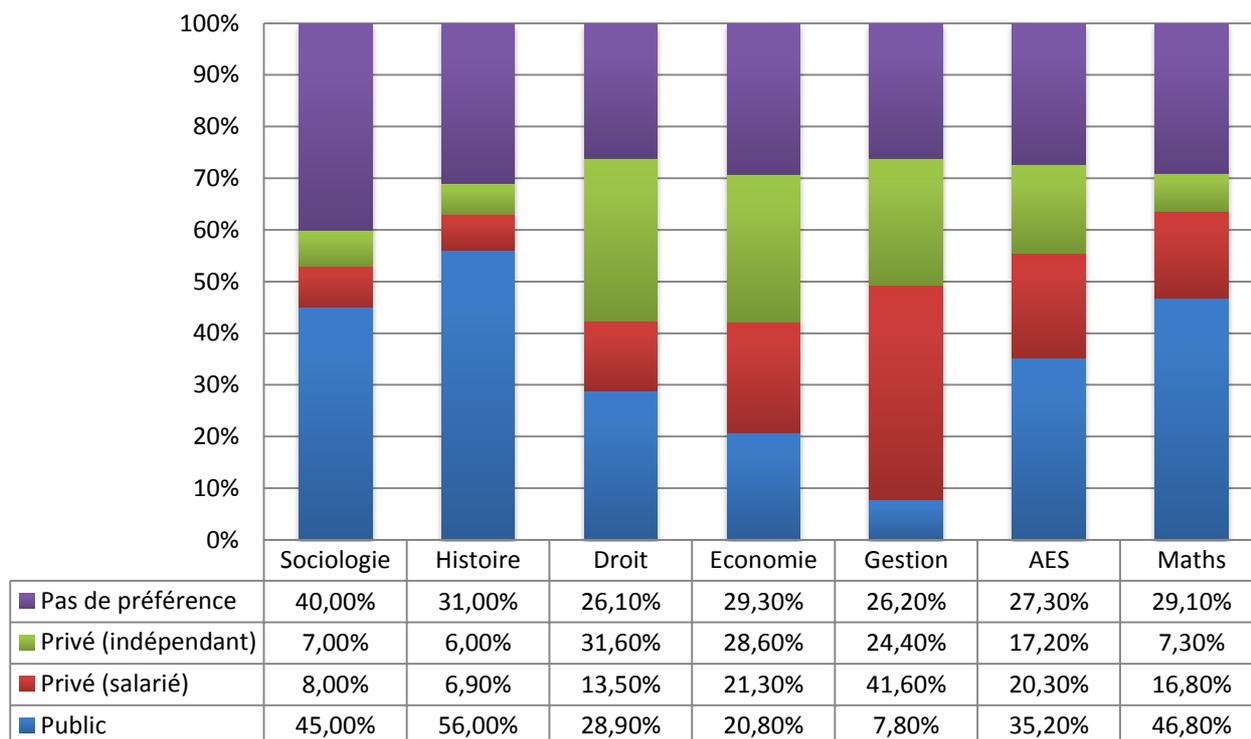


Figure 42 : ce stage était-il obligatoire ?



Lecture : seule la filière de gestion se distingue par un très fort taux relatif de stage (obligatoire ou non) ; la section économie ne propose pas plus de stages obligatoires que dans les autres sciences humaines.

Figure 43 : Quel est votre projet professionnel (toutes années scolaires confondues) ?



Lecture : les projets professionnels des étudiants de la filière économie sont davantage orientés vers le secteur privé par rapport aux étudiants des filières sociologie et histoire mais moins que les étudiants de la filière gestion.

Fiche n°2 La recherche en sciences économiques

I. Les données de la base RIBAC sur les publications des chercheurs CNRS

Coordonné par l'Institut SHS et le Conseil SHS du CNRS, le projet RIBAC a consisté en la mise en œuvre d'un outil informatique de saisie et de traitement statistique de l'activité annuelle des chercheurs des différentes disciplines des sciences humaines et sociales. Depuis 2010, la participation des chercheurs **stagiaires ou statutaires** du CNRS qui sont **évalués** par les sections SHS du CNRS (31-40), **quelle que soit l'unité d'affectation, est obligatoire**. En 2011 et 2012, on compte **175** individus évalués par la section 37 (économie et gestion). La section 37 (économie et gestion) se distingue des autres sections de sciences humaines et sociales par (1) un fort taux relatif de publication d'articles par rapport aux chapitres d'ouvrages ou aux livres (2) un pourcentage élevé d'articles publiés dans des revues répertoriées par l'AERES (3) une faible part de publications interdisciplinaires.

Figure 1 : support de publication pour l'ensemble des sections SHS

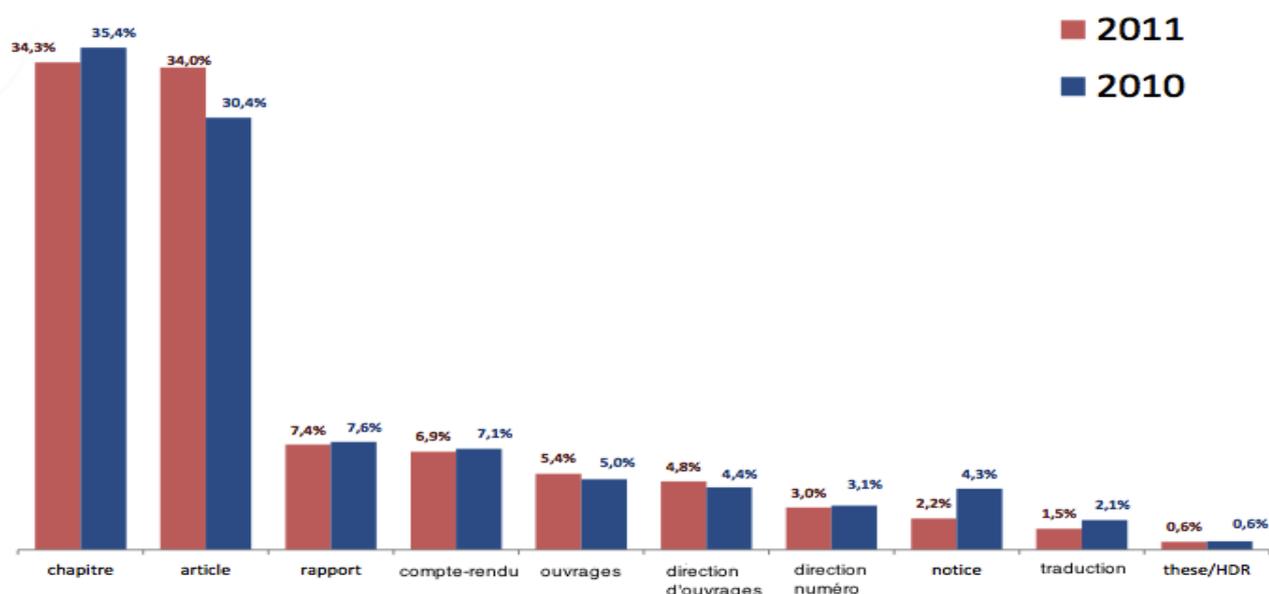
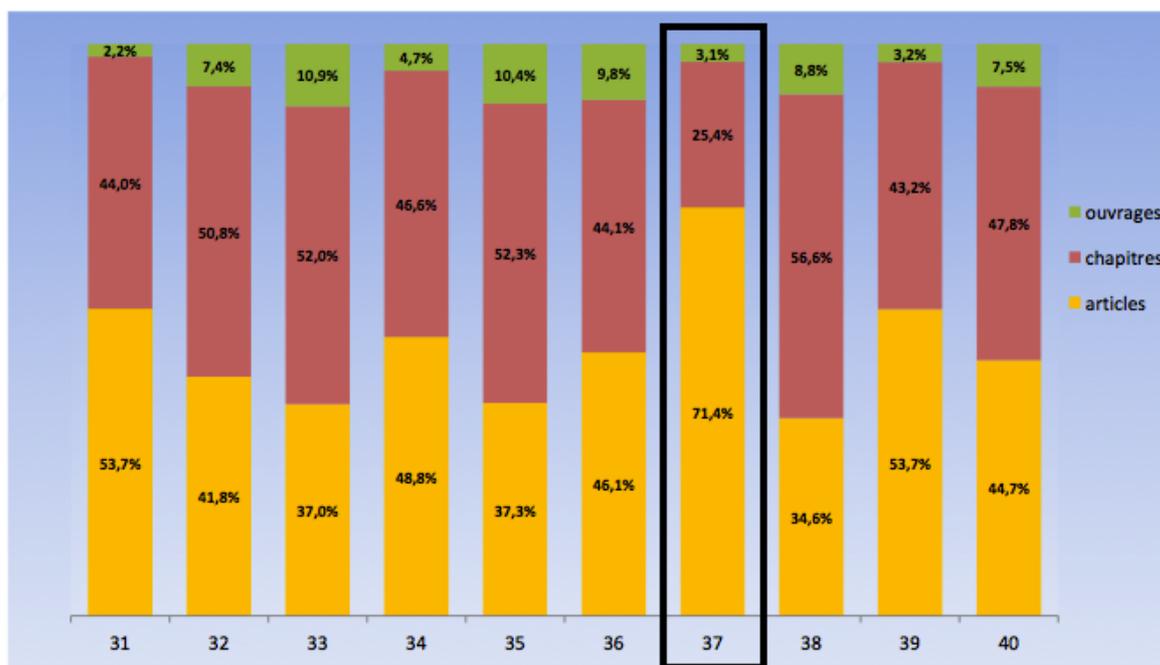


Figure 2 : support de publication par section



Source : lettre de l'InSHS - novembre 2012, p. 3-6. Base de données RIBAC. Calculs de M.Dassa

Sections sciences humaines et sociales du CNRS	
31	Hommes et milieux : évolution, interactions
32	Mondes anciens et médiévaux
33	Mondes modernes et contemporains
34	Sciences du langage
35	Sciences philosophiques et philologiques, sciences de l'art
36	Sociologie et sciences du droit
37	Economie et gestion
38	Anthropologie et étude comparative des sociétés contemporaines
39	Espaces, territoires et sociétés
40	Politique, pouvoir, organisation

Tableau 3 : répartition des articles publiés par section et par source

sections	nb articles total	nb articles dans JB	% articles dans revues dans JB	soutenues CNRS	% articles dans revues soutenues	AERES	% articles dans revues AERES	ERIH	% articles dans revues ERIH	WOS-AHCI	% articles dans revues WOS-AHCI	WOS-SSCI	% articles dans revues WOS-SSCI	SCOPUS	% articles dans revues de Scopus	DOAJ	% articles dans revues du DOAJ
31	144	70	48,6%	21	14,6%	65	45,1%	55	38,2%	22	15,3%	14	9,7%	28	19,4%	3	2,1%
32	276	118	42,8%	37	13,4%	111	40,2%	103	37,3%	24	8,7%	8	2,9%	60	21,7%	3	1,1%
33	163	81	49,7%	33	20,2%	68	41,7%	54	33,1%	32	19,6%	8	4,9%	51	31,3%	1	0,6%
34	198	130	65,7%	18	9,1%	119	60,1%	111	56,1%	47	23,7%	53	26,8%	78	39,4%	6	3,0%
35	225	139	61,8%	30	13,3%	110	48,9%	91	40,4%	64	28,4%	19	8,4%	65	28,9%	3	1,3%
36	283	167	59,0%	46	16,3%	161	56,9%	28	9,9%	7	2,5%	29	10,2%	60	21,2%	11	3,9%
37	320	240	75,0%	19	5,9%	233	72,8%	25	7,8%	14	4,4%	145	45,3%	168	52,5%	5	1,6%
38	130	56	43,1%	25	19,2%	52	40,0%	31	23,8%	4	3,1%	12	9,2%	30	23,1%	2	1,5%
39	169	104	61,5%	34	20,1%	88	52,1%	16	9,5%	2	1,2%	20	11,8%	53	31,4%	24	14,2%
40	287	173	60,3%	81	28,2%	165	57,5%	20	7,0%	14	4,9%	45	15,7%	103	35,9%	18	6,3%
1, 5, 7, 10, 27, 42, 44	25	14	56,0%	0	0,0%	14	56,0%	7	28,0%	4	16,0%	6	24,0%	7	28,0%	2	8,0%
	2220	1292	58,1%	344	15,5%	1186	53,4%	541	24,4%	234	10,5%	359	16,2%	703	31,7%	78	3,5%

Source : Base de données RIBAC. Calculs de Michèle Dassa.

	Bases de données de revues
JB	JournalBase du CNRS
ERIH	European Reference Index for the Humanities
AERES	Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur
Scopus	Base de l'éditeur Elsevier
WOS-SSCI	Web of Science Social Sciences Citation Index (Thomson Reuters)
WOS-AHCI	Web of Science Arts and Humanities Citation Index (Thomson Reuters)
DOAJ	Directory of Open Access Journals

Tableau 4 : répartition des publications (articles + chapitres) dans chaque domaine disciplinaire SHS en fonction des sections

section_CN	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	Total
histoire	2%	30%	26%	2%	7%	9%	1%	10%	3%	9%	100%
sociologie	0%	1%	5%	1%	1%	40%	3%	8%	11%	29%	100%
anthropologie	8%	8%	8%	3%	3%	11%	0%	39%	12%	9%	100%
science politique	0%	1%	9%	1%	3%	18%	5%	6%	8%	51%	100%
archéologie	32%	56%	5%	0%	1%	0%	0%	3%	1%	1%	100%
philosophie	1%	12%	9%	4%	45%	10%	3%	6%	2%	9%	100%
économie	0%	0%	3%	0%	1%	8%	67%	2%	9%	11%	100%
géographie	5%	7%	6%	0%	0%	3%	0%	6%	66%	5%	100%
art et histoire de l'art	6%	35%	19%	0%	19%	5%	0%	10%	2%	4%	100%
linguistique	2%	8%	2%	75%	5%	1%	0%	5%	2%	1%	100%
religion	1%	38%	17%	1%	15%	3%	0%	18%	1%	6%	100%
droit	0%	5%	4%	0%	2%	66%	3%	4%	2%	14%	100%
littérature	1%	22%	13%	4%	42%	7%	0%	9%	1%	0%	100%
Hist, et philo. des sciences	1%	21%	18%	4%	31%	6%	1%	8%	4%	4%	100%
études orientales et africai.	1%	25%	27%	7%	10%	2%	1%	15%	4%	7%	100%
psychologie	0%	0%	6%	23%	19%	17%	6%	7%	15%	8%	100%
relations internationales	0%	5%	29%	0%	2%	9%	0%	13%	16%	27%	100%
études classiques	2%	72%	7%	1%	14%	3%	0%	0%	1%	0%	100%
statistiques et informatique	0%	8%	0%	37%	1%	8%	18%	0%	20%	8%	100%
environnement	29%	15%	3%	0%	0%	2%	6%	13%	31%	1%	100%
sciences de la communication	0%	1%	7%	18%	13%	21%	6%	7%	12%	13%	100%
genre	0%	6%	2%	5%	15%	15%	0%	31%	8%	19%	100%
science de l'éducation	0%	4%	2%	8%	12%	29%	8%	2%	18%	18%	100%
Anthropologie biologique	56%	13%	2%	2%	0%	6%	0%	6%	8%	6%	100%
musique	0%	26%	2%	2%	49%	4%	0%	13%	2%	2%	100%
démographie	0%	3%	5%	3%	0%	10%	13%	13%	33%	21%	100%
gestion	0%	0%	0%	0%	0%	0%	58%	3%	6%	32%	100%

Source : Base de données RIBAC. Calculs de Michèle Dassa.

Lecture : 67% des publications d'économie sont le fait de chercheurs rattachés à la section 37 et 11% de chercheurs rattachés à la section 40. 58% des publications de gestion sont le fait de chercheurs rattachés à la section 37 et 32% de chercheurs rattachés à la section 40. L'économie partage avec le droit (66% des publications en droit proviennent de la section 36) une forte concentration des publications au sein d'une section. Très peu de publications en histoire, sociologie, philosophie ou droit (et dans d'autres sciences sociales) proviennent de la section 37.

II – Les grandes tendances de la recherche vues au prisme du financement : le cas du programme « Investissements d’Avenir »

En 2010, le gouvernement lance le programme « Investissements d’avenir », dont l’objectif consiste à stimuler, au travers de différents appels à projets, l’investissement dans des secteurs porteurs de la recherche.

Ce programme est confié à l’Agence Nationale de la Recherche qui distingue trois types de financements :

- **Les Initiative d’Excellence (Idex)** : consistaient à dessiner la future carte de l’enseignement supérieur français par l’élection des « pôles d’excellence ». 6,35 milliards d’euros ont ainsi été attribués sur la base d’appel à candidatures. Les projets étant avant tout relatifs à la politique globale de chaque pôle institutionnel, nous n’avons donc pas analysé l’importance des sciences économiques pour ces financements.

- **Les laboratoires d’Excellence (Labex)** : programmes de recherches sélectionnés et financés sur la base de son potentiel scientifique et économique, sur la capacité à faire concourir ensemble plusieurs organismes de recherche et avoir une dimension internationale. La première vague de projets, en 2010-2011, a permis le financement de 100 Labex pour un montant de 1 milliard d’euros, la deuxième vague, en 2011-2012, a concerné 71 projets pour un total de 534 millions d’euros.

- **Les équipements d’Excellence (Equipex)** : Les Equipex sont des équipements scientifiques qui ont été financés dans le même cadre d’appel à projet et en respectant des critères comparables. L’objectif était avant tout de financer des équipements scientifiques onéreux et difficiles à financer par d’autres moyens. La première vague de projets, en 2010-2011, a financé 52 projets pour un montant de 340 millions d’euros, la deuxième vague, en 2011-2012, a alloué un financement de 36 projets pour un total de 210 millions d’euros.

Encadré 1 : le programme « Investissements d’Avenir ».

Dans les résultats qui suivent, nous avons essayé de rendre compte tout à la fois de la place des sciences économiques dans ces financements, mais également des grands thèmes abordés dans les projets retenus. Nous avons ainsi pu mettre au jour :

- La **faible diversité** des programmes de recherches en sciences économiques qui ont été financés, caractérisée par des termes dominants l’analyse lexicométrique, comme la « finance » ou encore la « régulation ».

- La **forte concentration** des organismes de recherche qui obtiennent les financements, caractérisée par le pôle de Toulouse qui a obtenu les plus gros financements pour chacune des deux vagues, cumulant un total de 40 millions d’euros soit 42% des fonds attribués à des projets en sciences économiques dans le cadre des Labex.

- La **faible ouverture** des programmes de recherche en sciences économiques aux autres disciplines

- La **participation des économistes aux projets interdisciplinaires est segmentée** au sens où les économistes participant à des projets « à dominante économique », et ceux participant à des projets « à composante économique », n’ont pas le même profil. Les problématiques dominantes en économie, et leurs représentants, ne sont ainsi pas ceux qui apparaissent dans les projets interdisciplinaires.

- Une **prédominance des sciences économiques au sein des sciences humaines et sociales** dans l’obtention des financements. Les projets à dominante économique ont ainsi représenté 28,72% des financements en Sciences Humaines et Sociales en 2011 et 35,44% en 2012.

- Une forte **utilisation des financements Equipex pour construire des bases de données.**

Tableau 5: présentation générale des projets à dominante économique ayant obtenu un financement Labex

Labex	Année	Titre du projet	Etablissements porteurs	Montant	Disciplines
IAST	2011	Institut d'études avancées à Toulouse	Université de Toulouse	25 000 000 €	Economie, droit, sociologie, psychologie, sciences politiques, anthropologie, philosophie, logique et mathématiques, sciences cognitives
AMSE	2011	Aix-Marseille Sciences Economiques	Université de la Méditerranée (Aix- Marseille II)	10 000 000 €	Economie
IDGM+	2011	Concevoir de nouvelles politiques de développement international à partir des résultats de la recherche. Renforcement de l'Initiative pour le Développement et la Gouvernance Mondiale	Fondation pour les Etudes et Recherches sur le Développement International	10 000 000 €	Economie du développement
OSE	2011	Ouvrir la science économique	PRES Paris Sciences et Lettre / PRES HESAM (Ecole d'économie de Paris)	8 000 000 €	Economie, histoire, sociologie, démographie et sciences politiques, neurosciences, sciences cognitives
ReFi	2011	Laboratoire d'Excellence Régulation Financière	PRES HESAM (ESCP Europe)	6 400 000 €	Economie, droit
IAM-TSE	2012	Ecole d'économie de Toulouse : Incitations, Acteurs et Marchés : Nouveaux paradigmes pour la régulation des marchés et les politiques publiques	Fondation Jean-Jacques Laffont - Toulouse School of Economics	15 000 000 €	économie, psychologie, étude des politiques publiques
ECODE C	2012	Réguler l'économie au service de la société	Fondation de coopération scientifique Campus Paris-Saclay	8 500 000 €	Economie
LABEX FCD	2012	LABEX Finance & Croissance Durable	Institut Louis Bachelier	8 500 000 €	finance, mathématiques, économie, médecine, sociologie, démographie etc..
MME-DII	2012	Modèles Mathématiques et Economiques de la Dynamique, de l'Incertitude et des Interactions	Université de Cergy-Pontoise	4 500 000 €	économie, mathématiques et physiques

Tableau 6: descriptions générale et scientifique des projets à dominante économique ayant obtenu un financement Labex

2011	Titre des projets	Description générale du projet	Projet scientifique
	Institut d'études avancées à Toulouse	Le projet est celui d'un Institut d'Etudes Avancées en Sciences Sociales à Toulouse, basé sur l'économie de l'université de Toulouse 1. Sur un plan scientifique, il s'étendra à d'autres disciplines (droit, sociologie, psychologie, sciences politiques immédiatement; anthropologie, philosophie, logique et mathématiques, sciences cognitives). Sur un plan institutionnel, il s'étendra à d'autres partenaires du PRES de Toulouse.	La contribution essentielle consiste en une approche scientifique originale et prometteuse de certaines problématiques fondamentales des sciences sociales : les motifs individuels de l'action, la mise en réseau des individus, les politiques publiques, les états-nations, la gouvernance et les marchés. Le projet vise, sur ces questions, à développer entre les partenaires une articulation appropriée entre la recherche internationale et la formation, notamment doctorale, au plus haut niveau.
	Aix-Marseille Sciences Economiques	Le projet a pour but d'impulser à Aix-Marseille autour du GREQAM, une nouvelle institution dédiée aux problèmes de la globalisation et de son impact sur les politiques publiques à tous les niveaux (local, national et international).	Une contribution scientifique significative sur les questions suivantes : la localisation des activités économiques et son incidence sur les transports ; la régulation des marchés financiers ; les inégalités et les discriminations ; les risques sanitaires et environnementaux; les nouvelles formes de l'intervention publique.
	Concevoir de nouvelles politiques de développement international à partir des résultats de la recherche. Renforcement de l'Initiative pour le Développement et la Gouvernance Mondiale	Concevoir de nouvelles politiques de développement international à partir des résultats de la recherche, en particulier l'économie du développement dans le contexte de la mondialisation et du développement durable.	Le projet a pour objectif de former un think-tank relatif à globalisation et à la mondialisation, et par là de remédier à certaines lacunes qu'il décèle en économie du développement.
	Ouvrir la science économique	Ce projet permettra d'explorer les frontières de l'économie moderne, en examinant les liens entre les sciences sociales (histoire, sociologie, démographie et sciences politiques) et en associant d'autres disciplines (neurosciences et sciences cognitives). Quatre domaines d'expertise sont privilégiés: Mondialisation et développement, Inégalités et politiques publiques, Fondements des comportements individuels et sociaux, Organisation et marchés.	Dépasser les approches spécialisées afin de dégager un nombre limité d'axes de recherche méthodologiques :- l'approfondissement du paradigme central de la discipline ;- l'approche renouvelée de l'étude des anticipations rationnelles à la lumière de données raffinées sur le rôle de la subjectivité, du social et du culturel ;- l'examen du lien de l'économie avec les sciences sociales (histoire, sociologie, démographie et sciences politiques), les neurosciences et les sciences cognitives.

	Laboratoire d'Excellence Régulation Financière	Laboratoire sur la régulation financière (évaluation des produits, standardisation, supervisions des marchés financiers, etc.). Il contribuera à la mise en place d'une structure optimale de règles pour éviter le retour d'une crise d'ampleur mondiale.	La nécessité du renforcement de la régulation financière et de l'encadrement de l'aléa moral sur les marchés financiers a conduit les chercheurs à s'interroger sur la structure optimale des règles à mettre en place pour éviter le retour d'une crise de même nature. Le périmètre scientifique de ReFI concernera l'évaluation des produits structurés, la réglementation prudentielle, la normalisation comptable, les modèles de régulation ou encore le cadre juridique des opérations financières. L'approche de ces questions sera aussi bien théorique qu'opérationnelle et remettra en cause certaines pratiques actuelles.
2012	Titre des projets	Description générale du projet	Projet scientifique
	Ecole d'économie de Toulouse : Incitations, Acteurs et Marchés : Nouveaux paradigmes pour la régulation des marchés et les politiques publiques	Ce projet a pour but d'améliorer la compréhension du comportement économique des acteurs publics et du fonctionnement des marchés. L'objectif est de promouvoir une meilleure régulation du système économique, favorisant le bien-être social. Ce programme s'applique à une grande variété de domaines de l'économie : économie publique, économie du développement, économie de l'environnement, organisation industrielle, finance etc. La recherche englobe, entre autres, la régulation des banques et des compagnies d'assurance, la politique de protection des consommateurs, la stabilité de la zone euro, le financement des PME, la responsabilité sociale et environnementale des entreprises, la régulation des marchés de l'électricité, l'économie du changement climatique et du vieillissement.	Le Labex IAM-TSE est un projet d'économie, qui mobilise en outre la collaboration d'autres disciplines (psychologie, étude des politiques publiques). Les outils théoriques nouveaux qui y seront développés accroîtront la compréhension théorique des marchés et de leur régulation.
	Réguler l'économie au service de la société	Le projet se concentre sur la régulation de l'économie au service de la société. Le projet se focalise sur cinq domaines de recherche : la régulation du monde du travail (sécurisation des carrières ,conciliation de la mobilité avec la sécurité de l'emploi), la régulation des marchés financiers, la régulation du marché des produits (mise au point de réglementations appropriées aux choix et aux décisions des consommateurs), l'évaluation des politiques publiques et des décisions des entreprises et l'exploitation des nouvelles données disponibles relatives à l'économie globale.	Le projet est particulièrement pertinent dans un contexte marqué par la crise économique et les besoins de régulation des marchés. Les principaux résultats attendus portent sur la définition et l'évaluation de nouveaux instruments de régulation, ainsi que sur une meilleure connaissance des comportements et des arbitrages du consommateur.

	LABEX Finance & Croissance Durable	<p>Le Labex porte sur l'étude de la finance au regard de la crise économique actuelle et des grands enjeux socio-économiques que sont le changement démographique, les problèmes environnementaux et le vieillissement de la population. Il s'agit de donner un nouveau fondement au développement de la finance, qui devrait désormais être placée au service de la croissance durable. Le projet se décline en quatre composantes principales : finance du développement durable, finance des transitions économiques et démographiques, risques et régulation, finance comportementale.</p>	<p>Le projet, qui vise à définir des méthodes d'analyse et d'évaluation innovantes en matière financière, possède un fort potentiel scientifique dans le domaine de l'économie, notamment dans l'étude du comportement des agents économiques et des arbitrages individuels.</p>
	Modèles Mathématiques et Economiques de la Dynamique, de l'Incertitude et des Interactions	<p>Ce laboratoire définit des nouveaux modèles économiques destinés à mieux appréhender la complexité et l'incertitude économique actuelles (en particulier les interactions entre sphère financière et sphère économique). Il se fonde sur une remise en question des modèles actuels, et de façon plus large, des risques (épidémiologiques, alimentaires, environnementaux, accidents industriels etc) auxquels sont confrontées les sociétés modernes.</p>	<p>Le projet porte sur les modèles théoriques fondamentaux de la discipline en particulier en probabilités et statistiques face à des données massives et à haute fréquence. La proposition de nouvelles hypothèses ou l'amélioration de certaines approches contribuera à renforcer la pertinence de l'analyse économique. La dimension empirique qui est ici proposée est également un aspect important.</p>

Tableau 7 : présentation des projets à composante économique ayant obtenu un financement Labex

Labex	Année	Titre du projet	Etablissements porteurs	Financement	Disciplines représentées
LIEPP	2011	Laboratoire Interdisciplinaire d'Evaluation des Politiques Publiques	Fondation Nationale des Sciences Politiques	10 000 000 €	Economie, sociologie, sciences politique
CAP	2011	Création, Arts et Patrimoines	Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne (HiCSA)	7 500 000 €	Economie, management, droit
SITES	2011	Sciences, Innovations et Techniques en Société	PRES Université Paris-Est	6 500 000 €	Agriculture et biotechnologies, technologies de l'information et de la communication, nanotechnologies, santé et risques environnementaux
ICCA	2011	Industries culturelles et création artistique. Numérique et Internet	PRES Sorbonne Paris Cité	5 700 000 €	Sciences de l'information et de la communication, Economie, Economie et sociologie du cinéma et de l'audiovisuel, sociologie, droit, sciences de l'éducation, Art, Esthétique
ITEM	2011	Innovation et Territoires de Montagne	Université de Grenoble	5 300 000 €	Histoire, économie, géographie, sciences de l'environnement, sociologie, gestion, droit, sciences politiques
FUTURBAINS	2011	Futurs Urbains	PRES Université Paris-Est	4 500 000 €	Sciences politiques, architecture, urbanisme, sciences de l'environnement, économie, sociologie,
DynamiTe	2012	Dynamiques Territoriales et spatiales	PRES Hautes Etudes Sorbonne Arts et Métiers	6 500 000,00 €	géographie, économie, sociologie, histoire et archéologie

Tableau 8 : présentation des projets intégrant de l'économie ayant obtenu un financement EquipeX

	Titre	Financement	Porteurs du projet	Description	Projet scientifique	Disciplines
2011	DIME-SHS	10 400 000 €	Sciences Po / Groupe des Ecoles Nationales d'Economie et Statistique (GENES), Institut national d'étude démographiques, Université Paris 5, Telecom-ParisTech, EDF, GIS Quetelet	Plateforme de collecte et de diffusion de données pour la recherche qualitative et quantitative en SHS. Elle comporte trois volets : • collecte de données quantitatives, assortie de protocoles innovants (usage d'internet et du téléphone) ; • constitution de bases de données qualitatives ; • collecte et analyse des expressions spontanées sur le web.	Plateforme de collecte et de diffusion de données pour la recherche qualitative et quantitative en SHS. Elle comporte trois volets : • collecte de données quantitatives, assortie de protocoles innovants (usage d'internet et du téléphone) ; • constitution de bases de données qualitatives ; • collecte et analyse des expressions spontanées sur le web.	Sciences humaines et sociales / statistiques, démographie, économie, histoire, sciences politiques, sociologie, information et communication
2011	D-FIH	3 100 000 €	FCS Ecole d'économie de Paris / Institut Louis Bachelier, GIS Quetelet, Pôle de compétitivité Finance innovation	Constitution d'une base de données exhaustive, harmonisée et documentée sur les marchés boursiers français depuis 1800 qui sera étendue dans un second temps aux autres pays européens. D-FIH rassemblera les informations boursières relatives à tous les instruments financiers, actions obligations. Elle constituera la base de données boursières de longue période la plus complète du monde	D-FIH permettra aux chercheurs européens de travailler sur les sources européennes là où ils étaient contraints de travailler sur des données issues de bourses américaines. D-FIH répond aux besoins de nombreuses équipes en finance de marché, en finance corporate, en analyse économique de l'épargne ou en économie des institutions financières.	Sciences humaines et sociales / économie, sociologie, finances, comptabilité, histoire, géographie
2011	CASD	4 000 000 €	Groupe des Ecoles Nationales d'Economie et Statistique (GENES) / INSEE, Gis Quetelet (CNRS, EHESS, Ile-de-France Universités, Sciences Po), ENS Cachan, Ecole Polytechnique, HEC	Le projet CASD est la création d'une infrastructure hautement sécurisée permettant aux chercheurs d'accéder à des bases de données individuelles détaillées. Il permettra des tris de fichiers issus de différentes enquêtes existantes et fournira à ses utilisateurs des outils de modélisation.	La mise à disposition des chercheurs de données individuelles détaillées constitue une avancée significative indispensable pour développer les sciences de l'économie et de la société comme celles de la santé et de l'environnement. Jusqu'à présent, faute d'un équipement doté d'un niveau de sécurité suffisant, une telle mise à disposition n'était pas possible	Sciences humaines et sociales / statistiques, démographie, économie
2012	BEDOFIH	5 000 000 €	Université Pierre Mendès-France (Grenoble 2), HEC Paris, Institut des Grilles, INSEAD OEE DATA SERVICES (IODS), Pôle de compétitivité mondial Finance Innovation, Institut Bachelier, Information Finance Agency	Le projet BEDOFIH vise à créer une base de données financière à haute fréquence. L'objectif sera de pouvoir permettre une analyse très précise de la dynamique très rapide des marchés financiers européens afin de rendre l'économie européenne plus robuste.	Le projet étudiera la dynamique continue des mécanismes financiers pour concevoir des modèles plus fiables. Il permettra d'acquérir des données complémentaires à celles issues principalement des marchés nord américains, rendant ainsi les analyses plus précises.	

Tableau 9 : répartition des financements obtenus par des projets Labex et Equipex

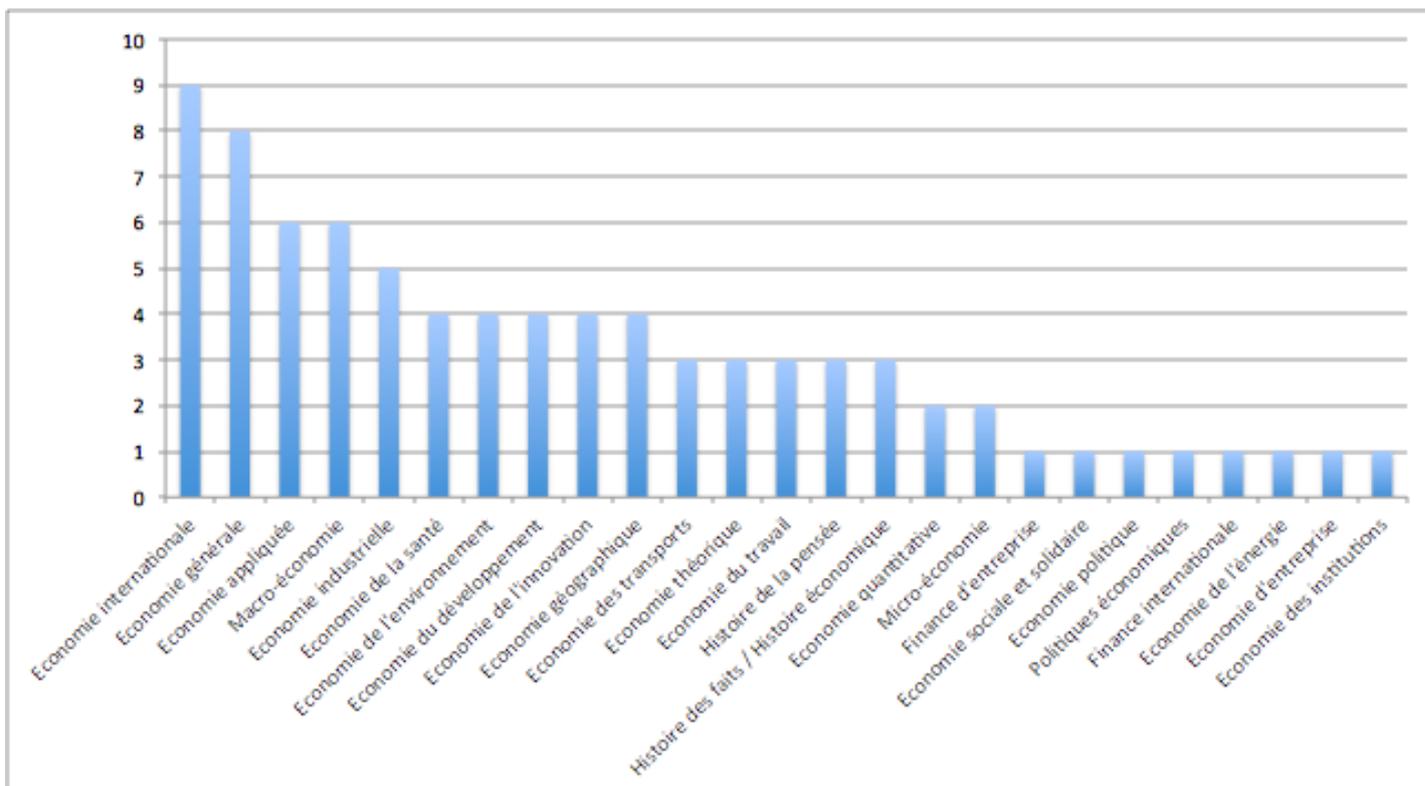
Répartition des financements LabeX				
	2011	(%de SHS)	2012	(% de SHS)
LabeX - Total sciences sociales	206 800 000 €		103 000 000 €	
LabeX - Projets sans composante économique	107 900 000 €	52,18%	60 000 000 €	58,25%
LabeX - Projets à composante économique	39 500 000 €	19,10%	6 500 000 €	6,31%
Projets à dominante économique	59 400 000 €	28,72%	36 500 000 €	35,44%
LabeX - Total toutes disciplines	1 000 000 000 €	-	534 500 000 €	-
LabeX - Part des sciences sociales	20,68%		19,27%	
Répartition des financements EquipeX				
	2011	(%de SHS)	2012	(% de SHS)
EquipeX - Total sciences sociales	21 650 000 €		35 350 000 €	
EquipeX - Projets sans composante économique	4 150 000 €	19,17%	30 350 000 €	85,86%
EquipeX - Projets à composante économique	14 400 000 €	66,51%	0,00 €	0,00%
EquipeX - Projets à dominante économique	3 100 000 €	14,32%	5 000 000 €	14,14%
EquipeX - Total toutes disciplines	340 680 000 €	-	210 300 000 €	
EquipeX - Part des sciences sociales	6,35%		16,81%	

Lecture : ce tableau met en avant plusieurs éléments dont l'importance des sciences économiques dans les financements obtenus. Les projets à dominante économique ont ainsi représenté 28,72% des financements en Sciences Humaines et Sociales en 2011 et 35,44% en 2012.

III - Les grandes tendances de la recherche au prisme des profils de postes d'enseignant-chercheur de l'Université

Les résultats qui suivent s'appuient sur une analyse lexicométrique des profils scientifiques des 102 postes de la section 05 ouverts au recrutement en 2013 et publiés sur le site du Ministère¹. Ils nous renseignent sur les thématiques de spécialisation les plus recherchées par les universités.

Figure 5 : les domaines les plus recherchés

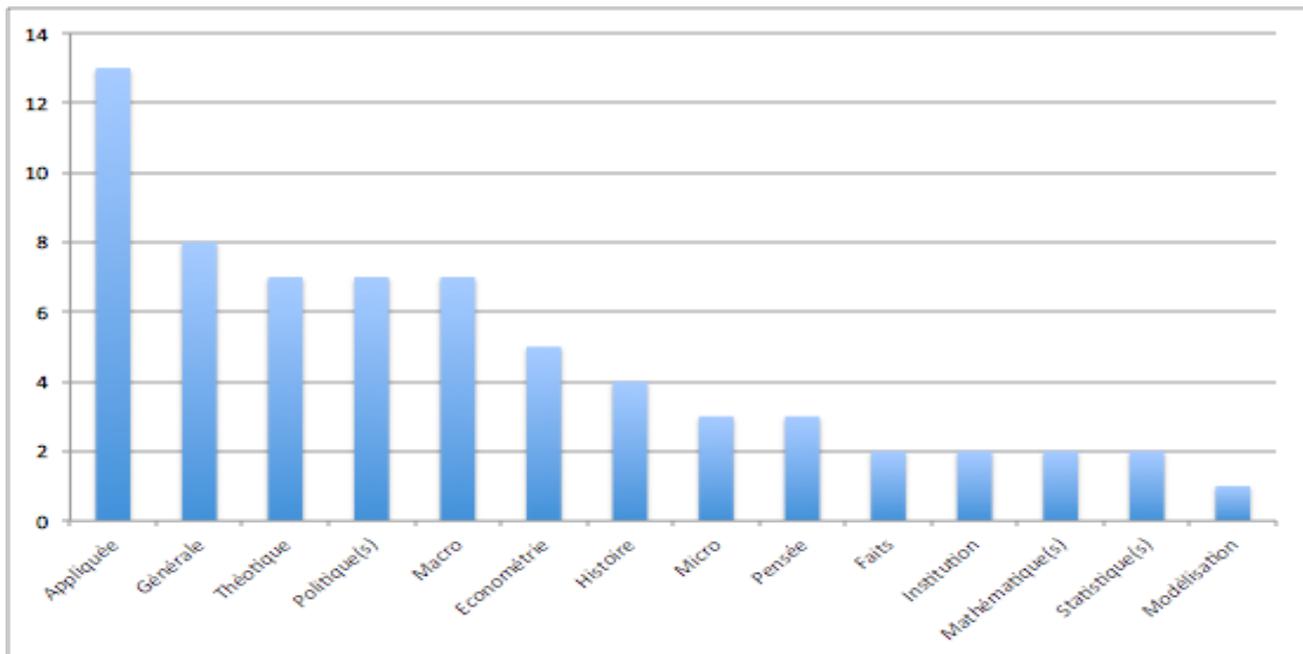


Source : DGRH A-1

Lecture : ce graphique montre les thématiques centrales des postes d'enseignants-chercheurs en économie en 2013. On voit ainsi par exemple que l'« Économie Internationale » est la plus demandée (9 postes), à l'inverse de l'« Économie politique », ou l'« Économie des Institutions » (1 poste).

¹ 14 postes n'étaient pas profilés (aucune description) et ont été, de fait, exclu de l'analyse

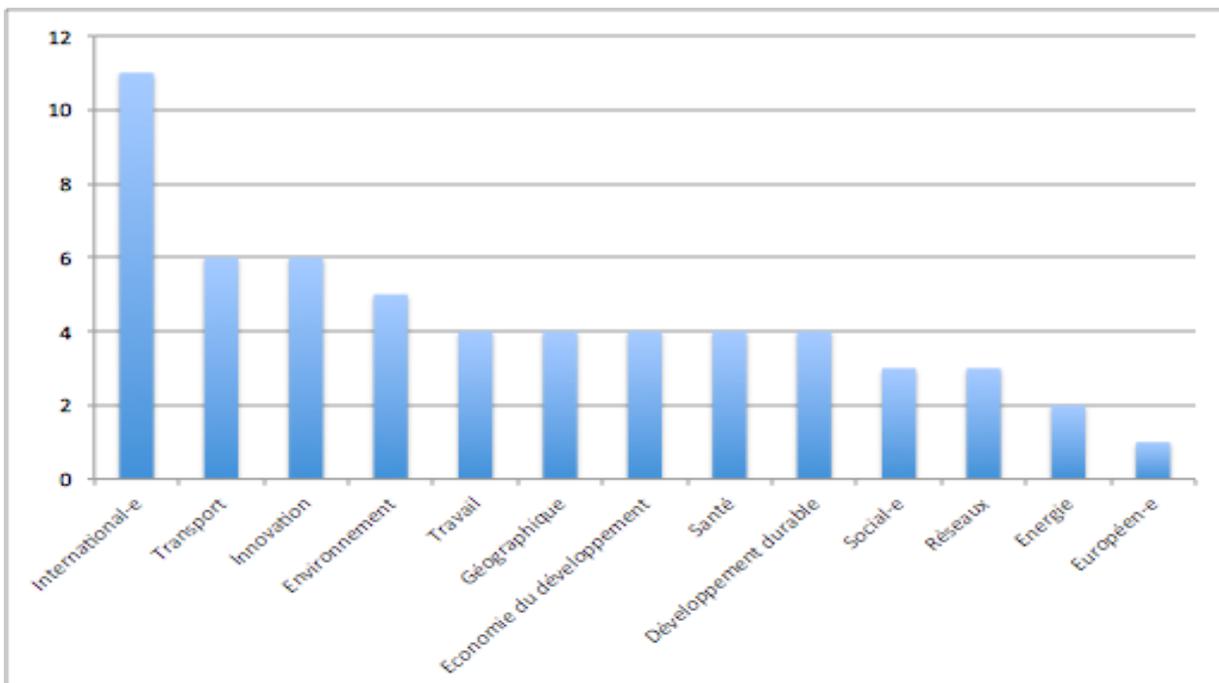
Figure 6 : les termes généraux les plus fréquemment utilisés



Source : DGRH A-1

Lecture : nous rendons compte ici de la fréquence de différents termes nous informant sur la méthodologie ou l'épistémologie recherchée au sein des profils des postes en 2013. On remarque ainsi que le terme « Appliquée » est celui qui revient le plus, alors que des termes comme « Faits », « Histoire » ou encore « Institution » sont peu fréquents. Il en est de même pour des termes comme « Mathématiques », « Statistiques » et « Modélisation », qui sont les moins présents.

Figure 7 : les thématiques les plus fréquentes



Source : DGRH A-1

IV – Représentation des champs et thèmes de recherche au sein du classement des revues de la section 37 du CNRS

Classement revue	N	Revues francophones
Catégorie exceptionnelle	14	0.0%
Catégorie 1	93	0.0%
Catégorie 2	187	3.2%
Catégorie 3	311	4.8%
Catégorie 4	209	20.1%
MAD (Multidisciplinaire et Autres Disciplines)	67	14.9%
TOTAL	881	8.3%

Tableau 10 : classement des revues de la section 37 du CNRS par catégorie

Figure 9 : classement des revues CNRS de la section 37 par catégorie et spécialité

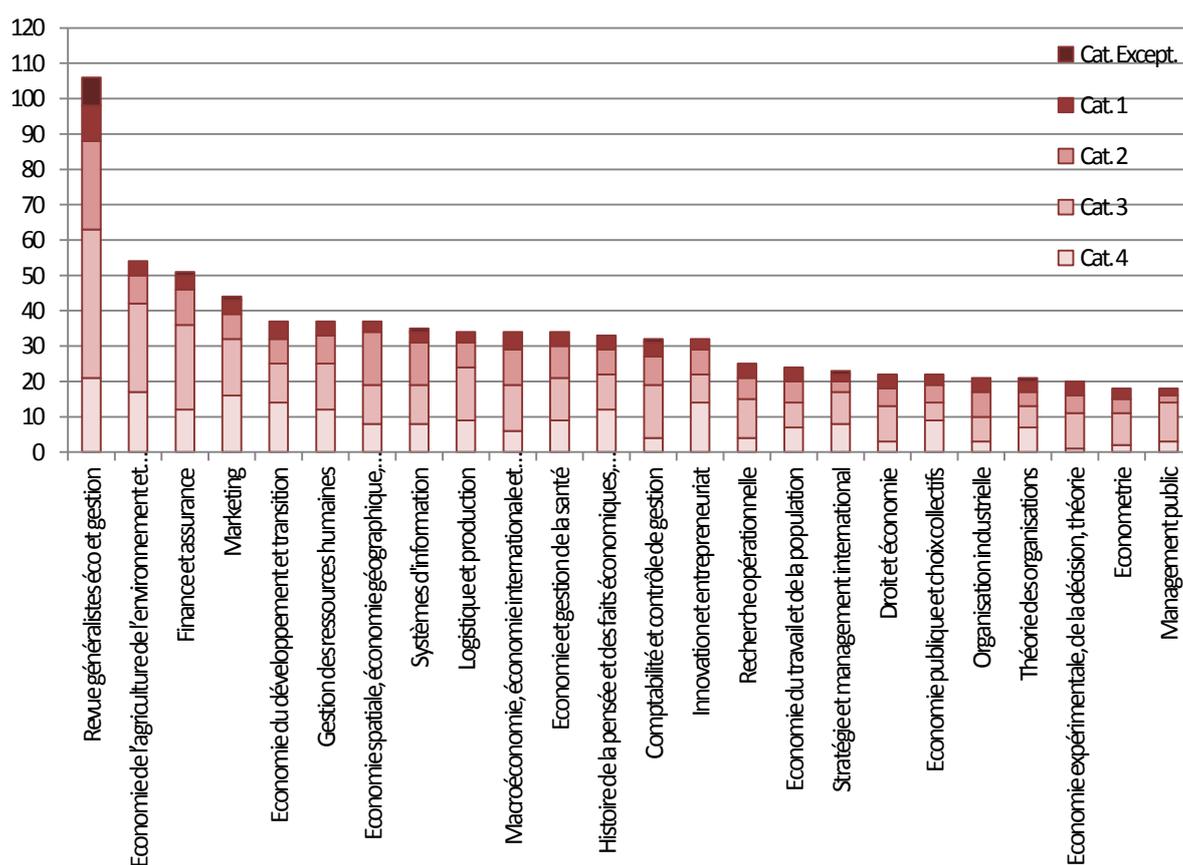


Tableau 11 : Revues classées dans la catégorie interdisciplinaire du classement en économie

Sous-disciplines de la section MAD (Multidisciplinaire et Autres Disciplines)	N
Mathématiques, optimisation	13
Psychologie, neurosciences	12
Santé, médecine, biologie, sciences naturelles	9
Sciences politiques et politiques publiques	9
Sociologie	6
Ecologie, sciences de l'environnement	4
Géographie	4
Démographie	4
Statistiques	3
Philosophie	2
Histoire	1
TOTAL	67

V- Quelques conclusions tirées des grandes études bibliométriques portant sur la discipline économique en France

L'évaluation de la production scientifique des chercheurs ou des institutions s'effectue le plus souvent en pondérant une mesure de *quantité* par un indice de *qualité*. Jusqu'ici, la littérature bibliométrique française a, pour ce faire, procédé de deux façons :

(1) Considérer uniquement le volume des articles publiés dans des revues à comité de lecture — c'est-à-dire comportant un processus de sélection plus ou moins formalisé, exigeant et transparent — en attribuant la même valeur à chacun des articles publiés dans une même revue.

(a) Cette méthode d'inférence indirecte revient à poser la question de l'appréciation de la « qualité » des différentes revues. En France, la hiérarchisation des revues d'économie et de gestion proposée par la section 37 du CNRS s'est progressivement imposée comme la référence unique (voir Pontille & Torny, 2010) et est désormais systématiquement utilisée, que cela soit dans le cadre d'études empiriques, de recensement bibliométrique (*e.g.* au sein de la base de données internationale Harzing.com) ou encore auprès d'institutions nationales (CNRS, CNU, AERES, ANR) ou locales (commissions de laboratoires, équipes de recherche) comme instruments d'allocation des ressources ou de gestion des carrières. Le Comité CNRS, chargé de réaliser la plus récente version de cette liste (2011), entend rappeler que si « les indicateurs bibliométriques dans son analyse champ par champ, revue par revue n'ont pas été ignorés », celle-ci est d'abord issue d'un « consensus » de pairs, au sein de la section, après la consultation des trois sociétés savantes (FNEGE/AFSE/AFEP) et de « personnalités qualifiées ». La section 37 est pour l'heure la seule section du département SHS du CNRS qui recourt à une telle catégorisation. La liste actuelle, couvrant 23 domaines thématiques et 1 domaine de nature généraliste, recense 881 revues réparties selon 5 niveaux d'évaluation censés révéler la « qualité moyenne » de la revue (**voir tableau 10**).

(b) Cette méthode ne permet pas de prendre en considération la possible variabilité de la « qualité » qui subsiste entre différents articles d'un même journal.

(c) En outre, celle-ci ne tient compte ni de la diversité des types de supports de publication possibles (ouvrages, chapitres, documents de travail, actes de colloque etc.), ni du temps consacré aux autres activités associées au métier d'enseignant-chercheur (enseignement, encadrement des thèses, prises de responsabilités administratives ou scientifiques etc.).

Bosquet, Combes & Linnemer (2010), dans un rapport commandé par le Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche, ont, suivant cette première méthodologie, construit différents indicateurs de production scientifique en calculant, pour l'année 1998 et 2008, le nombre d'articles publiés dans les 1202 revues recensées par la base Econlit — corrigé par le nombre de co-auteurs, la longueur des articles et la « qualité » des journaux — par l'ensemble des chercheurs rattachés à une unité de recherche d'économie du CNRS (2832 équivalent temps plein nichés dans 105 centres regroupés dans 76 universités ou grandes écoles).

Grandes tendances observées :

- Présence des français dans EconLit en légère croissance (de 1.8% à 2.3% entre 1998 et 2008).
- Augmentation de 25% de la production par chercheur français (due à une plus forte productivité des entrants par rapport aux sortants). Ces chiffres doivent toutefois être lus dans un contexte où le nombre d'articles publiés dans le monde a fortement augmenté en volume (+65%) principalement en raison de l'apparition de nouveaux journaux (+500 dans EconLit depuis 1998).
- À tous les niveaux d'agrégation (entre chercheurs, centres et institutions), les disparités sont en baisse en termes de publications récentes comme en stock total. Les coefficients de variation et ratio inter-quartiles (écarts les plus extrêmes) diminuent chacun de plus de 30%.
- Les disparités entre chercheurs restent néanmoins très fortes. Près de 27% des chercheurs sont désignés sans publication par EconLit (44% en 1998). Les chercheurs les plus « productifs » sont regroupés dans un petit nombre de centres (le chercheur moyen du dernier décile produit en moyenne quatre fois moins, selon les mesures retenus par les auteurs, que celui du premier décile et trois fois moins que le chercheur médian).
- La hiérarchie des institutions françaises, construite avec ces mêmes indicateurs, reste stable entre 1998 et 2008 et est semblable au classement bibliométrique de la base Ideas/RePEc .
- Les disparités en fonction de l'âge et du statut existent mais sont moindres que les disparités individuelles.
- Sur 5 ans, les directeurs de recherche du CNRS publient, selon les critères retenus par les auteurs, environ deux fois plus que les professeurs d'Université mais deux fois moins que les directeurs d'études EHESS eux-mêmes deux fois moins que les ingénieurs des Ponts et Chaussées. Les chargés de recherche du CNRS publient trois fois plus que les maîtres de conférences.
- La productivité académique suit une fonction en cloche de l'âge des chercheurs (croissante d'environ 50% de 26 à 45 ans et diminution par facteur 2 jusqu'à l'âge de la retraite).
- Alors que le taux de pénétration moyen d'EconLit par les français (rapport du nombre d'articles publiés par des chercheurs français sur le nombre total d'articles) est de 2,1%, certains domaines atteignent plus de 3% (par ordre d'importance : histoire de la pensée, microéconomie et économie publique).

(2) Afin de surmonter certaines des limites sus-évoquées, de nouveaux outils ont été élaborés permettant désormais de mesurer l'impact individuel de chaque publication à partir de son nombre de citations (*e.g.* Courtault 2010 ; Bosquet & Combes 2011). Dès lors, on évalue la production scientifique des chercheurs et des institutions en calculant des indicateurs de volume de citations, par

article, des indices-H (le nombre d'articles n qui ont reçu au moins n citations pour une période donnée)² et des indices-G (basé sur le nombre moyen de citations de l'ensemble des publications).

(a) Cette méthodologie, qui fait l'hypothèse que le nombre de citations est un bon indice de la pertinence scientifique d'une production académique, ne permet pas de prendre la mesure de l'hétérogénéité des pratiques de citations entre spécialité ou sous-domaine ainsi que des possibles variations du nombre total de chercheurs actifs par domaine, qui affectera nécessairement le volume de citations maximal.

(b) Le nombre de citations d'une publication varie aussi fortement avec le temps. Le choix de la séquence temporelle pendant laquelle les citations sont recueillies, est crucial.

(c) La principale source de recueil de citations, le Journal of Citation Reports (JCR) de la base Thomson-Reuters, recense seulement 304 journaux en économie lorsque la base Econlit en compte plus de 1200. Ceci signifie non-seulement qu'une publication n'est citée que si elle appartient à un de ces 304 journaux, mais, en outre, les citations ne sont recueillies que dans ces mêmes 304 journaux.

(d) L'utilisation de la base de Google Scholar (GS) pourrait toutefois constituer une alternative à considérer. GS fonctionne avec un moteur de recherche et de regroupement des proximités de mots entre différentes entrées. Recensant l'ensemble des publications présentes sur Internet, cette base offre la possibilité de calculer les citations qu'une publication reçoit sur des supports eux-mêmes présents sur Internet, peu importe leur nature. L'éventail de supports considéré pour chaque chercheur s'avère donc bien plus large (articles, ouvrages, documents de travail, etc.) et les contributions interdisciplinaires devraient ainsi être mieux prises en compte puisque l'on est plus obligé de restreindre *a priori* le champ de l'analyse à une seule discipline (comme avec Econlit). Cet outil très récent a encore un certain nombre de limites non négligeables. Par exemple, différents chapitres d'un même ouvrage, *working papers* publiés à deux dates différentes ou avec un titre légèrement modifié, peuvent constituer autant d'entrées différentes.

Dans un second rapport remis au MESR, Bosquet & Combes (2011) ont réalisé une étude prospective fondée sur l'analyse des citations de Google Scholar qu'ont reçu, en janvier 2010 les entrées antérieures à 2008 en économie pour les sujets « Business, Administration, Finance, and Economics » et « Social Sciences, Arts, and Humanities ».

Grandes tendances observées :

- Pour le même ensemble de chercheurs français, GS relève 42448 entrées (dont 20934 reçoivent au moins une citation en 2010), lorsqu'Econlit recensait seulement 10151 articles publiés. Cette différence importante est probablement autant le résultat de l'élargissement des types de support que de l'accroissement du nombre de publiants répertoriés. Seuls 6,2% des chercheurs français n'ont pas d'entrée GS lorsque 26,6% n'ont pas de publication Econlit.
- L'ensemble des entrées GS de la France entraîne un indice H collectif d'environ 180, (soit 180 entrées ayant au moins 180 citations) et un indice G de 500 (soit environ 500 entrées ayant en moyenne 500 citations).

² Le sociologue canadien Yves Gingras (2008) propose cet exemple pour mettre en cause la fiabilité de cet indice aujourd'hui très fréquemment utilisé. « Un jeune chercheur a publié seulement trois articles, mais ceux-ci ont été cités 60 fois chacun (pour une période de temps donnée) ; un second chercheur, du même âge, est plus prolifique et possède à son actif 10 articles, cités 11 fois chacun. Ce second chercheur a donc un indice h de 10, alors que le premier a un indice h de 3 seulement. Peut-on en conclure que le second est trois fois « meilleur » que le premier ? » (p. 75).

- Les disparités entre chercheurs, centres et universités varient fortement en fonction de l'indicateur retenu. Le rapport inter-quartile entre universités, par exemple, est de 2 pour l'indice G et de 13 pour le volume total de citations.
- Globalement, il ne semble pas y avoir de variation significative dans la hiérarchie des institutions lorsque celles-ci sont classées à partir du volume des citations extraites de Google Scholar ou à partir du recensement des publications dans des revues classées *ranking* moyen des revues.

(3) La base IDEAS

Le réseau RePEc (Research Papers in Economics, www.repec.org), hébergé par la Réserve Fédérale de Saint-Louis aux États-Unis depuis 1997, est rapidement devenu une ressource d'information importante mobilisée par des chercheurs et les évaluateurs. Fondée sur l'interconnexion de bases locales auto-renseignées par les auteurs, institutions ou éditeurs (« active participation principe »), elle enregistre à l'heure actuelle plus de 26 000 auteurs, 10 000 institutions dans le monde, 1500 journaux et 1.2 million d'articles. En outre, il développe ses propres facteurs d'impact qui, contrairement à ceux de Thomson-Reuters par exemple, ne sont pas limités en termes de supports (les ouvrages et les working papers comptent), et d'ancienneté de publication. En tout, 30 *ranking* différents, basés sur la quantité de la production, les citations, les téléchargements, le tout pondéré par différentes pondérations de « qualité » comme les facteurs d'impact des revues, permettent de classer les institutions et les auteurs.

Figure 11 : classement Ideas/RePEc par type d'institution

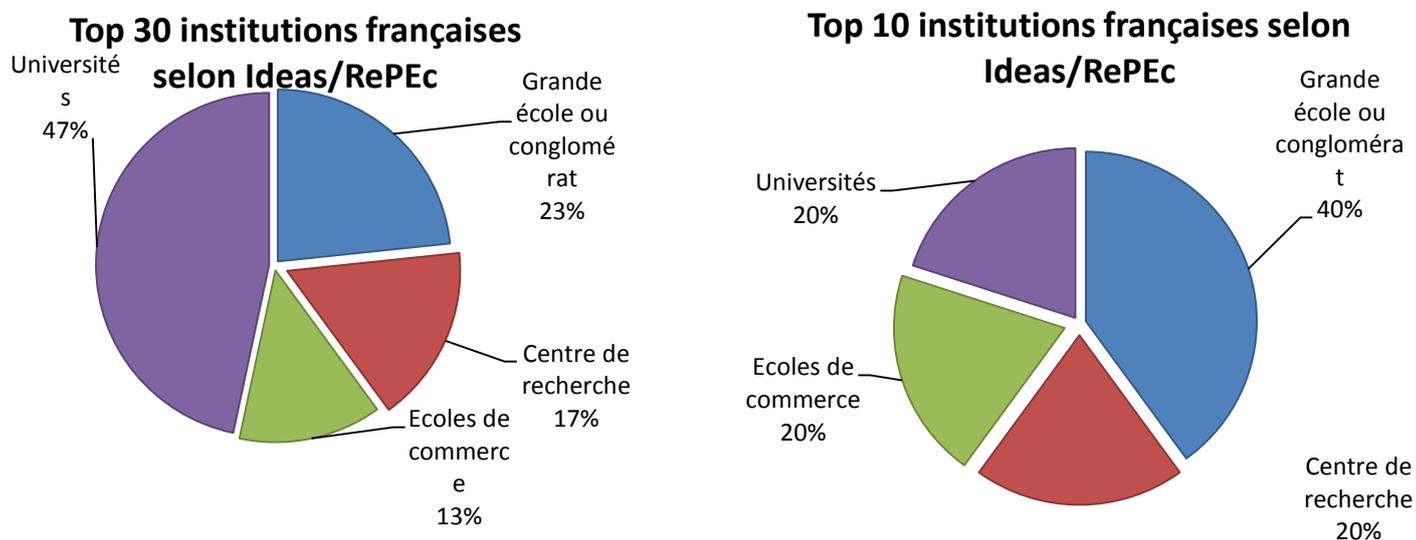


Tableau 12 : répartition géographique des économistes les mieux classés par la base Ideas/RePEC

Position dans le classement	Etats-Unis	Royaume-Uni	Allemagne	France	Italie
top 10	9 [90%]	0	0	1 [10%]	0
top 50	46 [92%]	2 [4%]	1 [2%]	1 [2%]	0
top 100	85 [85%]	5 [5%]	1 [1%]	2 [2%]	1 [1%]
top 300	231 [77%]	30 [10%]	11 [3.7%]	6 [2%]	5 [1.7%]
top 500	358 [71.6%]	52 [10.4%]	20 [4%]	14 [2.8%]	8 [1.6%]
top 1000	679 [67.9%]	99 [9.9%]	35 [3.5%]	36 [3.6%]	21 [2.1%]

Tableau 13 : répartition géographique des 200 « jeunes économistes » classés par la base Ideas/RePEC en fonction de la date de la première publication du chercheur

Première publication	Etats-Unis	Royaume-Uni	Allemagne	France	Italie
Inférieur à 10 ans	122 [61%]	19 [9.5%]	19 [9.5%]	8 [4%]	6 [3%]
Entre 10 et 15 ans	134 [67%]	21 [5%]	10 [5%]	7 [3.5%]	1 [0.5%]
Entre 15 et 20 ans	133 [66.5%]	14 [8%]	16 [8%]	4 [2%]	7 [3.5%]

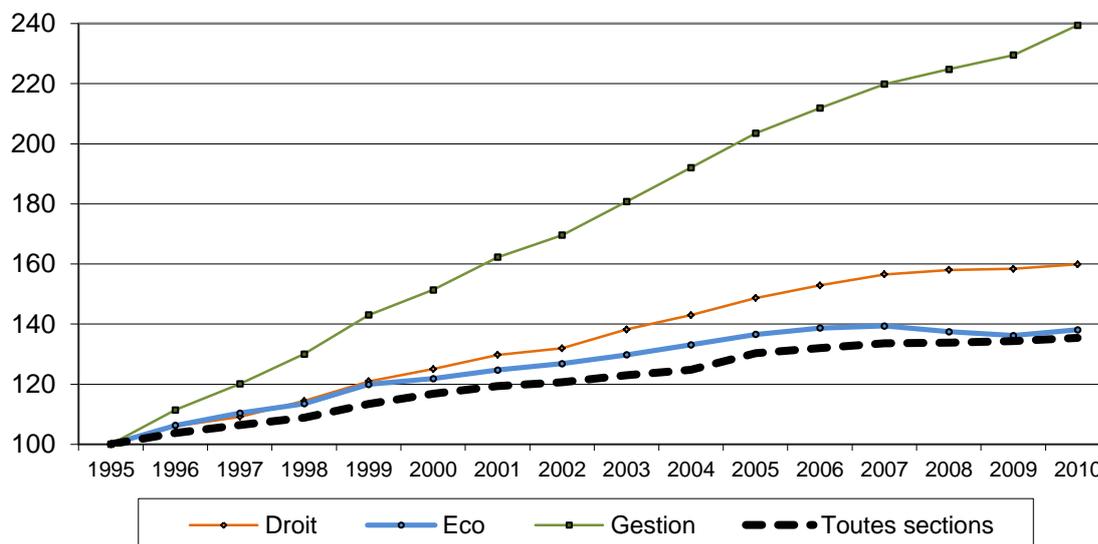
Le classement des institutions de recherche de la base Ideas/RePEc montre l'importance, en France, au sein de la recherche en sciences économiques, des institutions non-universitaires : écoles de commerce, grandes écoles ou « consortium » d'établissements (les « Ecoles d'Economie ») et les institutions publiques comme la Banque de France et INSEE. La France apparaît au quatrième rang, après les États-Unis, le Royaume-Uni et l'Allemagne dans les classements de la base Ideas/RePEc (que l'on considère la publication des jeunes chercheurs ou des chercheurs confirmés). Pour les jeunes chercheurs (moins de 10 après première publication), la France semble cependant en retard par rapport à l'Allemagne.

Il convient toutefois de rappeler, pour conclure, que la méthodologie et les objectifs de tels classements ont été fortement critiqués (voir Gingras 2008 ; Pontille & Torny 2010 ; Châtelain et Ralf 2012)

Fiche n°3. Carrières et recrutements des enseignants, chercheurs et enseignants-chercheurs

I. Évolution récente des effectifs d'enseignants-chercheurs

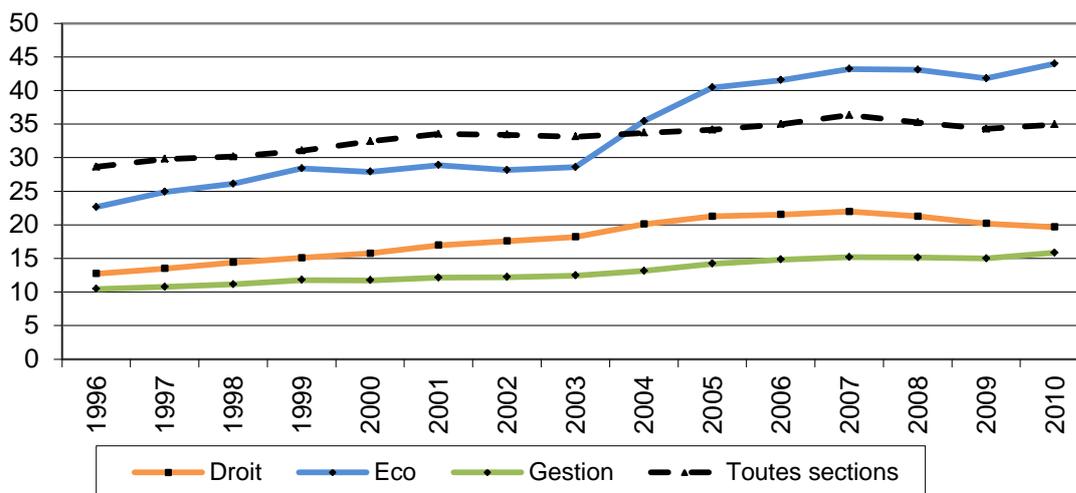
Figure 1 : évolution des effectifs des enseignants-chercheurs entre 1995 et 2010 (base 100 en 1995)



(Source : Jobert, Thomas. « Une photographie du corps des professeurs d'université de sciences économiques en 2011 », *Revue d'économie politique*, 123, 2013, p. 165)

Lecture : entre 1995 et 2010, les effectifs d'enseignants en sciences économiques ont augmenté d'environ 40%, ce qui correspond à la croissance moyenne toutes sections confondues. On constate en outre une croissance plus élevée pour les enseignants en droit (+60%), et surtout une explosion des effectifs d'enseignants en gestion (+140%). La croissance des effectifs enseignants de gestion tient probablement en partie à la croissance des filières professionnalisantes (DUT, licence pro...).

Figure 2 : évolution du ratio enseignants/élèves entre 1995 et 2010 (échelle 1/1000)

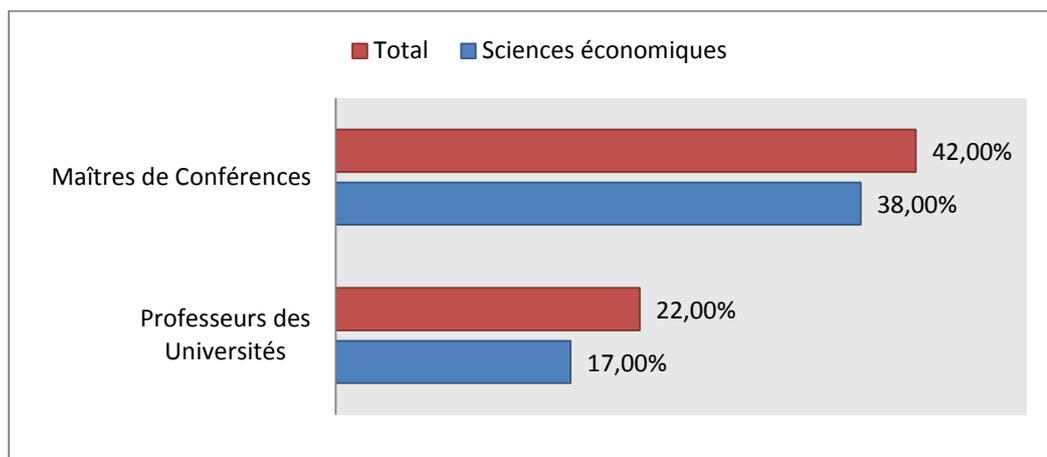


(source : *ibid* et Base centrale de pilotage MESR-DEPP)

Lecture : À l'Université, le ratio enseignant/élève de la filière économique est sensiblement plus élevé et a augmenté relativement plus vite que les filières de gestion et de droit. Il atteint 45 enseignants pour 1000 étudiants

en 2010. Il faut toutefois prendre en compte que nombre d'enseignants chercheurs en économie (section 05) enseignent dans d'autres filières, en particulier gestion et AES.

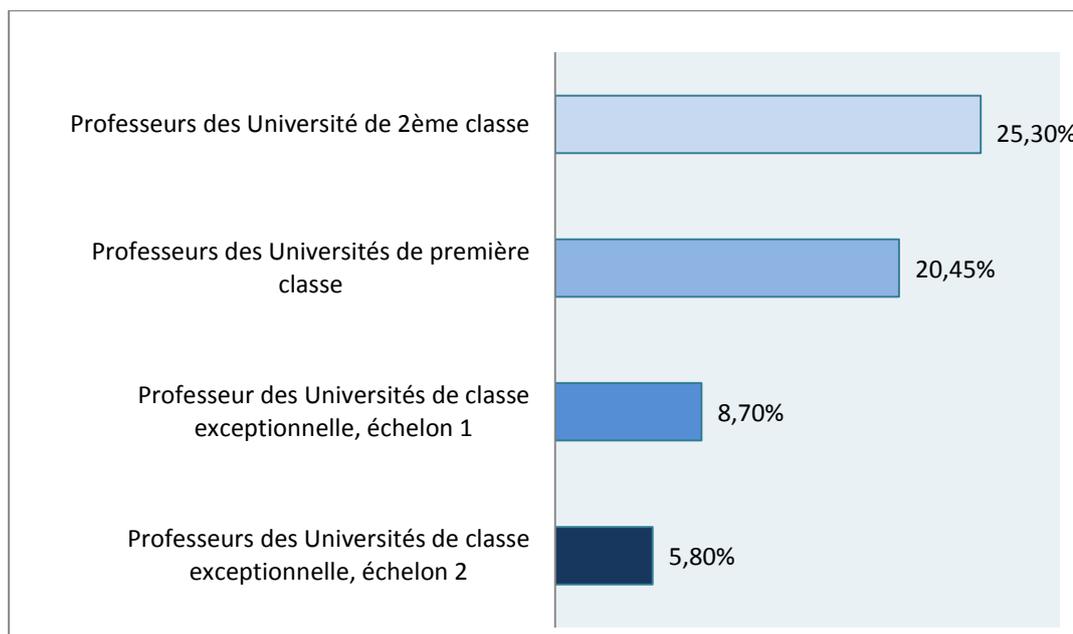
Figure 3 : proportion de femmes parmi les enseignants-chercheurs en 2010 en fonction du corps



(Source : *ibid*)

Lecture : En 2010, 38% des MCF (total du corps) de sciences économiques étaient des femmes (42% dans l'ensemble des disciplines) et 17 % des PR (22% pour l'ensemble des discipline).

Figure 4 : proportion de femmes parmi les professeurs de sciences économiques en 2010 en fonction du corps et du grade



(Source : *ibid*)

Lecture : plus on s'élève dans la hiérarchie du corps plus la proportion de femmes diminue. Ainsi, on passe de 25,30% de femmes pour les PR 2^{ème} classe à 20,45% en 1ère classe, à 8,70% en classe exceptionnelle échelon 1 et seulement 5,80% des professeurs de classe exceptionnelle échelon 2

Figure 5 : personnels affiliés à la section de sciences économiques (n° 05) par type de contrat en 2012

(Source : *ibid*)

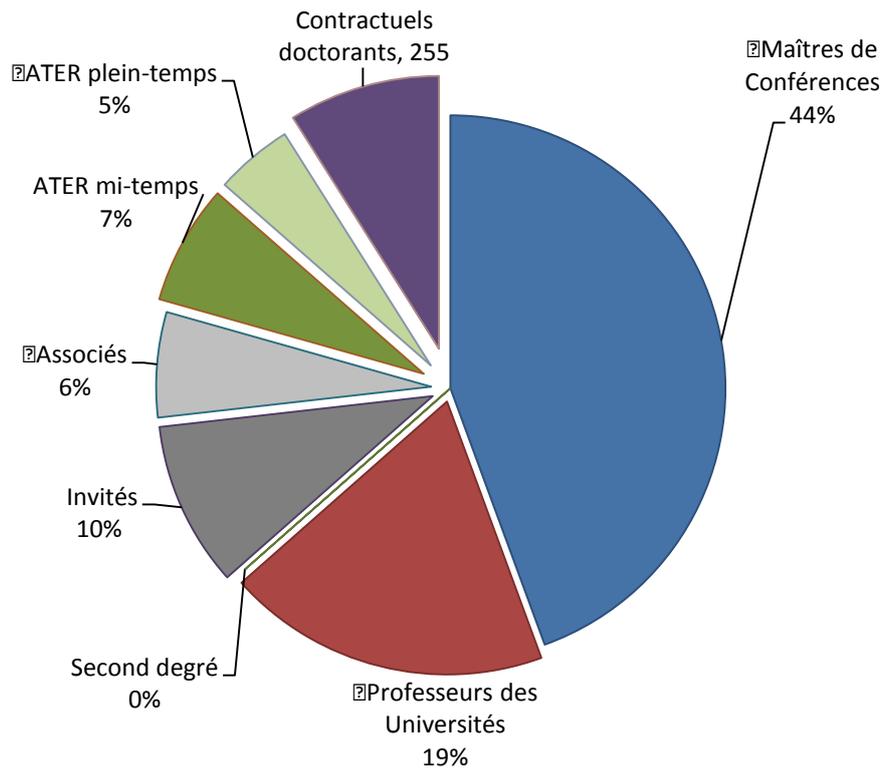
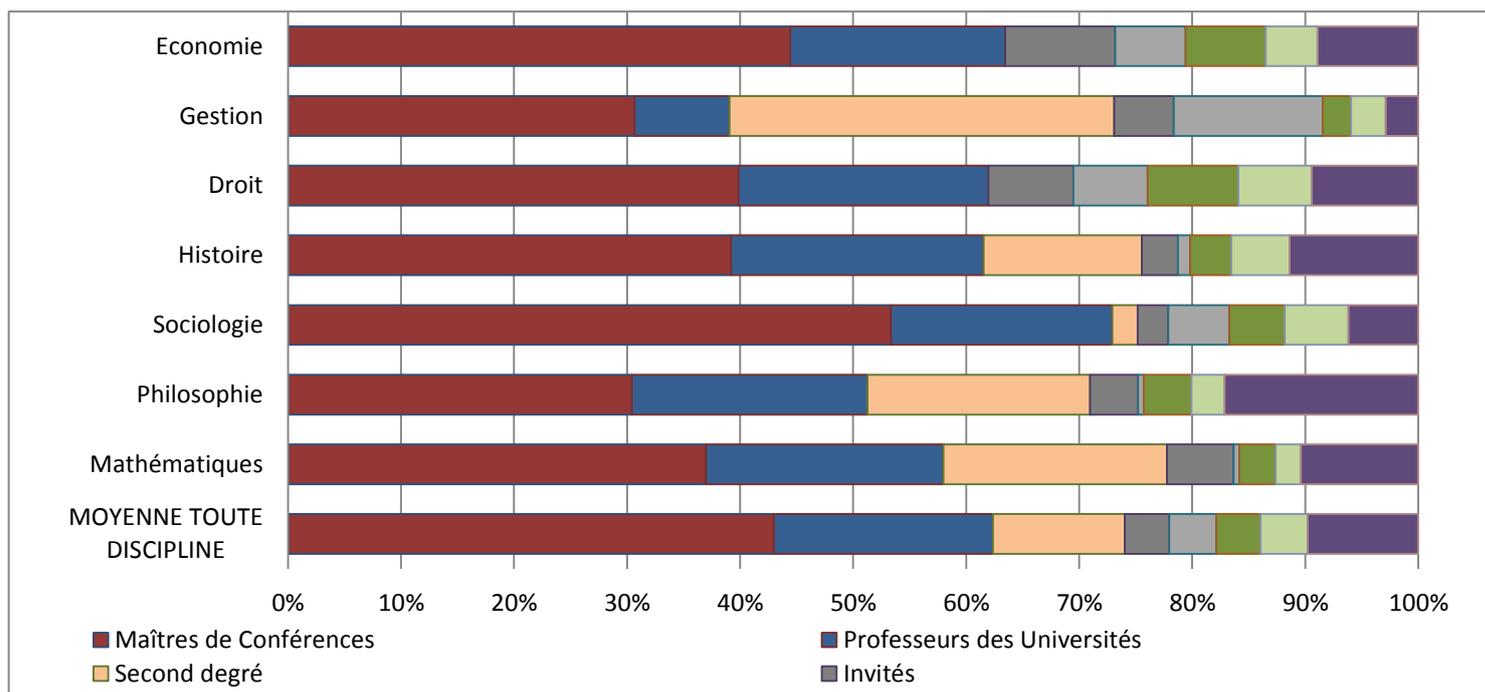


Tableau 1 : comparaison de la structuration professionnelle des sections du CNU (effectifs) en 2012

(Source : *GESUP2, Enquête relative aux enseignants, juin 2012.*)

Section du CNU	Effectifs physiques	Invités	ATER mi-temps	ATER temps plein	Contractuels doctorants enseignant	Associés	Second degré	MCF	PR
Sciences économiques	2,861	279	203	131	255	178		1,271	544
Sciences de gestion	5,012	263	125	154	145	661	1,706	1,536	422
Droit privé	2,904	205	248	158	296	206		1,193	598
Droit public	2,131	182	164	153	186	147		807	492
Philosophie	782	33	33	23	134	4	154	238	163
Sociologie, démographie	1,249	38	91	64	113	65		634	244
Histoire et mondes anciens	1,084	45	31	74	149	8			259
Histoire et mondes modernes	1,927	51	79	81	194	24	422	662	414
Mathématiques	3,258	170	94	58	397	10	1,100	895	534
Mathématiques appliquées	2,300	157	85	65	181	18		1,161	633

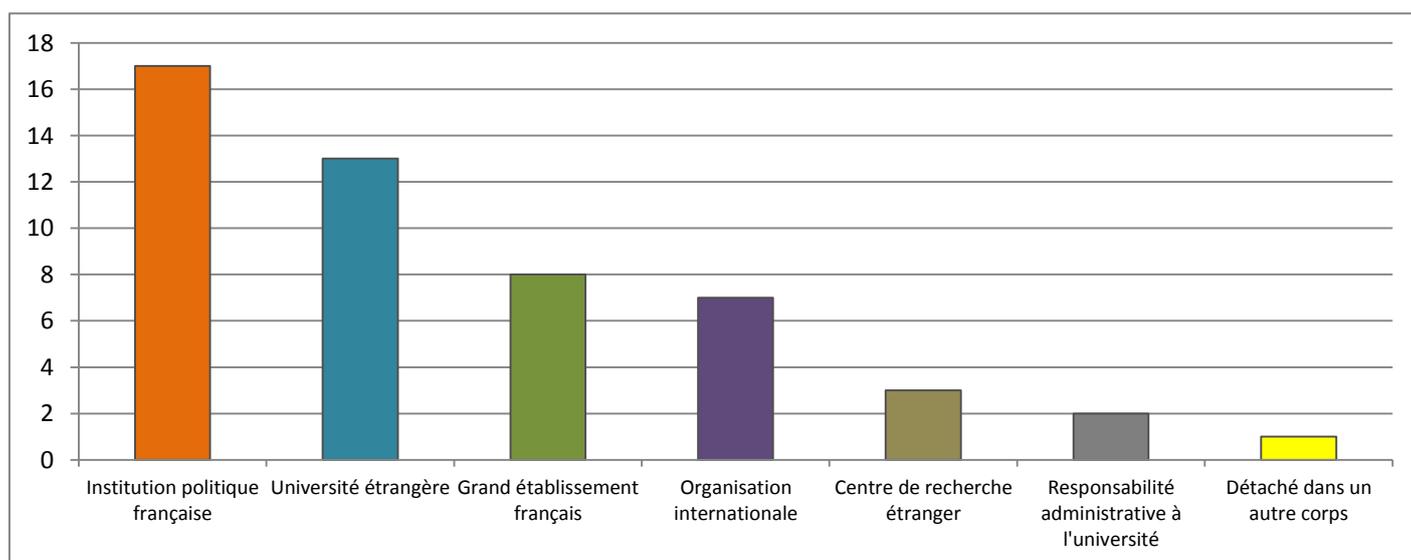
Figure 6 : comparaison de la structuration professionnelle des sections du CNU (pourcentages) en 2012



(Source : *ibid*)

Lecture : les structurations des effectifs enseignants en sciences économiques et sciences de gestion se distinguent par différents aspects. On constate par exemple, pour le cas de l'économie, une forte proportion d'enseignants invités (9,75%), une proportion relativement élevée (36,5%) d'enseignants non-titulaires, une absence totale (0%) d'enseignement du second degré. Pour le cas de la gestion, on note la proportion relativement élevée d'enseignants associés (13,2%), le faible nombre de professeurs des universités (8,42%) et la très forte proportion d'enseignants du second degré (34%) résultant vraisemblablement de leur présence dans le cadre des formations professionnalisantes (DUT, licence pro).

Figure 8 : Effectifs et lieu d'affectation des enseignants-chercheurs de la section 05 en détachement (données manquantes = 14).

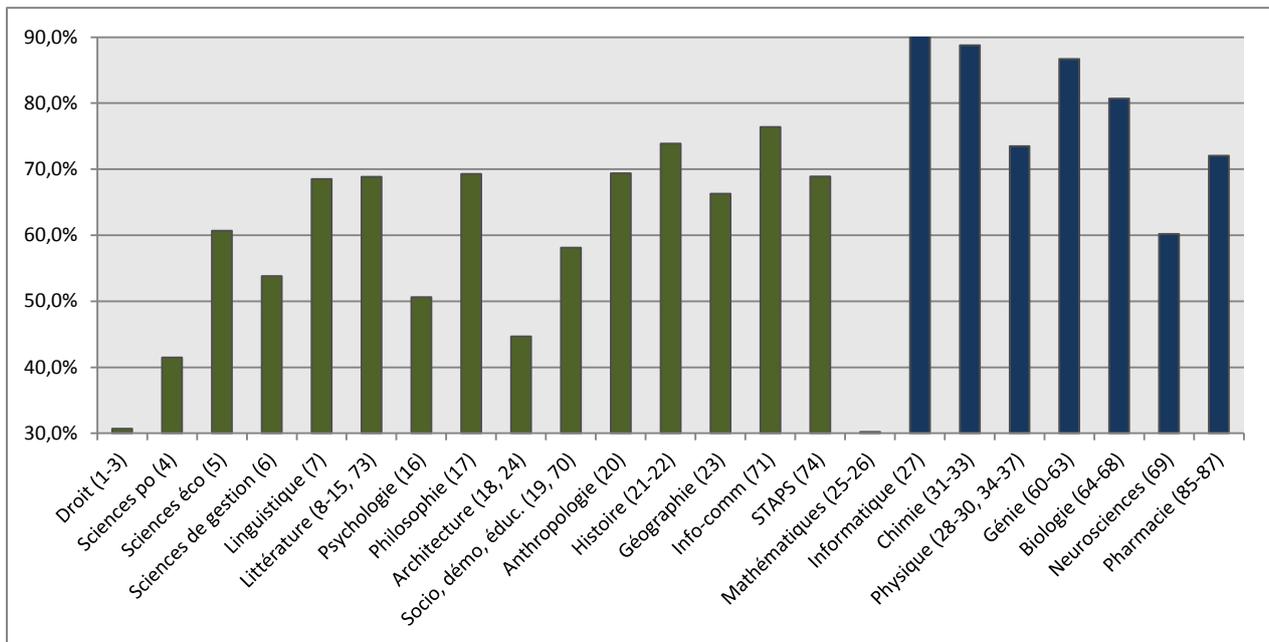


(Source : base historique de la DGRH A1-1)

II- Les recrutements des maîtres de conférences

Figure 9 et tableau 2 : comparaison des taux de qualification aux fonctions de maître de conférences, par section disciplinaire en 2012

Taux de **qualification** = rapport entre le nombre de personnes qualifiées et le nombre de candidats à la qualification



Droit [1-3]	30.70%
Sciences po [4]	41.50%
Sciences éco [5]	60.70%
Sciences de gestion [6]	53.80%
Linguistique [7]	68.50%
Littérature [8-15, 73]	68.80%
Psychologie [16]	50.60%
Philosophie [17]	69.30%
Architecture [18, 24]	44.70%
Socio, démo, éduc. [19, 70]	58.10%

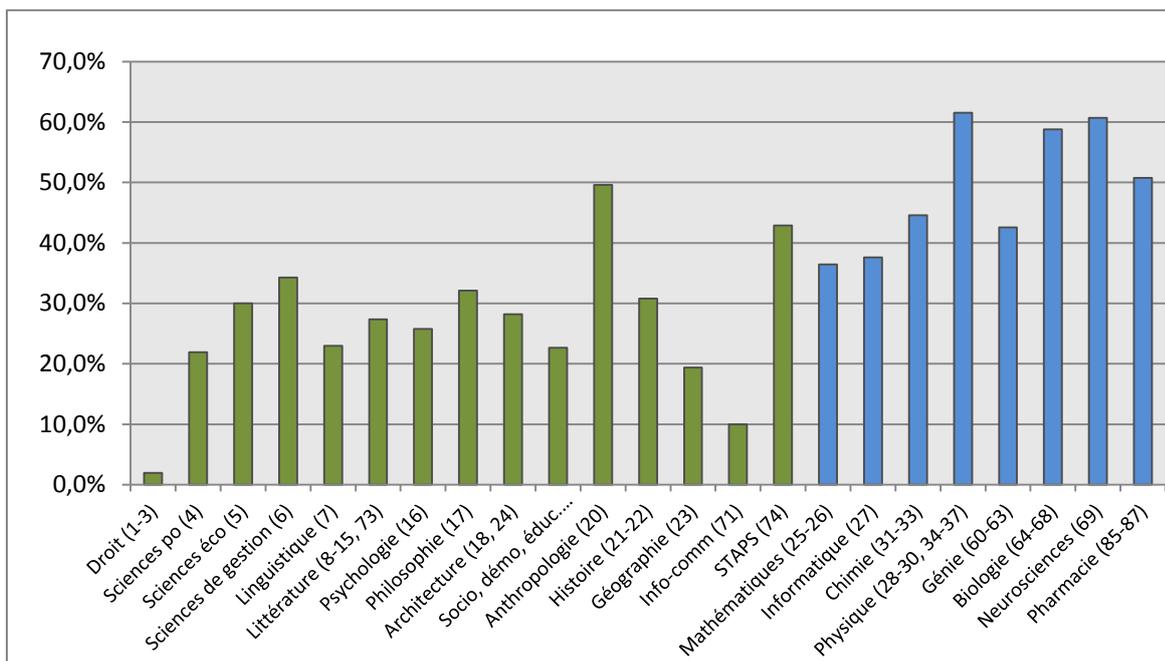
Anthropologie [20]	69.40%
Histoire [21-22]	73.90%
Géographie [23]	66.30%
Info-comm [71]	76.40%
STAPS [74]	68.90%
Mathématiques [25-26]	30.20%
Informatique [27]	91.00%
Chimie [31-33]	88.80%
Physique [28-30, 34-37]	73.50%
Génie [60-63]	86.70%
Biologie [64-68]	80.70%
Neurosciences [69]	60.20%

(Source : DGRH A1-1, Etude de la promotion 2012 des qualifiés aux fonctions de MCF et de PR)

Figure 10 : comparaison des taux d'évaporation des qualifiés par section disciplinaire en 2012

Taux d'évaporation = rapport entre le nombre de candidats qualifiés qui ne postulent pas ensuite et le nombre total de candidats qualifiés,

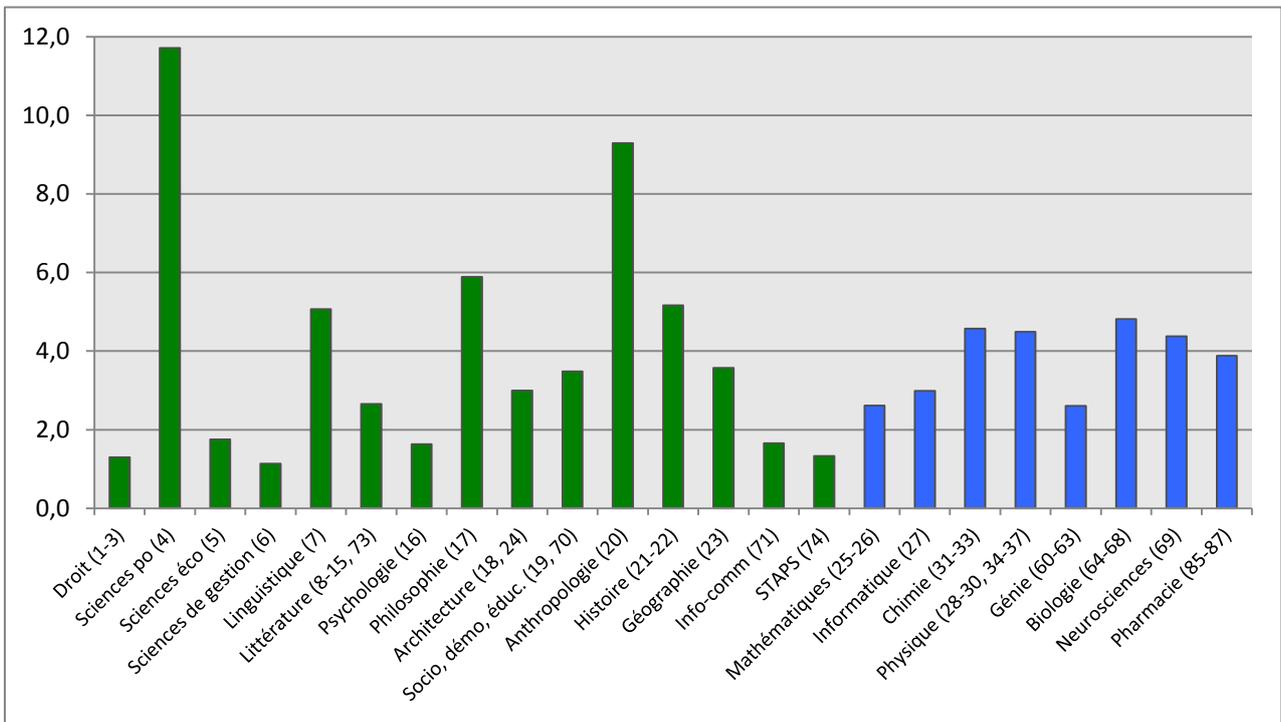
Droit [1-3]	1.90%	Anthropologie [20]	49.60%
Sciences po [4]	21.90%	Histoire [21-22]	30.80%
Sciences éco [5]	30.00%	Géographie [23]	19.40%
Sciences de gestion [6]	34.30%	Info-comm [71]	10.00%
Linguistique [7]	23.00%	STAPS [74]	42.90%
Littérature [8-15, 73]	27.40%	Mathématiques [25-26]	36.40%
Psychologie [16]	25.80%	Informatique [27]	37.60%
Philosophie [17]	32.10%	Chimie [31-33]	44.60%
Architecture [18, 24]	28.20%	Physique [28-30, 34-37]	61.50%
Socio, démo, éduc. [19, 70]	22.70%	Génie [60-63]	42.60%
		Biologie [64-68]	58.80%
		Neurosciences [69]	60.70%
		Pharmacie [85-87]	50.80%



(Source : *ibid*)

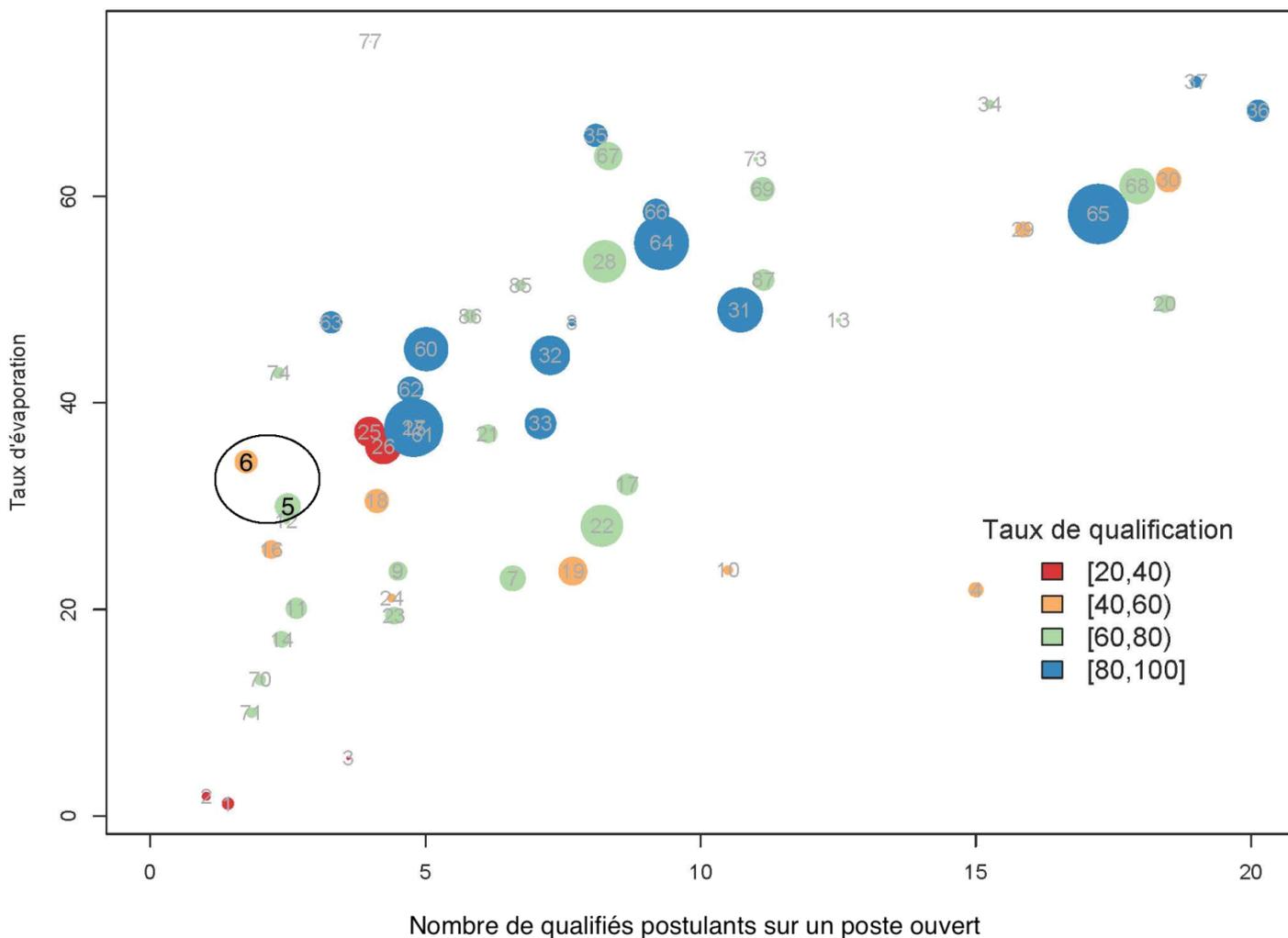
Figure 11 : comparaison des taux de pression pour les postes de maître de conférences, par section disciplinaire en 2012

Taux de **pression** = rapport entre le nombre de candidats qualifiés postulant et le nombre de postes ouverts.



(Source : *ibid*)

Figure 12 : Relation entre la « pression » et « l'évaporation » (voir nomenclature CNU à la page suivante)



NB. La taille des points est fonction (linéaire) du nombre de candidats qualifiés

(Source : blog de Baptiste Coulmont : <http://coulmont.com/blog/2013/03/01/evaporation/>)

Lecture : la section 5 du CNU se distingue par un taux de qualification parmi les plus faibles et, de manière conséquente, par un taux de pression également parmi les plus faibles au sein des différentes sections. La qualification en économie est donc relativement difficile mais l'accès aux postes pour les qualifiés est ainsi plus probable. Ce taux de pression est inférieur à ceux des sections des sciences dures – où le taux de qualification est souvent élevé – mais légèrement supérieur à celui de la gestion (qui a également un taux de qualification plus faible que la moyenne). Le taux d'évaporation de la section 5 est également plus faible que ceux des sciences dures mais parmi les plus élevés en sciences humaines et sociales. La figure 12 montre que, relativement à l'ensemble des sections, l'économie se distingue par de faibles taux de pression, évaporation et qualification.

Section	Titre de la section du CNU
01-03	Droit privé et sciences criminelles, droit public, histoire du droit
04	Science politique
05	Sciences économiques
06	Sciences de gestion
07	Sciences du langage : linguistique et phonétique générales
08-15	Langues et littératures
16	Psychologie, psychologie clinique, psychologie sociale
17	Philosophie
18	Architecture, arts appliqués
19	Sociologie, démographie
20	Anthropologie biologique, ethnologie, préhistoire
21-22	Histoire et civilisations : mondes antiques et modernes
23	Géographie physique, humaine, économique et régionale
24	Aménagement de l'espace, urbanisme
70	Sciences de l'éducation
71	Sciences de l'information et de la communication
72	Epistémologie, histoire des sciences et des techniques
73	Cultures et langues régionales
74	Sciences et techniques des activités physiques et sportives
75	Théologie catholique, théologie protestante
25-26	Mathématiques et maths appliquées
27	Informatique
28-29	Physique, matériaux et constituants élémentaires
30	Milieux dilués et optique
31-33	Chimie
34	Astronomie, astrophysique
35-36	Géologie
37	Météorologie, océanographie physique et physique de l'environnement
60	Mécanique, génie mécanique, génie civil
61	Génie informatique, automatique et traitement du signal
62	Energétique, génie des procédés
63	Génie électrique, électronique, photonique et systèmes
64	Biochimie et biologie moléculaire
65	Biologie cellulaire
66	Physiologie
67	Biologie des populations et écologie
68	Biologie des organismes
69	Neurosciences
85	Sciences physico-chimiques et ingénierie appliquée à la santé
86	Sciences du médicament et des autres produits de santé
87	Sciences biologiques, fondamentales et clinique

III- Processus de recrutement des Professeurs des Universités

Pour accéder au corps des professeurs des universités dans les disciplines juridiques, politiques, économiques ou de gestion, il existe des concours nationaux d'agrégation sur épreuves, voie classique d'accès, ou les concours sur emplois.

I. Les concours nationaux d'agrégation sur épreuves

L'agrégation « externe » (ou premier concours) est ouverte à tout candidat titulaire d'un doctorat. C'est ce concours qui offre le plus de postes et qui est souvent jugé le plus prestigieux.

L'agrégation « interne » (ou deuxième concours), introduit en 1998, est réservée aux maîtres de conférences âgés d'au moins quarante ans, titulaires d'une HDR et justifiant de dix années de service dans un établissement d'enseignement supérieur d'un État de la communauté européenne, d'un État signataire de l'accord sur l'espace économique européen ou dans un autre établissement d'enseignement supérieur au titre d'une mission de coopération culturelle scientifique et technique dans tout autre pays. La voie « interne » offre sensiblement moins de postes que la voie « externe » (plus de sept fois moins en 2009).

Il s'agit de deux concours nationaux sur épreuves à l'issue desquels les lauréats sont affectés dans un établissement d'enseignement supérieur, en fonction de leur rang de classement.

Le concours « interne » consiste dans une délibération par le jury sur la base du CV du candidat (après que celui-ci a présenté son programme de recherche par oral).

Le concours « externe » comprend différentes épreuves, séparées en **quatre** étapes.

- La première consiste, après réception des dossiers de candidature, en la sélection des **candidats autorisés à concourir** (l'HDR n'est plus requise depuis 1997 et aucun statut professionnel particulier n'est requis : ATER, maîtres-assistants, maîtres de conférences habilités ou non, chargés de recherche etc. peuvent donc se porter candidat)
- La seconde est la leçon sur travaux, où le candidat autorisé expose ses travaux avant une discussion avec les membres du jury. À l'issue de cette épreuve, le jury publie **la liste des candidats sous-admissibles**.
- Suit alors un bloc de leçons : la leçon de théorie (ainsi que, avant 1999, une leçon en vingt-quatre heures qui a depuis disparu pour laisser sa place à une option histoire dans la leçon de spécialité). À son issue est publiée **la liste des candidats admissibles**.
- Enfin, l'admission est constituée de la leçon de spécialité à choisir dans une liste limitative dont le nombre et le contenu ont varié au cours du temps. A son issue est publiée **la liste des reçus au concours par ordre de mérite**.

II. Les concours sur emplois ouverts par les établissements

La voie « longue » (ou troisième concours) est ouverte aux MCF titulaires d'une HDR qui ont accompli dix ans de service dont cinq années en qualité de MCF titulaire ou stagiaire, soit dans un établissement d'enseignement supérieur de la Communauté européenne, soit dans un autre établissement d'enseignement supérieur dans tout autre pays, au titre d'une mission de coopération culturelle, scientifique et technique.

Tableau 1 : nombre de qualifiés par la « voie longue » en 2012 par discipline (*i.e.* hors concours d'agrégation pour les disciplines DEG)

Droit [1-3]	0
Sciences po [4]	0
Sciences éco [5]	7
Sciences de gestion [6]	1
Sciences du langage [7]	33
Littérature [8-15, 73]	164
Psychologie [16]	33
Philosophie [17]	22
Architecture [18, 24]	35
Socio, démo, éduc [19, 70]	62
Anthropologie [20]	14
Histoire [21-22]	80
Géographie [23]	18
Info-comm [71]	10
STAPS [74]	18
Mathématiques [25-26]	215
Informatique [27]	127
Chimie [31-33]	198
Physique [28-30, 34-37]	278
Génie [60-63]	326
Biologie [64-68]	266
Neurosciences [69]	25
Pharmacie [85-87]	17

(Source : DGRH A1-1, Etude de la promotion 2012 des qualifiés aux fonctions de MCF et de PR)

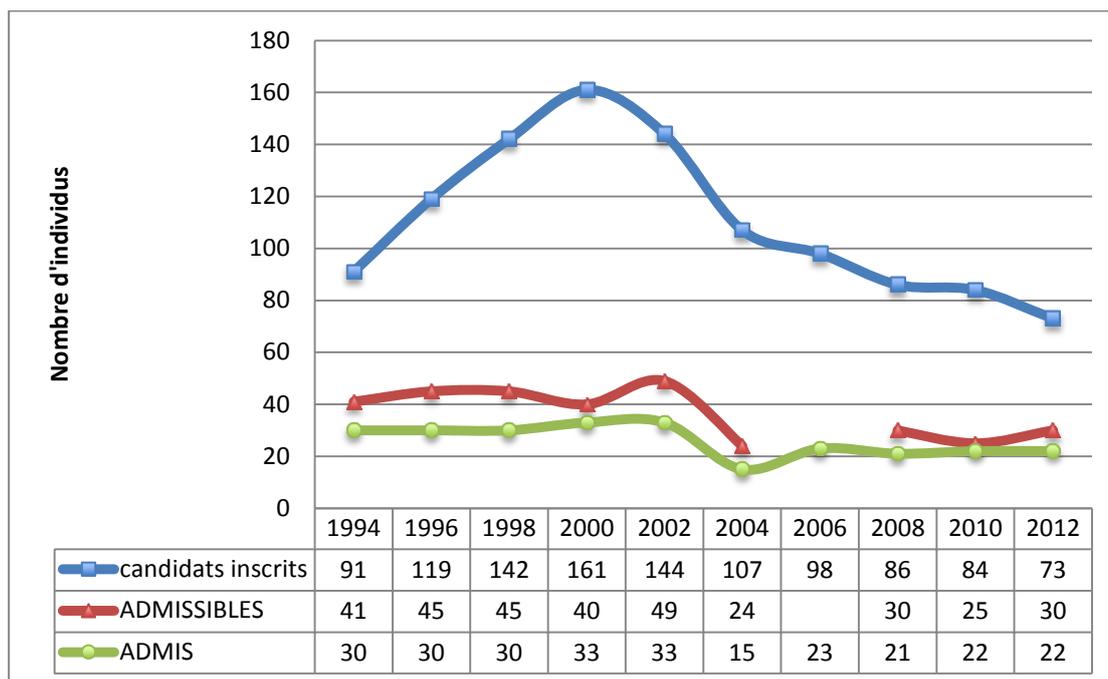
Tableau 2 : le concours externe de l'agrégation du supérieur en sciences économiques, droit et gestion en 2012

	Candidats	Admissibles	Admis	Rapport Admis/Candidats
Droit	241	67	38	15,77%
Économie	73	30	22	30,14%
Gestion	58	58	12	20,69%

(Source : archives du concours, DGRH A2)

Lecture : en 2010, 73 individus se sont présentés au concours de l'agrégation externe en sciences économiques. 30 ont été d'admissibles et 22 ont été déclarés admis. Le rapport entre nombre d'admis et le nombre de candidats est ainsi de 30,14%, soit le plus élevés des trois disciplines concernées par l'agrégation.

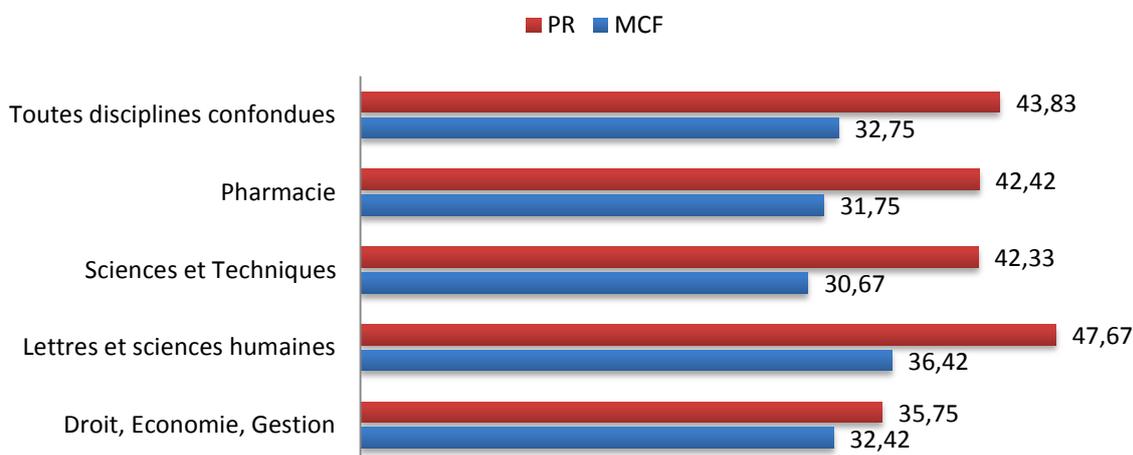
Figure 13 : évolution des inscrits, admissibles et admis à l'agrégation externe en sciences économiques de 1994 à 2012.



(source : *ibid*, calculs réalisés par l'Association Française d'Economie Politique)

Lecture : alors qu'on constate une relative stagnation des admis au concours de l'agrégation, on observe clairement une augmentation des candidats inscrits jusqu'en 2000, suivie d'une baisse régulière jusqu'en 2012. Cette baisse manifeste probablement un phénomène d'auto-sélection des candidats.

Figure 13 : âge moyen des enseignants-chercheurs par corps et groupe de disciplines (2012)



(Source : DGRH A1-1, Etude de la promotion 2012 des qualifiés aux fonctions de MCF et de PR)

Lecture : les sections 01-05 du CNU (Droit/Économie/Gestion) avec concours d'agrégation se distinguent avec un corps de professeurs plus jeune que la moyenne des autres disciplines

Tableau 3 : échantillon du personnel recruté aux fonctions des professeurs d'université dans les sciences économiques entre 1994 et 2012

Voie de recrutement	N	%
1er concours	258	63.1%
2 nd concours	68	16.6%
Voie longue	83	20.3%
TOTAL	409	100.0%

(Source : DGRH A1 et A2, base historique et archives des concours, calculs effectués par nous)

Tableau 4 : origine des recrutés aux fonctions de professeur des universités de la section 05, entre 1994 et 2012 toutes voies confondues (sauf recrutement professionnel : art. 46-4°)

	N	%	% cumulée
Pas MCF	39	9.6%	9.6%
MCF >= 1 an	19	4.7%	14.3%
MCF [1-5] ans	140	34.6%	48.9%
MCF [6-10] ans	110	27.2%	76.0%
MCF >10 ans	97	24.0%	100.0%
TOTAL	405	100.0%	

(Source : DGRH A1 et A2, base historique et archives des concours, calculs effectués par nous)

Tableau 5 : origine des recrutés aux fonctions de professeur des universités de la section 05, entre 1994 et 2012, par le 1^{er} concours

	N	%	% cumulée
Pas MCF	39	15.4%	15.4%
MCF >= 1 an	18	7.1%	22.4%
MCF [1-5] ans	133	52.4%	74.8%
MCF [6-10] ans	54	21.3%	96.1%
MCF >10 ans	10	3.9%	100.0%
TOTAL	254	100.0%	

(Source : DGRH A1 et A2, base historique et archives des concours, calculs effectués par nous)

Tableau 6 : origine des recrutés aux fonctions de professeur des universités de la section 05, entre 1994 et 2012, par le 2nd concours

	N	%	% cumulée
Pas MCF	0	0.0%	0.0%
MCF <1 an	1	1.5%	1.5%
MCF [1-5] ans	4	5.9%	7.4%
MCF [6-10] ans	16	23.5%	30.9%
MCF >10 ans	47	69.1%	100.0%
TOTAL	68	100.0%	

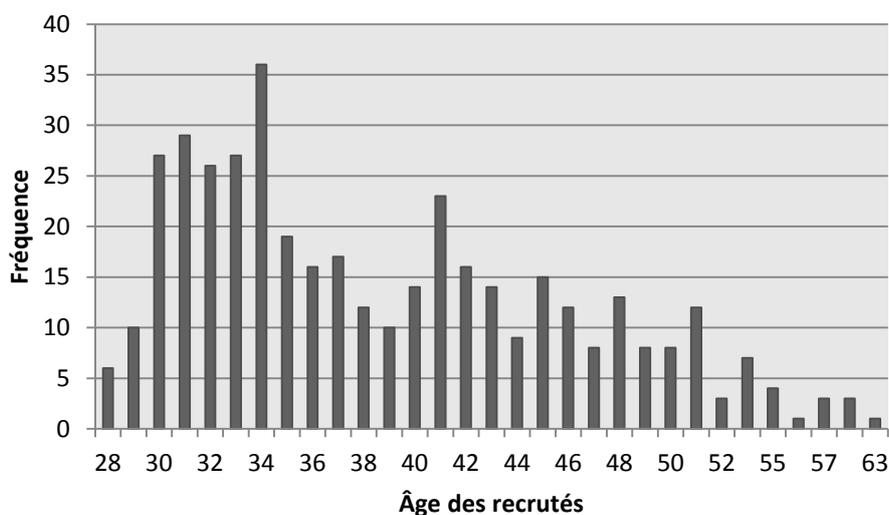
(Source : DGRH A1 et A2, base historique et archives des concours, calculs effectués par nous)

Tableau 7 : origine des recrutés aux fonctions de professeur des universités de la section 05, entre 1994 et 2012, par la voie longue

	N	%	% cumulée
Pas MCF	0	0.0%	0.0%
MCF <= 1 an	0	0.0%	0.0%
MCF [1-5] ans	3	3.6%	3.6%
MCF [6-10] ans	40	48.2%	51.8%
MCF >10 ans	40	48.2%	100.0%
TOTAL	83	100.0%	

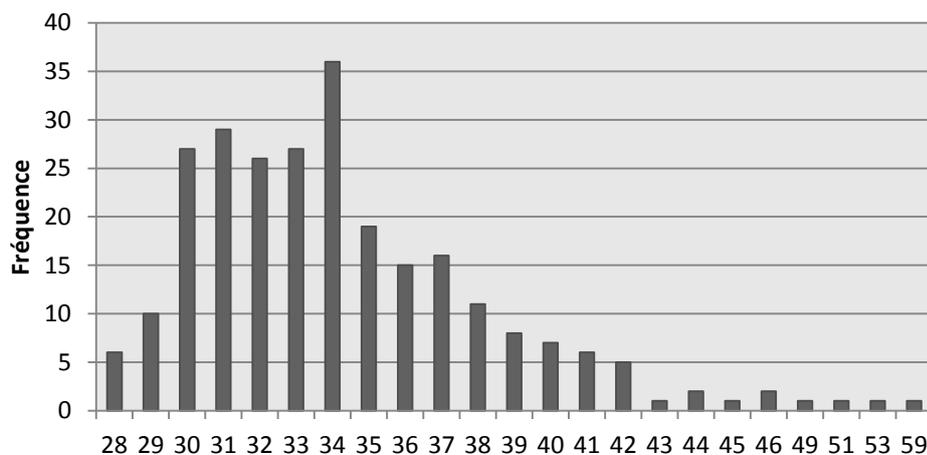
(Source : DGRH A1 et A2, base historique et archives des concours, calculs effectués par nous)

Figure 14 : représentation graphique de la distribution de l'âge de recrutement au grade de Professeur des universités



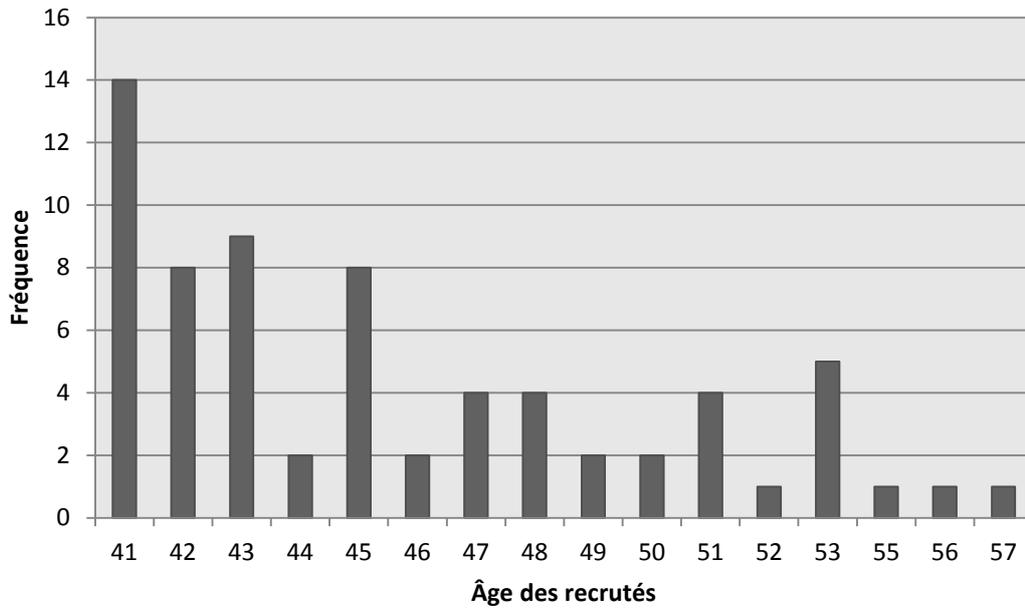
(Source : DGRH A1 et A2, base historique et archives des concours, calculs des auteurs)

Figure 15 : représentation graphique de la distribution de l'âge des recrutés par le premier concours



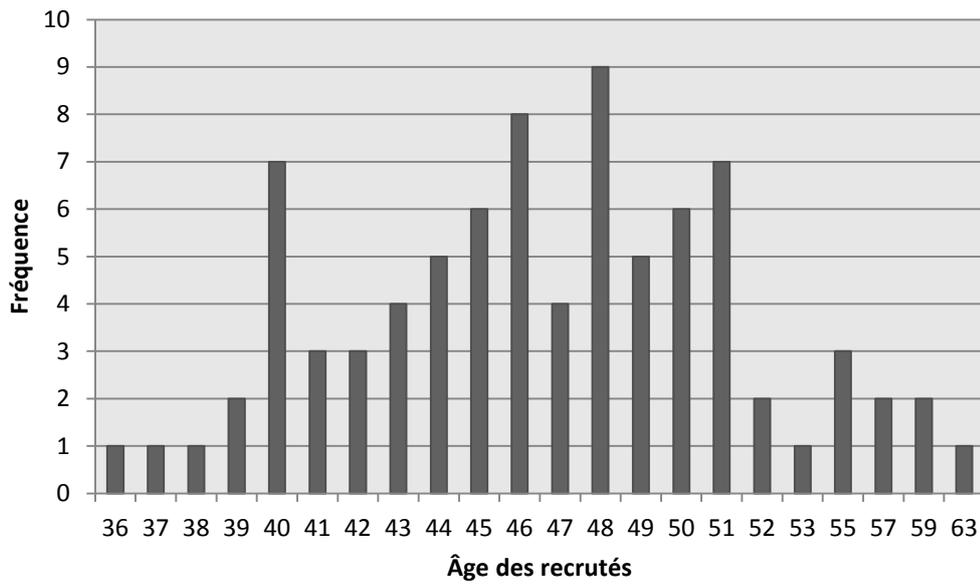
(Source : DGRH A1 et A2, base historique et archives des concours, calculs des auteurs)

Figure 16 : représentation graphique de la distribution de l'âge des recrutés des recrutés par le 2nd concours



(Source : DGRH A1 et A2, base historique et archives des concours, calculs des auteurs)

Figure 17 : paramètres de distribution de l'âge des recrutés par la voie longue



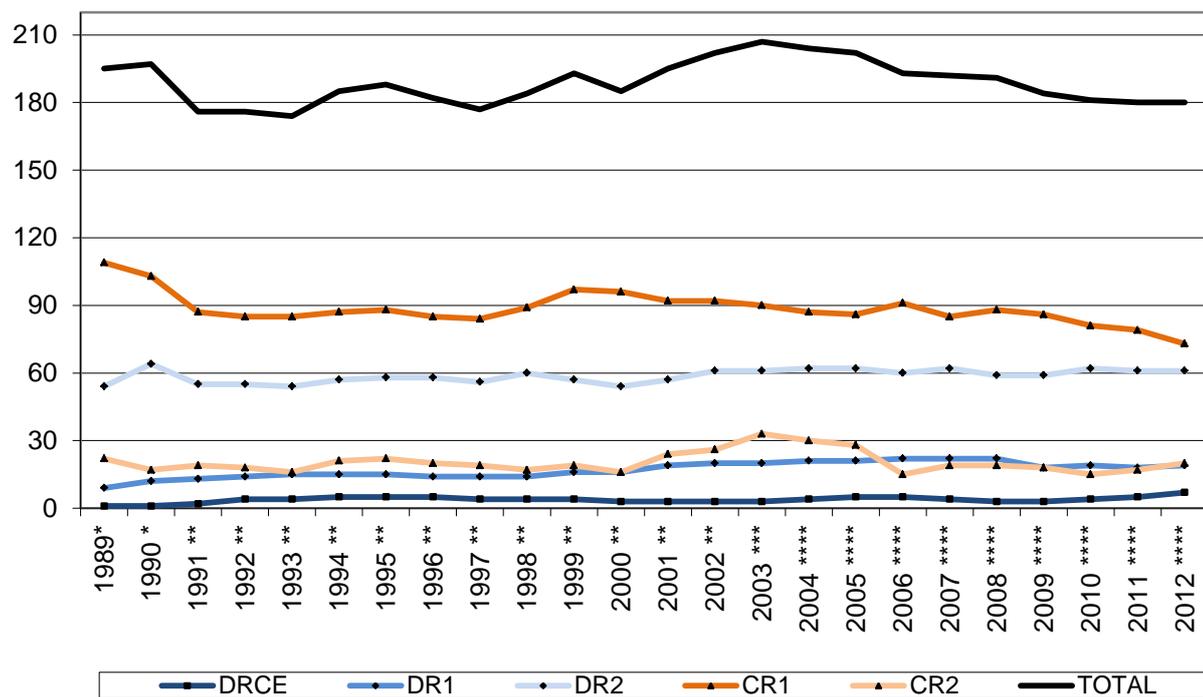
(Source : DGRH A1 et A2, base historique et archives des concours, calculs des auteurs)

Lecture :

- Entre 1994 et 2012, 409 individus ont été recrutés au grade de Professeurs des universités en sciences économiques par la voie du premier concours (63,1% soit 258 individus), second concours (16,6% soit 68 individus) et par la voie longue (20,3% soit 83 individus).
- La part des femmes au sein des recrutements au 1^{er} concours s'élève à 24,9% (soit 63 femmes), à 25% (soit 17 femmes) pour le second concours et à 20,5% (soit 17 femmes) pour la voie longue.
- Les recrutés par la voie du premier concours (externe) ont passé, en moyenne, 4,8 années dans le corps des maîtres de conférences. C'est 2,5 années de moins que l'ensemble des recrutés (toutes voies confondues), 6,6 années de moins que les recrutés par le second concours (interne) et 5,9 années de moins que les recrutés par la voie longue, en moyenne.
- 96% des recrutés par le premier concours ont été maîtres de conférences pendant une durée inférieure ou égale à 10 ans. Ce chiffre s'élève à 76% pour l'ensemble, à 31% pour le second concours et 52% pour la voie longue.
- 75% des recrutés par le premier concours ont été maîtres de conférences pendant une durée inférieure ou égale à 5 ans. Ce chiffre s'élève à 49% pour l'ensemble, à 7% pour le second concours et 4% pour la voie longue.
- 22,4% des recrutés par le premier concours ont été maîtres de conférences pendant une durée inférieure ou égale à 1 an. Ce chiffre s'élève à 14,3% pour l'ensemble, à 1,5% par le second concours et 0% pour la voie longue.
- 15,4% des recrutés par le premier concours n'ont pas été maître de conférences (N.B. sont pris en compte les chercheurs du CNRS ou enseignants étrangers). Ce chiffre s'élève à 0% pour toutes les autres voies possibles de recrutement.
- L'âge moyen des recrutés par la voie du premier concours est de 34,3 ans, c'est 4,4 années de moins que l'âge moyen toutes voies confondues, 11,3 années de moins que l'âge moyen des recrutés du second concours et 12,5 années de moins que l'âge moyen des recrutés par la voie longue.
- L'âge auquel les professeurs sont le plus fréquemment recrutés (mode) s'élève à 34 ans par la voie du premier concours, à 41 ans pour le second concours et 48 ans pour la voie longue.

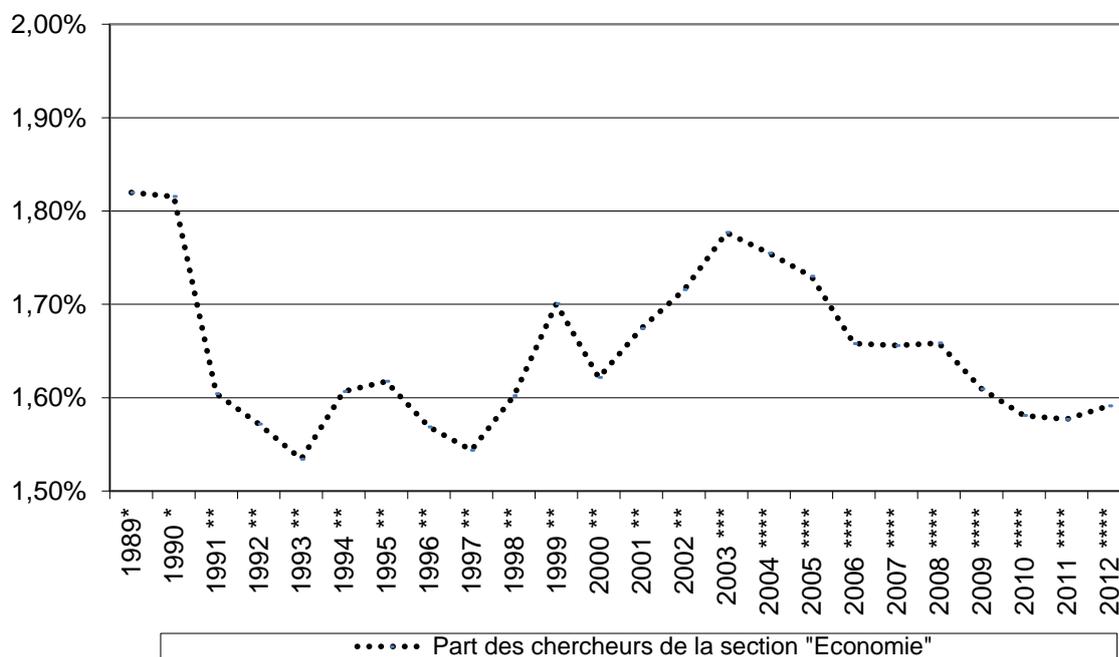
IV- Les chercheurs du CNRS

Figure 18 : évolution des effectifs de la section 37 du CNRS (économie-gestion) en fonction du grade



(Source : DRH, bilans sociaux du CNRS, effectifs au 31/12 de chaque année)

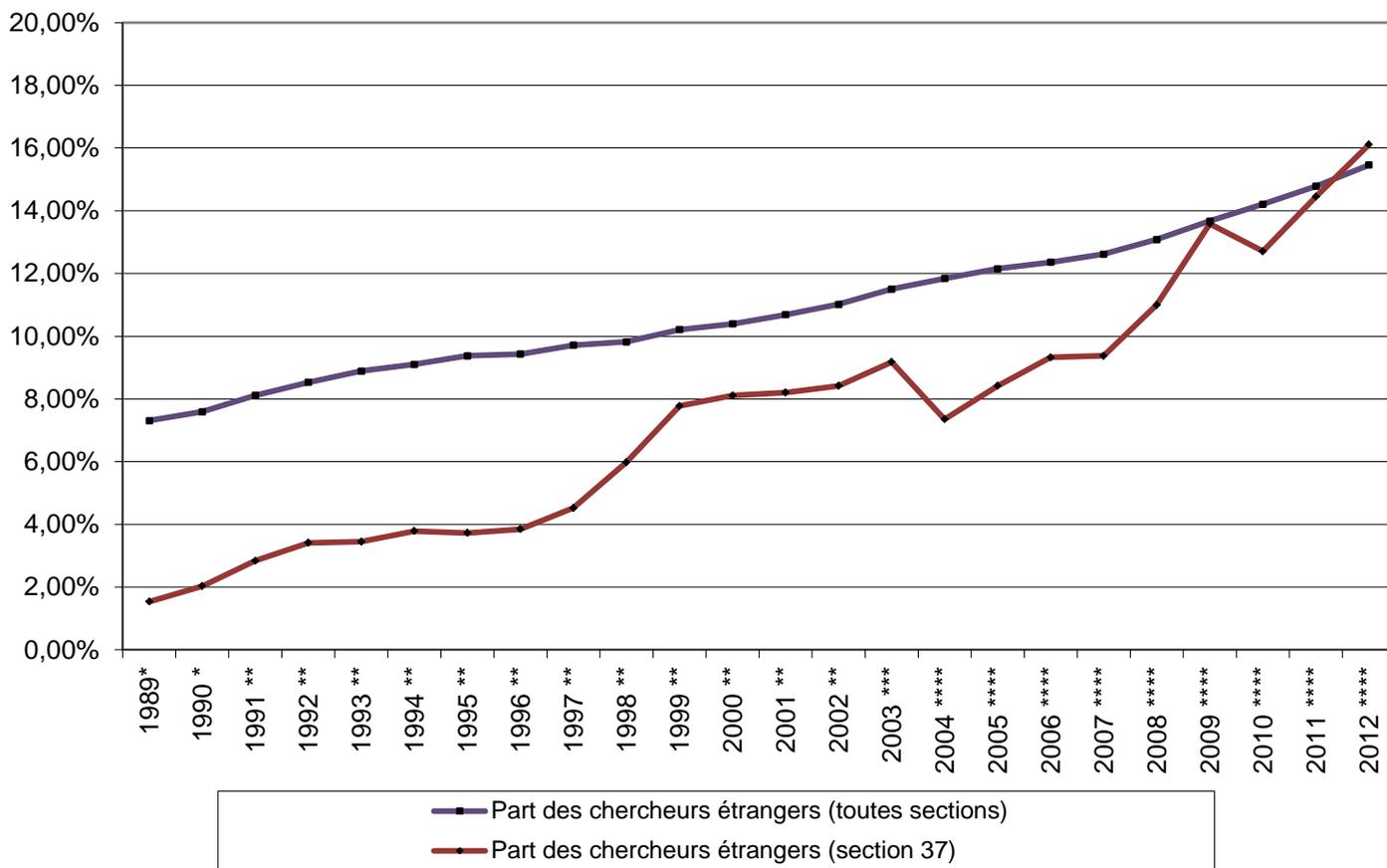
Figure 19 : évolution de la part des chercheurs de la section 37 dans l'ensemble des sections



(source : *ibid*)

Lecture : les effectifs des chercheurs de la section éco-gestion du CNRS sont relativement stables dans le temps (environ 90 chercheurs). La part que représente cette section dans l'ensemble de la recherche du CNRS varie selon les années entre 1,8 à 1,6%.

Figure 20 : évolution de la part des chercheurs CNRS de nationalité étrangère



(Source : *ibid*)

Lecture : on observe une évolution constante de la part des chercheurs de nationalités étrangères au CNRS. Après un retard par rapport aux autres sections, cette part au sein de la section éco-gestion a connu un rattrapage à la moyenne et se situe à l'heure actuelle au niveau moyen de l'ensemble des sections.

EVOLUTION DES INTITULES DE LA SECTION

(*) Section 36 : Sciences de l'économie et de la gestion.

(**) Section 37 : Economie et société.

(***) Section 37 : Economie et société et diversité des cultures.

Tableau 8 : nombre d'enseignants-chercheurs accueillis en délégation au CNRS en 2012

Section	Accueillis en délégation (6 mois)			Accueillis en délégation (1 an)			Accueillis en délégation (TOTAL)		
	H	F	total	H	F	total	H	F	total
Economie/Gestion (n° 37)	3	1	4	10	3	13	13	4	17
Sociologie (n° 36)	0	0	0	4	6	10	4	6	10
Histoire (n° 33)	2	0	2	8	17	25	10	17	27
MOY. SHS (n°32-40)	0.9	0.4	1.3	6	6.6	12.6	6.9	7	13.9
Mathématiques (n° 41)	110	26	136	38	5	43	148	31	179
Bio. molécul. (n° 20)	1	1	2	0	1	1	1	2	3
MOY. TOUT	4.4	1.5	5.8	8	3.4	11.4	12.2	5.1	17.2
MOY. (sans la section 41)	1.8	0.9	2.7	7.3	3.4	10.6	8.9	4.4	13.3

(Source : ibid)

Lecture : la section 37 (économie et gestion) se distingue par un nombre relativement important d'enseignants-chercheurs accueillis en délégation (avec une certaine sous-représentation des femmes).

Tableau 9 : nombre de post-doctorants CNRS en 2012

Section	Post-doctorants		
	H	F	total
Economie/Gestion (n°37)	3	5	8
Sociologie (n°39)	2	3	5
Histoire (n°33)	3	3	6
MOY. SHS (n°32-40)	3.4	3.9	7.3
Mathématiques (n°41)	15	7	22
Bio. molécul. (n°20)	30	19	49
MOY. TOUT	18.3	10.5	28.8

(Source : ibid)

Lecture : le nombre de post-doctorants de la section 37 (économie et gestion) est légèrement supérieur à la moyenne des sections de l'InSHS (avec une relative sur-représentation de femmes) et sensiblement inférieure à la moyenne toutes sections confondues.