

DIRE L'ÉCONOMIE. LES « JOURNÉES DE L'ÉCONOMIE » COMME INSTANCE DE CONFIRMATION

Thomas Angeletti

P.U.F. | Sociologie

2011/2 - Vol. 2
pages 113 à 127

ISSN 2108-8845

Article disponible en ligne à l'adresse:

<http://www.cairn.info/revue-sociologie-2011-2-page-113.htm>

Pour citer cet article :

Angeletti Thomas , « Dire l'économie. Les « journées de l'économie » comme instance de confirmation » ,
Sociologie, 2011/2 Vol. 2, p. 113-127. DOI : 10.3917/socio.022.0113

Distribution électronique Cairn.info pour P.U.F..

© P.U.F.. Tous droits réservés pour tous pays.

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

Dire l'économie. Les « journées de l'économie » comme instance de confirmation

Speaking the economy. The « journées de l'économie » as an instance of confirmation

par Thomas Angeletti*

R É S U M É

Pour étudier les contraintes qui encadrent l'action de l'expert lorsque celui-ci se trouve confronté au regard de personnes différentes des acteurs courants avec lesquels il peut d'ordinaire s'entretenir, les « journées de l'économie » constituent un lieu d'observation privilégié. Organisé à Lyon depuis trois ans, cet événement propose, trois jours durant, des conférences formellement ouvertes à chacun sur un ensemble de thématiques : crise, croissance, développement durable, etc. À partir de l'enquête que nous avons réalisée sur ces journées, nous identifions certaines des conditions qui, en situation, éveillent le regard critique de l'assistance vis-à-vis de l'expert et, parfois, conduisent même à tenter une remise en cause de sa position : possibilité pour les personnes composant l'auditoire de se reconnaître une condition commune ; existence de modes de totalisation permettant d'agrèger des plaintes ; nécessité pour l'expert de se définir comme dénué d'intérêts propres et de moyens d'action dans le domaine dans lequel il intervient. Si celui-ci n'emporte pas systématiquement l'adhésion du public, ces journées n'aboutissent pas pour autant, loin s'en faut, à une continue mise en doute de l'expert. En ce sens, nous montrons que l'événement repose sur deux présupposés centraux : d'une part, une méconnaissance citoyenne en matière d'économie ; d'autre part, l'existence d'une autorité scientifique susceptible d'y remédier. Dans ce cadre, nous avançons enfin que l'une des dimensions prises par ces journées est de confirmer l'économie, entité suffisamment substantialisée pour que ne subsiste pas de doute sur son existence.

A B S T R A C T

In order to study the constraints that govern the actions of the expert when facing people different from the actors he is used to working with, the "journées de l'économie" are a vantage point. Held in Lyon for the past three years, this event offers three days of conferences officially open to everyone on a set of themes: crisis, growth, sustainable development, etc. From the investigation we conducted during this event, we identify some of the conditions that allow for the development, in situ, of a critical stance of the audience toward the expert, and that sometimes even lead to attempts to question his position: the possibility for the people in the room to acknowledge the sharing of a common condition; the existence of ways of totalization to aggregate claims; and the need for the expert to identify himself as devoid of self-interest and of means of intervening in the field in which he operates. Even if it does not entail systematic public support, this event far from leads to a continual questioning of the expert. Indeed, we show that the event is based on two central presuppositions: on the one hand, the citizens' ignorance about economic issues, and on the other hand, the existence of a scientific authority likely to remedy this. We therefore argue that one of the dimensions that this event takes on is confirming the economy as an entity substantialized enough that no doubt can remain about its existence.

MOTS-CLÉS : expert ; économie ; critique ; confirmation ; réalité

KEYWORDS: expert; economy; critique; confirmation; reality

* Doctorant en sociologie – Groupe de sociologie politique et morale (GSFM) – EHESS
10, rue Monsieur le Prince – 75006 Paris
thomas.angeletti@ehess.fr

« L'éducation à l'économie constitue un enjeu décisif pour notre système éducatif. Elle s'inscrit pleinement dans le cadre des grands objectifs fixés par l'accord de Lisbonne qui prévoit de faire de l'Europe "l'économie de la connaissance la plus compétitive au monde" [...]. Or, depuis sa création au milieu des années 1960, l'enseignement des sciences économiques et sociales fait l'objet de controverses récurrentes qui portent à la fois sur les contenus des manuels et des programmes. C'est pourquoi j'ai voulu que ceux-ci fassent l'objet d'un audit offrant toutes les garanties d'objectivité et d'impartialité nécessaires. »¹

Les opérations qui fondent d'ordinaire une demande d'expertise, telles qu'elles se donnent à voir dans le cadre des régimes politiques contemporains, se présentent généralement sous la forme d'une séquence. Le constat dressé par un responsable politique ou administratif – ici le ministre de l'Éducation nationale – en constitue le point de départ. Il est suivi par l'identification d'une situation qualifiée de problématique, où sont nommés les objets et les personnes impliqués. Pour remédier à ce qui est dès lors désigné comme un problème, le responsable fait appel à une commission formée d'experts nommés pour une durée limitée et définie notamment par son extériorité à la chose politique. Cette commission se voit enfin assigner une mission, souvent celle « d'établir un état des lieux et de [...] faire des propositions précises sur les évolutions souhaitables ».

Comme l'illustre le cas de la commission Guesnerie, dont le travail a porté sur la transformation de l'enseignement des sciences économiques et sociales (SES) dans le secondaire, le recours à une instance extérieure – appuyée sur une autorité relevant de la science et composée, par exemple, « d'économistes et de sociologues reconnus par la communauté scientifique » – pour modifier des pratiques ou requalifier certaines catégories juridiques s'est considérablement accru durant les dernières décennies. L'action conjointe des responsables et des experts, qui participe activement à construire la réalité, n'est cependant pas sans rencontrer de résistances. Loin d'être face à un monde plastique qui se plierait à leurs exigences par l'intermédiaire de la catégorisation juridique, les experts sont parfois ouvertement critiqués, notamment lorsqu'ils se confrontent directement aux personnes visées par leurs actions et préconisations – personnes que nous qualifierons par la suite de public. C'est à ce problème

qu'est consacré cet article, en proposant d'identifier certaines des conditions par lesquelles une remise en cause de la position experte peut se manifester.

Nous nous appuyons pour ce faire sur les réflexions de Boltanski (2009) quant au rôle des institutions dans la constitution de la réalité. Tandis que les nombreux travaux de sciences sociales sur la construction sociale de la réalité ont entre autres finalités d'en retracer les formes particulières et, par là, contingentes (Hacking, 2001), il s'agit davantage dans cette conception de prendre acte de la dimension construite de la réalité afin d'en souligner le caractère à la fois *consistant* et *fragile*. Consistant, car la réalité ne dépend pas de la volonté, du goût ou de la préférence d'un seul – comme, pour reprendre un exemple de Searle (1998), le fait de désigner par euro le type de monnaie qui régit l'économie européenne – mais est élaborée et collectivement garantie par des instances couramment désignées en sociologie par le terme d'*institutions*. Toutefois, la réalité est également fragile, car assurer une stabilité face aux actions et interprétations incessantes et discordantes produites par tout un chacun est un travail permanent. C'est du reste cette tâche, dont le droit est une forme paradigmatique, qui occupe les *responsables* (Boltanski, 2009, p. 216-221). Ceux-ci disposent en effet, dans le cadre de leurs fonctions au sein d'institutions, d'un pouvoir d'action sur la réalité en œuvrant continuellement à promouvoir et à certifier la validité d'un ensemble de termes et de désignations. Les responsables constituent la première des trois entités, à côté de l'expert et du public, qui composent le modèle que nous proposons de définir pour l'étude du phénomène qui nous intéresse ici.

L'*expert*, deuxième entité du modèle, est appelé par les responsables pour émettre un jugement sur une situation présentée comme problématique². En s'appuyant sur un savoir spécifique qui justifie généralement sa nomination, l'expert doit accepter le type de restrictions que lui impose le problème, tel que formulé par les responsables à l'intérieur d'un certain cadre. En plus de la reconnaissance commune de ce cadre, c'est la capacité de l'expert à formuler des propositions qui est déterminante, car c'est par elle que responsables et experts sont liés ; dans cette

1. Extraits de la lettre de mission envoyée à Roger Guesnerie par le ministre de l'Éducation nationale (Guesnerie, 2008, p. 38-39).

2. De nombreux auteurs ont mis en œuvre une analyse du jugement de l'expert *en action* et du type de qualification des personnes et des

choses qu'il opère, par un travail de mise en équivalence des cas (Fornel, 1990 ; Dodier, 1993 ; Bessy & Chateauraynaud, 1995). Pour reprendre la distinction opérée par Castel (1985), ces derniers se focalisent davantage sur l'*expert instituant* là où nous nous intéressons plutôt à l'*expert mandaté*.

« sociologie de la rencontre » (Dodier & Baszanger, 1997), c'est la relation d'expertise qui détermine l'horizon d'action des différentes entités.

À ces deux entités somme toute classiques des réflexions sur l'expertise (Castel, 1985 ; Trépos, 1996) peut être ajoutée une troisième regroupant les personnes visées par les propositions normatives de l'expert, qui apparaissent quelquefois sous la forme d'un collectif. À la suite de Dewey, on le qualifiera de *public*³ pour souligner qu'il dispose de capacités d'actions, inégalement mobilisées selon les situations mais pouvant l'amener, sous certaines conditions, à aller à l'encontre de la logique dans laquelle experts et responsables se proposent de le confiner⁴. En effet, quand bien même elles se donnent pour seule tâche de traiter un problème technique, juridique ou bien encore économique, les préconisations des experts tendent régulièrement à transformer la situation de personnes liées par une même condition (de territoire, de statut professionnel, de sexe, de diplôme, d'expérience, etc.).

Il nous semble possible de comprendre et d'expliquer la position spécifique de l'expert dans ce modèle par un chemin détourné, en focalisant notre regard sur les contraintes qui l'encadrent lorsque celui-ci participe à des événements dans lesquels sa parole se trouve soumise au jugement de personnes qui ne sont pas les acteurs courants – tels que les responsables – avec lesquels il peut d'ordinaire s'entretenir, lors de travaux en commission. Comment, en effet, le public peut-il s'opposer aux énoncés de l'expert et quels points d'appui s'offrent à lui dans cet exercice ? Plus avant, de quelles prises pour la critique dispose-t-il et dans quelles conditions le discours de l'expert se trouve-t-il, au contraire, particulièrement difficile à questionner et à mettre à distance ?

3. Dewey (2003, p. 76) désigne par *public* « ceux qui sont indirectement et sérieusement affectés en bien ou en mal [et qui] forment un groupe suffisamment distinctif pour requérir une reconnaissance et un nom ».

4. Concevoir les cibles du travail de l'expert comme dotées de capacités de résistance, en plus d'avoir pour vertu de faire du public une entité active, offre également la possibilité de s'extirper du raisonnement en termes de « politiques publiques », dans lequel disparaît souvent le devenir effectif de telle ou telle réforme en proposant une lecture quasi juridique de la vie sociale, qui conduit à en minorer la dimension conflictuelle.

5. Les débats autour de l'enseignement des SES se sont notamment intensifiés depuis 2004 et les propositions de la réforme Fillon. Récemment, la section ES s'est entre autres vu reprochée de donner une image négative de l'entreprise par l'Institut de l'Entreprise, financé lui-même par de grands groupes industriels et qui propose aux enseignants de SES de participer à des « stages en entreprise ». À l'université, c'est davantage l'usage des mathématiques, le manque de pluralisme de l'enseignement ou encore son caractère trop « théorique » qui ont été maintes fois discutés, par

Pour qui s'intéresse à ces questions, les « journées de l'économie », organisées à Lyon depuis trois ans et dont la quatrième édition est déjà prévue, constituent un lieu d'observation privilégié. Ces journées, auxquelles sont notamment conviés un certain nombre de professeurs du secondaire et leurs élèves, prennent place à côté d'autres opérations engagées depuis quelques années en leur direction pour redéfinir le contenu comme les finalités de l'enseignement de l'économie, qui est au lycée comme à l'université l'objet de controverses⁵. Elles réunissent un ensemble d'acteurs, au premier rang desquels des économistes, pour « ouvrir un dialogue utile dans une période où l'instabilité économique ne peut que nous interpellier », comme les présente son principal initiateur⁶ dans un document distribué aux participants. L'enjeu consiste selon lui à « créer un climat de confiance raisonné et constructif. » Durant trois jours, les conférences formellement ouvertes à chacun se succèdent sur un ensemble de sujets : crise, croissance, développement durable, etc. Le visiteur se voit ainsi proposé, chaque jour, le choix d'une quinzaine de séances.

En suivant le modèle à trois termes (responsables, experts, public) présenté précédemment, nous nous proposons d'analyser et d'expliquer certaines des conditions par lesquelles une remise en cause de l'expert peut se faire jour, avant de montrer que les difficultés que rencontrent les personnes dans cette entreprise, inégalement constituées en collectifs, tiennent à la forme que revêt l'événement particulier que sont ces « journées de l'économie », dans lesquelles priment des opérations de *confirmation* visant à stabiliser la réalité (Boltanski, 2009, p. 113-115 notamment). Cela nous amènera en conclusion à avancer quelques hypothèses sur le type d'effets que peuvent engendrer de telles opérations sur les personnes⁷.

exemple autour des années 2000 et du mouvement « autisme-économie » lancé par un groupe d'étudiants issus de « grandes écoles ».

6. Professeur de SES à l'ENS Lyon, il est l'auteur de plusieurs travaux sur l'enseignement des SES comme sur l'évolution de la recherche en économie. Il fait également partie de l'équipe de l'Association française de science économique.

7. Les analyses qui suivent ont été élaborées sur la base d'observations ethnographiques des trois premières éditions des journées de l'économie. La mise à disposition sur le site de l'événement de certains enregistrements vidéos des séances a permis de constituer un corpus des questions posées par les membres de l'auditoire, en comparant un ensemble de critères dont notamment la présentation de soi de l'intervenant (nom propre, titre, etc.), s'il cite un membre de la tribune dans la formulation de sa question, si la tribune y apporte une réponse avec éventuellement un renforcement positif en valorisant la question posée, etc. En outre, le déroulement de ces journées nous a permis de rencontrer une vingtaine de participants avec lesquels des entretiens informels ont été réalisés lors de l'événement. Enfin, les réflexions ici développées se nourrissent également d'enquêtes en cours, que nous menons sur l'expertise économique.

De l'expert au responsable

Pour expliciter comment s'exerce la contrainte du public sur la position de l'expert, nous nous intéresserons tout d'abord à une séance intitulée « Manuels scolaires : regards croisés » et focalisée sur les manuels du secondaire en sciences économiques et sociales (SES). Elle prend place à la suite de la publication du rapport de la commission Guesnerie, chargée en 2008 par le ministre de l'Éducation nationale d'effectuer, en reprenant le vocabulaire de l'entreprise, une « mission d'audit » des manuels et programmes des sciences économiques et sociales du lycée⁸. La table ronde réunit un journaliste d'une revue de « presse économique » à destination des lycéens et étudiants, une inspectrice d'académie, un professeur du secondaire qui codirige une collection de manuels de SES, un économiste ancien directeur de l'INSEE, enfin le PDG d'un grand groupe bancaire⁹ – ces deux derniers intervenants ayant endossé le rôle d'experts au sein de la commission Guesnerie. Cette séance a ceci de particulier que les membres de l'auditoire sont reconnus comme un *public* – soit comme le collectif directement visé par les propositions expertes – dès la première intervention, dans laquelle il est mentionné que « les professeurs sont là », générant quelques rires épars. Cette précision est importante, car elle fait exister aux yeux de tous un collectif qui dépasse le strict cadre de cette séance : ce ne sont pas « des » professeurs ou un agrégat d'individus hétérogènes qui sont présents, mais bien « les professeurs »¹⁰. Au fur et à mesure que la discussion progresse, des critiques commencent à se faire entendre, principalement dirigées vers le banquier. Le débat que celui-ci engage avec les autres interlocuteurs, mais également, nous le verrons, avec la salle, mélange allégrement défense de la discipline économique dans sa conception positiviste, représentation méritocratique de l'ordre social, valorisation de

responsables compétents vis-à-vis des profanes et attribution d'un rôle d'éducation des citoyens à l'économie.

L'économie comme science citoyenne

La contribution de ce dirigeant de banque n'a pas tant pour objet de désapprouver directement les manuels que les programmes scolaires dont ils sont tributaires. Il affirme en effet que ceux-ci « conduisent souvent, faute de temps pour tout aborder, [...] à un enseignement de surface ». Ce constat de départ s'accompagne d'une conception précise de la discipline économique : « Ceci est dommageable, parce que l'apprentissage des concepts et des instruments de base de la science économique, autour de ses acquis les plus assurés, en particulier la microéconomie, le rôle de l'entreprise dans l'investissement et dans la production, les mécanismes de formation des prix, ses acquis les plus assurés, ne sont pas mis aujourd'hui, au premier plan des programmes ». Pour l'intervenant, cette défense répétée à plusieurs reprises de la microéconomie¹¹, est indissociable de la revendication du caractère scientifique de l'économie : « L'économie est une science, c'est une science qui se fonde sur des modèles, et non pas sur la collection d'opinions d'inégales valeurs. Or, aujourd'hui, la confusion et le relativisme règnent trop souvent dans l'approche qui est faite par les manuels ». La raison de cette « confusion » résiderait dans une « double finalité » pédagogique incompatible : celle de vouloir fournir à la fois une « clé de compréhension du monde contemporain » et « l'acquisition d'une démarche scientifique ». Cette double finalité serait « trop ambitieuse [...] Il faut trancher. Mon sentiment est que l'acquisition d'un regard critique est louable, mais il faut d'abord disposer des outils intellectuels pour exercer ce regard critique, et je pense qu'un enseignement de l'économie dans les lycées devrait en priorité fournir ces outils intellectuels ».

8. La commission était composée de treize membres, dont sept universitaires, deux professeurs en classes préparatoires, et quatre « personnalités qualifiées ». Son travail s'est principalement réalisé à travers des auditions (22) parmi lesquelles des éditeurs de manuels, trois professeurs de SES, deux professeurs en khâgne, un recteur d'académie, le président de « Jeunesse et entreprise », un inspecteur des finances invité au titre de sa participation au Conseil pour la diffusion de la culture économique (CODICE), un ancien Premier ministre, mais également un étudiant de Sciences-Po ayant réalisé une présentation intitulée « L'enseignement de l'économie aux États-Unis ».

9. Nous nous bornerons, dans le cadre de cet article, à n'indiquer dans les interventions analysées que les titres revendiqués par les orateurs, de façon à mettre en lumière que la force proprement collective de ces discours tient en partie au fait qu'ils proviennent de points de vue se présentant sous l'angle de leur différence (journaliste, économiste, PDG de banque, etc.).

10. L'une des difficultés rencontrées par le public consiste évidemment à faire reconnaître dans la réalité des éléments pouvant le faire advenir et apparaître

comme un collectif. Or, mettre en forme ces éléments n'est pas une opération évidente. Elle s'effectue d'ailleurs principalement en s'appuyant sur des catégories précédemment totalisées (comme dans l'exemple qui suit, en mobilisant la catégorie professionnelle des professeurs), au risque d'une part de ne générer des formes de solidarité qu'entre personnes partageant une condition déjà reconnue comme commune, et d'autre part de susciter des oppositions entre collectifs qui échouent ainsi à se rendre mutuellement descriptibles des expériences partageables sous d'autres rapports. Sur les modes de constitution des collectifs, nous renvoyons à l'ouvrage dirigé par Kauffman & Trom (2010).

11. Comme cela est également constaté dans le rapport Guesnerie (2008, p. 10), qui trouve « paradoxale, dans les programmes actuels, la part prépondérante des références à l'analyse macroéconomique, qui s'appuie sur les savoirs les plus difficiles et les moins consensuels de la discipline, alors que le savoir microéconomique est souvent mieux fondé et plus simplement applicable, plus susceptible d'éclairer des expériences de la vie courante ».

Les griefs avancés contre les manuels de SES concernent principalement leur incapacité à valoriser la discipline économique en tant que science, par exemple en plaçant « sur un même plan des textes d'une valeur très inégale ». L'économie doit au contraire être enseignée « pour ce qu'elle est, c'est-à-dire une discipline structurante pour l'esprit des élèves, [...] c'est-à-dire qu'elle puisse être conçue comme une forme d'enseignement aussi importante intellectuellement que la physique ou la chimie, c'est-à-dire de véritables sciences. Car je crois qu'il y a une partie de la science économique qui est véritablement scientifique, elle se loge pour l'essentiel dans la microéconomie, mais pas seulement ; elle porte pour l'essentiel sur les concepts de production et d'échange. Je crois que ces deux concepts sont essentiels pour vivre une vie de citoyen au XXI^e siècle ». À cette défense de l'économie, s'ajoute une forme d'antirelativisme¹² : « Il faudrait que l'enseignement, le premier enseignement d'économie pose un certain nombre de concepts qui n'interpellent pas, qui ne sont pas soumis à question, pas plus que la physique n'est soumise à question ». En mettant l'accent sur la microéconomie, l'enjeu consiste à limiter les comportements économiques de chaque citoyen à la gestion individuelle de son propre cas, pour faire de l'économie une discipline, au premier sens du terme :

« C'est vrai que dans des difficultés économiques de cette nature [la crise], il est important pour les citoyens de comprendre ce qu'il se passe, et je dirais que ce qui est important là en l'occurrence, pardonnez-moi mais je vais y revenir, ce n'est pas de savoir quels sont les grands problèmes macroéconomiques, parce que, je dirais que les personnes qui sont en charge de ces problèmes sont à la recherche de solutions pour les traiter, donc par définition, elles ont la compétence nécessaire [...]. Ce n'est pas à ce niveau-là que se posent les questions fondamentales des citoyens. Les questions fondamentales des citoyens sont bien les questions de la microéconomie ».

Président d'un groupe bancaire

La vision du citoyen économique ici défendue s'appuie sur une connaissance microéconomique minimale : celle permettant à tout un chacun d'établir son budget, de gérer son compte, de planifier ses dépenses, d'entretenir des relations économiques de confiance avec ses partenaires financiers et commerciaux, en reportant au niveau individuel un autocontrôle et une limitation inspirés du modèle de l'entreprise. De ce manuel

pratique de gestion personnelle de son budget, est exclue la macroéconomie, assimilée à la politique. Celle-ci devant faire l'objet d'une délégation de la majorité des citoyens aux responsables, « personnes [...] en charge de ces problèmes ».

Entre intérêt général et intérêts particuliers

Durant cette séance, un trouble gagne progressivement l'assistance. Alors que quelques réactions se donnent à voir, une prise de parole va tendre à verbaliser et à fédérer des élans critiques jusqu'alors individuels, comme en témoignent les applaudissements appuyés qui la suivront :

« C'est très compliqué de faire acquérir des savoirs aux élèves, et permettez-nous d'être des spécialistes de la pédagogie, et de savoir comment on utilise un manuel. Donc je vais au bout des choses : je crois que 1. Il aurait fallu voir beaucoup plus de classes fonctionner avec des manuels, pour avoir une vraie connaissance de ce qui se fait, en classe, avec des manuels ; 2. S'il y a de vrais problèmes, [...] c'est que c'est des problèmes avant tout de formation. Et je suis désolé, mais là on tombe sur un problème actuel fondamental du système éducatif, c'est que les niveaux de budget affectés à la formation continue sont dérisoires. Donc les problèmes que vous posez existent, mais ils ne sont pas dans une refonte complète d'une discipline, ils sont beaucoup plus larges que vous ne le pensez et posent plus de problèmes de comment on forme des enseignants que, un manuel, tel qu'il est, avec les pages qu'il a, etc., etc. C'est qu'est-ce qu'un enseignant fait de ce manuel, c'est ça qui est fondamental, et pour ça, c'est la formation qui est essentielle » [Applaudissements de la salle].

Enseignant de SES

En introduisant de nouveaux éléments dans la discussion, cette intervention ouvre une voie jusqu'alors inaperçue. En plus de faire émerger un doute sur les conditions de réalisation du rapport d'expertise et de critiquer les préconisations qui en découlent, elle se donne explicitement pour objet de montrer que le problème en jeu dépasse celui auquel les experts tentent de le circonscrire. Elle s'accompagne, de plus, d'un retournement des positions, en affirmant par un « nous » collectif que ceux qui se trouvent visés par ces propositions, réunis au sein d'un même *public*, bénéficient d'une compétence qui, elle, ne peut être revendiquée par la tribune : « permettez-nous d'être des

12. Un antirelativisme qui, quand il est exprimé sous la forme de la restriction de l'espace du débat, rappelle celui vivement défendu par les pourfendeurs de Mai 68, comme l'a bien montré Audier (2008).

spécialistes »¹³. L'activité des professeurs du secondaire, nombreux à participer à cet événement sous la pression des inspecteurs académiques, n'avait bénéficié jusque-là que d'une expression limitée du côté de la tribune¹⁴.

Ainsi, les discours engendrés par la position d'expert, quand bien même ceux-ci sont prononcés avec une légitimité particulière, ne suffisent pas à assurer une adhésion spontanée. Leur réussite est soumise en l'occurrence à la possibilité pour les personnes à qui ils s'adressent en partie, de traduire dans des termes qui leur sont compréhensibles et appropriables, l'expérience dont l'expert se fait le porte-parole. Ou, autrement dit, que les conclusions avancées par les experts soient exposées de façon à laisser une latitude suffisante pour que l'expérience vécue des personnes puisse y trouver place. Cela suppose également que les personnes ici regroupées ne se reconnaissent pas comme liées par une condition ou une pratique communes, et que l'expert ne définisse qu'approximativement les collectifs visés par ses propositions. À l'inverse, la grandeur dont l'expert se revendique, en explicitant ce qui devrait être fait – en suggérant, pour reprendre deux exemples issus de rapports d'experts ayant participé à ces journées, « d'introduire davantage d'incitations, d'évaluations et de "benchmarking" » au sein du système éducatif (Aghion & Cohen, 2004, p. 12) ou encore de développer « la mesure de la performance au niveau microéconomique des services, agences ou établissements publics » (Bureau & Mougeot, 2007, p. 47) – peut lui être ainsi ôtée quand il s'adresse directement à ceux visés par ce contenu proprement normatif.

Le débat ne sera pas clôturé à ce moment-là, et les experts tentent des réponses, parfois embarrassées, comme l'exprime l'économiste à la tribune : « Oui, pour les personnes qui sont, comme moi, extérieures à l'univers pédagogique, c'est vrai que c'est pas simple de savoir ce qui se passe dans les salles, même si on fait nos meilleurs efforts pour s'informer par différents canaux. Et donc, je n'exclus pas effectivement que dans les classes, il se passe des choses intéressantes sur la base des manuels tels qu'ils existent ». Le banquier reprend également

la parole, son argumentation consistant à réaffirmer le caractère neutre et désintéressé de l'expert :

« Vous savez, ce sont des sujets sur lesquels il faut comprendre que, si un certain nombre de personnes se penchent sur ces sujets, ce n'est pas parce qu'ils ont des *a priori* idéologiques, ce n'est pas pour défendre l'exploitation de l'homme par l'homme, c'est bien parce que comme citoyens, un certain nombre d'entre nous ont l'impression que des progrès sont possibles. Qu'ils sont possibles dans une discipline dont nous pensons qu'elle mérite le temps qu'on lui consacre, parce que les enseignants qui l'enseignent sont des gens en effet qui sont dévoués à leur tâche, et parce que l'intérêt général n'est pas de défendre tel ou tel pré carré *a priori* mais bel et bien de faire en sorte qu'à la fin, les Français de demain soient mieux armés pour faire face aux défis de demain, que les Français d'aujourd'hui ne le sont pour faire face aux défis d'aujourd'hui. C'est cela la seule ambition de tous ceux qui, au niveau de la commission Guesnerie, puis au niveau de ces enseignants du supérieur qui se sont penchés sur les manuels et les programmes. C'est la seule motivation des uns et des autres. Croyez-vous qu'il y ait d'autres intérêts en cause que ceux-là ? Il n'y en a pas d'autre ».

Président d'un groupe bancaire

La remise en question de la place de l'expert qui va suivre cette intervention n'aurait sans doute pas eu lieu sans une revendication aussi manifeste d'une place entièrement désintéressée. Elle nous semble caractéristique des tensions engendrées par les formes actuelles de l'expertise, qui peuvent être rapprochées de la *contradiction herméneutique* mise en évidence par Boltanski (2009, notamment p. 130-143). Celle-ci oppose à la nécessaire délégation aux institutions la tâche de « dire ce qu'il en est de ce qui est », l'attribution par ces mêmes institutions, faites d'hommes et de chair, d'un rôle de porte-parole à des personnes devant incarner – du moins dans l'exercice de leurs fonctions – l'intérêt général, au risque toujours patent de se voir soupçonner de ne représenter, au fond, que leurs propres intérêts. Dans le cadre de ce type d'événements, cette tension joue sur deux faces : d'une part, elle révèle publiquement à un auditoire – dont on ne connaît jamais vraiment la composition – la figure tangible et incarnée de l'expert, permettant de se prémunir de toute accusation critique visant à renvoyer du côté d'un pouvoir occulte le type d'interventions dont il se

13. Ce type d'arguments a souvent été traduit par l'expression « expertise profane », généralisée par de nombreux travaux en sciences sociales qui se sont notamment intéressés à des dispositifs participatifs et sociotechniques. Les limites de nombre de ces analyses résident dans les deux termes presque contradictoires de cette expression : réhabiliter l'autonomie citoyenne par rapport à l'autorité du savoir spécialisé en la construisant comme une catégorie à part entière, mais le faire en se fondant dans le modèle actuellement en vigueur de la figure experte de manière à lui opposer une contrepartie.

14. Les entretiens informels réalisés avec des participants lors de ces journées ont montré que les professeurs du secondaire (SES, histoire-géographie, économie et gestion) étaient invités, par le biais de leurs supérieurs, à participer à cet événement. Il fait partie du « plan national de pilotage de l'Éducation nationale », qui regroupe l'ensemble des opérations entrant dans le cadre de la formation continue des enseignants du secondaire, dans lequel figurent également les « Entretiens Louis le Grand » organisés par l'Institut de l'entreprise.

fait le porteur. En affichant publiquement et corporellement son existence, l'expert endigue ainsi la dénonciation potentielle de celui qui « tire les ficelles ». Mais dans le même mouvement, cette incarnation qui, comme le disait Bourdieu à propos du diplôme, « appartient tout autant à la magie que les amulettes », peut sous certaines conditions apparaître aux yeux du public comme arbitraire. C'est particulièrement le cas lorsque l'expert s'écarte trop manifestement de son rôle institutionnel, pour exposer alors de manière saillante le fait qu'il possède, comme chacun, une conception du monde *particulière* et des intérêts *idiosyncratiques*. Ce que lui fait remarquer un enseignant qui poursuit le débat :

« Monsieur, on m'a dit très souvent que vous avez été un excellent professeur, à Sciences Po. Mais je m'étonne quand même de votre part que vous disiez "vous savez, nous n'avons pas de présupposés idéologiques." Monsieur, enfin c'est quand même... J'en ai, bien entendu. Vous en avez, bien entendu. Et si l'on commence par cette phrase, excusez-moi, moi je me méfie immédiatement. Celui qui n'a pas de présupposés idéologiques n'existe pas. C'est quand même assez enfantin de... Enfin bon. »

Enseignant de SES

Cette tension entre intérêt général et intérêts particuliers, inhérente aux principes du modèle institutionnel, est d'autant plus probante dans le cas de l'expertise économique, que ses membres les plus éminents cumulent un ensemble de positions pouvant les conduire à être accusés de renoncer à leur obligation de représenter la volonté générale, quel que soit l'espace dans lequel ils s'expriment¹⁵. Ce faisant, ils peuvent jouer sur les deux pans de leurs occupations : *experts* désintéressés d'un côté, *responsables* engagés dans les processus de transformation de la réalité de l'autre. La double autorité qui en découle ne garantit pas la réussite de l'opération ; au contraire, elle réside parfois dans le maintien de l'hétérogénéité des rôles, de sorte que la position défendue en situation ne puisse prêter à équivoque. Mais le flou sur les rôles est également un facteur de succès : le jeu sur ces deux facettes permet d'asséner à la fois des énoncés

15. Tel ce banquier suspecté de défendre ses propres intérêts qui, dans le cours de son exposé, aura pu revendiquer à la fois son titre de président d'un grand groupe bancaire, mais également ceux de membre de la commission Guesnerie, de président de l'Institut de l'entreprise, de membre du Haut Conseil de l'Éducation, de professeur à Sciences Po Paris, enfin de membre de l'Académie des sciences morales et politiques.

16. L'économiste présent à la tribune, qui a participé à ladite commission, note dans sa contribution au rapport : « Simultanément, les rapporteurs ont tous noté un biais pessimiste, une réticence à mettre en avant les progrès de la civilisation et du bien-être, l'ouverture des sociétés occidentales et les opportunités de mobilité sociale, une insistance sur les malheurs, souffrances, discriminations, misères et conflits du monde qui leur paraît aller

généraux puisés dans les réflexions d'un comité d'expert (« dans les manuels, mon sentiment personnel, après en avoir lu un certain nombre, et à la lumière des travaux de la commission Guesnerie [...], ce qui me frappe c'est d'abord le ton excessivement pessimiste qui se dégage »¹⁶), et des récits tirés de l'une de leurs pratiques professionnelle ou personnelle (« l'avis que je vais donner, c'est fondamentalement un avis, si je puis dire, de citoyen »), sans qu'à aucun moment on ne sache à *quel titre* telle ou telle dimension se voit mise en avant. Pour autant, le recours de l'expert à certains aspects de son vécu afin d'explicitier son point de vue peut également contrarier sa démonstration. Car il s'agit d'un autre type de situations dans lesquelles le regard critique semble s'ouvrir vis-à-vis de l'expert : lorsque celui-ci ne puise plus les modalités de son discours dans les métrologies qui l'accompagnent, dans son carnet de chiffres ou dans les diagrammes de sa présentation, mais dans sa propre expérience. Celle-ci peut alors apparaître simplement pour ce qu'elle est : une expérience *comme une autre*¹⁷.

Des journées pour stabiliser l'économie

La séance analysée précédemment a permis d'identifier certaines des modalités de remise en cause de la position de l'expert (possibilité pour les personnes composant l'assistance de se reconnaître une condition commune ; existence de modes de totalisation permettant d'agrèger des plaintes ; nécessité pour l'expert de se définir comme dénué d'intérêts propres et de moyens d'action dans le domaine dans lequel il intervient). Retenue pour son caractère conflictuel, cette discussion n'est cependant pas, sous ce rapport, à l'image des autres tables rondes organisées lors de ces journées ; notamment parce que les personnes de l'auditoire y sont très rarement constituées en *public* face aux énoncés des experts, experts qui ne définissent que rarement le principe de rapprochement des personnes visées par leurs propositions et leurs analyses, et donc le collectif potentiel que celles-ci pourraient former. À ce titre,

au-delà de l'éveil indispensable des élèves aux difficultés de la vie collective, une vision qui accumule les "crises" de toute nature, au risque d'ailleurs de dévaluer le mot » (Guesnerie, 2008, p. 48).

17. Dans un tout autre cadre, on peut penser à l'effort de *désingularisation* de leur expérience que doivent opérer les membres d'Act-Up lors des réunions de l'association, sans quoi leurs prises de parole sont renvoyées du côté du misérabilisme, voire de l'apitoiement (Barbot, 1995). Plus généralement, Boltanski (1990, p. 253-356) a montré à travers son étude des dénonciations publiques comment les modes de totalisation ordinaires doivent respecter des règles d'énonciation liant le dénonciateur et des formes collectives dépassant sa singularité propre pour être perçues comme normales et donc acceptables.

l'individualisation des questions par l'emploi du nom propre est un moyen souvent emprunté pour différencier les situations en ne faisant surgir dans la masse que des unités autonomes. Pour mieux appréhender les enjeux d'un tel événement, il est par conséquent nécessaire de se plonger plus en avant dans la place attribuée aux participants et la manière dont sont reconnus parmi eux des collectifs et dont leur sont attribuées des aptitudes – et des inaptitudes – particulières. Décrire l'environnement dans lequel les participants se trouvent et comprendre comment ils sont considérés nous conduira à expliciter le cadre général sur lequel reposent ces « journées de l'économie ». Leur organisation apparaît fondée sur deux présupposés centraux qui permettent, entre autres choses, de justifier l'existence même de l'événement : d'une part, une incompétence citoyenne en matière de connaissance économique ; d'autre part, l'existence d'une autorité scientifique avérée et susceptible d'y remédier. L'une des tâches qui l'occupe alors, par le recours à des opérations de *confirmation*, vise ainsi à stabiliser la réalité du débat et, par là, la réalité elle-même.

De l'incompétence du citoyen

Dans quel environnement se trouve le participant à son arrivée dans l'une des conférences, intitulée « Les consensus en économie » ? Il découvre une salle de belle facture où un certain nombre de personnes sont en train de discuter¹⁸. Sur chaque table est disposé un petit carnet sur lequel on peut lire : « I love éco [représenté par un cœur] ». Sur un autre document, distribué à chaque participant, se détache la mention : « 9,5/20 : note moyenne des Français en économie »¹⁹. En relevant la tête pour observer la pièce se remplir progressivement, il pourrait remarquer que la plupart des personnes ont un fin cordon autour du cou, duquel pend une étiquette. Sur celle-ci apparaît le nom de chacun accompagné de la mention « Journées de l'économie ». Sur les chaises reposent quelquefois les sacs

à dos distribués aux participants et où figure le logo coloré de l'événement. L'espace est organisé de telle manière que les personnes disposant de ces étiquettes sont regroupées ensemble, alors que face à elles se trouvent quelques individus, feuilles à la main, dont les places sont accompagnées chacune d'un micro. Une fois installé dans son siège, l'assistant suit l'introduction – effectuée par une personne se présentant comme économiste – des différents individus qui sont regroupés sur l'estrade. Rapidement, les discours se suivent, sans que la parole ne soit coupée. Les personnes écoutent, ne notent que par moments, tout en faisant preuve d'une attention sensible aux propos prononcés. La majorité des regards se dirigent vers cette table autour de laquelle se trouvent, également, des personnes. Au sein de l'auditoire, les réactions collectives sont assez rares sauf lors de rires suffisamment partagés pour donner l'impression que la salle rit « ensemble ». L'existence visible d'entités collectives dans l'assistance est peu décelable. Du côté de l'estrade, en revanche, plusieurs entités reconnues – car nommées – se succèdent : CREST, Sciences Po, AFSE, CODICE, les économistes, maîtres de conférence, professeurs des universités, etc. La séance se focalise sur un sondage diffusé par Internet, visant à tester le niveau de consensus des économistes, dont l'un des commanditaires précise l'enjeu :

« Ça fait des années qu'on discute de la culture économique pour déplorer que la culture des Français est trop faible, elle n'est pas assez riche, elle est trop politisée, etc. Mais au moins, on a là un élément sérieux de sondage scientifique, qu'on a pu réaliser, sur ce que pensent les cultivés, c'est-à-dire les économistes eux-mêmes, de la question. »

Directeur de la rédaction d'*Enjeux Les Échos*

Regretter l'incompétence des « Français » en matière de culture économique est un argument régulièrement mobilisé pendant ces journées, notamment lors des séances inaugurales lors desquelles des sondages ont été présentés²⁰. Le premier d'entre

18. Le choix des lieux où se déroulent ces journées est le fruit d'une réflexion particulière de la part de leur organisateur. Celui-ci nous indique dans un entretien « qu'il fallait surprendre, autant les intervenants que les participants, qui souvent sont émerveillés par la beauté des lieux. [...] Cette année je regarde si on ne peut pas le faire à l'Opéra. Jamais dans un lieu austère et académique, qui renforcerait l'image que peut avoir l'économie ». La photographie 1 – consultable en annexe électronique sur <http://sociologie.revues.org/984> – illustre en cela le contraste entre les éléments graphiques propres à l'événement et les lieux, illuminés en l'occurrence, dans lequel il prend place en vue de réhabiliter l'attrait de l'économie.

19. Voir la photographie 2 présentée en annexe électronique, consultable sur <http://sociologie.revues.org/984>.

20. Sondages réalisés par un institut et commandés par le CODICE (Conseil pour la diffusion de la culture économique), créé en 2006 par le ministre de l'Économie.

Composé de dirigeants d'entreprises, de journalistes et d'universitaires, cette instance a publié un court rapport intitulé « Les propositions pour permettre aux Français de mieux comprendre l'économie », constitué de cinq préconisations majeures : « promouvoir au plan politique un discours économiquement responsable », « améliorer la formation économique des acteurs et médiateurs de la vie économique [...] et des futurs cadres de la fonction publique », « mettre en œuvre l'ouverture de l'Éducation nationale vers le monde professionnel » et « l'ouverture des entreprises vers le monde éducatif », enfin « développer les stages de formation économique au sein des entreprises ». Le lecteur pourra visiter le site accompagnant le CODICE, intitulé « kezeco : l'économie ne se cache plus », où l'on trouve outre des dossiers sur des thèmes d'actualité, une visite virtuelle du ministère de l'Économie et un jeu dont le but est de ne pas augmenter le « trou de la sécu ». Ce travail de « diffusion de la culture économique » est également assuré par deux autres organismes représentés lors de ces journées : l'Institut pour l'éducation financière du public, et Finances et pédagogie. Sur ces programmes d'éducation financière, voir Rozier (2010).

eux, intitulé « les Français et l'économie », par un recours aux modes de totalisation classiques du sondage, montre que si « l'économie intéresse les Français [...], les trois quarts reconnaissent ne pas en comprendre très bien les mécanismes de fonctionnement ». On y apprend que 73 % des « Français indiquent que oui, on a de plus en plus besoin de connaissances économiques pour réussir dans la vie ». La présentatrice du sondage poursuit : « Ils nous l'ont dit, les Français ont soif d'apprendre, ils ont envie de comprendre, et pour autant ils se jugent mal informés aujourd'hui ». Ces considérations s'élaborent dans une période où les « Français sont, profondément, structurellement, depuis quelques années déjà, extrêmement pessimistes », 71 % indiquant que la situation matérielle de leurs enfants sera inférieure à la leur²¹. Un autre sondage met non plus l'accent sur le besoin, revendiqué par les citoyens, de discuter d'économie, mais juge de leur niveau en la matière en les soumettant à un « examen ». S'ils ne souffrent pas de graves lacunes sur les questions de « raisonnement économique », les « Français » pêchent en « économie pratique » avec « 6 sur 20 [...] : l'éducation financière reste ici à faire ». Cette insuffisance caractéristique des citoyens en matière d'économie se retrouve dans les discours des intervenants, comme l'exprime, lors d'une séance intitulée « Comment sortir de la crise ? », l'un des membres du conseil scientifique de ces journées et cofinancier du projet :

« Si on fait ces journées de l'économie, c'est justement parce qu'il y a un déficit quand même de connaissance de l'économie en France et qu'il est indispensable de développer la connaissance de l'économie pour tout citoyen, d'une part parce que ça l'aide à vivre, et d'autre part parce que ça lui permet d'être un bon citoyen. Et une démocratie ne se fait pas par de la démocratie d'opinion et sur des opinions vagues non fondées, mais sur aussi du savoir, et de l'accumulation de savoir. Et donc c'est nécessaire de faire de l'économie, et à mon avis le plus jeune possible, de façon à juste comprendre au moins les grands

mécanismes, et pas à être ni dans l'idéologie de ceci, ni dans l'idéologie de cela. »

Président du directoire
de la caisse d'épargne Rhône Alpes,
professeur affilié à HEC

Les argumentations de ce type, régulièrement visibles lors des « journées de l'économie », ne visent pas les participants ; au contraire, cette conception de « Français » inaptes permet de valoriser un auditoire volontaire, car présent, un auditoire de « connaisseurs »²². Ainsi, l'identification de collectifs par la tribune au sein de l'assistance – à l'image des professeurs de SES – ne se présente pas tant comme une accentuation de leur altérité, mais davantage comme une reconnaissance des compétences de cette population spécifique, compétences présentées comme partagées par la tribune.

Mais surtout, à travers l'accent mis sur ce manque de culture économique de la population, s'exprime l'une des dimensions continuellement mise en avant lors de ces journées : elles portent haut et fort un caractère résolument « pédagogique »²³, omniprésent dans les déclarations des intervenants comme dans les documents remis aux participants (« trois jours pour comprendre, s'informer, dialoguer » ; « mettre l'économie à la portée de tous » ; « rendre accessible au plus grand nombre », etc.). Cet impératif pédagogique n'est pas le seul que l'événement offre à voir publiquement : il s'accompagne d'une volonté de « démocratisation », qui se traduit en actes par un « dialogue », par des « débats » et des « discussions », comme le relatara largement la presse²⁴. Les intervenants à ces journées ne cesseront de promouvoir cet aspect, ainsi que l'indiquent les différents *leitmotivs* accompagnant l'événement : « diffuser une approche grand public de l'économie » ; « permettre à tous de prendre part au débat démocratique » ; « l'économie

21. Rodriguez & Wachsberger (2009) ont montré comment cet argument d'une « société de défiance », déployé dans un petit opuscule à succès écrit par deux économistes, s'appuyait en l'occurrence sur une construction empirique particulièrement contestable.

22. Selon le comité d'organisation de ces journées, l'édition 2009 a réuni 4780 personnes dont 171 intervenants. Hormis les invités des partenaires et les 1700 lycéens invités, les participants inscrits (2094) font l'objet d'un questionnaire (taux de réponse de 43 %). L'assistance regrouperait notamment 27 % d'élèves et étudiants, 20 % d'enseignants du secondaire, 10 % de retraités, 9 % d'enseignants du supérieur, 9 % de cadres d'entreprise, 9 % de cadres de la fonction publique. On peut cependant supposer que les catégories les plus représentées sont également les plus susceptibles de répondre à ce type de sollicitations.

23. Une dimension pédagogique qui se trouve renforcée en période de crise, comme le montre Neiburg (2006) dans le cas de l'Argentine et du Brésil.

24. « Les journées de l'économie ou la fête de la pédagogie » (*La Tribune*, 12/11/09), « Journées de l'économie : l'économie pour tous » (*Alternatives économiques*, novembre 2009), « Démocratiser l'économie » (*Les Échos*, 17/11/09). Dans l'un de ces articles, écrit par un journaliste qui a participé depuis trois ans à ces journées, il nous est fourni un résumé particulièrement évocateur de ce que peut produire l'addition de ces deux dimensions : « Quand le monde traverse une crise aussi violente, où l'argent public est injecté en de telles quantités, l'économie ne doit pas rester l'apanage des experts. Sa meilleure compréhension par le plus grand nombre devient un enjeu majeur de la démocratie. La seule solution consiste pour les économistes, les politiques et les médias à faire inlassablement de la pédagogie. À comprendre d'abord, à poser les bonnes questions ensuite, à donner, enfin, les différentes réponses afin que puissent se forger les consensus qui manquent si fortement aujourd'hui pour préparer sérieusement l'avenir. Il y a encore beaucoup, beaucoup de travail à faire ».

ne doit pas rester l'affaire de quelques experts », etc. Dans d'autres termes, l'organisateur de l'événement confirme lors d'un entretien le constat sur lequel il a été élaboré : « Il y a un rapport vertical : si les experts parlent d'en haut à des gens qui seraient en bas, ça ne peut absolument pas fonctionner. Donc je pensais qu'il fallait créer un événement qui casse un peu cette verticalité ».

À la préséance scientifique

Ces deux dimensions (pédagogie et démocratie) rejoignent, en cela, le projet d'éducation du peuple qui accompagna la mise en place de l'enseignement de l'économie dans la seconde moitié du xx^e siècle. En effet, nombreuses sont alors les voix qui s'élèvent pour regretter le manque de compétences économiques des citoyens, notamment à travers la parution d'ouvrages de vulgarisation (Dulong, 1997, en particulier p. 61-68 ; Lebaron, 2000, p. 153-181). Ces déplorations, encore individuelles à la sortie de la guerre, s'institutionnalisent progressivement, par la participation d'économistes aux instances d'élaboration de la politique scolaire (Chapoulie, 2006), également en faisant l'objet de rapports officiels : le comité Rueff-Armand, dans un rapport sur les *obstacles à l'expansion économique* (1960, p. 88) juge ainsi « insuffisante [la] culture économique de base des Français²⁵ ». Quelques années plus tard, le problème est conforté par un rapport du Conseil économique et social, intitulé *L'information économique, clé de la prospérité* (Salmon, 1963). Dans une période marquée par la planification et où l'argument démocratique a pris la forme de la « concertation », les réflexions sur ce thème se succèdent²⁶. La « démocratisation » de l'économie, sous ses différentes formes²⁷, a depuis été l'objet, à chaque décennie environ, de rapports parfois dirigés par un économiste. Le développement de la presse économique (Duval, 2004, p. 53-97) constitue également une étape déterminante de ce mouvement : par la création de journaux et de

revues dédiés à l'économie, particulièrement la presse destinée aux cadres (Boltanski, 1982, p. 179-187), se concrétisent les souhaits de nombreux responsables de publiciser des discussions qu'ils estiment confinées à la sphère politico-administrative (Riutort, 2000). Les efforts de « démocratisation » et de « pédagogie », présentés comme nécessaires pour former des citoyens économiquement compétents, se matérialisent enfin par la généralisation progressive de l'enseignement de l'économie, avec la création de la licence de sciences économiques en 1959 et de la filière SES au lycée autour des années 1966-1968.

Mais si la « démocratisation » vise à donner la parole à « tous » (comme le résume l'organisateur lors de la séance inaugurale, sous le registre de l'appropriation : « Je souhaite que ces journées, ce soit vos journées de l'économie »), la « pédagogie » implique une nécessaire hiérarchisation des positions, et ne peut être réalisée que du point de vue de ceux qui détiennent actuellement le savoir au nom duquel ils peuvent assumer leur rôle de pédagogues. Car si tout le monde doit, d'un certain point de vue, « prendre part à la discussion », il n'en reste pas moins que ceux qui occupent le devant de la scène demeurent bien des spécialistes dans le domaine dont ces journées se font la vitrine. Volonté de « démocratisation » d'un côté, renforcement de l'autorité scientifique de l'autre : les tensions qui résultent de cette opposition peuvent, sous certaines conditions, être aperçues par les participants. C'est ce que résume parfaitement l'un des premiers intervenants, lors de la séance inaugurale, lorsqu'il indique que « L'économie, ce n'est pas, ce ne doit pas être uniquement une affaire de spécialistes ». Il poursuit directement en direction de l'organisateur de l'événement : « Et je pense, monsieur le président, que c'est avant tout ce que vous entendez démontrer aujourd'hui, et pour le faire, il faut quand même réunir des spécialistes ».

De fait, l'événement a été élaboré afin de l'asseoir sur une autorité scientifique avérée, comme l'exprime l'initiateur de ces

25. Dans ses conclusions, le comité proposait déjà d'étendre l'enseignement au plus grand nombre et avançait qu'un « tel effort d'intensification de l'instruction, de l'éducation et de la culture, créerait un climat propice à une ouverture générale des travailleurs aux problèmes de l'économie et à un véritable essor de la promotion sociale. Celle-ci est une nécessité économique, car elle peut fournir au pays une partie du personnel qualifié, des cadres et des responsables professionnels dont il a un besoin urgent » (p. 34). Dans ce contexte, il est estimé « souhaitable que tous les élèves puissent acquérir, au cours de leur scolarité, les connaissances économiques de base ou d'utilisation courante, indispensables à l'éducation des citoyens » et « nécessaire de prévoir, dans les classes terminales du second degré, une initiation aux sciences économiques qui aurait principalement pour objet d'ouvrir l'esprit des élèves aux questions économiques et de les orienter vers ces secteurs d'activité » (p. 89).

26. En témoigne la création à la fin des années 1960, lors du VI^e Plan, d'une « commission de l'information économique » sous l'impulsion d'économistes et de statisticiens de l'INSEE. Ces réflexions ne sont pas limitées aux sphères politico-administratives : en 1980 la revue *Critiques de l'économie politique*, un temps proche de la Ligue communiste, a également consacré un numéro au thème de « l'information économique ».

27. À la même époque, le Centre d'études des revenus et des coûts mène des enquêtes sur la maîtrise du « vocabulaire économique » (CERC, 1971), tandis que se développent des réflexions sur la formation permanente à l'économie. La revue de la Fondation pour la recherche sociale, née dans les milieux catholiques-sociaux et dirigée par l'économiste Alain Barrère, s'est ainsi penchée sur les « techniques et méthodes de l'initiation économique des adultes » (*Recherche sociale*, 1972).

jours : « On a mis volontairement avec Roger Guesnerie [président du comité scientifique de ces journées] des gens qui sont incontestables, bon on peut penser ce qu'on veut, mais qui ont une position institutionnelle telle que ceux qui diraient "pff c'est quoi cet événement avec ce petit comité scientifique" seraient quand même dans une situation un peu curieuse ». En parcourant les catégories indigènes mobilisées dans les documents qui accompagnent l'événement, on constate que les intervenants sont présentés, pour la majeure partie d'entre eux, comme économistes. Près de la moitié des 308 intervenants aux deux premières éditions sont catégorisés comme tels (46 %), auxquels s'ajoutent des « cadres/dirigeants d'entreprise » (18 %), des journalistes issus de la « presse économique » (14 %), des « acteurs politiques » (4 %), des « acteurs de l'économie sociale » (2 %), des membres de l'« administration centrale » et enfin des « syndicalistes » (2 %)²⁸. Pour les économistes qui évoluent au sein du monde académique, on observe que les universités parisiennes et les unités de recherche les plus valorisées sont particulièrement représentées lors de ces journées, tout comme le Conseil d'analyse économique dont 22 membres y ont participé²⁹. Il n'est pas si surprenant de retrouver des universitaires appartenant à des institutions dites d'excellence : la vulgarisation est l'une de ces activités pour lesquelles sont détachés les scientifiques les plus à même de représenter leurs pairs et d'engager, aux yeux du profane, l'ensemble de l'espace scientifique (Boltanski & Maldidier, 1970).

Cette forte présence d'experts économiques – dont le recours à des fins d'utilité politique s'est généralisé durant la seconde moitié du xx^e siècle³⁰ – a des conséquences majeures sur les sujets abordés : la comparaison entre la publication de rapports

28. À ces catégories s'ajoutent une quarantaine de non-classés, parmi lesquels on trouve des universitaires issus d'autres disciplines et des représentants de différents organismes (INSEE, OCDE, Conseil d'analyse stratégique, Autorité des marchés financiers, Conseil économique et social, CODICE, Institut pour l'éducation financière, un cabinet de conseil, etc.).

29. À travers une enquête réalisée principalement à partir d'entretiens sur cette institution (Angeletti, 2009), nous avons montré la place qu'occupent en son sein les appels à la conformité et les obstacles rencontrés par les économistes minoritaires pour s'y faire entendre, par-delà la revendication publique d'un lieu pluraliste de discussions contradictoires. Pour ses membres les plus conformes, l'institution se voit assigner un rôle de pédagogie très proche de celui visible lors de ces journées. Notons enfin que 18 intervenants à cet événement font partie du Cercle des économistes, qui organise des rencontres comparables chaque année. Preuve, s'il en est, que les lieux de confirmation de l'économie sont multiples et communicants.

30. Les recherches que nous conduisons sur le recours aux experts économiques montrent, notamment, que celui-ci s'est développé conjointement au déclin d'instances appuyées sur une représentation de la société en termes

d'expertise et les thèmes traités lors de ces journées montrent une étroite concordance³¹. L'opposition ainsi mise en lumière, entre des profanes volontaires mais incompetents et des experts munis d'un savoir validé par la communauté scientifique, fournit quelques indications sur l'une des dimensions prises par ces journées : réduire l'incertitude sur ce qu'est l'économie, en confirmant que la réalité existe telle qu'elle est publiquement et aux yeux de tous invoquée en ce lieu.

La confirmation comme technique de stabilisation de la réalité

Ainsi, selon les séances et les moments, les opérations de confirmation varient entre deux plans, empiriquement liés mais analytiquement distinguables, les plans de *la situation* et de *la réalité*. Dans le premier, les tentatives se multiplient pour maintenir la situation dans le registre qui l'a portée jusqu'alors pour éviter, comme le veut l'expression, que « la situation nous échappe ». À ce titre, la comparaison entre deux interventions successives de participants, dans une salle pouvant accueillir plusieurs milliers de personnes, permet de saisir les actions nécessaires pour maintenir, voire conforter la stabilité du débat³².

« Participant – *Bonsoir, Alain X, je suis professeur de SES, et je voudrais rebondir sur les propos de M. Hirsch. À la fin de son intervention il nous a dit : "c'est un enjeu démocratique que de comprendre l'économie aujourd'hui." [...] Il y a un certain nombre de termes qui ont été utilisés à la tribune ce soir : liquidités, policy-mix, pauvreté, impôt négatif, redistribution, titrisation, etc. Je ne sais pas si vous avez remarqué, mais il y a une grande partie de la salle qui est composée de lycéens, on a des jeunes qui ont 15, 16, 17 ans. Ces jeunes-là, ces termes que vous avez utilisés, ils les comprennent. S'ils les comprennent, c'est parce qu'ils sont scolarisés dans la série ES du lycée aujourd'hui* [Applaudissements].

de collectifs d'appartenance, tels que les classes sociales ou les groupes professionnels. Sur la liaison entre la discipline économique et l'État en France – du fait, entre autres raisons, de l'importance des écoles d'ingénieurs et des « grandes écoles » –, liaison constitutive des formes prises par l'expertise, voir Fourcade (2009, p. 185-236).

31. Qu'il s'agisse des manuels scolaires (rapport de la commission Guesnerie), du changement climatique (rapport de Jean Tirole), des indicateurs de bien-être (rapports de la commission Stiglitz, de Moati et Rochefort, enfin de Muet et Mariton), de la croissance (rapports de la commission Attali, de Aghion, Cette, Cohen et Pisani-Ferry) ou encore de la taxe environnementale (rapport de la commission Rocard), la plupart des thématiques peuvent être rapportées à un rapport publié durant les dernières années.

32. À côté des séances quotidiennes qui se déroulent simultanément dans différents lieux, prennent place, lors de chaque édition, trois « grandes conférences » uniques qui réunissent à ce titre un nombre bien plus important de participants. Les contraintes de publicité qui pèsent sur les orateurs (intervenants comme participants) en sont d'autant plus renforcées. [Cf. Photographies 3 et 4 présentées en annexes électroniques et consultables sur <http://sociologie.revues.org/984>.

Journaliste – *Ça c'est de la publicité prohibée.*

Participant – *Voilà donc, grâce notamment, à un enseignement qui s'appelle les sciences économiques et sociales.*

Journaliste – *Mais alors, merci de formuler une question, brève.*

Participant – *Je vais formuler une question, je vais être assez direct avec M. Hirsch, il a un collègue au gouvernement qui s'appelle Luc Chatel, qui prépare une réforme du lycée, et cette réforme du lycée, on en a vu les premières esquisses, et a priori, cet enseignement qui permet si bien de comprendre la société, l'économie et toutes les problématiques actuelles, a priori resterait facultatif, optionnel, exploratoire. Bref, ça veut dire que les bacheliers continueront [...] à sortir du système scolaire sans avoir abordé jamais de questions économiques et sociales [...]. Est-ce que M. Hirsch vous trouvez ça normal, vous avez dit que vous vous souhaiteriez mieux comprendre la complexité du système financier, etc. est-ce que vous trouvez ça normal, est-ce que vous ne pouvez pas peut-être relayer notre demande auprès de votre collègue, c'est-à-dire rendre les enseignements de ses obligatoires pour tous les lycéens, merci [Applaudissements].*

Journaliste – *Merci pour cette question monsieur, elle est effectivement fondamentale. Ça valait le coup de faire un détour si je puis dire pour vous l'entendre poser [rires de la salle]. Martin, vous allez nous donner votre sentiment.*

M. Hirsch – *Après les applaudissements, si je relaye pas, j'aurais l'air idiot ».*

Si cette intervention s'effectue de manière acceptable, c'est d'une part que la plainte qui y est formulée s'appuie sur un *public*, dont la présence est connue, car déjà attestée dans les rangs de l'auditoire (les professeurs). De plus, elle a déjà fait l'objet d'une mise en forme collective par l'intermédiaire d'une association investie dans la cause défendue (Association des professeurs de sciences économiques et sociales). Mais, d'autre part, elle est exprimée en mettant en question des termes de la réalité qui n'apparaissent que pour mieux les conforter (« liquidités, *policy-mix*, pauvreté, impôt négatif, redistribution, titrisation »). Alors qu'elle est suivie d'un renforcement positif de la part du journaliste qui assure le rôle d'attribution de la parole, certaines prises de paroles jugées anormales, voire inacceptables, peuvent également être tournées en dérision par la tribune. C'est le cas d'une autre intervention, ayant pris place peu après au cours de la même séance, qui est traitée par le journaliste sur le mode de l'insignifiance. Le contraste avec l'intervention précédente est remarquable jusque dans la place occupée dans la salle : en plein centre et face à la tribune pour ce « professeur de SES » dont la prise de parole révèle les liens de familiarité qu'il partage avec les personnes qui l'entourent ; sur l'extrême côté et proche de la sortie qu'il empruntera suite à sa question pour celui qui se présente comme « simple citoyen ».

« Participant – *Bonjour Messieurs, Pierre X, simple citoyen [...]. C'est vrai qu'en 89 on a parlé surtout de la chute du mur de Berlin, très peu de personnes pensent à commémorer les événements de Tien-An-Men et le procès Ceaulescu. Et il se trouve que moi justement je travaille dans le secteur économique, et j'avais comme première question rapide de demander juste aux intervenants qui connaît l'EdeC ?*

Journaliste – *On ne vous entend pas très bien [Rires de la salle].*

Participant – *L'EdeC, c'est juste le sigle – maintenant dans tous les domaines on parle par sigle – qui signifie "économie de communion" [Rires de la salle].*

Journaliste – *Vous nous plongez dans une perplexité profonde [Rires de la salle].*

Participant – *Et bien messieurs, je donne cet exemplaire à M. Martin Hirsch, j'espère que [interrompu].*

Journaliste – *C'est encore de la publicité en fait.*

Participant – *En quelque sorte.*

Journaliste – *Non monsieur mais vous êtes gentil, on est là pour parler d'un sujet, on a beaucoup de questions donc, on vous serrera la main très volontiers à la sortie de la salle [rires de la salle]. Pour l'instant on voudrait répondre à de vraies questions voilà... »*

Résorber la « perplexité » et l'inquiétude générées par cette prise de parole contribue à définir ce qui importe comme ce qui vaut, *ici, là, maintenant*. Par ce type de limitation, immédiatement suivie de la sortie définitive de l'interrogateur, les intervenants délivrent des informations descriptibles par chacun sur les « fausses » et les « vraies » questions. Ces processus d'attribution et d'octroi de la parole n'ont rien de spécifique à ces journées : tout espace de discussion obéit ainsi à des règles plus ou moins tacites concernant son mode de fonctionnement et qui offrent la possibilité, le cas échéant, de rappeler à l'ordre celui qui s'en éloigne.

Mais à cette inquiétude sur le présent s'ajoute un second plan : celui de la réalité, irréductible à ce qui se joue dans la situation. En important des éléments inactuels dans la situation, l'expert exprime ce qui, *dans la réalité*, ne peut être jugé que comme existant. Traités sur le mode de l'évidence et de la naturalité, un ensemble de facteurs – qui deviennent alors des opérateurs de réalité – sont activés par l'expert dans un registre qui vise non plus à contenir l'incertitude sur la seule situation, mais sur la réalité elle-même. Une confirmation « réussie », (dans la mesure où une telle opération peut être approchée sur le mode binaire du succès ou de l'échec), supposerait ainsi que les deux plans soient superposés de manière à ce qu'aucun espace ne subsiste entre eux-ci. Les éléments susceptibles de venir contrecarrer, voire déborder

une réalité qui « marche » – qui peuvent s'exprimer en prenant par exemple la figure du témoignage, empreint d'affects, se tournant vers le particulier, au risque de se voir disqualifier, car dépourvu de sens dans le cadre désincarné des phénomènes généraux – sont alors bien plus délicats à gérer que ceux qui ne remettraient en cause que la seule situation. Dissimuler ces éléments perturbateurs ou anticiper leurs apparitions reposent sur un équilibre précaire : introduire dans la discussion *in situ* des arguments rappelant non seulement les « vraies questions » mais surtout les « bonnes raisons » du fonctionnement de la réalité, tout en évitant que ceux-ci puissent offrir des points d'appui pour sa remise en cause. Comme pour cette intervention qui, au détour du débat sur les manuels du secondaire, exprime la juste adéquation du système de délivrance des diplômes et du système d'emploi, de sorte que les épreuves scolaires attestent de la valeur *bien mesurée* des étudiants, valeur qui se trouve confirmée par l'embauche ultérieure :

« On a essayé les uns et les autres [au sein de la commission Guesnerie] de réfléchir, non pas en fonction d'idéologies, non pas en fonction d'idées préconçues, [...] mais pour faire progresser les enfants, faire en effet en sorte que les enfants, que j'ai retrouvés lorsque j'enseignais à l'Institut d'études politiques de Paris, que je retrouve aujourd'hui comme salariés du groupe X, puisqu'il y en a beaucoup de formation de SES comme salariés, pour qu'ils avancent dans une direction déterminée ».

Président d'un groupe bancaire

La conjonction dans la situation entre, d'une part, l'irruption d'éléments qui n'y étaient jusqu'alors pas actuels – des trajectoires, des salariés, un établissement d'enseignement et une entreprise non pas abstraits mais empiriquement ancrés – et, d'autre part, leur mise en cohérence au sein d'une visée globale, tend à conforter une vision formelle, car liée à une approche quasi juridique, de la réalité. Le regard rétrospectif n'y est cependant pas exclusif et s'y retrouvent des analyses proprement prospectives : c'est le cas lorsque des énoncés se donnent à voir sur un ton équivoque – à l'instar du *fatalisme du probable* avancé par Bourdieu et Boltanski (2008) – entre la description détachée de toute sorte d'implication du descripteur et la prophétie autoréalisatrice.

L'enjeu n'y est pas tant de persuader par un usage de la démonstration ou de la preuve, que d'énoncer que ce qui sera, sera, car ce qui est, est :

« La délocalisation va se faire, en plus, avec, de plus en plus de fragmentation [...]. Cette démocratisation des risques sur les individus, eh bien va augmenter la perception d'incertitude et d'anxiété. Et donc quelque part, maintenant ce ne sera plus : "Ah, ce sont des travailleurs du Nord dans l'industrie du textile qui sont touchés." Non : ça peut être n'importe qui, aussi bien dans la banque, que dans l'industrie manufacturière, que dans peut-être des services [...]. Ce qu'il va falloir essayer de penser, ce n'est plus les emplois à vie, mais un degré d'employabilité de nos travailleurs, une capacité de flexibilité. Ce n'est pas facile parce que, au lieu d'apprendre des qualifications ou de promouvoir et de subventionner des qualifications aux nouvelles technologies et à la société de l'information, il va falloir apprendre à apprendre, pour pouvoir être capable de réagir, étant donné que le monde ne sait pas, dans vingt ans, dans trente ans, dans cinq ans, si telle tâche, qui actuellement n'est pas délocalisable, ne le sera pas dans le futur ».

Économiste à Paris School of Economics

Cependant, à l'image des *discours clos* de Marcuse³³, il ne faut pas sous-estimer la possibilité dans ces journées d'y accueillir des positions divergentes. D'une part, car celles-ci, notamment lorsqu'elles s'expriment en recourant à des opérateurs de réalité – tels que les métrologies statistiques –, permettent de manifester publiquement leur commune reconnaissance, le débat pouvant se déplacer par exemple sur la précision de la mesure. D'autre part, l'argument du pluralisme, répété par les intervenants – comme lors d'entretiens menés avec des experts économiques – n'est compréhensible que dans la mesure où ceux-ci expliquent continuellement que leur rôle est non pas de se substituer au politique, au sens de la prise de décision, mais de proposer les options parmi lesquelles les responsables sont libres de choisir³⁴. Réaffirmer la diversité des points de vue exprimés par l'expertise, afin de combler le trouble suscité par le double rôle d'expert et de responsable précédemment identifié comme l'une des modalités d'éveil de la critique, est dans ce cadre une nécessité de premier plan, sans quoi la position de l'expert, qui n'a pas satisfait l'épreuve civique de l'élection, pourrait être dénoncée comme arbitraire.

33. « En faisant de ses contradictions le critère de sa vérité, cet univers de discours se ferme à tout autre discours qui n'emprunte pas ses termes. Et, par son aptitude à assimiler tous les autres termes aux siens, il offre la possibilité de combiner la plus grande tolérance avec la plus grande unité » (Marcuse, 1968, p. 115).

34. Comme le note Castel (1985, p. 86), « en principe l'expert n'est pas lui-même un décideur, il transmet des avis qu'il appartient aux demandeurs d'utiliser ou non ».

Conclusion

L'observation de ces journées nous amène ainsi à avancer deux hypothèses sur ce que peuvent engendrer ces opérations de confirmation. D'une part, elles sont en mesure de renforcer un sentiment d'évidence de l'ordre du « on le sait », ou bien « on l'a déjà entendu maintes et maintes fois », manifesté souvent physiquement par un clignement d'œil approbateur et une élévation des épaules. D'autre part, elles peuvent également générer une sorte d'agacement, voire de méfiance, tant il paraît suspect de réaffirmer de tels lieux communs. Comme si le rapport de naturalité était quelquefois remis en cause par un surinvestissement des responsables ou des experts – tout l'enjeu étant évidemment de les faire apparaître comme deux entités strictement séparées – visant à confirmer de manière péremptoire des éléments de la réalité pourtant déjà acquis comme tels. Cela peut alors se traduire par une mise à distance critique, sous la forme notamment de l'ironie, pour témoigner publiquement de l'emprise limitée qu'a sur les corps et les esprits une telle répétition de positions déjà connues.

Dans ce cadre, les personnes ne sont ni entièrement engagées dans une écoute surattentive aux moindres mots prononcés ni non plus inactives face à un discours « émis »³⁵. C'est dans cet entre-deux – qu'Albert Piette nomme *mode mineur* (1992) – qu'elles se maintiennent principalement, étant ici et ailleurs, engagées par moments fugaces comme détachées lors de brefs instants. Cette inattention, voire cette dispersion grâce à la focalisation temporaire sur des « détails particuliers » (Piette, 1996) – un téléphone, une discussion privée qui trahit des liens personnels entre deux membres de l'auditoire, un regard qui se focalise sur une partie de son propre corps – s'éteignent pourtant dans certains moments d'engagement, dans lesquels, par une absorption *dans* et *par* la situation, les acteurs se trouvent à la fois plus alertes (vis-à-vis du message délivré), et moins alertes (face à la contingence que génèrent la coprésence et l'environnement matériel). Quelquefois, ce changement d'état se traduit par une prise de parole, qui fait alors passer l'acteur du stade de simple élément parmi tant d'autres, à celui d'orateur, lui rappelant par là les contraintes de publicité qui encadrent désormais son action.

Que certaines séances révèlent une telle « inattention » n'est cependant pas synonyme d'une non-efficacité du discours. Car si l'on défend une approche sociologique *totale*, pour reprendre les termes de Mauss, il convient qu'il est illusoire et surtout voué à l'échec de vouloir mesurer l'effet que ces journées, prises isolément, peuvent avoir sur les personnes. C'est en ce qu'il fait partie d'un ensemble qui le dépasse qu'un tel événement détient sa force : ce qu'il se propose de confirmer *existe*, matériellement, et désigne par des mots dont la signification est connue des choses que les personnes identifient et reconnaissent³⁶. Un tel déploiement de personnes, de documents et d'énoncés permet, en répétant ce qu'est l'économie, de conforter la stabilité sémantique de ce terme comme d'autres. De sorte que les discussions qui s'y tiennent – que les discutants soient des « économistes », des « acteurs politiques », des « cadres/dirigeants d'entreprises » ou plus rarement des « acteurs de l'économie sociale » – peuvent se dérouler de façon à exposer publiquement à chacun qu'il est admis et reconnu comme tel que les termes employés relèvent bien du registre de l'économie, entité alors suffisamment substantialisée pour que ne subsiste pas de doute sur son existence.

Encore faut-il se garder de penser que ces événements portent, en eux-mêmes, le pouvoir de générer des divisions de la réalité. Bien qu'ils ne transforment pas la réalité – au sens d'un centre de décision qui génère catégories juridiques et opère des qualifications – ils réunissent pour nombre d'entre eux des intervenants qui disposent, grâce à l'une ou l'autre de leurs fonctions, de la possibilité d'endosser la chasuble de l'institution. Ainsi, une division du travail s'opère entre des institutions chargées de *faire* la réalité et des instances dont la tâche est celle, non moins essentielle, de la *confirmer*. L'accrochage entre ces deux modes d'intervention sur la réalité – pour la faire exister à la fois matériellement, et comme référence commune et naturelle sur un plan sémantique – est l'un des chantiers qu'il nous reste à mener. Car comme le suggèrent les analyses qui précèdent, ici réside l'un des obstacles que rencontre tout public souhaitant remettre en cause le discours de l'expert : celui-ci se présente, quoi qu'on en dise, la réalité avec lui.

35. La revue *Hermès* (1993) a consacré un numéro aux travaux de sociologie de la réception qui mettent notamment en avant les capacités critiques mobilisées par les acteurs lors d'activités souvent décrites comme uniquement passives.

36. Pour autant, la confirmation ne saurait être que verbale ou langagière : quand bien même elle joue sur le plan symbolique, les paroles formulées sont indissociablement liées aux dispositifs institutionnels qui autorisent les personnes mandatées à les exprimer (Bourdieu, 2001 ; Fornel, 1983).

Bibliographie

- Aghion P. & Cohen É.** (2004), *Éducation et croissance*, Paris, La Documentation française.
- Angeletti T.** (2009), « Entre soi et face aux autres. Les limites de la critique au Conseil d'analyse économique », *Tracés*, n° 17, p. 55-72.
- Audier S.** (2008), *La Pensée anti-68*, Paris, La Découverte.
- Barbot J.** (1995), « Entre soi et face aux autres. La réunion hebdomadaire d'Act-Up », *Politix*, vol. 8, n° 31, p. 113-123.
- Bessy C. & Chateauraynaud F.** (1995), *Experts et Faussaires*, Paris, Métailié.
- Boltanski L.** (1982), *Les Cadres*, Paris, Minit.
- Boltanski L.** (1990), *L'Amour et la justice comme compétences*, Paris, Métailié.
- Boltanski L.** (2009), *De la critique*, Paris, Gallimard.
- Boltanski L. & Maldidier P.** (1970), « Carrière scientifique, morale scientifique et vulgarisation », *Information sur les sciences sociales*, vol. 9, n° 3, p. 99-118.
- Bourdieu P.** (2001 [1975]), « Le Langage autorisé : les conditions sociales d'efficacité du discours rituel », *Langage et pouvoir symbolique*, Paris, Le Seuil, p. 159-173.
- Bourdieu P. & Boltanski L.** (2008 [1976]), *La Production de l'idéologie dominante*, Paris, Demopolis/Raisons d'agir.
- Bureau D. & Mougeot M.** (2007), *Performance, incitations et gestion publique*, Paris, La Documentation française.
- Castel R.** (1985), « L'expert mandaté et l'expert instituant », in CRESAL (éd.), *Situations d'expertise et socialisation des savoirs*, Saint-Étienne, Éd. du CRESAL, p. 81-92.
- CERC** (1971), *Les Français et le vocabulaire économique*, Paris, La Documentation française.
- Chapoulie J.-M.** (2006), « Les nouveaux spécialistes des sciences sociales comme "experts" de la politique scolaire en France 1945-1962 », *Genèses*, vol. 3, n° 64, p. 124-145.
- Critiques de l'économie politique.** (1980), « L'information économique », n° 11, Paris, Maspero.
- Dewey J.** (2003 [1927]), *Le Public et ses problèmes*, Pau/Paris, PUP/Farrago/Léo Scheer.
- Dodier N.** (1993), *L'expertise médicale*, Paris, Métailié.
- Dodier N. & Baszanger I.** (1997), « Totalisation et altérité dans l'enquête ethnographique », *Revue française de sociologie*, vol. 38, n° 1, p. 37-66.
- Dulong D.** (1997), *Moderniser la politique. Aux origines de la V^e République*, Paris, L'Harmattan.
- Duval J.** (2004), *Critique de la raison journalistique*, Paris, Le Seuil.
- Fornel M. de** (1983), « Légitimité et actes de langage », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 46, p. 31-38.
- Fornel M. de** (1990), « Qu'est-ce qu'un expert ? Connaissance procédurale et déclarative dans l'interaction médicale », *Réseaux*, n° 43, p. 59-80.
- Fourcade M.** (2009), *Economists and Societies. Discipline and Profession in the United States, Britain and France, 1890s to 1990s*, Princeton, Princeton University Press.
- Guesnerie R.** (dir.) (2008), *Rapport au ministre de l'Éducation nationale de la mission d'audit des manuels et programmes de sciences économiques et sociales du lycée.*
- Hacking I.** (2001 [1999]), *Entre science et réalité. La construction sociale de quoi ?*, Paris, La Découverte.
- Hermès.** (1993), « À la recherche du public », n°s 11-12.
- Kaufmann L. & Trom D.** (dir.) (2010), *Qu'est-ce qu'un collectif ? Du commun au politique*, Paris, EHESS, (Raisons pratiques, n° 20).
- Lebaron F.** (2000), *La Croyance économique*, Paris, Le Seuil.
- Marcuse H.** (1968 [1964]), *L'Homme unidimensionnel*, Paris, Minit.
- Neiburg F.** (2006), « Inflation: Economists and Economic Cultures in Brazil and Argentina », *Comparative Studies in Society and History*, vol. 48, n° 3, p. 604-633.
- Piette A.** (1992), *Le Mode mineur de la réalité*, Louvain, Peeters.
- Piette A.** (1996), *Ethnographie de l'action*, Paris, Métailié.
- Recherche sociale.** (1972), « Techniques et méthodes de l'initiation économique des adultes », n°s 39-40.
- Riutort P.** (2000), « Le journalisme au service de l'économie. Les conditions d'émergence de l'information économique en France à partir des années 1950 », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°s 131-132, p. 41-55.
- Rodriguez J. & Wachsberger J.-M.** (2009), « Mesurer la confiance, dénoncer la défiance : deux économistes au chevet du modèle social français », *Revue française de sociologie*, vol. 50, n° 1, p. 151-176.
- Rozier S.** (2010), « Le marché pédagogue. Du citoyen au consommateur avisé : enquête sur les programmes d'éducation économique et financière du public », communication au colloque *Politiques des savoirs. Réseaux, pratiques, acteurs*, AFS-GRESCO, Université de Limoges.
- Rueff J. & Armand L.** (dir.) (1960), *Rapport sur les obstacles à l'expansion économique*, Paris, Imprimerie nationale.
- Salmon R.** (1963), *L'information économique, clé de la prospérité*, Paris, Hachette.
- Searle J.** (1998 [1995]), *La Construction de la réalité sociale*, Paris, Gallimard.
- Trépos J.-Y.** (1996), *La Sociologie de l'expertise*, Paris, PUF.