



Munich Personal RePEc Archive

Pragmatist teaching and research in economics and management

Yefimov, Vladimir

Independent researcher

1 March 2003

Online at <https://mpra.ub.uni-muenchen.de/54704/>
MPRA Paper No. 54704, posted 22 Mar 2014 16:34 UTC

Enseignement et recherche pragmatistes en économie et gestion

Vladimir Yefimov

1. Les exigences des étudiants normaliens et l'économie institutionnelle de John R. Commons.

L'économie institutionnelle de John Commons peut être considérée comme une approche vers l'étude des réalités économiques. Suivant son fondateur, elle se tourne vers le droit et l'éthique pour comprendre l'activité économique. Autrement dit l'approche consiste à étudier les règles formelles et informelles que les acteurs suivent dans leurs comportements. Des ensembles de règles constituent les différentes institutions (par exemple, la propriété, le contrat, l'emploi, l'entreprise) d'où l'appellation de cette approche. L'étude des règles (formelles et informelles) révèle au chercheur les régularités des comportements des acteurs économiques. L'ensemble de ces comportements représente les réalités économiques. Ces dernières sont dynamiques et leur compréhension profonde exige l'étude de la dynamique des règles, c'est-à-dire l'étude de l'histoire « du droit et de l'éthique » concernant l'activité économique (l'étude des racines historiques des institutions actuelles). Dans ce papier nous allons montrer comment cette économie institutionnelle pourrait répondre à la demande des étudiants normaliens (voir leur lettre ouverte aux professeurs et responsables de l'enseignement de l'économie en Annexe 1).

Cette lettre avait provoqué l'apparition de lettres ouvertes à l'Université de Cambridge en Angleterre, à l'Université de Missouri et à l'Université de Harvard aux Etats Unis [Voir Annexe 2 : An International Open Letter to all economics departments "The Kansas City Proposal" et Annexe 3 : The Harvard Students' Manifesto (2003)]. Un autre élément important de l'écho international de la contestation des étudiants français est l'apparition de la revue électronique « Post-autistic Economics Review » disponible sur le site internet www.paecon.net. Le fait que la contestation des étudiants normaliens soit retombée en France ne diminue pas sa valeur. En étant en dehors de la profession avec tous les intérêts et règles de la communauté académique, les étudiants se sont exprimés de façon très lucide à propos de la maladie profonde de l'enseignement de l'économie et de la situation dans les sciences économiques en général. Le rejet de leurs exigences mènera à la diminution graduelle mais inévitable de la quantité et, ce qui est sûrement plus important, de la « qualité » des étudiants des facultés de sciences économiques, et comme conséquence conduira à la dégradation de la profession¹.

Le nécessaire retour aux faits

Les étudiants normaliens en économie se sont révolté contre l'enseignement de l'économie parce que cet enseignement ne répondait pas à leurs attentes : le « décalage de l'enseignement par rapport aux réalités concrètes pose nécessairement un problème d'adaptation pour ceux qui voudraient se rendre utiles auprès des acteurs économiques et sociaux ». La question se pose de savoir ce qu'il faut étudier pour comprendre ces « réalités concrètes ». Les étudiants ont indiqué qu'ils voudraient voir dans les cursus d'économie des cours sur *le fonctionnement des institutions, l'histoire des faits, et les comportements et stratégies des agents*.

La connaissance du « fonctionnement des institutions » est la connaissance de comment s'appliquent les règles formelles (le droit : lois et règlements) et quelles sont les règles informelles (coutumes, mœurs, usages, habitudes). Les étudiants en économie doivent apprendre

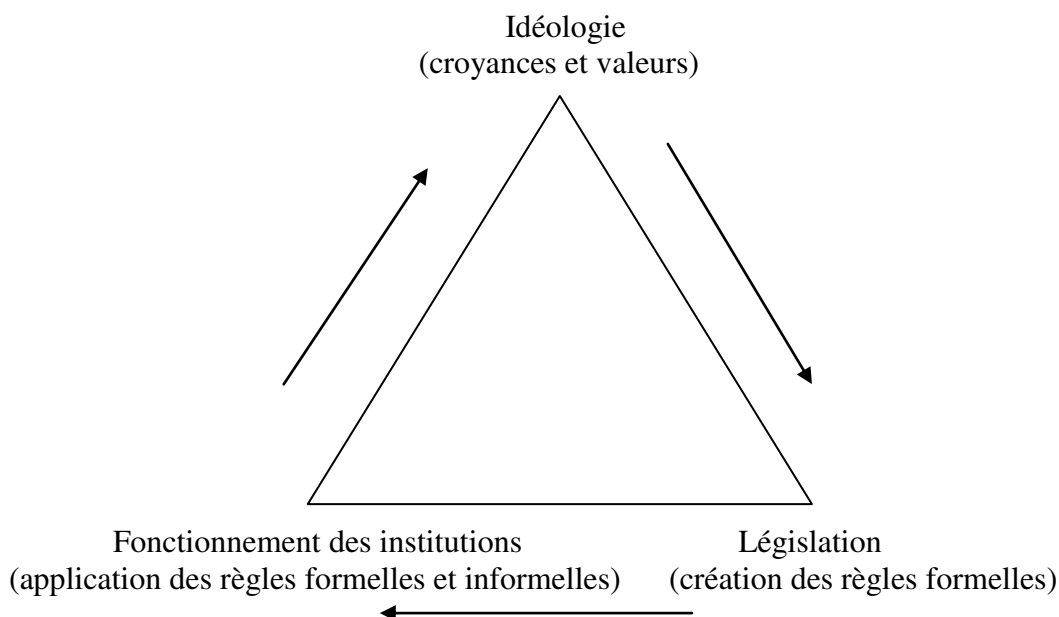
¹ Il est simplement possible que nous ne connaissions pas l'impact de la contestation des normaliens sur l'enseignement de l'économie dans les universités françaises. Peut-être, l'introduction des cours à l'Université de Savoie (Annecy) de l'Economie Contemporaine (Claire Salmon) et de l'Histoire Economique (Bénédictte Serrate), qui incluent dans leur problématique le rôle des institutions, était influencée par cette contestation.

le plus tôt possible des éléments du *droit des affaires*. En ce qui concerne les règles informelles elles sont fortement influencées par les croyances et valeurs des acteurs et peuvent être étudiées ensemble avec ces dernières dans un cours de *sociologie économique*².

Les comportements des acteurs (agents) se déroulent dans le cadre des institutions existantes (règles formelles et informelles). Pour comprendre les comportements des acteurs, il faut connaître ces règles formelles et informelles ainsi que les valeurs et croyances des acteurs. Les comportements et les stratégies des acteurs centraux de l'économie capitaliste, c'est-à-dire des consommateurs et des firmes (entreprises, organisations), sont bien évoqués dans les cours des programmes de gestion (Consumer Behaviour, Organizational Behaviour)³. Ces cours sont pluridisciplinaires et sont orientés vers la compréhension du comportement réel des consommateurs et du comportement réel des organisations (comportement organisationnel).

L'« histoire des faits » doit inclure l'histoire du changement institutionnel, c'est-à-dire l'histoire du changement des règles et des idéologies⁴ qui elles aussi sont des faits sociaux. Le changement institutionnel (les transformations des institutions) se déroulent suivant des cycles. Ces cycles peuvent être présentés de la façon suivante : le fonctionnement des institutions provoque des réactions des différents acteurs qui s'expriment dans les idéologies ; les idéologies se font une concurrence d'influence, et pour une raison ou une autre, une de ces idéologies détermine le contenu d'une législation qui est créée pour résoudre les problèmes du fonctionnement des institutions ; la nouvelle législation influence (et non pas détermine) le fonctionnement des institutions avec les anciens et/ou nouveaux problèmes, et on revient au point initial du cycle.

Figure 1. Triangle des cycles de changement institutionnel



² La discipline de la sociologie économique a comme défi à venir la description des marchés. Entre autres, on y aborde la construction sociale des relations marchandes ainsi que le cadre des institutions et représentations économiques mises au point pour le fonctionnement du marché (Steiner, 1999).

³ Nous discuterons une synergie potentielle des cours en économie et en gestion dans la section 5 de ce papier.

⁴ « On parlera d'idéologie lorsqu'un système de valeurs ou plus généralement de croyances, d'une part ne fait pas appel aux notions de sacré et de transcendance, d'autre part traite particulièrement de l'organisation sociale et politique des sociétés ou, plus généralement, de leur devenir. » (Boudon et Bourricaud, 1994, p. 296). Pierre Ansart définit l'idéologie comme un « système de significations, de représentations et de valeurs propres à un groupe social, concernant l'organisation et les normes, les légitimant ou contestant, et participant à la régulation des attitudes et des comportements. » (Akoun et Ansart 1999, p. 265).

Une législation ne détermine pas totalement le fonctionnement des institutions car, comme indiqué précédemment, les règles à la base des institutions peuvent être formelles et informelles⁵. Pour comprendre les complémentarités et les rejets des règles formelles et informelles, il faut analyser la dynamique de ces liaisons car les réalités socio-économiques ont une grande force d'inertie.

L'« histoire des faits » doit inclure également l'histoire des idées liée avec la dynamique des croyances et des valeurs. De cette façon l'« histoire des faits » peut être traitée dans deux cours : un cours sur *l'histoire économique* et un cours sur *l'histoire de la pensée économique*. Le premier reflète les changements des institutions économiques et le second l'histoire des idées qui accompagnaient ces changements institutionnels.

Le rôle des mathématiques

Les étudiants normaliens estimaient que « le recours à la formalisation mathématique, lorsqu'elle n'est plus un instrument mais devient une fin en soi, conduit à une véritable schizophrénie par rapport au monde réel. » Leur critique visait principalement la microéconomie et les disciplines affiliées à celle-ci comme l'analyse économique ou le calcul économique. Une autorité incontestable dans le domaine des mathématiques économiques, Professeur de l'Université de Paris 1, Bernard Guerrien, docteur en mathématiques et en sciences économiques, partage cette évaluation des étudiants :

“The French students’ movement against autism in economics started with a revolt against the disproportionate importance of microeconomics in economic teaching. The students complained that nobody had really proved to them that microeconomics was of any use; what is the interest of going through “micro1”, “micro2”, “micro3”, etc., using lots of mathematics to speak of fictitious households, fictitious enterprises and fictitious markets?”

Actually, when one thinks about it, it turns out that microeconomics is simply “neoclassical theory”. Realizing this, I agree with the French students when they say that:

1. In a course on economic theories, neoclassical theory should be taught alongside other economic theories (classical political economy, marxist theory, keynesian theory, etc.) showing that it is just one among several other approaches;

2. The principal elements and assumptions of neoclassical theory (consumer and producer choice, general equilibrium existence theorems, and so on) should be taught with very little mathematics (or with none at all). The main reason being that it is essential for students to understand the economic meaning of assumptions made in mathematical language. As they study economics, and not mathematics, students must decide if these assumptions are relevant, or meaningful. But, for that, assumptions must be expressed in clear English and not in abstruse formulas. Only if assumptions, and models, are relevant, can it be of any interest to try to see “what results” or “theorems” can be deduced from them.

I am convinced that assumptions of standard microeconomics are *not at all* relevant. And I think that it is nonsense to say – as some people do (using the “as if” argument) – that relevant results can be deduced from assumptions that obviously contradict almost everything that we observe around us.”

Les cours des mathématiques et de la microéconomie, ainsi que des disciplines affiliées à celles-ci représentent une partie importante des « enseignements fondamentaux » et la plupart des enseignants économistes enseignent ces disciplines même si dans leurs pratiques de chercheur ils n'utilisent pas les méthodes mathématiques. Bernard Guerrien (Paris 1) s'exprimait à ce sujet de façon suivante :

⁵ « Bien que les règles formelles puissent changer du jour au lendemain comme résultat de décisions politiques ou juridiques, les contraintes informelles incarnées dans les coutumes, traditions et codes de comportement sont beaucoup plus insensibles aux politiques délibérées. Ces contraintes culturelles ne relient pas seulement le passé avec le présent et le futur, mais nous donnent la clé pour comprendre le chemin (*path*) du changement historique. » (North, 1990, p. 6) « Les contraintes informelles sont importantes en elles-mêmes (et non seulement comme suppléments aux règles formelles) [...] même la Révolution Russe qui est peut-être la plus complète transformation formelle d'une société que nous connaissons, ne peut pas être complètement comprise sans l'exploration de la survivance et de la persistance de beaucoup de contraintes informelles. » (North, 1990, p. 37)

« At first, French students got quite a lot of support from teachers and professors: hundreds of teachers signed petitions backing their movement – specially pleading for “pluralism” in teaching the different ways of approaching economics. But when the students proposed a precise program of studies, without “micro 1”, “micro 2”, “micro 3” ... , without macroeconomics“ with microfoundations” or with a “representative agent” –, almost all teachers refused, considering that it was “too much” because “students must learn all these things, even with some mathematical details”. When you ask them “why?”, the answer usually goes something like this: “Well, even if we, personally, never use the kind of ‘theory’ or ‘tools’ taught in microeconomics courses (since we are regulationist, evolutionist, institutionalist, conventionalist, etc.) surely there are people who do ‘use’ and ‘apply’ them, even if it is in an ‘unrealistic’, or ‘excessive’ way” ». (Guerrien, 2002)

Jacques Généreux (IEP de Paris) donne une explication suivante de cette situation :

« Serais-je seul à oser dire que le désintérêt ou le manque de disponibilité des enseignants pour l’enseignement est l’une des causes essentielles de l’abus des mathématiques dans les « fichiers de TD », les exercices demandés aux étudiants et les sujets d’examens ? C’est qu’il faut vingt minutes pour corriger correctement une longue dissertation d’économie, et cinq minutes pour compter les points sur un long exercice de microéconomie. Passer le TD à corriger des exercices de maths ne demande quasiment aucune préparation préalable et limite le dialogue avec les étudiants, dans un univers technique et bien balisé qui protège l’enseignant des intrusions dans le réel et dans l’histoire, ce qui exigerait de lui une culture qui lui fait souvent défaut. » (Généreux, 2001)

Ce jugement peut toutefois paraître exagéré. Par ailleurs toujours le même Bernard Guerrien a très bien formulé le problème clé :

« The main reason why the teaching of microeconomics (or of “micro foundations” of macroeconomics) has been called “autistic” is because it is increasingly impossible to discuss real-world economic questions with microeconomists - and with almost all neoclassical theorists. They are trapped in their system, and don’t in fact care about the outside world any more. » (Guerrien, 2001)

C’est l’absence de goût et d’intérêt pour le « réel » actuel ou passé (histoire) qui unit les néoclassiques purs et durs avec et les plaideurs du pluralisme dont Guerrien a parlé. Cette absence de goût et d’intérêt a une source dans la philosophie qu’ils partagent tous : le positivisme. Le tableau ci-dessous montre bien la différence entre les deux paradigmes : le paradigme positiviste en provenance d’Auguste Comte et le paradigme pragmatique (ou phénoménologique) en provenance de Charles Peirce.

Tableau 1. Caractéristiques principales des paradigmes positiviste et phénoménologique

	Paradigme positiviste	Paradigme phénoménologique
<i>Croyance de base</i>	Le monde est externe et objectif L’observateur est indépendant La Science est indépendante des valeurs	Le monde est socialement construit et subjectif L’observateur est partie intégrante de ce qui est observé La Science est mue par les intérêts humains
<i>Le chercheur doit :</i>	Se concentrer sur les faits Rechercher les liens de causalité et les lois fondamentales Réduire les phénomènes à leurs plus simples éléments Formuler des hypothèses et ensuite les tester	Se concentrer sur le sens Essayer de comprendre le phénomène Observer chaque situation dans sa totalité Développer des idées par induction, en partant des données
<i>Les méthodes recommandées comprennent :</i>	L’opérationnalisation des concepts, de telle sorte qu’ils puissent être mesurés Le recours à de grands échantillons	L’utilisation de méthodes multiples pour établir différentes vues du même phénomène De petits échantillons étudiés en profondeur et/ou sur une longue période

Source : (Usunier, Easterby-Smith et Thore, 2000, p.37)

L'apprentissage de l'approche pragmatique (compréhensive) exige du chercheur débutant (Maîtrise, DEA, Doctorat) des efforts très élevés, car toute sa formation précédente était imprégnée par le positivisme en raison de l'orientation de l'enseignement secondaire principalement vers les sciences naturelles et de l'enseignement en DEUG orienté vers les mathématiques. Des changements sérieux dans la recherche économique ne peuvent pas se produire sans une aide aux étudiants de DEUG et de Licence dans l'apprentissage du paradigme pragmatique. Cet apprentissage leur donnera le goût, l'intérêt et les outils pour étudier le réel. Nous traiterons cette question plus au fond dans la section suivante de ce papier.

L'approche de la recherche initiée par John Commons n'exige pas le recours aux méthodes quantitatives (mathématiques et statistiques). Cette approche peut profiter du riche éventail des méthodes qualitatives qui à notre connaissance ne sont pas du tout enseignées aux étudiants en économie. Nous discuterons cette question dans la section 3 de ce papier.

Complexité des problèmes et pluralisme des explications

La microéconomie était rejetée par les étudiants normaliens non pas à cause de sa mathématisation excessive mais à cause de sa position de monopole dans les cursus économiques : « Nous n'acceptons pas ce dogmatisme. Nous voulons un pluralisme des explications, adapté à la complexité des objets et à l'incertitude qui plane sur la plupart des grandes questions en économie (chômage, inégalités, place de la finance, avantages et inconvénients du libre-échange, etc.). »

Pour répondre à cette demande des étudiants, l'enseignement en économie doit être en grande partie ciblé sur les problèmes (« problem-oriented ») et non pas ciblé sur la doctrine (« doctrine-oriented »). Un nombre important de cours doit être consacré aux problèmes et non pas aux théories. Les théories évoquées dans ces cours doivent se concurrencer en aidant la compréhension des problèmes étudiés et des phénomènes qui les accompagnent. Le programme du cours « Problèmes économiques contemporains » à l'Université de Savoie (Annecy) est orienté dans ce sens. A notre avis, l'analyse et l'exposé aux étudiants de ces problèmes du point de vue de l'approche institutionaliste « commonsienne » évoquée dans ce papier pourrait être fructueuse.

2. Racines épistémologiques des divergences

Les divergences entre les étudiants normaliens et les partisans sans réserve de « main-stream economics » ont des racines épistémologiques. Les premiers « voudraient se rendre utiles auprès des acteurs économiques et sociaux », c'est-à-dire qu'ils poursuivent les objectifs pragmatiques. Les seconds sont convaincus de l'utilité de la « science pure » et la force cognitive de l'axiomatisation a priori et de la déduction. Il s'agit de deux philosophies opposées : du pragmatisme et du positivisme. Le fondateur de la philosophie pragmatique de la recherche, Charles Peirce, écrivait à ce sujet :

« Les esprits scientifiques sont parfois frappés du fait que les philosophes ont moins travaillé à découvrir ce que sont les faits, qu'à chercher quelle croyance était mieux en harmonie avec leur système. Il est difficile de convaincre un adepte de la méthode *a priori* en produisant des faits. Mais montrez-lui que l'opinion qu'il soutient ne s'accorde pas avec ce qu'il a avancé autre part, et il se prêtera de bonne grâce à une rétraction. » (Peirce, 1879, p. 55)⁶.

La philosophie pragmatique de la recherche de C. Peirce était développée pour la recherche en sciences sociales par John Dewey (1993) et complétée par les courants de l'interactionnisme symbolique [(Mead, 1963), (Blumer, 1998), (Queiroz et Ziolkowski, 1997)] et les écoles compréhensive (interprétative) (Weber, 1971) et phénoménologique (Schütz, 1998). La philosophie pragmatique est à la base d'un paradigme de recherche distinct du paradigme positiviste (voir *Tableau 1* ci-dessus).

⁶ L'Annexe 4 reproduit des extraits de deux ouvrages de Charles Peirce qui contiennent les idées principales de sa philosophie pragmatique et du livre de Claudine Tiercelin consacré au pragmatisme de C.S. Peirce .

Positivismisme ou pragmatisme ?

Durant presque toute sa vie professionnelle, et surtout en rejoignant l'Université du Wisconsin où il a élaboré son économie institutionnelle, Commons était engagé dans différentes activités pratiques comme conseiller de différents hommes politiques, membre de la Commission Industrielle de l'Etat du Wisconsin et auteur de projets de lois. Dans le cadre de ces activités, il a notamment effectué des *études de cas* considérées par la Cour Suprême des Etats-Unis.

En travaillant dans la Commission Industrielle de l'Etat du Wisconsin ⁷, John Commons a effectué une *recherche par action participante*. Il a appelé cette commission « mon pragmatisme en action » (Commons, 1964, p.160). On peut dire que les *constructions théoriques* de Commons fixées dans ses livres « Les fondements juridiques du capitalisme » (Commons, 1957⁸) et « L'économie institutionnelle » (Commons, 1959⁹) sont *issues des faits qu'il a analysés*. Cela concerne en premier lieu la notion centrale de l'économie institutionnelle de Commons, la notion de *transaction* : « Quant les économistes commencent avec la marchandise ou les sentiments d'un individu envers cette dernière, le tribunal commence avec la transaction. » (Commons, 1957, p. 7) Pour Commons, les investigations de la Cour Suprême des Etats-Unis servaient de modèles pour l'investigation économique scientifique. En considérant les règles des transactions de l'époque, cette Cour analysait *l'évolution historique de ces règles* : « La théorie économique moderne a commencé avec la Révolution Industrielle des 18^{ème} et 19^{ème} siècles [...] Mais les théories économiques de la Cour Suprême (des Etats-Unis) remontent à la révolution marchande (business). C'était cette révolution (marchande) qui, de la fin du règne d'Elizabeth jusqu'à l'Act of Settlement' de 1700, a remplacé le féodalisme par le capitalisme. Les juges ayant des opinions dissidentes dans les cas des Abattoirs (Slaughter House Cases, 1872) remontaient aux temps de la reine Elizabeth, et des rois James et Charles dans lesquels ils avaient découvert des précédents pour leur définition de la liberté économique.» (Commons, 1957, p. 47) Avec *l'ancrage profond de ses constructions théoriques dans les faits du présent et du passé*, « Commons trouve chez Peirce une conception incompatible avec celle des économistes qui font preuve, selon lui, d'une confiance absolue dans la logique déductive¹⁰ en sacrifiant l'observation, l'induction ou l'action sur l'autel de la prédominance cartésienne de la 'pensée pure'. » (Bazzoli, 1999, p. 67)

Le fondateur du positivisme, Auguste Comte, écrivait dans l'Avertissement pour la première édition de son *Cours de philosophie positive* : « Le caractère fondamental de la philosophie positive est de regarder tous les phénomènes comme assujettis à des lois naturelles invariables dont la découverte précise et la réduction au moindre nombre possible sont le but de nos efforts. » [cité dans (Akoun et Ansart, 1999, p. 411)]. Les économistes néo-classiques (« main-stream ») sont incontestablement positivistes (adeptes de la philosophie positive)¹¹.

L'économie institutionnelle de Commons est fondée sur le pragmatisme de Charles Peirce et de John Dewey. Commons s'exprime explicitement sur la philosophie de recherche du fondateur du pragmatisme : « Peirce en effet a fait de l'habitude et la coutume le fondement de toute science au lieu de l'intellect et des sensations. Il a donné à son système le nom de pragmatisme, mais par cela il entendait simplement la méthode de recherche scientifique [...] Nous tentons de le suivre et acceptons le terme de pragmatisme comme nom de la méthode de recherche que nous essayons d'appliquer à l'économie dans ce livre. » (Commons, 1959, p. 150) Les règles (les habitudes, les coutumes, etc.) qui créent un cadre pour le déroulement des transactions

⁷ « Nous investiguons et faisons l'analyse des faits dans les importants conflits sociaux (labor disputes) où nous avons le pouvoir coercitif d'effectuer des investigations. » (Commons, 1964, p. 163)

⁸ Publié initialement en 1924.

⁹ Publié initialement en 1934.

¹⁰ « [...] ce qui est en cause, c'est l'incapacité de la méthode déductive à produire une connaissance expérimentale. » (Bazzoli, 1999, p. 70)

¹¹ « Toutes les généralisations de l'économie étaient fondées sur la théorie des lois naturelles. Bien que beaucoup de rhétorique des lois naturelles ait disparu du discours de la pensée néoclassique contemporaine, l'épistémologie fondée sur le concept de ces lois reste intacte. Les dualismes cartésiens qui séparent la connaissance (knowing) de son application (doing), le sujet de l'objet, le fait de la valeur, et la théorie de la pratique, entre autres, continuent de servir de fondement épistémologique à la pensée néoclassique » (Bush, 1993, p. 65).

deviennent la deuxième notion centrale de l'économie institutionnelle de Commons. Ces règles servent à réduire l'incertitude des interactions humaines : « La loi fondamentale de la nature humaine réside dans la recherche d'une sécurité des anticipations ; celle-ci est fondée, comme Peirce, Dewey et James l'ont montré, sur la propension de l'esprit humain à former des habitudes (i.e. des règles de conduite). » (Bazzoni, 1999, p.98)

Le réalisme pragmatique de Commons consiste dans la construction de concepts sur la base des faits (des données) et non pas *a priori* : « Commons, le 'théoricien pragmatiste', qui accepte la conception peircienne de la science, se démarque totalement du 'théoricien pur' qui s'inscrit dans la conception cartésienne et newtonienne de la science. Alors que le premier vise à élaborer une abstraction réaliste à partir d'une théorie construite par une communauté interprétante en interaction avec l'évolution de l'objet de l'enquête, le second construit des théories abstraites sur la base de principes donnés et d'un raisonnement déductif fonctionnant sur lui-même à partir d'une axiomatisation mathématique qui impose ses qualités à l'objet de l'analyse. » (Bazzoli, 1999, p. 69) Avec *l'ancrage profond de ses constructions théoriques dans les faits du présent et du passé*, « Commons trouve chez Peirce une conception incompatible avec celle des économistes qui font preuve, selon lui, d'une confiance absolue dans la logique déductive en sacrifiant l'observation, l'induction ou l'action sur l'autel de la prédominance cartésienne de la 'pensée pure'. » (Bazzoli, 1999, p. 67)

Commons s'exprime aussi explicitement sur ce qu'il a puisé de la philosophie de Peirce et celle de Dewey : « Nous distinguons et utilisons deux sens du mot pragmatisme : le pragmatisme de Peirce comme méthode d'investigation scientifique dérivée par lui des sciences physiques mais applicable aussi à nos transactions et institutions ; et la signification des différentes philosophies sociales¹² assumées par les parties elles-mêmes qui participent dans ces transactions. Donc, nous sommes plus proches selon cette dernière signification du pragmatisme de Dewey [...] Le pragmatisme dans le premier sens est le pragmatisme scientifique – méthode d'investigation – dans le deuxième sens c'est le pragmatisme des êtres humains – objets de la science économique. » (Commons, 1959, pp. 150, 151) Suivant Dewey, qui a généralisé le pragmatisme de Peirce pour la recherche sociale, Commons distingue deux schémas conceptuels : « Nous comprenons par 'idées' les schémas conceptuels correspondant aux perceptions. Les objets de notre science sont les êtres humains qui eux-mêmes ont leurs propres 'schémas conceptuels'. Par conséquent le chercheur-économiste a deux 'schémas conceptuels', le sien par lequel il construit sa science, et ceux des êtres humains, son objet, qui les construisent pour leurs propres buts. » (Commons, 1959, p. 98) Par le processus de théorisation, le chercheur construit et reconstruit les idées et leurs significations (Commons, 1959, p.98). En utilisant son idée à propos de l'activité d'investigations des tribunaux comme modèle d'activité de recherche, Commons positionne la logique de l'enquête de Dewey : « Le pragmatisme des tribunaux suivait Dewey. » (Commons, 1959, p. 654)

John R. Commons a initié un nouveau paradigme¹³ potentiel en sciences économiques qui n'a pas abouti à l'apparition d'une nouvelle science économique « normale ». Ce nouveau paradigme potentiel est resté inaperçu jusqu'à la fin du 20^{ème} siècle (dans les années 1980 aux

¹² « Les économistes européens utilisent le terme 'idéologie' quand nous utilisons le terme 'philosophie sociale'. » (Commons, 1959, p. 98)

¹³ « Une 'science normale' signifie une recherche solidement basée sur une ou plusieurs réalisations scientifiques passées, réalisations qu'une certaine communauté scientifique particulière reconnaît pendant un certain temps comme fournissant le fondement pour ses pratiques ultérieures. (...) [Ces réalisations] servaient pendant un certain temps implicitement à définir les problèmes et méthodes légitimes d'un domaine de recherche pour les générations successives de praticiens. Les réalisations à la base d'une science normale devaient partager deux caractéristiques essentielles. Ces réalisations étaient suffisamment sans précédent pour éloigner un groupe stable d'adhérents des modes d'activité scientifique concurrents. En même temps, ces réalisations étaient suffisamment ouvertes pour laisser à un groupe de praticiens redéfini toutes sortes de problèmes à résoudre. J'appelle 'paradigmes' les réalisations qui partagent ces deux caractéristiques, terme qui est étroitement lié à celui de 'science normale' » (Kuhn, 1970, p. 10).

Etats-Unis¹⁴ et dans les années 1990 en France¹⁵). Le caractère paradigmatique de l'économie institutionnelle de Commons provient du fait qu'elle a été fondée sur la *philosophie pragmatique* américaine (de Charles R. Peirce et John Dewey) et l'approche compréhensive de Max Weber.

L'économiste John R. Commons était très ouvert aux autres sciences sociales. Il voyait une corrélation très étroite de l'économie, du droit et de l'éthique. Le choix de Commons de la transaction comme objet d'étude était déterminé par le fait que la transaction est une unité d'activité commune à l'économie, au droit et à l'éthique (Commons, 1935, p. 125). Il a publié ses articles non seulement dans des revues économiques, mais également dans des revues sociologiques, juridiques et d'anthropologie sociale. Avant de rejoindre l'Université du Wisconsin, il enseignait la sociologie à l'Université de Syracuse (Etats-Unis). Il avoue à cette époque qu'il a toujours pensé que « la science politique et la sociologie étaient toutes deux des branches de l'économie politique » (Commons, 1964, p. 44). Dans cette dernière université, il enseignait, dans le cadre d'un cours de sociologie, l'ethnologie, l'anthropologie, la criminologie, les organisations caritatives, la fiscalité, l'économie politique, l'administration municipale et d'autres sujets. (Commons, 1964, p. 53) C'est pourquoi il n'est pas surprenant que Commons se soit adressé aux ouvrages du sociologue Max Weber. C'est ce dernier qui a proposé de considérer la sociologie comme une science orientée vers la *compréhension par interprétation* des phénomènes sociaux¹⁶, ce qui a ouvert un nouveau paradigme en sciences sociales.

Pour Commons, dans les sciences sociales il ne devrait pas y avoir de rupture entre la théorie et la pratique, et sur ce point il rejoint Max Weber : « La contribution de Weber convertit le processus entier de théorisation économique d'une 'théorie', dans l'ancien sens de cohérence logique à la réalité, à la simple méthodologie de construction des outils intellectuels pour utilisation dans la recherche. Il n'est plus question d'antagonisme entre la théorie et la pratique, car une théorie n'est qu'un outil pour investiguer la pratique. » (Commons, 1959, p. 722)

Commons est solidaire de Weber quand il ne sépare pas totalement le sujet et l'objet de la recherche : « Il ne faut jamais attendre de la recherche de la *signification* des activités humaines qu'elle produise une science 'exacte', ou même une approximation envers les exigences quantitatives des autres sciences. Et, de toute façon, ce n'est pas nécessaire. Ce que l'économiste souhaite, c'est la *compréhension* ; et il n'a besoin de la *quantification* que pour aider cette compréhension. Les objets avec lesquels traite un économiste [...] sont les êtres humains dont il peut relativement bien comprendre les activités en se mettant 'à leur place', et par conséquent en construisant les 'raisons' de leur activité en termes de motifs, d'objectifs ou de valeurs dans des conditions variables en temps et en lieu » (Commons, 1959, p. 723).

On voit bien qu'il ne fait pas de distinction nette entre le fait et la valeur : « Dans les sciences physiques, les seules questions qui sont posées sont les suivantes : *quoi, comment, combien*, simplement parce que nous ne pouvons pas connaître les raisons. Mais dans les sciences économiques, nous incluons le *pourquoi*, parce que ce que nous voulons c'est comprendre les motifs en œuvre » (Commons, 1959, 723). Evidemment, Weber et Commons voyaient, au moins implicitement, l'influence inévitable du chercheur (sujet) sur l'être humain (objet de sa recherche) et la « construction » des faits sociaux par le chercheur à partir de ses propres valeurs.

John R. Commons voyait le processus de recherche comme le processus de découverte des significations des détails (faits, données) : « J'ai souvent passé beaucoup de temps avec les étudiants en essayant de comprendre un nouveau détail que l'un d'eux avait découvert. Souvent ces détails m'ont contraint à changer mes théories. Les détails sont connus habituellement comme des 'faits' ; leurs significations sont la science. » (Commons, 1964, p. 130) La fixation

¹⁴ Plusieurs articles publiés dans la revue *Journal of Economics Issues*, notamment par Yngve Ramstad et Philip Mirowski.

¹⁵ Publications d'un groupe de chercheurs de l'Université de Lyon 2, notamment de Laure Bazzoli.

¹⁶ « 'Comprendre' signifie saisir par interprétation le sens ou l'ensemble significatif visé [...] Toute interprétation tend, certes, vers l'évidence. Mais une interprétation significative, si évidente soit-elle, ne peut pas [...] prétendre être une interprétation *valable* du point de vue causal. Elle n'est jamais en elle-même qu'une *hypothèse* causale particulièrement évidente » (Weber, 1995, vol. 1, pp. 35,36)

des détails (faits, données qualitatives) exige inévitablement des descriptions riches et fournies (rich and thick) de ces dernières.

Suivant Commons, « c'est la synthèse qui aide à formuler une hypothèse, car c'est elle qui exige la résolution du problème suivant : quelle est la *signification* des activités dans leurs relations entre elles ? Et de cette façon, la synthèse suggère une sorte d'hypothèse nécessaire pour choisir les faits et pondérer leur importance relative. C'est la synthèse de tous les facteurs à partir de laquelle nous formulons une hypothèse. Cela diffère de la théorie [néoclassique] de Menger comme la synthèse diffère de l'analyse » (Commons, 1959, p. 723).

En résumé, on peut dire que l'économie institutionnelle de John R. Commons est orientée envers *la découverte des significations des activités économiques* sur la base des données détaillées sur celles-ci, *la genèse d'hypothèses* sur ces activités et finalement *la compréhension des phénomènes économiques*. « Comprendre les phénomènes sociaux, c'est conceptualiser les interrelations uniques entre le tout et les parties et leur dynamique historique, comprendre les règles des transactions et leur évolution » (Bazzoli, 1999, pp. 77,78).

Recherche quantitative ou qualitative ?

Si la recherche économique dans le cadre du paradigme compréhensif, *qui l'oblige à s'appuyer sur des données empiriques détaillées*, est à ma connaissance inexistante à l'heure actuelle¹⁷, le paradigme compréhensif de recherche de type sociologique et anthropologique, en dépit de sa marginalisation, se révèle vivant. Le paradigme compréhensif¹⁸ pour ce dernier type d'étude a associé ses partisans sous l'appellation de *recherche qualitative*. Les publications sur la recherche qualitative traitent les questions épistémologiques, méthodologiques et techniques d'un ensemble de méthodes qualitatives¹⁹ ou de chaque méthode particulière, telles que les histoires (récits) de vie²⁰, les études de cas (case studies)²¹, l'observation participante²², les entretiens semi- et non-directifs²³, la recherche par action participante²⁴, et d'autres méthodes. En outre, dans le cadre de la recherche qualitative, des techniques et des procédures sont élaborées pour développer des théories. Cette dernière direction de la recherche qualitative est appelée « *Grounded Theory* » (*théorisation ancrée*) (Strauss et Corbin, 1998).

Toutes ces méthodes visent la collecte et l'analyse des données de manière qualitative, c'est-à-dire sans recours aux méthodes quantitatives (mathématiques, statistiques). Les données recueillies sont des textes existants (par exemple textes de lois, interventions publiées des hommes politiques, programmes des partis politiques) ou sont présentées sous forme de textes (transcriptions d'interviews). L'analyse de ces données est un processus de recherche de sens à partir de celles-ci. Cette analyse peut être limitée à l'arrangement des matériaux recueillis et à l'exposé narratif de ce qui a été découvert. Plus habituellement, les chercheurs élargissent l'analyse en développant des catégories, thèmes ou autres classes qui interprètent la signification

¹⁷ Parmi ceux qui travaillent dans le domaine de l'ancienne économie institutionnelle (Old Institutional Economics), beaucoup sont spécialistes de l'histoire de la pensée économique (par exemple Warren J. Samuels et Yngve Ramstad), interprétant cette ancienne économie institutionnelle, mais ne faisant pas de recherches concrètes de terrain dans l'esprit de Commons. La nécessité d'utiliser les méthodes qualitatives comme les études de cas et les observations participantes dans les enquêtes de terrain (*field studies*) dans le cadre de l'économie institutionnelle apparaît comme un élément clé de ce type de recherche.

¹⁸ Parfois, au lieu du terme « paradigme », on utilise celui d'« approche » : « L'approche compréhensive est une prise de position épistémologique qui postule d'abord la radicale hétérogénéité entre les faits sociaux et les faits des sciences naturelles et physiques : les faits sociaux étant des faits porteurs de signification véhiculés par les acteurs. » (Mucchielli, 1996, p. 29)

¹⁹ Merriam (2001), Denzin et Lincoln (2000), Strauss et Corbin (1998), Poupard et al. (1997), Silverman (1993, 1997), Lessard-Hebert et al. (1997), Mucchielli (1994, 1996).

²⁰ Atkinson (1998), Thomas et Znaniecki (1998), Bertaux (1997), Demazière et Dubar (1997), Poirier, Clapier-Valladon et Raybaut (1996), Pineau et Le Grand (1993).

²¹ Gomm, Hammersley et Foster (2000), Yin (1994), Hamel (1993).

²² Coenen-Huther (1995).

²³ Coenen-Huther (2001).

²⁴ Kemmis et McTaggart (2000).

des données. Dans ce dernier cas, les catégories qui correspondent aux phénomènes découverts deviennent les résultats de l'étude. Si les catégories et leurs propriétés sont réduites et affinées, et ensuite liées ensemble en des hypothèses préliminaires, l'analyse se déplace vers le développement d'une théorie pour expliquer la signification des données. (Merriam, 2001, p. 192). Pour les auteurs du concept de la théorisation ancrée, « une *théorie* signifie un *ensemble de catégories* (appellations de phénomènes) bien développées qui sont *mises en corrélation systématique par la formulation des relations* pour former un cadre théorique qui explique les phénomènes étudiés. La formulation des relations explique pour qui, quoi, quand, où, pourquoi, comment et avec quelles conséquences survient un événement. » (Strauss et Corbin, 1998, p. 22). La théorisation ancrée est une méthodologie orientée pour la création de ce type de théories.

Sans aucun doute, l'économie institutionnelle de John R. Commons était fondée sur les méthodes qualitatives. Il a effectué des *études de cas* de la Cour Suprême des Etats Unis et des cas de conflits sociaux (labor disputes) dans le cadre de son travail dans la Commission Industrielle de l'Etat du Wisconsin ; son activité dans cette commission peut être considérée comme une *recherche par action participante*. Cette dernière méthode était sa méthode préférée. Commons appliquait celle-ci en étant impliqué dans beaucoup d'activités pratiques - comme par exemple l'élaboration de lois (Commons, 1964, p.120, 121). Les constructions théoriques proposées par Commons dans le cadre de ses études du capitalisme peuvent être facilement classifiées comme une *théorisation ancrée* (Grounded Theory) dans laquelle ses constructions sont issues (enracinées ou ancrées dans) des données empiriques détaillées, et c'est le seul type de théorie possible dans le cadre du paradigme compréhensif.

Ce caractère de la théorie (ancrée dans les données) de Commons de l'économie capitaliste la rend inintelligible pour les lecteurs non-institutionnalistes. Comme le souligne Yngve Ramstad, ils pensent qu'il y a une « confusion » chez Commons à propos de la nature de l'explication scientifique ou qu'il a échoué à développer une structure explicative discernable. (Ramstad, 1986, p. 1067). Ci-après deux exemples cités par Ramstad (1986, p. 1098) de cette incompréhension : « Les institutionnalistes semblent avoir souffert d'une confusion méthodologique à propos de la nature de la théorie. Ils pensaient qu'une description est une théorie. » (Ward, 1966, p. 187) ; « La théorie n'a jamais été le métier de Commons. Quand il parle de ses 'théories', ce sont presque exclusivement des classifications et sub-classifications des phénomènes pauvrement écrites et quelque peu mal élaborées, telles qu'elles lui apparaissent à partir de sa conception vague et principalement intuitive qu'il est impossible de définir. » (Seckler, 1975, p.124). Evidemment, ces deux auteurs s'attendaient à trouver dans les textes de Commons des théories déductives basées sur des axiomes a priori et non une théorisation ancrée dans les données.

Il est probable que Commons ne pratiquait pas d'interviews car ses recherches par action participante lui fournissaient toutes les informations dont il avait besoin. Il n'utilisait pas non plus la méthode des récits (histoires) de vie. Pourtant, c'est cette dernière méthode qui a reçu une application très active à l'Université de Chicago, à peu près en même temps que Commons a travaillé sur son économie institutionnelle à l'Université du Wisconsin. Le célèbre ouvrage « Le paysan polonais en Europe et en Amérique » (Thomas et Znaniecki, 1998, publié initialement en 1919) élaboré par des membres de « l'Ecole sociologique de Chicago » est le récit de vie d'un émigrant polonais aux Etats-Unis au début du 20^{ème} siècle, Wladek Wiszniewski. A cette époque, il n'y avait pas de magnétophone pour enregistrer les entretiens, et le chômeur Wiszniewski a accepté d'écrire son histoire contre rémunération et de vendre ses lettres personnelles à W. Thomas et F. Znaniecki. D'une part, ce récit représente le « type parfait du matériau sociologique », et d'autre part ce récit commenté représente un « modèle d'écriture sociologique » (Tripiet, 1998, pp. 5,6). D'après Herbert Blumer, « pour formuler une perspective appropriée à l'étude faite par Thomas et Znaniecki, il faut comprendre que ce n'est pas une simple monographie sur la société paysanne polonaise. C'est avant tout une tentative de créer les fondements d'une recherche sociale scientifique et d'une théorie sociale scientifique » (Blumer, 1998, p. 117). D'après cet auteur, ce type de recherche est bien adapté pour l'étude des

changements et transformations sociales, pour la prise en compte de la relation entre les facteurs subjectif et objectif des réalités sociales par l'utilisation des documents humains (autobiographie et lettres personnelles de Wladek Wiszniewski) et par la conceptualisation de ces facteurs impliqués dans l'interaction humaine sur la base des notions des attitudes²⁵ et des valeurs. L'ouvrage « Le paysan polonais » se trouve d'une part à la base de l'apparition de la recherche qualitative et d'autre part à la base du fondement philosophique de celle-ci. Ce fondement appelé « l'interactionnisme symbolique », fut principalement élaboré par deux autres représentants de l'Ecole de Chicago²⁶, George H. Mead (1963)²⁷ et Herbert Blumer (1998)²⁸. «La recherche qualitative a revendiqué et acquis une 'autorité' dans la sphère de la recherche fondamentale, dans le travail d'élaboration théorique ou conceptuelle, en particulier dans le domaine de la théorisation ancrée (Grounded Theory) ou de l'interactionnisme symbolique, de telle sorte que ces options théoriques sont maintenant complètement assimilées à la recherche qualitative. » (Poupart et al., 1997, p. 56)

Les économistes qui désirent travailler dans le cadre du paradigme compréhensif devraient en mon sens profiter des avancées réalisées dans la recherche qualitative. C'est ce que l'auteur de ce papier a essayé de faire dans son nouveau livre²⁹ (Yefimov, 2003). De cette façon, la transition vers un nouveau paradigme en sciences économiques pourrait assez rapidement voir le jour.

La possibilité d'utiliser les mêmes méthodes en économie et en sociologie compréhensives (interprétatives) dans le cadre du même paradigme provient du fait que ces deux disciplines ont les mêmes objets d'études : les êtres humains. Ces deux disciplines considèrent simplement différents côtés de l'activité humaine. L'économie se concentre sur l'étude de l'activité économique, et par conséquent l'économie institutionnelle se concentre sur l'étude des transactions économiques et les règles qui encadrent ces transactions. Les méthodes qualitatives sont parfaitement adaptées pour ce type de recherche.

Actuellement, la vie économique dans le monde entier est très complexe. Cette complexité ne peut être profondément appréhendée ni à partir des données statistiques, ni par les simples observations, ni à partir des informations occasionnelles publiées dans les journaux. La compréhension de la vie économique exige la collecte régulière et sur une grande échelle de données qualitatives comme cela se pratique pour la collecte des données statistiques. Les méthodes qualitatives existantes à l'heure actuelle peuvent être utilisées avec succès pour cette collecte d'informations et leur analyse.

La spécificité de la collecte d'informations concernant la vie économique actuelle, tient dans le fait que la seule source d'informations qualitatives est l'acteur lui-même. John R. Commons a caractérisé ce fait au début du 20^{ème} siècle en remarquant que *l'activité académique* représente l'intelligence sans l'expérience, et à l'autre extrême, on a *l'activité pratique* qui représente l'expérience sans l'intelligence. Dans le premier cas, cela donne une science trop éloignée de la réalité, alors que dans le second cas, les acteurs se limitent à une vision à courte vue (Commons, 1964, p. 160). Les méthodes qualitatives donnent la possibilité de réunir « l'intelligence » et « l'expérience », et de cette façon d'arriver à une compréhension profonde des réalités économiques. En comparaison avec l'époque de Commons, les chercheurs qui utilisent les méthodes qualitatives disposent d'un outil efficace pour la collecte des données qualitatives : il s'agit du magnétophone qui permet d'enregistrer précisément le contenu des entretiens. La technique des entretiens semi-directifs en est grandement facilitée et de ce fait, à l'heure actuelle, leur rôle en est considérablement augmenté.

²⁵ Suivant Albert et Ramstad (1998, p. 13), George H. Mead (1963) qui a généralisé les constructions théoriques de Thomas et Znaniecki concevait la notion d'attitude comme fonctionnellement équivalente à la notion d'habitude de John Commons.

²⁶ Pour en savoir plus à propos de l'Ecole de Chicago, voir Alain Coulon, *L'Ecole de Chicago*, PUF, Paris, 1992, et Jean Peneff, *La méthode biographique de l'Ecole de Chicago à l'histoire orale*, Armand Colin, Paris, 1990.

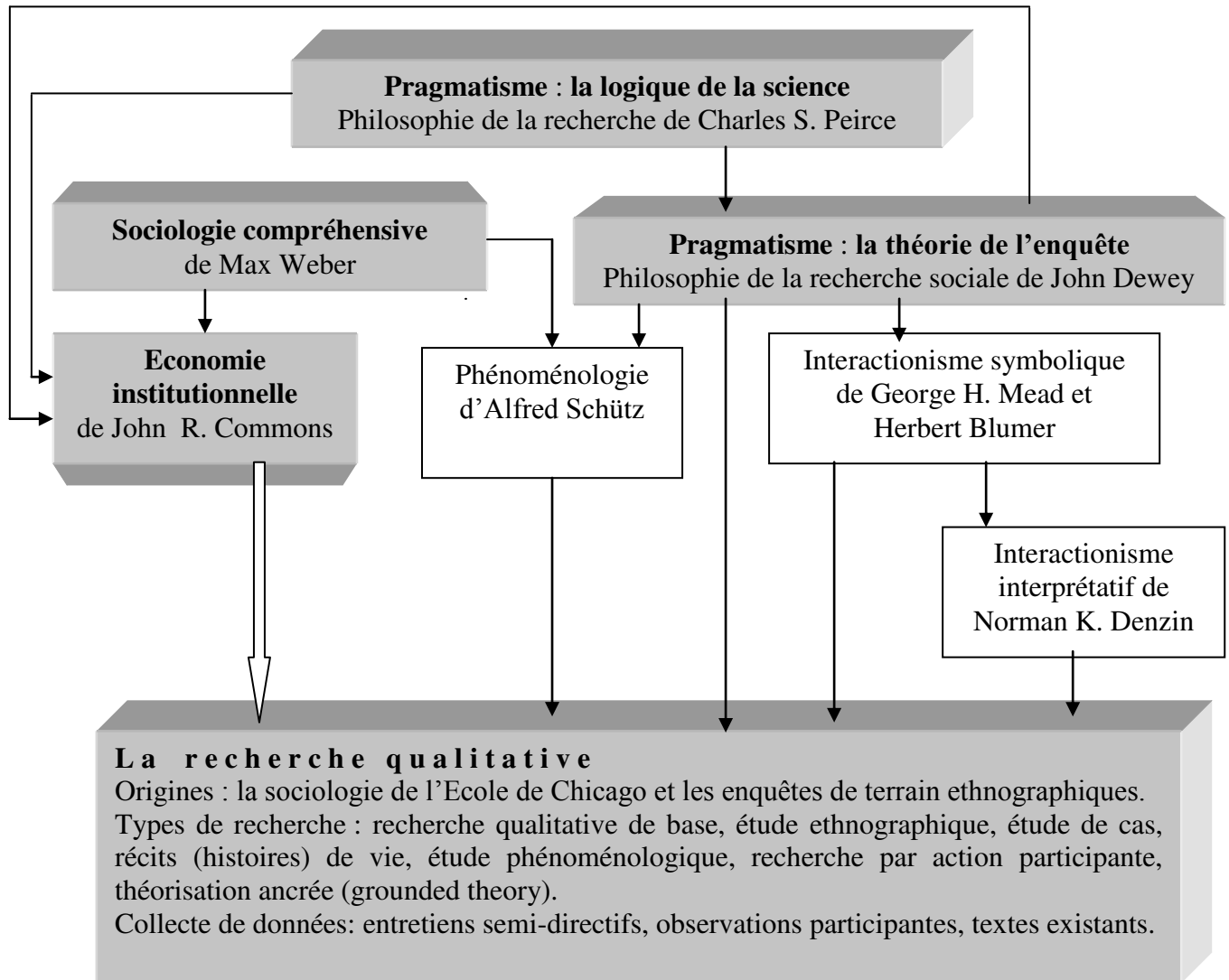
²⁷ Initialement publié en 1934.

²⁸ Initialement publié en 1969.

²⁹ Voir la « flèche renforcée » de la figure 2.

La figure ci-dessous montre la « généalogie » de l'économie institutionnelle de John R. Commons et de la recherche qualitative.

Figure 2 : Développement du paradigme compréhensif / interprétatif en économie et sociologie / anthropologie



Comme nous l'avons vu précédemment, le paradigme compréhensif provenant de la philosophie pragmatique, s'oppose au paradigme positiviste. Ce dernier grâce à son penchant pour les déductions se tourne naturellement vers l'utilisation des méthodes quantitatives. Voilà pourquoi la recherche qualitative est souvent caractérisée par comparaison avec la recherche quantitative. Dans le tableau ci-dessous, une synthèse comparative des caractéristiques des recherches qualitative et quantitative est présentée. Il y a deux points de comparaison dans ce tableau qui exigent des commentaires supplémentaires : il s'agit de l'échantillon et de la collecte des données.

Pour ce qui concerne l'échantillon, sa taille dans la recherche qualitative se détermine à partir de ce que l'on appelle « la saturation théorique ». « La saturation théorique s'applique à un concept (*category*) et signifie que celui-ci émerge des données et est confronté par la suite à différents contextes empiriques, le but du chercheur étant de développer les propriétés du

concept et de s'assurer de sa pertinence théorique et de son caractère heuristique. Lorsque, après des applications successives, les données n'ajoutent aucune propriété nouvelle au concept, on peut dire que le concept créé est saturé (*category's theoretical saturation*) » (Poupart et al., 1997, p. 156).

Pour ce qui concerne la collecte des données, « les techniques qualitatives de recueil des données mettent en général le chercheur dans une position particulière par rapport à l'objet de sa recherche, par rapport à la recherche elle-même et par rapport au groupe d'hommes avec lesquels il doit composer nécessairement. Le phénomène essentiel, c'est que l'instrument de la recherche fait corps avec le chercheur, est entièrement intégré à sa personne. A l'inverse des sciences naturelles, où l'instrument est extérieur au chercheur (que l'on pense à un oscilloscope ou à un densimètre...), dans les sciences humaines, l'instrument ne lui est pas extérieur. De plus, avec les méthodes de recueil, le chercheur est immergé dans la recherche, et la distance 'objective' à l' 'objet' n'existe pas. Cette implication n'est pas sans avoir des interactions avec la recherche. Enfin le chercheur a une relation particulière avec les hommes avec lesquels il a 'à faire'. Il doit leur faire confiance. En effet, il doit partir du principe que ce sont eux qui détiennent 'la vérité' qu'il recherche. » (Mucchielli, 1996, p. 129).

Tableau 2. Caractéristiques des recherches qualitative et quantitative

Points de comparaison	Recherche qualitative	Recherche quantitative
Mots clés	Compréhension, profondeur	Confirmation, précision, étendue
Racines philosophiques	Pragmatisme, phénoménologie, interactionnisme symbolique	Positivismisme, cartésianisme
Approche	des sciences humaines (ethnologique)	des sciences naturelles
Objectif de la recherche	Compréhension, description, découverte, signification, genèse d'hypothèses	Prédiction, confirmation des théories, test d'hypothèses
Logique	de la découverte	de la vérification
Attitude envers la complexité	Compréhension et présentation de la complexité	Sublimation ou négation de la complexité
Construction	Flexible, évolutive, émergente	Prédéterminée, structurée
Echantillon	Petit, non pris au hasard, ciblé, théorique	Grand, pris au hasard, représentatif
Collecte des données	Chercheur en tant qu'instrument, entretiens semi-directifs, observations, documents	Instruments inanimés (statistiques, enquêtes basées sur questionnaires fermés)
Mode d'analyse	Inductif (par le chercheur)	Déductif (méthodes mathématiques et statistiques)
Résultats	Résultats interprétatifs, holistiques, descriptifs (descriptions riches), hypothèses, théorisation ancrée	Détermination des liaisons quantitatives, prévision, confirmation ou rejet des théories ou d'hypothèses

Source : (Merriam, 2001, p.9) et (Mucchielli, 1996, p. 197) avec l'adaptation de l'auteur.

3. L'enseignement et la recherche en économie vis-à-vis de l'enseignement et la recherche en gestion.

Si le paradigme positiviste règne actuellement sans réserve dans l'enseignement et la recherche en économie, ce n'est pas le cas pour l'enseignement et la recherche en gestion. En ce qui concerne la recherche en gestion, le paradigme compréhensif (pragmatique, phénoménologique) avec ses méthodes qualitatives pénètre même dans des disciplines

« quantitatives » de gestion comme la comptabilité et la finance. L'application des méthodes qualitatives pour la recherche dans les domaines du marketing, du management stratégique, des systèmes d'information et de décision devient plus en plus active (Usunier, Easterby-Smith et Thore, 2000, pp. 30, 51-58). Le mouvement des relations humaines né dans les années 1920 était dans une grande mesure non-positiviste. Les acquis de ce mouvement ont ouvert la voie aux études de comportement organisationnel (Schermerhorn et Chappell, 2002, p. 373).

Le cours de Comportement organisationnel (Organizational Behaviour) et le cours de Comportement du consommateur (Consumer Behaviour) qui sont présents dans les cursus de la plupart des écoles de commerce peuvent servir d'exemples de l'approche pragmatique dans l'enseignement de gestion. Contrairement aux cours de microéconomie où les comportements des consommateurs et des firmes sont également étudiés, ces deux cours (faisant partie des cursus de gestion) sont pluridisciplinaires. Ils utilisent activement les notions économiques, sociologiques, psychologiques et des sciences politiques pour mieux comprendre les comportements réels.

Tableau 3. Traitement des comportements des consommateurs et des entreprises dans les cursus d'économie et de gestion

	Economie	Gestion
Comportement du consommateur	Microéconomie : maximisation de la fonction d'utilité sous la contrainte budgétaire.	Cours pluridisciplinaire orienté vers la compréhension du comportement réel des consommateurs.
Comportement des firmes	Microéconomie : maximisation du profit sous les contraintes technologiques.	Cours pluridisciplinaire orienté vers la compréhension du comportement réel des organisations.

Parmi les problèmes traités dans le cours de Comportement du consommateur on trouve les questions suivantes : Qui achète ? ; Qui consomme ? ; Quel est l'impact des facteurs socioculturels sur les choix ? ; Quelles compétences et ressources les acteurs mettent-ils en oeuvre pour prendre une décision ? ; Comment s'organise l'accès à l'offre ? ; Quelles sont les différentes formes de consommation et quels sont leurs effets sur la satisfaction ? (Derbaix et Brée, 2000).

Dans un récent manuel, Denis Darpy (maître de conférences à l'Université Paris-Dauphine) et Pierre Volle (professeur à l'Université de Lille I) abordent cette discipline de la façon suivante : « Pour optimiser les prises de décision marketing, comprendre les comportements de consommation est un préalable essentiel. L'étude du consommateur met à contribution de nombreuses disciplines (économie, psychologie, anthropologie...) pour en extraire des méthodes d'analyse, des théories et des concepts riches de sens. Ce manuel adopte une approche explicative pour mettre en lumière :

- les fondements de la discipline : Comment expliquer l'acte de consommation en termes de besoins et de motivations ? Dans quelle mesure le consommateur est-il influencé par sa propre perception, sa mémoire et ses attitudes ?
- le processus de décision : Quels sont les facteurs qui impactent la prise de décision du consommateur ? Comment comprendre les contextes émotionnels ? Qu'est-ce qu'une consommation expérientielle ? Quel rapport peut-on établir entre satisfaction et fidélité ?
- les influences du groupe sur l'individu : Quel rôle le groupe joue-t-il pour expliquer les comportements de consommation ? Comment tenir compte des caractéristiques psychoculturelles du consommateur (valeurs, style de vie, culture) ? » (Volle et Darpy, 2003)

Peut-être le manuel le plus populaire actuellement du cours du comportement du consommateur est-il celui de Michael Solomon³⁰.

Pour aider les étudiants (futurs gestionnaires) à comprendre le comportement organisationnel, y compris les mécanismes de prise de décision (individuelle et en groupe), plusieurs théories concurrentées traitant les mêmes sujets sont évoquées. Par exemple, le sujet de motivation des acteurs est traité avec l'aide des théories concurrentées : la théorie de la hiérarchie des besoins [Abraham Maslow] ; la théorie des deux facteurs [Frederick Herzberg] ; la théorie de l'accomplissement [David McClelland] ; la théorie de l'équité [J. Stacy Adams] ; la théorie du résultat escompté [Victor Vroom] ; la théorie de l'établissement des objectifs [Erwin Locke]. Contrairement aux cours d'économie, les cours de gestion n'évitent pas le sujet du pouvoir. Le phénomène de leadership, lié étroitement avec le pouvoir, est traité avec l'aide de plusieurs théories concurrentées [Blake et Mouton ; Fred Fiedler ; Robert House ; Hersey et Blanchard et al.] [(Schermerhorn, Hunt et Osborn, 2000), (Martin, 2001), (Hellriegel, Slocum et Woodman, 1992)].

Les types d'exercices et les façons d'organiser les travaux dirigés montrent nettement les affiliations paradigmatiques d'enseignement de l'économie et de la gestion. En économie, ce sont principalement les calculs sur la base des modèles mathématiques. Par contre, une grande partie des travaux dirigés en gestion représente des études de cas, et parfois dans leur forme dynamique de jeux de simulation. L'Annexe 5 reproduit l'information de l'application d'études de cas dans le processus éducatif de Harvard Business School où cette méthode d'enseignement est utilisée depuis 1911.

La méthode des cas est également activement appliquée à la recherche en gestion (Hlady Rispal, 2002).

4. Production pragmatique des connaissances pour l'action et l'enseignement

Comme nous avons déjà mentionné, la recherche économique dans le cadre du paradigme compréhensif, *qui l'oblige à s'appuyer sur des données empiriques détaillées*, est à ma connaissance quasiment inexistante à l'heure actuelle. De ce point de vue l'économie institutionnelle compréhensive ne peut pas proposer grande chose pour l'enseignement. Un cours de l'économie institutionnelle pragmatique (compréhensive) pour les futurs économistes ne contiendra pas des connaissances sur des phénomènes économiques actuels en France obtenues sur la base de l'approche compréhensive, car à mon avis ce type de connaissances actuellement n'existent pas, mais aura pour l'objet l'approche elle-même. La maîtrise de cette approche par les futurs économistes leur permettra de produire ce type de connaissances.

Suivant John R. Commons : « A science is not a body of knowledge – it is just a method of investigation, and its theory is its method. » (Commons, *Institutional Economics*, p. 722) Commons nous donne cette méthode comme exemple de son application dans *Legal Foundations of Capitalism* et de façon plus explicite dans *Institutional Economics*. Bien sûr l'exposé de cette méthode peut être enrichi et complété de façon technique par l'ensemble des méthodes qualitatives. Cette lecture modernisée de l'économie institutionnelle de John Commons, c'est-à-dire de la « méthodologie de construction des outils intellectuels pour

³⁰ Un des rapporteurs du manuel de comportement du consommateur de Michael R. Solomon (2001) a donné l'évaluation suivante de ce livre : « An in-depth text for would-be product-pushers, providing a close look at the consumer as an individual, a decision maker, a group member, and as a part of the culture, and detailed analysis of what works and why. The author's background and affiliations involve both psychology and sociology as well as marketing, and the focus is on understanding human behavior. » La version européenne de ce manuel (Solomon, Barmossy et Askegaard, 2001) est caractérisée par l'éditeur de la façon suivante : « The diversity of European values, popular culture, lifestyles and consumption and their role and relationship in formulating marketing strategy are examined in detail. The five-part micro-to-macro wheel structure of the text takes a multi-disciplinary approach to the discussion of consumer behaviour theory and applications and includes the latest attitude and demographic data for profiling European consumers. »

utilisation dans la recherche » avec l'ensemble des techniques de la recherche pragmatique qualitative pourrait être le sujet d'un cours pour les étudiants de DEUG ou à la limite de Licence. Les pratiques de ce cours pourraient produire un manuel qui permettrait de disséminer les pratiques de ce cours dans d'autres universités françaises. Pour le moment un cours d'économie institutionnelle de ce type pourrait utiliser le livre de Laure Bazzoli (1999) comme une interprétation avancée de l'approche de John Commons et le livre de l'auteur de ce papier (j'espère qu'il sera publié au mois de mai) comme exemple de l'application de cette approche.

Les méthodes qualitatives pourraient être enseignées également dans le cadre du cours « Introduction aux méthodes de recherche ». Rappelons que ces méthodes qualitatives donnent la possibilité de réunir 'l'intelligence' et 'l'expérience', et de cette façon d'arriver à une compréhension des réalités économiques.

Les chercheurs qui effectuent une recherche qualitative sont intéressés à la compréhension des faits signifiants construits par les personnes. On suppose que ces faits signifiants se trouvent dans les expériences des personnes et qu'ils sont transférés au chercheur par l'intermédiaire de ses propres perceptions. La recherche qualitative implique le contact direct avec l'expérience telle qu'elle a été vécue, ressentie ou subie. La préoccupation clé est la compréhension du phénomène étudié du point de vue des participants et non de celui du chercheur. Le produit de l'étude qualitative est abondamment descriptif³¹.

Le terme « recherche qualitative » est le terme générique qui englobe plusieurs types de recherches qui ont tout de même un noyau commun. Les principaux types de recherche qualitative sont les suivants (Merriam, 2001, Denzin et Lincoln, 2000) :

1. *La recherche qualitative de base*. Elle essaie simplement de découvrir et de comprendre un phénomène, un processus ou les perspectives et visions du monde des personnes impliquées. Les données sont recueillies à partir des interviews, des observations ou des documents. Les résultats (*findings*) sont un mélange de descriptions et d'analyses, analyses qui utilisent les concepts du cadre théorique de l'étude.
2. *L'étude ethnographique*. C'est l'intérêt du chercheur envers le contexte culturel qui distingue ce type d'étude des autres types de recherche qualitative.
3. *La recherche phénoménologique*. Dans la conduite de l'étude phénoménologique l'accent est mis sur l'essence ou la structure de l'expérience (du phénomène). La phénoménologie se définit comme une volonté de s'en tenir aux phénomènes - seules réalités dont nous disposons - et de les décrire³² tels qu'ils apparaissent, sans référence à une théorie explicative ni à des causes (Mucchielli, 1996, p. 30).
4. *L'étude de cas (case study)*. On emploie l'étude de cas pour obtenir une compréhension approfondie d'une situation et des sens de ceux qui sont impliqués. A propos de ce dernier type de recherche, il y a beaucoup de confusion en ce qui concerne ce qu'est l'étude de cas, en quoi elle se différencie des autres formes de recherche qualitative et dans quelles circonstances appropriées elle doit être utilisée.
5. *La théorisation ancrée (grounded theory)*. L'analyse qualitative de théorisation est la forme la plus avancée de l'analyse qualitative, visant à générer inductivement une théorisation au sujet d'un phénomène, en procédant à la conceptualisation et la mise en relation progressives et valides de données empiriques qualitatives (Mucchielli, 1996, p. 184).
6. *La recherche par action participante* (Kemmis et McTaggart, 2000). Ce type de recherche est une variante de la recherche appliquée effectuée de l'intérieur de l'objet

³¹ Le terme « descriptif » en relation avec le résultat de recherche dans le cadre du paradigme positiviste a pris un sens péjoratif.

³² La description phénoménologique est une description se référant au vécu dans son immédiat existentiel qui doit mener à la saisie des « essences » des phénomènes. Cette description se veut d'abord un retour au phénomène tel qu'il est éprouvé au niveau de la réalité humaine vécue immédiatement dans la conscience. Cela implique la mise entre parenthèses des connaissances intellectuelles acquises, du savoir tout fait et tout prêt, dont l'interposition nous empêche de percevoir directement les phénomènes (Mucchielli, 1996, p. 47).

social étudié, ayant pour objectif d'influencer cet objet avec la participation de ses membres. La principale différence de ce type de recherche avec l'observation participante est la participation du chercheur non pas dans l'activité courante des acteurs, mais dans l'activité des acteurs orientée vers le changement.

La recherche par action participante, l'observation participante ainsi que les entretiens semi-et non-directifs peuvent être considérés comme des méthodes de collecte de données qualitatives.

Depuis longtemps les économistes voulaient voir une branche expérimentale de leur science. Actuellement l'économie expérimentale se développe dans le cadre du paradigme positiviste. Les jeux de simulation peuvent servir de base technique et méthodologique de l'économie expérimentale pragmatique [(Yefimov, 1981), (Yefimov, 1988)].

5. Synergie de deux disciplines dans l'enseignement pragmatique

Dans les cursus bi-disciplinaires d'Economi-Gestion la gestion apporte au futur économiste son expérience de l'application de l'approche pragmatique pluridisciplinaire avec les connaissances des réalités économiques au niveau des entreprises. Dans les cursus de gestion l'économie « pluraliste », et non pas exclusivement la micro-économie et la macro-économie, donne au futur gestionnaire la culture économique qui l'aidera à mieux comprendre l'environnement de son entreprise et de cette façon à influencer positivement sa prise de décision.

Comme les cours en gestion, les cours en économie doivent être orientés d'une part envers les réalités économiques passées et actuelles et d'autre part vers les problèmes. Ils doivent utiliser tous les outils et les théories qui peuvent aider à la compréhension de ces réalités et de ces problèmes avec des phénomènes correspondants. Une partie importante des cours doit être consacrée aux études de cas. L'élaboration de ces cas forcera les enseignants-chercheurs économistes à entrer en contact avec les réalités économiques en s'engageant dans le dialogue avec les acteurs économiques.

Les cas qui sont utilisés actuellement dans l'enseignement de gestion ont été produits depuis une quinzaine d'années au plus tard car l'environnement des entreprises change très rapidement. Les enseignants des disciplines de gestion sont obligés assez souvent d'élaborer ou d'emprunter de nouveaux cas. Bien sûr la plupart d'entre eux maîtrisent les techniques de rédaction et d'utilisation d'études de cas (ce qui n'est pas le cas pour les enseignants-économistes). Mais chaque chose a son commencement. A l'Université de Savoie (Annecy), on pourrait commencer à élaborer des études de cas pédagogiques pour les disciplines économiques par exemple tout d'abord pour le plan du cours d'« Economie Contemporaine ». Les objectifs pédagogiques du cours que j'ai trouvé sur le site internet de l'Université de Savoie sont les suivants: « L'objet de ce cours est de présenter les grandes questions de l'économie du travail (le chômage, la détermination des salaires, l'influence de l'éducation sur la probabilité d'embauche, l'impact des politiques publiques d'aide à l'emploi, les 35 heures, le rôle des syndicats, le travail des enfants dans les pays en développement...) en insistant à la fois sur les méthodes d'analyse de ces problèmes et sur les principaux enseignements que l'économiste peut en tirer. » Peut-être l'auteur de ce cours, Claire Salmon, serait-elle d'accord pour collaborer avec nous pour créer un ensemble de cas pour ce cours. Cet ensemble de cas créerait un précédent et une fois publié pourrait servir d'exemple pour la création d'autres cas pour l'enseignement des disciplines économiques.

Dans ce papier, je ne veux pas prôner un changement radical immédiat, brusque et pour le coup irréaliste de l'enseignement de l'économie, mais j'aimerais influencer le commencement d'un processus de ce changement.

Annexe 1

LETTRÉ OUVERTE DES ÉTUDIANTS EN ÉCONOMIE AUX PROFESSEURS ET RESPONSABLES DE L'ENSEIGNEMENT DE CETTE DISCIPLINE

(Ce texte a été publié dans le Monde du 17 juin 2000 il a été signé par près d'un millier d'étudiants, et plusieurs dizaines d'enseignants en seulement un mois)

Nous, étudiants en économie dans les universités et grandes écoles françaises, nous déclarons globalement mécontents de l'enseignement que nous y recevons. Et ce pour les raisons suivantes :

1/ Sortons des mondes imaginaires

La plupart d'entre nous a choisi la filière économique afin d'acquérir une compréhension approfondie des phénomènes économiques auxquels le citoyen d'aujourd'hui est confronté. Or, l'enseignement tel qu'il est dispensé - c'est-à-dire dans la plupart des cas celui de la théorie néo-classique ou d'approches dérivées - ne répond généralement pas à cette attente. En effet, si la théorie se détache légitimement des contingences dans un premier temps, elle effectue en revanche rarement le nécessaire retour aux faits : la partie empirique (histoire des faits, fonctionnement des institutions, étude des comportements et des stratégies des agents...) est quasiment inexistante. Par ailleurs, ce décalage de l'enseignement par rapport aux réalités concrètes pose nécessairement un problème d'adaptation pour ceux qui voudraient se rendre utiles auprès des acteurs économiques et sociaux.

2/ Non à l'usage incontrôlé des mathématiques

L'usage instrumental des mathématiques semble nécessaire. Mais le recours à la formalisation mathématique, lorsqu'elle n'est plus un instrument mais devient une fin en soi, conduit à une véritable schizophrénie par rapport au monde réel. La formalisation permet par contre de construire facilement des exercices, de "faire tourner" des modèles où l'important est de trouver "le bon" résultat (c'est à dire le résultat logique par rapport aux hypothèses de départ) pour pouvoir rendre une bonne copie. Ceci facilite la notation et la sélection, sous couvert de scientificité, mais ne répond jamais aux questions que nous nous posons sur les débats économiques contemporains.

3/ Pour un pluralisme des approches en économie

Trop souvent, le cours magistral ne laisse pas de place à la réflexion. Parmi toutes les approches en présence, on ne nous en présente généralement qu'une seule, et elle est censée tout expliquer selon une démarche purement axiomatique, comme s'il s'agissait de LA vérité économique. Nous n'acceptons pas ce dogmatisme. Nous voulons un pluralisme des explications, adapté à la complexité des objets et à l'incertitude qui plane sur la plupart des grandes questions en économie (chômage, inégalités, place de la finance, avantages et inconvénients du libre-échange, etc.)

APPEL AUX ENSEIGNANTS: REVEILLEZ VOUS AVANT QU'IL NE SOIT TROP TARD !

Annexe 2

An International Open Letter to all economics departments
“The Kansas City Proposal”
Released 13 August 2001

Economics needs fundamental reform – and now is the time for change.

This document comes out a meeting of 75 students, researchers and professors from twenty-two nations who gathered for a week of discussion on the state of economics and the economy at the University of Missouri - Kansas City (UMKC) this June 2001. The discussion took place at the Second Biennial Summer School of the Association for Evolutionary Economics (AFEE), jointly sponsored by UMKC, AFEE and the Center for Full Employment and Price Stability.

The undersigned participants, all committed to the reform of our discipline, have developed the following open letter. This letter follows statements from other groups who have similar concerns. Both in agreement with and in support of the Post-Autistic Economics Movement and the Cambridge Proposal, we believe that economic theory, inhibited by its ahistorical approach and abstract formalist methodology, has provided only a limited understanding of the challenging complexity of economic behavior. The narrow methodological approach of economics hinders its ability to generate truly pragmatic and realistic policy prescriptions or to engage in productive dialogue with other social sciences.

All economics departments should reform economics education to include reflection on the methodological assumptions that underpin our discipline. A responsible and effective economics is one that sees economic behavior in its wider contexts, and that encourages philosophical challenge and debate. Most immediately, the field of economic analysis must be expanded to encompass the following:

1. A broader conception of human behavior. The definition of economic man as an autonomous rational optimizer is too narrow and does not allow for the roles of other determinants such as instinct, habit formation and gender, class and other social factors in shaping the economic psychology of social agents.
2. Recognition of culture. Economic activities, like all social phenomena, are necessarily embedded in culture, which includes all kinds of social, political and moral value-systems and institutions. These profoundly shape and guide human behavior by imposing obligations, enabling and disabling particular choices, and creating social or communal identities, all of which may impact on economic behavior.
3. Consideration of history. Economic reality is dynamic rather than static – and as economists we must investigate how and why things change over time and space. Realistic economic inquiry should focus on process rather than simply on ends.

4. A new theory of knowledge. The positive-vs.-normative dichotomy which has traditionally been used in the social sciences is problematic. The fact-value distinction can be transcended by the recognition that the investigator's values are inescapably involved in scientific inquiry and in making scientific statements, whether consciously or not. This acknowledgement enables a more sophisticated assessment of knowledge claims.

5. Empirical grounding. More effort must be made to substantiate theoretical claims with empirical evidence. The tendency to privilege theoretical tenets in the teaching of economics without reference to empirical observation cultivates doubt about the realism of such explanations.

6. Expanded methods. Procedures such as participant observation, case studies and discourse analysis should be recognized as legitimate means of acquiring and analyzing data alongside econometrics and formal modeling. Observation of phenomena from different vantage points using various data-gathering techniques may offer new insights into phenomena and enhance our understanding of them.

7. Interdisciplinary dialogue. Economists should be aware of diverse schools of thought within economics, and should be aware of developments in other disciplines, particularly the social sciences.

Although strong in developing analytic thinking skills, the professional training of economists has tended to discourage economists from even debating – let alone accepting – the validity of these wider dimensions. Unlike other social sciences and humanities, there is little space for philosophical and methodological debate in the contemporary profession. Critically-minded students of economics seem to face an unhappy choice between abandoning their speculative interests in order to make professional progress, or abandoning economics altogether for disciplines more hospitable to reflection and innovation.

Ours is a world of global economic change, of inequality between and within societies, of threats to environmental integrity, of new concepts of property and entitlement, of evolving international legal frameworks and of risks of instability in international finance. In such a world we need an economics that is open-minded, analytically effective and morally responsible. It is only by engaging in sustained critical reflection, revising and expanding our sense of what we do and what we believe as economists that such an economics can emerge.

Annexe 3

Harvard University
Students for a Humane And Responsible Economics

Mission Statement

Students for a Humane and Responsible Economics (SHARE) aims to improve economics education at Harvard by advocating for a broader diversity in the economics curriculum and by providing a forum on campus for discussion and debate on current economic issues, focusing on the social consequences of global and domestic economic policy. We believe that the field of economics plays a critical role in shaping the basic organizational structure of society and informing policies (both domestic and international) that strongly affect individual welfare. Because of the practical impact of economics, we believe economics education has important human consequences. Economic models are lenses through which students are taught to view how society should function. We believe that Harvard, by only providing one model of economics, fails to provide critical perspectives or alternative models for analyzing the economy and its social consequences. Without providing a true marketplace for economic ideas, Harvard fails to prepare students to be critical thinkers and engaged citizens. We believe that the values and political convictions inherent within the standard economic models taught at Harvard inevitably influence the values and political convictions of Harvard students and even the career choices that they make. Finally, by falsely presenting economics as a positive science devoid of ethical values, we believe Harvard strips students of their intellectual agency and prevents them from being able to make up their own minds.

Despite the limited view of economics embodied at Harvard, we believe that economics poses fundamental questions about society whose comprehensive answers require an interdisciplinary approach. In order to bring to light the broader impact of economics and the intellectual possibilities of the field in a spirit of critical discourse, SHARE has three goals:

- 1) To diversify the curriculum of economics at Harvard. In particular, we are interested in diversifying the introductory economics course, Social Analysis 10, Principles of Economics (known as Ec 10), by amending the course and/or by providing an alternative introductory course that includes critical perspectives. We believe that diversity in an introductory economics course is crucial, and that Ec 10 must be reformed for five reasons:
 - a) Ec 10 is the only introductory course currently offered at Harvard, and it is a prerequisite for all other economics courses and a requirement for many concentrations. Thus, students who may be dissatisfied with the course have no choice but to take it.
 - b) It is advertised as an introductory course, which implies a survey of various economic models. Because Ec 10 presents only the neoclassical model, however, students get the false impression that there are no other models in the field of economics. The fact that Ec 10 is often the only economics course many students will take at Harvard only makes this false impression more dangerous.
 - c) Most students take Ec 10 as freshmen, when they have not yet fully learned to question what professors teach. They are therefore less likely to question what they learn in Ec 10, and more likely to accept it as fact rather than as one specific framework of analysis and interpretation.
 - d) A large percentage of the articles in the sourcebook are written by Prof. Martin Feldstein himself or by economists promoting similar ideological and political views.
 - e) The course offers no forum for discussion. Prof. Martin Feldstein does not hold office hours for his students to ask him critical questions on his lectures or the course material. Sections are also taught uniformly and allow no official time for a deeper discussion of issues brought up in the lectures or the readings. Students are expected simply to regurgitate the information they are presented without questioning it.
- 2) To diversify the economics faculty at Harvard. The homogeneity of the economics curriculum is mirrored in the faculty's near-unanimous acceptance of the mainstream economic model. The lack of intellectual diversity in the faculty prevents students from finding mentors who can facilitate their pursuit of critical perspectives on economics. Harvard needs to provide students with a faculty whose interests are representative of the diversity of interests within the student body and the field of economics.
- 3) To educate students about economics and alternatives to the dominant model, as well as raising awareness of the social and political implications of economics. To accomplish this, we hope to provide an ongoing public forum for critical discussions around economics by inviting speakers, conducting regular discussion groups, and creating links between Harvard students and alternative economic policy research institutes. Finally, we hope to become a center that promotes further study and research in alternative economics, and where students and faculty can engage in critical dialogue about economics.

Annexe 4

La philosophie de recherche de Peirce (extraits de Peirce, 1878, 1879 et de Tiercelin, 1993)

Nos croyances guident nos désirs et règlent nos actes (Peirce, 1878, p. 558). Le doute est un état de malaise et de mécontentement dont on s'efforce de sortir pour atteindre l'état de croyance. Celui-ci est un état de calme et de satisfaction qu'on ne veut pas abandonner ni changer pour adopter une autre croyance (Peirce, 1878, p. 558). L'irritation produite par le doute nous pousse à faire des efforts pour atteindre l'état de croyance. Je nommerai cette série d'efforts *recherche*, tout en reconnaissant que parfois ce nom n'est pas absolument convenable pour ce qu'il veut désigner (Peirce, 1878, p. 559). Il est fort important d'établir que le seul but de la *recherche* est de fixer son opinion. Cela fait d'un seul coup disparaître quelques conceptions de la preuve, vagues et erronées (Peirce, 1878, p. 559).

A moins de vivre en ermite, on influera nécessairement sur les opinions les uns des autres. De cette façon, le problème se ramène à savoir comment se fixe la croyance, non pas seulement chez l'individu, mais dans la société (Peirce, 1878, p. 562). Peirce réfute successivement trois méthodes spécieuses de fixation de la croyance sur la base de leur impuissance à rejeter le doute et à établir la croyance : les méthodes de *ténacité*, *d'autorité* et *d'a priori*. La première, dite de *ténacité*, paraît à première vue plus économique : elle préconise de croire ce que chacun croit déjà. Elle est à l'évidence irrationnelle, mais ce n'est pas la raison de son rejet par Peirce : c'est qu'elle est incapable de survivre à long terme ; nos croyances se heurtent en permanence à d'autres croyances et cette diversité crée une tension sociale à laquelle ne peut résister la *ténacité*. La seconde, ou 'méthode d'autorité' prend, elle, en compte l'impulsion sociale. Elle laisse l'état légiférer en matière de croyances, pratiquer l'endoctrinement, évitant ainsi à chacun de se poser des questions susceptibles d'engendrer des doutes et punissant les contrevenants. L'histoire en a démontré la redoutable efficacité. Elle échouera pourtant : aucune institution n'a le pouvoir de légiférer en matière d'opinion publique sur toutes les opinions sans exception. (...) Quant à la troisième méthode, dite *a priori*, elle évalue la croyance dans l'agréable. Elle suscitera très vite le doute dès qu'on s'apercevra qu'elle n'obéit qu'à une mode intellectuelle (Tiercelin, 1993, p. 90).

Pour mettre fin à nos doutes, il faut donc trouver une méthode grâce à laquelle nos croyances ne soient pas produites par rien d'humain mais par quelque chose d'extérieur à nous et d'immuable, quelque chose sur quoi notre pensée n'ait point d'effet. (...) La méthode doit pourtant être telle que chaque homme arrive à la même conclusion finale. Telle est la *méthode scientifique* (Peirce, 1878, pp. 565, 566). Leibniz qui a développé la théorie de Descartes n'a cependant pas compris que *le mécanisme de l'intelligence peut transformer la connaissance, mais non pas la produire, à moins qu'il ne soit alimenté de faits par l'observation*. (...) *Rien de nouveau ne peut s'apprendre par l'analyse des définitions* (Peirce, 1879, p. 541, souligné par VY).

Qu'est-ce donc que la croyance ? Nous avons vu qu'elle a juste trois propriétés. D'abord elle est quelque chose dont nous avons connaissance ; puis elle apaise l'irritation causée par le doute ; enfin elle implique l'établissement dans notre esprit d'une règle de conduite, ou pour parler plus brièvement d'une *habitude*. (...) La marque essentielle de la croyance est l'établissement d'une habitude, et les différentes espèces de croyance se distinguent par les divers modes d'action qu'elles produisent (Peirce, 1879, p. 45). Toute fonction de la pensée est de créer des habitudes d'action. (...) Pour développer le sens d'une pensée, il faut donc simplement déterminer quelles habitudes elle produit, car le sens d'une chose consiste simplement dans les habitudes qu'elle implique (Peirce, 1879, pp. 46, 47). L'idée d'une chose quelconque est l'idée de ses effets sensibles. (...) Pour atteindre la compréhension, il faut considérer quels sont les effets pratiques que nous pensons pouvoir être produits par l'objet de notre conception. La conception de tous ces effets est la conception complète de l'objet (Peirce, 1879, p. 48).

Le réel peut se définir : *ce dont les caractères ne dépendent pas de l'idée qu'on peut en avoir* (Peirce, 1879, p. 53). Depuis le temps de Descartes, l'imperfection de la notion de vérité a été moins apparente. Cependant, les esprits scientifiques sont parfois frappés du fait que les philosophes ont moins travaillé à découvrir ce que sont les faits, qu'à chercher quelle croyance était mieux en harmonie avec leur système. Il est difficile de convaincre un adepte de la méthode *a priori* en produisant des faits. Mais montrez-lui que l'opinion qu'il soutient ne s'accorde pas avec ce qu'il a avancé autre part, et il se prêtera de bonne grâce à une rétraction (Peirce, 1879, p. 55). L'opinion prédestinée à réunir finalement tous les chercheurs [qui travaillent avec les faits] est ce que nous appelons le vrai, et l'objet de cette opinion est le réel (Peirce, 1879, p. 56). Aussi la réalité sera-t-elle indissociable de l'idée sociale de communauté, entité fonctionnant non comme un ensemble d'individus, mais comme une sorte de transcendantal réglant la recherche (Tiercelin, 1993, p. 107).

Annexe 5

Making a Case: The Birth of an HBS Case Study from Harvard Business School's Enterprise newsletter

When Harvard Business School first opened its doors in 1908, the case method of instruction was just an idea of the School's first Dean, Edwin F. Gay. Gay envisioned an approach to classroom teaching that would revolve around discussions of problems in business administration. In 1911, Arch Wilkinson Shaw began teaching a Business Policy course in which he presented to the class real problems faced by business executives. These presentations would become the first examples of the case method at HBS. HBS published its first case study, The General Shoe Company, in 1921, written by Assistant Dean Clinton Biddle.

The years have brought many changes in the way cases are conceived and produced, and topics have expanded as innovations have broadened the scope of business. Yet the case method remains the heart and soul of how business is taught at HBS. "It's action learning," says HBS senior lecturer Michael J. Roberts, executive director of case development. "As professors, we have to distill the realities of complex business issues and bring that into the classroom. Students, in turn, want to extrapolate from that narrow experience to the world at large. So, we have to pick good examples and maintain the relevance of them."

Approximately 350 cases are developed at the School each year, to address the needs, topics, and situations in specific courses or programs. Cases also cover a broad range of business issues, and are sometimes created to keep up with emerging trends, such as e-commerce. Matching a potential case to a relevant issue within a course is a vital element of case development. Roberts identifies four factors that must be considered at the start:

1. The issues on which the case will focus;
2. The analysis required on the part of students to address those issues;
3. The data required in the case to perform that analysis satisfactorily;
4. Where the data can be obtained.

The development of cases can be issue driven, such as when a professor wants to illustrate a particular issue in class through the use of a case. In these instances, the professor must find an example of a company that can highlight the issue around which a case can be developed. Other cases are company/industry/executive driven, sometimes inspired by research a professor has done on a company or simply by learning about someone or something that he feels might lead to an interesting case. Here, the case developer begins the process without a clear picture of what the issues will be. "The key is to find a slice of reality that will drive key learning points home," Roberts explains.

Finding the exact picture is often a painstaking procedure that involves identifying the precise angle of a business dilemma that will spark classroom discussion and enrich learning. To provide a capsule view of how a case might be developed, Roberts offers a scenario in which a professor in an entrepreneurship class wants to teach about term sheets. The professor begins by envisioning an entrepreneur who has been offered a term sheet from a venture capitalist. "From there," Roberts suggests, "he might say, 'What about an entrepreneur who had two different term sheets, from different venture capitalists, and then the students had to compare them?' That would be even more interesting, richer, with more tension and more room for discussion in terms of analyzing the differences between each provision." The professor would then look for a company that had recently faced such a dilemma.

Instead of randomly contacting companies, Roberts says the more practical approach would be to contact some venture capitalists, and ask them if they had encountered a situation in which they

were trying to fund a company that had another term sheet offer. "They might give you three or four names," says Roberts, "and they'll often volunteer to call the companies to explain the project." Then the process of researching and writing the case begins. On average, a case study takes one to four months to write.

A firm's motivation for becoming the subject of a case varies, but clearly cases are not promotional vehicles. An organization may participate to provide a service to HBS, or a case could be facilitated by an HBS alumnus who wishes to give something back to the School. Often a case study is an opportunity for an organization to learn something about itself—good or bad—providing valuable, unbiased information.

The impact of HBS cases extends far beyond the School's campus. For example, Harvard Business School Publishing (HBSP) has developed a special Web site for professors who use cases. Linda S. Doyle, president and CEO of HBSP, reports that more than 20,000 academics have signed up to use this site, to peruse cases for adoption in their courses. In the 2001 fiscal year, a half million cases were downloaded (free of charge) from the Web site, and over six million cases were sold, primarily in the academic market. "This represents a profound contribution to—and influence on—business education around the world," Doyle says.

Eighty years after the first case was written, the case method is as much as ever at the center of teaching and learning at HBS. Roberts believes that the case method continues to be the most effective teaching technique because of its applicability to real management situations. "Those who practice business are in the real world making decisions that have real consequences," he says. "The case method is intellectually engaging for students because they acquire the knowledge, skills, and tools to deal with the kind of problems they'll encounter in their careers. Because they go through this inductive reasoning process to arrive at answers, the learning process is more powerful."

How the Case Method Works

When students are presented with a case, they place themselves in the role of the decision-maker as they read through the situation and identify the problem they are faced with. The next step is to perform the necessary analysis—examining the causes, considering alternative courses of actions—to come to a set of recommendations.

To get the most out of cases, students read and reflect on the case and then often meet in small study groups before class to "warm up" and discuss their findings with other classmates. In class—under the questioning and guidance of the professor—students probe underlying issues, compare different alternatives, and finally, suggest courses of action in light of the company's objectives.

As a case study unfolds in class, students do 85% of the talking, as the professor steers the conversation by making occasional observations and asking questions. This classroom interaction is enriched by the 80-90 individuals from diverse industries, functions, countries, and experiences.

During their time at Harvard Business School, students study and prepare over 500 cases—a transforming experience that helps them to recognize the unique aspects of different situations, define problems, suggest further avenues of analysis, and devise and implement action plans. Once they finish the program, HBS graduates have the confidence they need to go off and tackle the many business challenges they will face in their careers.

Références

- Akoun A.**, « Phénoménologie », dans (Akoun et Ansart, 1999), pp. 397, 398.
- Akoun A. et P. Ansart** (sous la direction de), *Dictionnaire de sociologie*, Le Robert-Seuil, Paris, 1999.
- Albert A. et Y. Ramstad**, « The Social Psychological Underpinnings of Commons' Institutional Economics: The Significance of Dewey's *Human Nature and Conduct* », *Journal of Economics Issues*, Vol. XXXI, n° 4, December 1997, pp. 881-916.
- Albert A. et Y. Ramstad**, « The Social Psychological Underpinnings of Commons' Institutional Economics II: The Concordance of George Herbert Mead's 'Social Self' and John R. Commons's 'Will' », *Journal of Economics Issues*, Vol. XXXII, n° 1, March 1998, pp. 1-46.
- Atkinson R.**, *The Life Story Interview*, Sage Publications, Thousand Oaks, 1998.
- Bazzoli L.**, *L'économie politique de John R. Commons. Essai sur l'institutionnalisme en sciences sociales*, L'Harmattan, Paris, 1999.
- Bertaux D.**, « The Life Story Approach: A Continental View », *Annual Review of Sociology*, 1984, 10, pp. 215-237.
- Bertaux D.**, *Les récits de vie*, Nathan, Paris, 1997.
- Blumer H.**, *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*, University of California Press, Berkeley, 1998.
- Boudon R. et F. Bourricaud**, *Dictionnaire critique de la sociologie*, PUF, Paris, 1994.
- Bush P.D.**, « The Methodology of Institutional Economics: A Pragmatic Instrumentalist Perspective », in (Tool, 1993), pp. 59-118.
- Coenen-Huther J.**, *Observation participante et théorie sociologique*, l'Harmattan, Paris, 1995.
- Coenen-Huther J.**, *A l'écoute des humbles. Entretiens en milieu populaire*, l'Harmattan, Paris, 2001.
- Commons J.R.**, « Le problème de la coordination du droit, de l'économie et de la morale », in *Recueil d'études sur les sources du droit en l'honneur de François Gény, Tome III*, Recueil Sirey, Paris, 1934, pp. 124-144.
- Commons J.R.**, *Legal Foundations of Capitalism*, The University of Wisconsin Press, Madison, 1957.
- Commons J.R.**, *Institutional Economics. Its Place in Political Economy, Vol. 1 & 2*, The University of Wisconsin Press, Madison, 1959.
- Commons J.R.**, *Myself. The Autobiography of John R. Commons*, The University of Wisconsin Press, Madison, 1964.
- Corei T.**, *L'Economie Institutionnaliste*, Economica, Paris, 1995.
- Coulon A.**, *L'Ecole de Chicago*, PUF, Paris, 1992
- Volle P. et D. Darpy**, *Comportements du consommateur : Concepts et outils*, Dunod, Paris, 2003
- Demazière D. et C. Dubar**, *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*, Nathan, Paris, 1997.
- Denzin N.F.**, *Interpretive Interactionism*, Sage Publications, Newbury Park, 1989.
- Denzin N.F.**, *Interpretive Ethnography. Ethnographic Practices for the 21st Century*, Sage Publications, Thousand Oaks, 1989.
- Denzin N.F. et Y.S. Lincoln** (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*, Sage Publications, Thousand Oaks, 2000.
- Derbais CH. et J. Brée**, *Le comportement du consommateur*, Economica, Paris, 2000.
- Dewey J.**, *Logique. La théorie de l'enquête*, PUF, Paris, 1993.
- Généreux J.**, « De la science éco à l'économie humaine », *Economie politique*, No 9, 2001.
- Gomm R., M. Hammersley et P. Foster** (Eds.), *Case Study Method : Key Issues, Key Texts*, Sage Publications, Thousand Oaks, 2000.
- Guerrien B.**, *La théorie néo-classique. Bilan et perspectives du modèle d'équilibre général*, Economica, Paris, 1989.
- Guerrien B.**, *La théorie économique néoclassique. Volumes 1 et 2*, La Découverte, Paris, 1999.
- Guerrien B.**, "Is There Anything Worth Keeping in Standard Microeconomics", *post-autistic economics review*, issue no. 12, March 15, 2002, article 1. http://www.btinternet.com/~pae_news/review/issue12.htm
- Hamel J.**, *Case Study Methods*, Sage Publications, Newbury Park, 1993.
- Hellriegel D., Slocum J.W. et R.W. Woodman**, *Management des organisations*, De Boeck Université, Bruxelles, 1992.
- Hirschhorn M.**, « Sociologie de la compréhension et la méthode compréhensive », in Akoun A. et P. Ansart, 1999, pp. 98 - 99.
- Hlady Rispal M.**, *La méthode des cas. Application à la recherche en gestion*, De Boeck Université, Bruxelles, 2002.
- Hodgson, G.M., W.J. Samuels et M. R. Tool** (Eds.), *The Elgar Companion to Institutional and Evolutionary Economics*, en deux volumes, Edward Elgar, Aldershot, U.K., 1994.
- Kemmis S. et R. McTaggart**, « Participatory Action Research », in (Denzin et Lincoln, 2000), pp. 567-605).
- Kuhn T.S.**, *The Structure of Scientific Revolutions*, University of Chicago Press, 1970.
- Lessard-Hebert M. et al.**, *La recherche qualitative. Fondements et pratiques*, Editions Nouvelles AMS, Montréal, 1997.
- Martin J.**, *Organizational Behaviour*, Thomson Learning, Derby, 2002.
- Mead G.H.**, *L'Esprit, le Soi et la Société*, PUF, Paris, 1963.

- Merriam S.B.**, *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*, John Wiley & Sons, San Francisco, 2001.
- Mirowski Ph.**, « The Philosophical Bases of Institutionalist Economics », *Journal of Economic Issues*, Vol. XXI, n° 3, September 1987, pp. 1001-1038.
- Mucchielli A.**, *Les méthodes qualitatives*, PUF, Paris, 1994.
- Mucchielli A.** (sous la direction de), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Armand Colin, Paris, 1996.
- Neale W.C.**, « Language and Economics », *Journal of Economic Issues*, Vol. 16, n° 2, 1982, pp. 355-369.
- North D.**, *Institutions, Institutional Change, and Economic Performance*, Cambridge University Press, Cambridge, 1990.
- Peirce C.S.**, « La logique de la science. Première Partie : Comment se fixe la croyance », *Revue Philosophique*, VI, 1878, pp. 553-569.
- Peirce C.S.**, « La logique de la science. Deuxième Partie : Comment rendre nos idées claires », *Revue Philosophique*, VII, 1879, pp. 39-57.
- Peneff J.**, *La méthode biographique de l'Ecole de Chicago à l'histoire orale*, Armand Colin, Paris, 1990.
- Pineau G. et J.-L. Le Grand**, *Les histoires de vie*, PUF, Paris, 1993.
- Poirier J., S. Clapier-Valladon et P. Raybaut**, *Les récits de vie. Théorie et pratique*, PUF, Paris, 1996.
- Poupart J. et al.**, *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Gaëtan Morin, Boucherville (Québec), 1997.
- Queiroz (de) J.M. et M. Ziolkowski**, *L'interactionnisme symbolique*, Presses Universitaires de Rennes, 1997.
- Ramstad Y.**, « A Pragmatist's Quest for Holistic Knowledge: The Scientific Methodology of John R. Commons », *Journal of Economic Issues*, Vol. XX, n° 4, December 1986, pp. 1067-1105.
- Rutherford M.**, *Institutions in Economics : The Old and the New Institutionalism (Historical Perspectives on Modern Economics)*, Cambridge University Press, Cambridge, 1996.
- Schermerhorn J.R., Hunt J.G. et Osborn R.N.**, *Comportement humain et organisation*, Village Mondial, Paris, 2002.
- Schermerhorn J.R. et D.S. Chappell**, *Principes de management*, Village Mondial, Paris, 2002.
- Schutz A.**, *The Phenomenology of the Social World*, Northwestern University Press, 1967.
- Schütz A.**, *Eléments de sociologie phénoménologique*, L'Harmattan, Paris, 1998.
- Seckler D.**, *Thorstein Veblen and the Institutionalist: A Study in the Social Philosophy of Economics*, Colorado Associated University Press, Boulder, Colorado, 1975.
- Silverman D.**, *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*, Sage, Thousand Oaks, 1993.
- Silverman D.** (Editor), *Qualitative Research. Theory, Method and Practice*, Sage, Thousand Oaks, 1997.
- Solomon M. R.**, *Consumer Behavior: Buying, Having, and Being*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N.J., 2001.
- Solomon M., Barmossy G. et S. Askegaard**, *Consumer Behaviour : European Perspective*, Prentice-Hall, 2001.
- Stake R.E.**, *The Art of Case Study Research*, Sage Publications, Thousand Oaks, 1995.
- Steiner Ph.**, *La sociologie économique*, La Découverte, Paris, 1999.
- Strauss A. et J. Corbin**, *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*, Sage, Thousand Oaks, 1998.
- Thomas W.I. et F. Znaniecki**, *Le paysan polonais en Europe et en Amérique. Récit de vie d'un migrant (Chicago, 1919)*, Nathan, Paris, 1998.
- Tiercelin C.**, *C.S. Peirce et le pragmatisme*, PUF, Paris, 1993.
- Tool M.R.** (Ed.), *Institutional Economics : Theory, Method, Policy*, Kluwer Academic Publishers, Boston/Dordrecht/London, 1993.
- Tripier P.**, « Une sociologie pragmatique », Préface à (Thomas et Znaniecki, 1998), pp. 5-30.
- Usunier J.-C., Easterby-Smith M. et R. Thore**, *Introduction à la recherche en gestion*, Economica, Paris, 2000.
- Ward B.**, « Institutions and Economic Analysis », in *The Structure of Economic Science*, ed. Roy Krupp, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N.J., 1966, pp. 184-200.
- Weber M.**, *Economie et société*, Vol. 1 et 2, Plon, Paris, 1995.
- Yefimov V.**, « On the nature of management simulation games », *Economiko-Matematicheskii Obzor*, vol. 15, N° 4, 1979, pp. 403 - 416.
- Yefimov V. et V. Komarov**, *Introduction aux jeux de simulation de gestion (jeux d'entreprise)*, Nauka, Moscou, 1980 (en russe).
- Yefimov V.**, « Gaming-simulation of the functioning of economic systems », *Journal of Economic Behavior & Organization*, Vol. 2, N° 2, 1981, pp. 187 - 200.
- Yefimov V. et V. Komarov**, « Developing management simulation games », *Simulation & Games*, vol. 13, N° 2, 1982, pp. 145 - 163.
- Yefimov V.**, *Jeu de simulation pour l'analyse systémique de la gestion*, Nauka, Moscou, 1988 (en russe).
- Yefimov V.**, *Economie institutionnelle des transformations agraires en Russie*, Paris, l'Harmattan, Paris, 2003 (à paraître).
- Yin R.**, *Case Study Research: Design and Methods*, Sage Publications, Beverly Hills, 1994.