



**Bureau
d'économie
théorique
et appliquée
(BETA)**
UMR 7522

Documents de travail

« Instruction publique et progrès économique chez Condorcet »

Auteur

Charlotte LE CHAPELAIN

Document de Travail n° 2007-11

Février 2007

Faculté des sciences économiques et de gestion

Pôle européen de gestion et
d'économie (PEGE)
61 avenue de la Forêt Noire
F-67085 Strasbourg Cedex

Secrétariat du BETA

Christine DEMANGE

Tél. : (33) 03 90 24 20 69

Fax : (33) 03 90 24 20 70

demange@cournot.u-strasbg.fr

<http://cournot.u-strasbg.fr/beta>



Instruction publique et progrès économique chez Condorcet

Charlotte Le Chapelain
Université Louis Pasteur
Bureau d'Economie Théorique et Appliquée
61, avenue de la Forêt-Noire
67085 Strasbourg
France

Résumé : Dans cet article, nous nous intéressons à une dimension particulière de la pensée de Condorcet : la question de l’instruction publique dans son rapport au progrès économique. Nous défendons l’idée qu’à côté de sa dimension politique fréquemment mise en lumière, le plan condorcétien d’instruction, par son organisation et ses principes, est, entre autres fins, dirigé vers un objectif de progrès économique. Nous argumentons ce point de vue en présentant le lien entre les réflexions de Condorcet sur l’innovation et le projet d’instruction publique. Nous montrons ainsi que la pensée de Condorcet soutient déjà l’idée du rôle de l’éducation sur le progrès technologique et la croissance affirmé par les théories modernes du capital humain.

Abstract : This paper supports the idea that, beside their political dimension, Condorcet’s writings on public instruction are also dealing with economic matters. Indeed, according to its organization and its principles, Condorcet’s plan of instruction is partly designed to promote economic progress. This point is highlighted by an emphasis on the link between Condorcet’s ideas on innovation and the plan of public instruction. Thus, we can consider that Condorcet’s thinking already advocated the role of education on technological progress and growth, brought out by the modern theories of human capital.

Mots clés : Condorcet, instruction publique, croissance économique.

Codes JEL : B1, I20, O15.

1 Introduction

Dans cet article, nous nous attachons à considérer une dimension particulière de la pensée de Condorcet : la question de l’instruction publique dans son rapport au progrès économique. Nous tentons de mettre en perspective le lien qui unit l’instruction publique et le progrès économique en confrontant les écrits sur l’instruction publique, c’est-à-dire les *Cinq mémoires sur l’instruction publique* (1791) et le *Rapport sur l’organisation générale de l’instruction publique* (1792), à la théorie du progrès de Condorcet qui transparaît principalement dans l’*Esquisse d’un tableau historique des progrès de l’esprit humain* (1793).

Selon Gilbert Faccarello, les idées économiques de Condorcet, dans la lignée de celles de Turgot, s’inscrivent dans le courant de l’économie politique sensualiste qu’il définit de la sorte : « *Comment caractériser brièvement ce courant théorique ? A la suite notamment des développements philosophiques et polémiques qui, de Locke à Condillac, mettent l’accent sur le rôle des sens dans l’origine des connaissances et du comportement humains, il insiste lui*

aussi sur les sensations et surtout sur les notions de besoins et de satisfaction des besoins. Dès lors, un raisonnement en termes d'utilité est souvent mené de manière systématique, tant au niveau individuel qu'au niveau global de la société et de l'Etat. » (Faccarello, 1992, p. 254), avant d'ajouter : « *Bien que proches, par certains thèmes, du courant utilitariste représenté à l'époque par Helvétius ou, peu après, par Bentham, ces auteurs ne se distinguent pas moins, souvent, par leur anti-utilitarisme philosophique et l'accent fondamental placé sur les « droits de l'homme».* » (Faccarello, 1992, p. 255)

Le projet d'instruction publique de Condorcet s'inscrit parfaitement, selon nous, dans ce courant théorique, en ce qu'il révèle, par le rôle attribué à l'instruction publique, un positionnement philosophique affirmant la prédominance de la liberté et des droits naturels, tout en comportant des considérations en termes d'utilité économique. Notre objet consiste ici précisément à mettre en perspective la dimension économique du projet d'instruction publique.

Nombre de commentateurs de Condorcet s'attachent à considérer le projet d'instruction publique sous l'angle de la philosophie politique, en centrant ainsi l'analyse sur la correspondance entre les principes du concept d'instruction et ceux de la République naissante. Nous ne reviendrons pas sur cette dimension maintenant connue qui renvoie à la problématique générale de la question de l'éducation durant la période révolutionnaire. L'avènement de la République pour toile de fond nourrit certes le concept d'instruction publique de ses lignes directrices ; il nous semble toutefois, bien que les analyses n'y accordent généralement que peu d'attention, que ce dernier révèle également une réflexion sur le rôle de l'instruction du point de vue économique. Afin de percevoir cette dimension, notre étude s'organise de la sorte.

Notre première partie procède à l'analyse approfondie du concept d'instruction publique. Nous présentons l'organisation du système d'instruction proposée par Condorcet et revenons sur les principes majeurs qui articulent la pensée de notre auteur. Nous porterons une attention particulière au principe d'égalité et plus particulièrement sur la relation de complémentarité qu'il entretient avec un principe d'élitisme. La question des talents sera alors mise en perspective.

Dans un second temps, nous en viendrons au lien entre l'instruction et le progrès économique en envisageant le concept d'instruction publique dans une lecture plus globale de l'œuvre de Condorcet, en particulier, face à *l'Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*. Cette lecture nous conduira à considérer le lien entre le progrès scientifique, l'innovation et la croissance économique, avant d'envisager le rôle qu'y occupe l'instruction publique.

2 Le projet condorcétien d'instruction publique : organisation et principes généraux

Parmi la multitude des objets auxquels s'attache l'œuvre de Condorcet, l'instruction publique occupe une place de choix comme en témoignent de nombreuses références à la nécessité d'une telle institution dans l'ensemble de son oeuvre. Il ressort assez nettement que cette question a concerné l'auteur bien avant l'émergence d'écrits lui étant spécifiquement consacrés. Ainsi, les *Cinq mémoires sur l'instruction publique* publiés en 1791 et les *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique*, qui constituent les deux apports majeurs de Condorcet sur l'instruction, ne peuvent être considérés comme résultats de l'engouement pour la question éducative qui se manifeste durant la période révolutionnaire. En effet, les écrits condorcétiens sur l'instruction publique constituent le fruit d'une réflexion longuement mûrie, ce qui semble expliquer pourquoi, du fait de son caractère résolument abouti, le projet d'instruction de Condorcet fait figure de référence. Nous débutons alors notre propos en présentant la conception condorcétienne de l'instruction publique.

Suite à la description précise que Condorcet offre de l'organisation d'une telle institution, nous dégagerons deux dimensions nous semblant caractériser le concept d'instruction publique : l'égalité, qui doit être entendue comme un partage universel de la raison, et l'élitisme, qui renvoie à la nécessité pour une société, d'appuyer les individus talentueux dans le développement de leurs capacités. En éclairant ces deux dimensions, nous proposerons que l'articulation du principe d'égalité et du principe d'élitisme constitue un intérêt majeur du projet d'instruction publique.

2.1 Un plan d'instruction publique

C'est en réponse au projet de Talleyrand, et sur sollicitation du comité d'Instruction Publique, qu'émerge le projet d'instruction publique condorcétien. En effet, bien qu'ils partagent de nombreux points communs, il existe, selon Catherine Fricheau (1989) au moins deux points de désaccords qui distinguent le projet de Talleyrand de celui de Condorcet : ils concernent la teneur du principe d'égalité et celle du principe de laïcité. C'est en opposition à l'idée d'une instruction des femmes distincte de celle des hommes, ainsi qu'à la volonté d'enseigner le catéchisme dans les écoles primaires que se distinguera le projet condorcétien. En effet, s'il est deux principes forts dans ce dernier, il s'agit bien de celui de laïcité mais plus encore, celui d'égalité. On comprend donc qu'aucune restriction à l'un de ces deux principes n'ait pu

être considérée comme tolérable pour notre auteur ; l'égalité comme la laïcité n'étant plus ce qu'elles étaient dès lors qu'on admettait quelque compromis. Toutefois, seules l'égalité et la laïcité ne sauraient retranscrire toute la dimension du projet, d'autres principes viennent construire le concept d'instruction. Avant d'en venir à l'exposition de ces différents principes, considérons son plan global d'organisation. Celui-ci repose sur la succession de trois degrés d'instruction ayant chacun son propre objet : l'instruction commune, une instruction relative aux professions et une instruction scientifique :

« D'abord, une instruction commune où l'on doit se proposer :

1) d'apprendre à chacun, suivant le degré de sa capacité et la durée du temps dont il peut disposer, ce qu'il est bon à tous les hommes de connaître, quels que soient leur profession et leur goût ;

2) de s'assurer un moyen de connaître les dispositions particulières de chaque sujet, afin de pouvoir en profiter pour l'avantage général ;

3) de préparer les élèves aux connaissances qu'exige la profession à laquelle ils se destinent.

La seconde espèce d'instruction doit avoir pour objet les études relatives aux diverses professions qu'il est utile de perfectionner, soit pour l'avantage commun, soit pour le bien-être particulier de ceux qui s'y livrent.

La troisième enfin, purement scientifique, doit former ceux que la nature destine à perfectionner l'espèce humaine par de nouvelles découvertes ; et par là faciliter ces découvertes, les accélérer, les multiplier. » (Condorcet, 1791, p. 74)

Le plan d'organisation revêtra une forme quelque peu différente dans le *Rapport*, où Condorcet proposera l'instauration de cinq degrés d'instruction : écoles primaires, écoles secondaires, instituts, lycées, société nationale des sciences et des arts. Le découpage ayant été modifié, l'esprit global du plan ne s'en voit néanmoins pas réellement changé ; il repose toujours sur la succession hiérarchique d'un niveau élémentaire commun, d'une instruction professionnelle et d'une instruction scientifique.

Concernant les principes majeurs caractérisant le concept condorcétien d'instruction publique, nous en distinguons trois : la laïcité, l'égalité et l'élitisme.

Par le principe de laïcité, nous renvoyons à l'idée du refus, sans cesse réaffirmé par Condorcet, que les opinions puissent s'introduire au sein de l'institution scolaire. Peut-être devrions nous plutôt invoquer un principe d'objectivité, les opinions auxquelles nous faisons référence concernant aussi

bien le domaine politique que religieux ? Il s'agit ainsi d'un principe de laïcité au sens large voué à prémunir l'institution scolaire du danger de la subjectivité.

Le principe d'égalité scolaire revêt une complexité aussi importante que sa place est centrale au sein de la pensée condorcétienne. Charles Coutel considère qu'il répond aux questions suivantes : « Comment réduire l'écart entre l'égalité politique proclamée par la déclaration de 1789 et l'inégalité des conditions sociales ? Comment promouvoir l'égalité sans nuire à la diversité des talents ? Comment mettre cette diversité elle-même au service de l'égalité ? » (Coutel, 1996, p. 46)

On comprend ainsi la richesse du concept d'égalité développé dans le projet et le lien profond qu'il entretient avec un principe d'élitisme. C'est à ces deux principes que nous nous attacherons dès lors. Ainsi, et en mettant en perspective l'importance du thème de l'élémentarité face à la question de l'égalité, nous montrerons que le principe d'égalité se veut particulièrement intéressant dans le rapport de complémentarité qu'il entretient avec un principe d'élitisme.

2.2 Le concept d'instruction publique : égalité et différenciation

Le principe d'égalité scolaire constitue probablement le principe le plus fondamental du projet de Condorcet. Il se manifeste tout d'abord par une volonté d'universalité : tous les individus doivent pouvoir accéder à l'instruction quelles que soient les contingences économiques et sociales particulières. La gratuité de l'instruction proposée par Condorcet concerne en ce sens directement le principe d'égalité. Au-delà de l'égalité d'accès à l'instruction, le principe d'égalité règne en maître dans l'organisation des enseignements au niveau du degré d'instruction commune. Or, à ce niveau, c'est face à l'exercice de la raison qu'il doit s'entendre. L'instruction doit œuvrer à « *rendre la raison populaire* » et c'est selon cette exigence que Condorcet mettra un point d'honneur à ce qu'elle s'attache, non à inculquer, mais à former le jugement. Elle ne doit pas se résumer à la transmission de savoirs et techniques, elle doit, et c'est sûrement là son rôle principal, offrir aux individus de se construire un cadre de réflexion, de former les esprits afin qu'ils puissent exercer leurs jugements propres.

« Tous les individus ne naissent pas avec des facultés égales, et tous enseignés par les mêmes méthodes, pendant le même nombre d'années, n'apprendront pas les mêmes choses. En cherchant à faire apprendre davantage à ceux qui ont moins de facilité et de

talent, loin de diminuer les effets de cette inégalité, on ne ferait que les augmenter. Ce n'est point ce que l'on a appris qui est utile, mais ce que l'on a retenu, et surtout ce que l'on s'est rendu propre, soit par la réflexion, soit par l'habitude » (Condorcet, 1791, p. 130)

Deux dimensions viennent alors caractériser le principe d'égalité. D'une part, l'égalité implique le refus de l'égalitarisme. Chaque individu doit pouvoir accéder à un niveau d'instruction de base, un socle commun de réflexion, sans que cela entraîne une nécessaire égalité de réalisations :

D'autre part, le concept condorcétien d'égalité présente un caractère particulièrement original du fait qu'il ne souffre d'aucune forme d'excellence. Or c'est au travers de la question de l'élémentarité, concept que nous abordons alors, que nous percevons de quelle manière s'articulent l'égalité et l'excellence.

2.2.1 L'élémentarité comme fondement de l'articulation de l'égalité et de l'élitisme

Selon Charles Coutel, l'élémentarité de Condorcet revêt deux caractéristiques : l'évidence et la révisabilité. L'évidence tout d'abord car l'élément doit être accessible à tous et c'est selon cette nature que le savoir élémentaire se distingue du savoir scientifique et savant. La révisabilité ensuite car les savoirs élémentaires doivent suivre la marche des sciences, ses avancées, mais également ses remises en question. L'enseignement condorcétien en ce sens ne peut s'envisager dans une relation d'indépendance envers la recherche scientifique. L'un et l'autre doivent entretenir de proches liens : pour que les savoirs enseignés soient régulièrement révisés d'une part, et d'autre part, car il appartient aux savants d'opérer la transposition des savoirs complexes en savoirs élémentaires. Ainsi, le savoir élémentaire condorcétien ne peut s'entendre comme un savoir simpliste, il est évident, c'est-à-dire directement accessible mais ne cède à aucune dénaturation.

Or l'élémentarité est particulièrement intéressante dans son rapport à l'égalité. En effet, l'élémentarité ménage le souci d'égalité tout en ne censurant nullement la diversité dans l'accès à des niveaux d'excellence. Or la possibilité de coexistence de l'égalité et de la différenciation provient de la double dimension de l'élémentarité : sa suffisance en elle-même d'une part et le fait qu'elle constitue la base de l'acquisition d'un savoir complexe d'autre part. Insistons davantage sur ce point.

S'il est une caractéristique des savoirs élémentaires, c'est d'être accessibles à tous. En effet, l'instruction publique doit offrir à tous les individus d'être en possession des savoirs élémentaires nécessaires à l'analyse. Toutefois,

cette égalité ne signifie pas que tous combineront nécessairement ces savoirs élémentaires de manière identique, de telle sorte que chaque individu développera la pensée qui lui est propre. Par le biais de l'élémentarité, l'égalité devient donc capable de s'accommoder de la diversité. Le principe d'égalité condorcétien est complexe en ce sens qu'il comporte intrinsèquement un principe de différenciation que nous nommons principe d'élitisme.

« En examinant ce tableau d'une première instruction, nous espérons qu'on y verra le triple avantage de renfermer les connaissances les plus nécessaires, de former l'intelligence en donnant des idées justes, en exerçant la mémoire et le raisonnement ; enfin, de mettre en état de suivre une instruction plus étendue et plus complète. » (Condorcet, 1791, p. 130)

L'élémentarité devient ainsi le fondement de l'articulation du principe d'égalité et du principe d'élitisme. Elle est à l'origine de la possibilité de leur coexistence au sein d'un même système en offrant à la pensée condorcétienne de contourner l'exclusion mutuelle à laquelle renvoient leurs acceptions premières. En effet, l'élémentarité permet l'égalité puisque le degré élémentaire est « suffisant en lui-même ». L'instruction publique peut se satisfaire de l'égalité au seul degré élémentaire puisque l'élémentaire n'est ni simpliste, ni rudimentaire ; il forme un tout suffisant. La possession des savoirs élémentaires suffit à l'exercice de la raison généralisé à l'ensemble des citoyens ; le souci d'égalité est en ce sens satisfait. Partant de cette conception, l'égalité s'accommode tout à fait d'une forme de différenciation. En effet, les individus témoignant de la capacité de dépasser l'élémentaire pourront accéder aux niveaux supérieurs de l'instruction publique. Bien entendu, tous les individus ne seront pas élus dans cette accession, mais la différenciation ne saurait nuire à l'égalité dès lors que les savoirs dispensés au niveau élémentaire ont pu être acquis par tous.

« Donner à tous également l'instruction qu'il est possible d'étendre sur tous et ne refuser à aucune portion des citoyens l'instruction plus élevée qu'il est impossible de faire partager à la masse entière des individus. » (Condorcet, 1792, p. 84)

L'élémentarité se situe ainsi au centre du concept d'égalité développé par Condorcet, c'est-à-dire un principe d'égalité favorable à la diversité des talents. En effet, l'élitisme de Condorcet est entièrement tourné vers le talent qui constitue le seul fondement de l'excellence. Toute autre dimension que le talent ne peut être considérée comme un objet légitime en matière de sélection scolaire.

Or l'articulation de l'égalité et de l'élitisme ne se limite pas à la tolérance mutuelle d'un principe envers l'autre qu'offre l'élémentarité ; le principe d'élitisme se nourrit en outre du principe d'égalité puisque ce dernier constitue le lieu de la révélation des talents individuels. Nous nous intéressons alors à la question des talents largement développée dans la pensée de Condorcet.

2.2.2 L'instruction publique et le développement des talents individuels

Le thème des talents constitue un thème récurrent dans les écrits condorcétiens sur l'instruction publique. En effet, qu'il s'agisse des *Cinq mémoires* ou du *Rapport*, chacun de ces deux textes aborde le thème du développement des talents individuels, qui s'envisage comme une nécessité selon deux aspects : en vertu du principe d'égalité d'une part et en vue d'un principe d'utilité d'autre part.

En affirmant la nécessité que les talents présents au sein d'une société soient encouragés à se développer, Condorcet évoquera la responsabilité de la puissance publique en la matière. Tel pourrait être caractérisé l'élitisme dans le projet d'instruction publique : l'exigence que les talents soient développés quelle que soit la situation particulière de chacun, de sorte que seules les capacités naturelles des individus déterminent leurs parcours scolaires

« Il serait donc important d'avoir une forme d'instruction publique qui ne laissât échapper aucun talent sans être aperçu, et qui lui offrît alors tous les secours réservés jusqu'ici aux enfants des riches. » (Condorcet, 1791, p. 68)

Lorsque Condorcet invoque l'appui de l'Etat pour le développement des talents individuels, il en va tout d'abord du respect du principe d'égalité. En effet, il serait vain de proclamer que les individus sont égaux si la puissance publique ne permettait pas aux enfants talentueux mais pauvres, de jouir des bénéfices d'une instruction aussi étendue que leur permet leurs capacités.

« La puissance publique n'aurait pas rempli le devoir de maintenir l'égalité et de mettre à profit tous les talents naturels, si elle abandonnait à eux-mêmes les enfants des familles pauvres qui en auraient montré le germe dans leurs premières études. » (Condorcet, 1791, p. 142)

Toutefois, aux côtés du principe d'égalité, l'appui des talents renvoie aussi à un principe d'utilité :

« Le but principal de la dépense que s'impose alors une nation est de développer les talents dont on prévoit l'utilité. » (Condorcet, 1791, p. 143)

En effet, les dépenses qu'une nation concède pour le développement des talents, s'envisagent également comme un investissement duquel la société retire des bénéfices :

« Nous avons cru que la puissance publique devait dire aux citoyens pauvres : la fortune de vos parents n'a pu vous procurer que les connaissances indispensables, mais on vous assure des moyens faciles de les conserver et de les étendre. Si la nature vous a donné des talents, vous pouvez les développer, et ils ne seront perdus ni pour vous, ni pour la patrie. » (Condorcet, 1792, p. 86-87)

L'appui de la puissance publique pour le développement du potentiel humain constitue d'une part un impératif de justice. Elle s'apparente d'autre part à une forme d'investissement. Nous reviendrons par ailleurs sur la question des talents et de leur utilité en montrant qu'elle constitue un aspect central de la relation entre l'instruction publique et le progrès économique. En effet, le projet d'instruction publique entretient, selon nous, des liens étroits avec la conception du progrès de Condorcet, aspect que nous abordons dès à présent.

3 Instruction publique et progrès économique

3.1 Le projet d'instruction : un élément de la théorie du progrès de Condorcet

Nous avons pu procéder jusque-là à l'analyse du concept d'instruction publique. Dans cette section, nous tentons de mettre en relation ce concept, et les principes auxquels il répond, avec la question du progrès telle qu'elle est abordée dans la pensée condorcétienne. Il nous semble en effet qu'il existe une réelle correspondance entre l'instruction publique et le progrès dans l'œuvre de Condorcet. Or, si l'*Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain* constitue l'ouvrage le plus à même de décrire la théorie du progrès, c'est à cet ouvrage que nous confrontons le concept d'instruction publique. Nous tentons alors de montrer que le projet d'instruction publique s'inscrit dans la théorie du progrès et que l'articulation du concept d'instruction n'est en rien étrangère à la volonté incessante de perfectionnement qui anime notre auteur.

En ce sens, nous partageons la thèse défendue par Catherine Fricheau :

« ... il nous semble que le Projet de décret ne se comprend que par et dans le Tableau ; il est un chapitre complémentaire aux

neuvième et dixième périodes où Condorcet traite de l'histoire du XVIIIe siècle et des temps futurs, où il parle du moyen d'accélérer le progrès de l'espèce humaine et d'éviter toute régression. Le projet est une application du Tableau, et non l'inverse ; ce n'est pas parce que Condorcet a un légitime souci d'instruire le peuple qu'il écrit pour lui un livre d'histoire, qui serait le Tableau ; ce raisonnement relève de ce que nous pourrions appeler illusion pédagogique ; mais c'est parce qu'il a une théorie de l'histoire et du progrès qu'il écrit le Projet et s'intéresse à la question éducative.» (Fricheau, 1989, p. 94)

Or, si nous pensons également que le projet d'instruction publique doit s'envisager comme partie intégrante de la théorie du progrès, cela tient au caractère conditionnel du progrès condorcétien. Ce caractère s'apprécie particulièrement en mobilisant la filiation qui unit l'œuvre de Condorcet à celle de Turgot. En effet, il semblerait maladroit d'ignorer l'influence qu'exerça le *Tableau philosophique des progrès successifs de l'esprit humain*, discours prononcé par Turgot en 1750 dans les écoles de la Sorbonne, sur l'*Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain* rédigée par Condorcet en 1793. Or si nombre de points du *Tableau philosophique* de Turgot sont repris dans l'*Esquisse*, il n'en demeure pas moins des différences remarquables. Nous nous intéressons à la divergence dans la vision même du progrès qui offre à chacun des deux textes sa singularité. Ainsi lorsque Turgot propose un Tableau philosophique des progrès *successifs* de l'esprit humain, Condorcet évoque un tableau *historique* et cette différence doit, nous semble-t-il, être soulevée. En effet, chez Turgot, la marche du progrès nous est présentée comme une marche constante, bien que parfois lente, mais suivant une progression linéaire :

« ... et la masse totale du genre humain par des alternatives de calme et d'agitation, de biens et de maux, marche toujours, quoique à pas lents, à une perfection plus grande. » (Turgot, 1750, p. 71)

Le progrès condorcétien tranche de la vision optimiste de Turgot par son caractère conditionnel. Pour Condorcet, l'humanité est certes perfectible, encore faut-il qu'elle s'emploie à progresser. Ainsi Condorcet en proposant une perfectibilité indéfinie de l'humanité, propose la vision d'un progrès dépendant de l'action humaine et suivant dès lors, une marche susceptible de stagnation et de reculs.

« Le progrès dont il est question n'est pas considéré uniquement comme un processus aveugle, mais il est aussi pensé comme

un projet de la réalisation duquel dépend la destinée de l'espèce humaine. La thèse générale n'est donc pas seulement historique, elle est volontariste, et elle revêt souvent chez son auteur la forme d'un programme administratif et juridique. Un peuple qui ne se propose pas le progrès scientifique et technique, soit parce qu'il en néglige l'importance, soit parce qu'il ne s'en donne pas les moyens, est nécessairement exposé à régresser et à tomber dans la servitude ou à connaître la tyrannie en son sein. » (Kintzler, 1984, p. 90)

N'anticipons pas, par cette citation de Catherine Kintzler, sur une partie importante de notre analyse où nous nous intéresserons avec vigueur à la question du progrès scientifique et technique chez Condorcet. Restons-en ici à l'aspect volontariste. Le progrès revêt effectivement chez Condorcet une dimension pragmatique. Il est envisagé comme la conséquence d'une action dirigée.

Or il nous semble que le caractère conditionnel du progrès condorcétien offre au lien entre instruction publique et progrès d'être pertinent. En effet c'est, entre autres objets, parce que l'instruction détient un rôle majeur dans les possibilités de progrès qu'il fallait concevoir un système d'instruction publique capable d'en assurer la marche. La cohérence du rapprochement entre instruction et progrès chez Condorcet étant alors éclaircie, nous poursuivons notre analyse en abordant la dimension d'« utilité économique » du projet.

3.2 La dimension économique du projet d'instruction publique

Si Condorcet rédigea les *Cinq mémoires* puis les *Rapport et projet de décret sur l'instruction publique*, il fut loin d'être le seul à son époque à s'intéresser à la question scolaire. Talleyrand avant lui fut chargé par le comité de constitution à l'Assemblée Nationale de se pencher sur la question de l'instruction. Le projet de Condorcet fut lui même suivi des plans de Le Pelletier de Saint Fargeau, défendu par Robespierre, Lakanal et Daunou. On constate ainsi un fort intérêt pour la question de l'instruction émanant des acteurs de la période révolutionnaire. Rien de réellement étrange à cela dans un contexte où l'avènement de la République signe un profond bouleversement de l'organisation sociale. En effet, autant la Déclaration des Droits de l'homme et la Constitution Républicaine venaient fonder la nouvelle société, autant la révolution politique rendait nécessaire de former les individus à leur nouvelle condition : de sujets ils devenaient citoyens et l'instruction publique devait contribuer à rendre effectif ce passage.

« Les écoles de l’Ancien Régime, fruit de l’alliance du trône et de l’autel, relevant en grande partie de l’Eglise et des congrégations religieuses, ne tardèrent pas à être victimes des attaques lancées par la Révolution contre les privilèges et les préjugés. Dès lors qu’ils avaient apparemment donné à l’Etat ses bases constitutionnelles, les législateurs de l’ordre nouveau durent faire face au problème suivant : transformer les sujets en citoyens, les gouvernés en gouvernant. » (Baker, 1989, p. 373)

Or face à la question scolaire, une première division opposait les partisans d’une instruction publique de ceux d’une éducation publique. Emblématiquement, opposons le projet de Condorcet de celui de Le Pelletier de Saint Fargeau. Tous deux se différencient, il nous semble, par une compréhension divergente du principe de liberté. En effet, dans l’éducation publique de Le Pelletier de Saint Fargeau, l’enfant appartient à la Nation, il doit être façonné pour celle-ci. Mais constatons que l’enfant de la Nation n’est pas l’enfant pour lui-même et les principes proclamés par la République, nous pensons ici à la liberté et aux droits individuels, semblent avoir été interprétés avec un recul insuffisant. C’est sans mentionner les droits de la famille. Or il nous semble juste de remarquer la tempérance louable dont Condorcet fait preuve en ces temps fort passionnés. Pour lui, l’Etat doit instaurer une instruction publique et son rôle doit se limiter à cette fonction. L’enfant n’appartient pas à la patrie et l’éducation relève du rôle de la famille. Les droits des parents sont considérés. La position de Condorcet révèle, selon nous, un esprit profondément imprégné des principes humaniste des lumières et caractérise précisément le libéralisme qu’on lui connaît.

« Il y proposait un plan d’instruction publique pour une société moderne, éclairée et individualiste, qui était tout à fait différent de l’éducation communautaire défendue par ceux qui admiraient la vertu civique des républiques anciennes. Dans cette société libérale et progressiste, les individus demeuraient libres et égaux dans les jouissances de leurs droits naturels, tout en étant différenciés sur le plan fonctionnel par leur profession et leur occupation, sur le plan social par la richesse et le savoir-faire, et sur le plan politique dans la distribution et l’accomplissement de leurs responsabilités. » (Baker, 1989, p. 520-521)

Il appartient donc, selon Condorcet, à l’instruction, et non à l’éducation, d’assurer le passage d’une condition de sujet à une nouvelle condition de citoyen. Nous n’irons pas plus avant dans la question de la correspondance entre les principes du concept d’instruction publique et ceux de la République, et renvoyons le lecteur aux analyses déjà existantes sur le sujet (Baker 1975,

Coutel 1996, Kahn 2001, Kintzler 1984). Notre intérêt porte ici sur la dimension économique, qui constitue à notre sens une dimension à part entière du projet. Ainsi, lorsque Catherine Kintzler défend la thèse selon laquelle l'instruction publique condorcétienne vise la formation du citoyen comme unique objet, nous croyons au contraire que celle-ci considère également l'individu en tant que membre d'une collectivité capable de concourir à la création de richesses.

« Quoiqu'elle lui donne les moyens de cultiver ses talents, l'Instruction publique, dans sa finalité institutionnelle, ne vise pas l'individu comme entité privée. Bien qu'elle élève le niveau intellectuel et technique du pays d'une manière générale, elle ne vise pas non plus la collectivité au sens quantitatif et cumulatif du terme. Son objet est le citoyen... » (Kintzler, 1984, p. 134)

En effet, le projet d'instruction publique de Condorcet révèle, selon nous, un intérêt pour la question du développement économique et celui-ci se manifeste principalement dans la dimension du projet consacrée au progrès des sciences et des arts. Ainsi, affirmer que la formation du citoyen constitue la fonction essentielle du projet d'instruction publique paraît critiquable au sens où le projet considère, il nous semble, une double finalité : la formation du citoyen mais également le progrès scientifique et technique avec les considérations économiques qui en découlent.

Précisons toutefois que lorsque nous défendons l'idée que le projet d'instruction publique condorcétien considère des besoins économiques, nous n'affirmons nullement que l'instruction de Condorcet vise pour objet premier la formation d'un travailleur. Rappelons en effet que l'instruction relative aux professions telle qu'elle est présentée dans le Quatrième mémoire, suit l'instruction commune, degré universel voué à répandre la raison. L'instruction forme donc des esprits avant de former des travailleurs. L'ordre de priorité est bien réel, il ne signifie pas néanmoins l'exclusion de considérations économiques.

Nous apprécierons alors la dimension économique du projet au travers de l'ébauche d'une théorie de l'innovation dessinée dans l'oeuvre de Condorcet. Celle-ci prend la forme d'une relation entre le progrès des sciences, celui des arts et le progrès économique et met l'accent sur deux questions particulières : l'application de la science aux arts, qui signe le rapprochement de la théorie et de la pratique, et la place prépondérante de l'enseignement et de la recherche scientifique.

3.2.1 Progrès des arts et croissance économique

Bien que l'objet de l'instruction publique ne puisse se résumer à la formation d'un travailleur, l'enseignement des arts n'en reste pas moins présent, comme nous l'indique le Quatrième mémoire sur l'instruction publique entièrement consacré à l'instruction relative aux professions. Il nous semble que cette dimension du projet ne peut donc être négligée. Or, lorsque Condorcet s'attache à l'enseignement relatif aux professions, il l'envisage dans son rapport à l'économie et cette association est explicitement mise au jour dans les Cinq mémoires.

« Par ce moyen, en répandant plus de lumières sur la pratique des arts, on aura en général des ouvriers plus habiles et un plus grand nombre de bons ouvriers ; ainsi, les produits des arts qui répondent à l'emploi d'un même espace de temps et de soins, à la même quantité de denrées premières, auront une valeur réelle plus grande, et par conséquent la véritable richesse en sera augmentée. » (Condorcet, 1791, p. 232)

Ainsi, la question des arts comme source de progrès économique, alors qu'elle constitue un intérêt central de l'*Esquisse*, est déjà abordée dans les écrits sur l'instruction publique. Peut-être faut-il y voir une confirmation d'une relation profonde entre les deux textes, appuyant l'idée d'un rôle prépondérant de l'instruction comme institution nécessaire au progrès ?

Or si dans le Quatrième mémoire sur l'instruction publique Condorcet propose un enseignement capable d'améliorer la pratique des arts et lui attribue des bénéfices économiques, le véritable intérêt en matière de développement économique réside dans les progrès des arts eux-mêmes : le progrès des procédés et des techniques. Remarquons comment, dans l'*Esquisse*, les avancées des arts sont considérées comme un puissant moteur de croissance économique :

« Si nous passons aux arts dont la théorie dépend de ces mêmes sciences, nous verrons que les progrès qui doivent suivre ceux de cette théorie ne doivent pas avoir d'autres limites ; que les procédés des arts sont susceptible du même perfectionnement, des mêmes simplifications que les méthodes scientifiques ; que les instruments, que les machines, les métiers ajouteront de plus en plus de force, à l'adresse des hommes, augmenteront à la fois la perfection et la précision des produits, en diminuant, et le temps et le travail nécessaire pour les obtenir ; alors disparaîtront les obstacles qu'opposent encore à ces mêmes progrès, et les accidents, qu'on apprendrait à prévoir, à prévenir, et l'insalubrité,

soit des travaux, soit des habitudes, soit des climats. Alors un espace de terrain de plus en plus resserré pourra produire une masse de denrées d'une plus grande utilité ou d'une valeur plus haute ; des jouissances plus étendues pourront être obtenues avec une moindre consommation ; et le même produit de l'industrie répondra à une moindre destruction de productions premières, ou deviendra d'un usage plus durable. L'on saura choisir, pour chaque sol, les productions qui sont relatives à plus de besoins ; entre les productions qui peuvent satisfaire aux besoins d'un même genre, celles qui satisfont une plus grande masse, en exigeant moins de consommation réelle. Ainsi, sans aucun sacrifice, les moyens de conservation, d'économie dans la consommation, suivront les progrès de l'art de reproduire les diverses substances, de les préparer, d'en fabriquer les produits. » (Condorcet, 1793, p. 280-281)

Ainsi, le perfectionnement des activités de production se manifeste par des gains de productivités, mais aussi par l'amélioration qualitative des produits et tous deux augmentent le niveau des richesses produites.

Or si le lien entre le progrès des arts et le progrès économique est directement établi, la question scientifique se place à la tête du processus. De façon schématique, l'enchaînement est le suivant : le progrès scientifique entraîne les progrès des arts qui eux-mêmes sont à l'origine du développement économique. Or dans cette relation, deux points semblent cruciaux : la place déterminante de la recherche scientifique comme facteur déclenchant et l'application des avancées scientifiques aux arts.

3.2.2 De la théorie à la pratique : la question de l'application

La question de l'application des avancées scientifiques aux arts, application qui jette un pont entre la théorie et la pratique, constitue un aspect essentiel de l'analyse. Loin d'avoir été toujours considérée, la question de l'application s'imposa dans la pensée scientifique de Condorcet vers les années 1780. En effet, selon Bruno Belhoste (1997), avant cette date, les écrits condorcétiens témoignaient d'un « parti-pris théoricien » affirmant la primauté du savant sur l'artiste :

« L'opposition simple entre théorie et pratique qui caractérisait le premier état de la pensée de Condorcet laisse ainsi progressivement la place à l'idée d'une application possible de la théorie à la pratique. Par là, le domaine de la spéculation et celui de l'action se trouvent rapprochés, sinon confondus. » (Belhoste, 1997, p. 128)

Ainsi, à l'heure des écrits sur l'instruction publique et de l'*Esquisse*, la question de l'application des sciences aux arts est bien présente et l'idée du caractère utile des avancées scientifiques, puisqu'elles profitent aux arts, apparaît de manière très nette dans la pensée condorcétienne. Or, comme matérialisation du rapprochement de la théorie et de la pratique, Condorcet proposera, dans les *Cinq mémoires*, l'instauration de Sociétés destinées aux progrès des arts, qui deviendront, dans le *Rapport*, une division de la Société Nationale des Sciences et des Arts

« ... elles sauront profiter également et des découvertes des savants et des observations des hommes de l'art ; elles établiront une communication immédiate entre les vérités abstraites et les règles de la pratique ; elles rendront la théorie utile et la pratique éclairée. » (Condorcet, 1791, p. 250)

Dissocier la théorie de la pratique n'est donc pas chose souhaitable. L'application offre aux arts de se perfectionner et rend la théorie capable d'une utilité proche et concrète. Toutefois, face au caractère utile des avancées scientifiques, il est un écueil à éviter. La recherche fondamentale ne doit pas être sous le joug d'un souci d'application et c'est pourquoi Condorcet met un point d'honneur à ce que les sociétés savantes conservent leur indépendance la plus large envers une volonté d'utilité.

« Si vous introduisez dans les sociétés savantes l'idée de préférer les connaissances immédiatement applicables à la pratique, d'écarter les théories qui ne présentent aucune utilité prochaine, alors vous énervez en elles la force avec laquelle elles doivent s'élancer dans ces régions immenses où repose la foule des vérités encore cachées à nos regards. » (Condorcet, 1791, p. 250)

On constate à quel point l'idée d'application est ici primordiale. Le moteur direct de la croissance est le progrès technique, mais celui-ci est conditionné par le progrès scientifique. Or, si l'objet de la recherche scientifique n'est pas l'application, si elle doit être affranchie d'un souci d'utilité afin de préserver son efficacité, les résultats de la recherche fondamentale sont néanmoins applicables et il en ressort des avancées techniques capables de promouvoir le progrès économique.

Il n'est donc pas question de l'utilité directe de la recherche fondamentale mais de l'utilité de l'application des sciences aux arts. Et cette utilité dépend pleinement de l'état de la recherche scientifique qui constitue alors une question centrale.

3.2.3 Progrès scientifique et instruction publique : la question des talents utiles

La question des sciences traverse une grande partie de l'oeuvre de Condorcet. Or lorsqu'il évoque le progrès des sciences, Condorcet le marie à la découverte de vérités nouvelles qui elles-mêmes sont parfaitement corrélées au bonheur de l'humanité.

« Toute découverte dans les sciences est un bienfait pour l'humanité ; aucun système de vérité n'est stérile. Nous avons recueilli le fruit des travaux de nos pères ; gardons-nous de croire que ceux de nos contemporains puissent rester inutiles, et jouissons d'avance du bonheur qu'ils répandront un jour sur nos neveux : comme un père voit avec plaisir croître et s'élever l'arbre, dont l'ombrage doit s'étendre sur sa postérité. » (Condorcet, Discours de réception Académie française, 1782)

L'union presque systématiquement établie par Condorcet entre le progrès des sciences, la vérité et le bonheur se retrouve sous une autre forme dans ce que nous nommons sa théorie de l'innovation (cf Billoret 1989). Celle-ci prend la forme d'un dynamique conduisant du progrès des sciences et leur application aux arts au progrès économique. Or, se situant à la source de ce processus, le progrès scientifique en constitue l'élément déterminant. Nous nous intéressons ici à la question du progrès des sciences du point de vue du lien qu'elle entretient avec le projet d'instruction publique. Rappelons alors le caractère conditionnel du progrès condorcétien. En effet, fidèle à cette vision, le progrès des sciences ne saurait être optimal si il découlait d'une marche aléatoire. C'est alors que l'instruction publique détient un rôle fondamental. Le projet d'instruction publique de Condorcet et sa théorie de l'innovation sont liés autour de la question centrale du progrès scientifique. En effet, toute une dimension du projet d'instruction est dirigée de sorte à offrir la possibilité d'avancées scientifiques et c'est au travers de la question des acteurs de la recherche fondamentale que se perçoit cette orientation du projet. En effet, l'état du progrès scientifique est intrinsèquement lié au système d'instruction publique et plus particulièrement à la sélection qu'il opère au niveau de l'enseignement scientifique.

Nous abordons ici une problématique déjà chère à Turgot : celle des talents et plus encore, la question de leur utilité. En effet, les talents sont associés de manière récurrente au progrès chez Turgot et dès lors ils acquièrent un caractère utile. Cette idée se voit largement reprise chez Condorcet et particulièrement dans le projet d'instruction publique qui, par son organisation et les principes fondamentaux qui le construisent, témoigne d'une volonté

marquée de favoriser le développement de l'ensemble des talents. Nous avons ainsi pu remarquer que Condorcet exposait dans les Cinq mémoires, la nécessité pour la puissance publique d'appuyer les individus talentueux qui ne pourraient développer l'ensemble de leurs capacités.

« Au delà des écoles primaires, l'instruction cesse d'être rigoureusement universelle. Mais nous avons cru que nous remplirions le double objet, et d'assurer à la patrie tous les talents qui peuvent la servir, et de ne priver aucun individu de l'avantage de développer ceux qu'il a reçus, si les enfants qui en avaient annoncé le plus dans un degré d'instruction, étaient appelés à en parcourir le degré supérieur, et entretenus aux dépens du trésor national, sous le nom d'élèves de la patrie. » (Condorcet, 1792, 125-126)

Aucun talent, puisqu'il est par nature utile à l'ensemble de l'humanité, ne doit pouvoir échapper à une instruction étendue. Or l'articulation du principe d'égalité et du principe d'élitisme reflète précisément, à notre sens, la volonté d'une utilisation optimale du potentiel humain. En effet, il nous semble que c'est bien la coexistence de ces deux principes qui est ici déterminante. L'élitisme, en ce qu'il implique une différenciation et l'appui des plus talentueux, ne saurait à lui seul garantir l'efficacité du système d'instruction quant au développement des talents. C'est une instruction plus égale, parce que l'égalité du premier degré d'instruction en fait le lieu de la révélation et de l'identification des talents, qui, couplée à l'élitisme, est à l'origine des possibilités du progrès des sciences.

« De plus il y a encore un autre avantage à instituer une instruction primaire, seule cette institution par son ampleur permet de détecter les « génies » et de faire progresser les « lumières » en leur annexant le maximum possible de têtes pensantes.» (Fricheau, 1989, p. 107)

C'est donc l'idée d'un juste équilibre entre égalité et différenciation qui est déterminante face à la question des talents utiles. Elle renvoie à la question du rapport des différents degrés d'instruction entre eux, à la répartition générale des individus entre les différents niveaux, mais aussi à la sélection et à l'appui des individus.

« Nous ferons remarquer comment une instruction plus universelle dans chaque pays, en donnant à un plus grand nombre d'hommes les connaissances élémentaires qui peuvent leur inspirer, et le goût d'un genre d'étude, et la facilité d'y faire des progrès, doit ajouter à ces espérances ; combien elles augmentent encore si une aisance plus générale permet à plus d'individus de

se livrer à ces occupations, puisque en effet à peine dans les pays les plus éclairés la cinquantième partie de ceux à qui la nature a donné des talents reçoivent l'instruction nécessaire pour les développer ; et qu'ainsi, le nombre des hommes destinés à reculer les bornes des sciences par leurs découvertes devrait alors s'accroître dans cette même proportion. » (Condorcet, 1793, p. 279)

Dans cette partie, nous avons mis lumière la correspondance entre l'instruction publique et le progrès économique telle qu'elle nous apparaît dans la pensée de Condorcet. Il nous semble en outre que cette dernière citation, issue du texte *Sur la nécessité de l'Instruction publique* et datant de 1793, vient confirmer notre développement visant à établir la thèse d'une réelle responsabilité du système d'instruction publique, via la question du progrès scientifique et technique, en matière de croissance économique.

« Les plaintes du peuple sur les subsistances se sont élevées avec force, et nous avons d'immenses terrains occupés par des marais, et le défaut d'une navigation intérieure plus étendue et formée sur un système général rend les secours du commerce lents, dispendieux, quelquefois insuffisants, et une énorme quantité de chevaux, que la construction de ces canaux rendrait inutiles, emploient les terrains qui fourniraient aux hommes une nourriture plus abondante et plus variée. Le bas prix des salaires annonce que l'occupation manque aux hommes laborieux, et c'est lorsque tout prouve la nécessité d'employer les lumières, de perfectionner les arts, d'ouvrir à l'industrie des routes nouvelles, de donner à l'activité des talents utiles une énergie nouvelle, que l'on choisirait ce moment pour appeler l'ignorance et, avec elle, la misère, la dépopulation, l'anarchie et la servitude. » (Condorcet, 1793, p. 350)

4 Conclusion

Dans cet article, nous nous sommes attachés à considérer le lien qui unit l'instruction publique et le progrès économique dans la pensée condorcétienne. Nous avons pu mettre en exergue le progrès des sciences et des arts comme noeud central de ce lien. En effet, en favorisant le progrès scientifique et l'émergence d'innovations, l'instruction publique devient capable de soutenir le progrès économique. Il nous semble ainsi que la pensée de Condorcet défend déjà l'idée du rôle de l'éducation sur le progrès technologique et la croissance, affirmé par les théories modernes du capital humain. Toutefois,

l'analyse condorcétienne franchit un pas de plus dans la réflexion autour de l'idée de capital humain en considérant la correspondance entre l'organisation même du système d'instruction, et les principes qui le construisent, et le progrès économique ; le juste équilibre visant à favoriser ce dernier étant l'articulation de l'égalité - comme lieu de révélation des talents individuels - et de l'élitisme - qui renvoie au rôle de l'instruction publique dans l'appui des talents. Ainsi, la pensée condorcétienne, par ce dernier aspect, semble pouvoir nourrir les débats qui agitent encore la question du capital humain en offrant des éléments de réflexion capables de contribuer à une meilleure compréhension du lien entre éducation et croissance.

Références

- BADINTER, E., ET R. BADINTER (1988) : *Condorcet, Un intellectuel en politique*. Fayard, Paris.
- BAKER, K. M. (1975) : *Condorcet. From Natural Philosophy to Social Mathematics*. University of Chicago Press, Chicago. Traduit par M. Nobile : *Condorcet, raison et politique*, Hermann, Paris, 1988.
- (1989) : “L’unité de la pensée de Condorcet,” dans *Condorcet : Mathématicien, Economiste, Philosophe, Homme Politique, Colloque international, sous la direction de Pierre Crépel et Christian Gilain, Minerve, Paris*, pp. 515–524.
- BELHOSTE, B. (1997) : “Condorcet, les arts utiles et leur enseignement,” dans *Condorcet, homme des lumières et de la révolution, textes réunis par Pierre Crépel et Anne-Marie Chouillet, ENS Fontenay Saint-Cloud, collection Theoria*, pp. 121–135.
- BILLORET, J. (1989) : “Condorcet, Créateur de la théorie de l’innovation,” dans *Condorcet : Mathématicien, Economiste, Philosophe, Homme Politique, Colloque international, sous la direction de Pierre Crépel et Christian Gilain, Minerve, Paris*, pp. 160–168.
- BÉRAUD, A., ET G. FACCARELLO (1992) : *Nouvelle histoire de la pensée économique, Tome 1, Des scolastiques aux classiques*. Editions La Découverte, Paris.
- BRU, B., ET P. CREPEL (1994) : *Condorcet. Arithmétique Politique. Textes rares ou inédits (1767-1789)*. INED, Paris.
- CONDORCET (1776) : *Réflexions sur le commerce des bleds*. Pergamon Press, Oxford U.K.

- (1785) : *Essai sur l'application de l'analyse à la probabilité des décisions rendues à la pluralité des voix*. Imprimerie Royale, Paris, dans sur les élections et autres textes (1986), O. de Bernon, Corpus des oeuvres de philosophie en langue française, Fayard, Paris, 8-177.
- (1786) : *De l'influence de la révolution d'Amérique sur l'Europe*. Oeuvres de Condorcet, A. Condorcet O'Connor et M. F. Arago, Tome 8, Firmin Didot Frères, Paris, 1847.
- (1791) : *Cinq Mémoires sur l'instruction publique*. Garnier-Flammarion, Paris, 1994.
- (1792) : *Rapport et projet de décret sur l'instruction publique*. Edilig, Paris, 1989.
- (1793a) : *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*. Garnier-Flammarion, Paris, 1988.
- (1793b) : *Sur la nécessité de l'instruction publique*. Dans Cinq mémoires sur l'instruction publique, Garnier-Flammarion, Paris, 1994.
- (1805) : *Elémens du calcul des probabilités et son application aux jeux de hasard, à la loterie et aux jugemens des hommes*. dans sur les élections et autres textes (1986), O. de Bernon, Corpus des oeuvres de philosophie en langue française, Fayard, Paris, 484-623.
- CRÉPEL, P., ET J. N. RIEUCAU (2005) : "Condorcet's Social Mathematics, A Few Tables," *Social Choice and Welfare*, 25, 243–285.
- FACCARELLO, G., ET P. STEINER (1990) : *La pensée économique pendant la révolution française*. Presses Universitaires de Grenoble.
- FRICHEAU, C. (1976) : "Tableau noir et révolution," dans *Condorcet, philosophe de l'histoire, Les cahiers de Fontenay n5, Paris. 2e édition, 1989*, pp. 91–171.
- GRANGER, G. G. (1956) : *La mathématique sociale du marquis de Condorcet*. PUF, Paris. Réédition Editions Odile Jacob, Paris, 1989.
- GROFMAN, B., ET S. FELD (1989) : "La volonté générale de Rousseau : Une perspective condorcetienne," dans *Condorcet : Mathématicien, Economiste, Philosophe, Homme Politique, Colloque international, sous la direction de Pierre crépel et Christian Gilain, Minerve, Paris*, pp. 101–106.
- GUILBAUD, G. T. (1952) : "Les théories de l'intérêt général et le problème logique de l'agrégation," *Economie Appliquée*, 5 n4, 501–584.
- KAHN, P. (2001) : *Condorcet : L'école de la Raison*. Hachette Education, Paris.
- KINTZLER, C. (1984) : *Condorcet, l'instruction publique et la naissance du citoyen*. Le sycomore, Paris.

- MAYEUR, F. (1981) : *Histoire de l'enseignement et de l'éducation III 1789-1930*. Nouvelle librairie de France, Paris. 2e édition, Editions Perrin, Paris, 2004.
- RASHED, R. (1974) : *Condorcet, Mathématique et société*. Hermann, Paris.
- RIEUCAU, J. N. (1997) : *Nature et diffusion du savoir dans la pensée économique de Condorcet*. Thèse de doctorat, Paris I.
- ROTHSCHILD, E. (2005) : "Axiom, theorem, corollary etc. : Condorcet and mathematical economics," *Social Choice and Welfare*, 25, 287–302.
- SERVET, J. (1989) : *Idées économiques sous la Révolution 1789-1794*. Presses Universitaires de Lyon.
- TURGOT (1750) : *Tableau philosophique des progrès successifs de l'esprit humain, discours prononcé en latin dans les écoles de la Sorbonne, pour la clôture des Sorboniques*. Dans *Formation et distribution des richesses, textes choisis*, Garnier-Flammarion, Paris, 1997.

Documents de travail du BETA

- 2000–01 *Hétérogénéité de travailleurs, dualisme et salaire d'efficience.*
Francesco DE PALMA, janvier 2000.
- 2000–02 *An Algebraic Index Theorem for Non-smooth Economies.*
Gaël GIRAUD, janvier 2000.
- 2000–03 *Wage Indexation, Central Bank Independence and the Cost of Disinflation.*
Giuseppe DIANA, janvier 2000.
- 2000–04 *Une analyse cognitive du concept de « vision entrepreneuriale ».*
Frédéric CRÉPLET, Babak MEHMANPAZIR, février 2000.
- 2000–05 *Common knowledge and consensus with noisy communication.*
Frédéric KÖESSLER, mars 2000.
- 2000–06 *Sunspots and Incomplete Markets with Real Assets.*
Nadjette LAGUÉCIR, avril 2000.
- 2000–07 *Common Knowledge and Interactive Behaviors : A Survey.*
Frédéric KÖESSLER, mai 2000.
- 2000–08 *Knowledge and Expertise : Toward a Cognitive and Organisational Duality of the Firm.*
Frédéric CRÉPLET, Olivier DUPOUËT, Francis KERN, Francis MUNIER, mai 2000.
- 2000–09 *Tie-breaking Rules and Informational Cascades : A Note.*
Frédéric KÖESSLER, Anthony ZIEGELMEYER, juin 2000.
- 2000–10 *SPQR : the Four Approaches to Origin-Destination Matrix Estimation for Consideration by the MYSTIC Research Consortium.*
Marc GAUDRY, juillet 2000.
- 2000–11 *SNUS-2.5, a Multimoment Analysis of Road Demand, Accidents and their Severity in Germany, 1968-1989.*
Ulrich BLUM, Marc GAUDRY, juillet 2000.
- 2000–12 *On the Inconsistency of the Ordinary Least Squares Estimator for Spatial Autoregressive Processes.*
Théophile AZOMAHOU, Agénor LAHATTE, septembre 2000.
- 2000–13 *Turning Box-Cox including Quadratic Forms in Regression.*
Marc GAUDRY, Ulrich BLUM, Tran LIEM, septembre 2000.
- 2000–14 *Pour une approche dialogique du rôle de l'entrepreneur/manager dans l'évolution des PME : l'ISO comme révélateur ...*
Frédéric CRÉPLET, Blandine LANOUX, septembre 2000.
- 2000–15 *Diversity of innovative strategy as a source of technological performance.*
Patrick LLERENA, Vanessa OLTRA, octobre 2000.
- 2000–16 *Can we consider the policy instruments as cyclical substitutes ?*
Sylvie DUCHASSAING, Laurent GAGNOL, décembre 2000.

- 2001–01 *Economic growth and CO2 emissions : a nonparametric approach.*
Théophile AZOMAHOU, Phu NGUYEN VAN, janvier 2001.
- 2001–02 *Distributions supporting the first–order approach to principal–agent problems.*
Sandrine SPÆTER, février 2001.
- 2001–03 *Développement durable et Rapports Nord–Sud dans un Modèle à Générations Imbriquées : interroger le futur pour éclairer le présent.*
Alban VERCHÈRE, février 2001.
- 2001–04 *Modeling Behavioral Heterogeneity in Demand Theory.*
Isabelle MARET, mars 2001.
- 2001–05 *Efficient estimation of spatial autoregressive models.*
Théophile AZOMAHOU, mars 2001.
- 2001–06 *Un modèle de stratégie individuelle de primo–insertion professionnelle.*
Guy TCHIBOZO, mars 2001.
- 2001–07 *Endogenous Fluctuations and Public Services in a Simple OLG Economy.*
Thomas SEEGMULLER, avril 2001.
- 2001–08 *Behavioral Heterogeneity in Large Economies.*
Gaël GIRAUD, Isabelle MARET, avril 2001.
- 2001–09 *GMM Estimation of Lattice Models Using Panel Data : Application.*
Théophile AZOMAHOU, avril 2001.
- 2001–10 *Dépendance spatiale sur données de panel : application à la relation Brevets–R&D au niveau régional.*
Jalal EL OUARDIGHI, avril 2001.
- 2001–11 *Impact économique régional d'un pôle universitaire : application au cas strasbourgeois.*
Laurent GAGNOL, Jean–Alain HÉRAUD, mai 2001.
- 2001–12 *Diversity of innovative strategy as a source of technological performance.*
Patrick LLERENA, Vanessa OLTRA, mai 2001.
- 2001–13 *La capacité d'innovation dans les régions de l'Union Européenne.*
Jalal EL OUARDIGHI, juin 2001.
- 2001–14 *Persuasion Games with Higher Order Uncertainty.*
Frédéric KÖESSLER, juin 2001.
- 2001–15 *Analyse empirique des fonctions de production de Bosnie–Herzégovine sur la période 1952–1989.*
Rabija SOMUN, juillet 2001.
- 2001–16 *The Performance of German Firms in the Business–Related Service Sectors : a Dynamic Analysis.*
Phu NGUYEN VAN, Ulrich KAISER, François LAISNEY, juillet 2001.
- 2001–17 *Why Central Bank Independence is high and Wage indexation is low.*
Giuseppe DIANA, septembre 2001.
- 2001–18 *Le mélange des ethnies dans les PME camerounaises : l'émergence d'un modèle d'organisation du travail.*
Raphaël NKAKLEU, octobre 2001.

- 2001–19 *Les déterminants de la GRH des PME camerounaises.*
Raphaël NK AKLEU, octobre 2001.
- 2001–20 *Profils d'identité des dirigeants et stratégies de financement dans les PME camerounaises.*
Raphaël NKAKLEU, octobre 2001.
- 2001–21 *Concurrence Imparfaite, Variabilité du Taux de Marge et Fluctuations Endogènes.*
Thomas SEEGMULLER, novembre 2001.
- 2001–22 *Determinants of Environmental and Economic Performance of Firms : An Empirical Analysis of the European Paper Industry.*
Théophile AZOMAHOU, Phu NGUYEN VAN et Marcus WAGNER, novembre 2001.
- 2001–23 *The policy mix in a monetary union under alternative policy institutions and asymmetries.*
Laurent GAGNOL et Moïse SIDIROPOULOS, décembre 2001.
- 2001–24 *Restrictions on the Autoregressive Parameters of Share Systems with Spatial Dependence.*
Agénor LAHATTE, décembre 2001.
- 2002–01 *Strategic Knowledge Sharing in Bayesian Games : A General Model.*
Frédéric KÖESSLER, janvier 2002.
- 2002–02 *Strategic Knowledge Sharing in Bayesian Games : Applications.*
Frédéric KÖESSLER, janvier 2002.
- 2002–03 *Partial Certifiability and Information Precision in a Cournot Game.*
Frédéric KÖESSLER, janvier 2002.
- 2002–04 *Behavioral Heterogeneity in Large Economies.*
Gaël GIRAUD, Isabelle MARET, janvier 2002.
(Version remaniée du Document de Travail n°2001–08, avril 2001).
- 2002–05 *Modeling Behavioral Heterogeneity in Demand Theory.*
Isabelle MARET, janvier 2002.
(Version remaniée du Document de Travail n°2001–04, mars 2001).
- 2002–06 *Déforestation, croissance économique et population : une étude sur données de panel.*
Phu NGUYEN VAN, Théophile AZOMAHOU, janvier 2002.
- 2002–07 *Theories of behavior in principal–agent relationships with hidden action.*
Claudia KESER, Marc WILLINGER, janvier 2002.
- 2002–08 *Principe de précaution et comportements préventifs des firmes face aux risques environnementaux.*
Sandrine SPÆETER, janvier 2002.
- 2002–09 *Endogenous Population and Environmental Quality.*
Phu NGUYEN VAN, janvier 2002.
- 2002–10 *Dualité cognitive et organisationnelle de la firme au travers du concept de communauté.*
Frédéric CRÉPLET, Olivier DUPOUËT, Francis KERN, Francis MUNIER, février 2002.
- 2002–11 *Comment évaluer l'amélioration du bien-être individuel issue d'une modification de la qualité du service d'élimination des déchets ménagers ?*
Valentine HEINTZ, février 2002.

- 2002–12 *The Favorite–Longshot Bias in Sequential Parimutuel Betting with Non–Expected Utility Players.*
Frédéric KÖSSLER, Anthony ZIEGELMEYER, Marie–Hélène BROIHANNE, février 2002.
- 2002–13 *La sensibilité aux conditions initiales dans les processus individuels de primo–insertion professionnelle : critère et enjeux.*
Guy TCHIBOZO, février 2002.
- 2002–14 *Improving the Prevention of Environmental Risks with Convertible Bonds.*
André SCHMITT, Sandrine SPÆTER, mai 2002.
- 2002–15 *L'altruisme intergénérationnel comme fondement commun de la courbe environnementale à la Kuznets et du développement durable.*
Alban VERCHÈRE, mai 2002.
- 2002–16 *Aléa moral et politiques d'audit optimales dans le cadre de la pollution d'origine agricole de l'eau.*
Sandrine SPÆTER, Alban VERCHÈRE, juin 2002.
- 2002–17 *Parimutuel Betting under Asymmetric Information.*
Frédéric KÖSSLER, Anthony ZIEGELMEYER, juin 2002.
- 2002–18 *Pollution as a source of endogenous fluctuations and periodic welfare inequality in OLG economies.*
Thomas SEEGMULLER, Alban VERCHÈRE, juin 2002.
- 2002–19 *La demande de grosses coupures et l'économie souterraine.*
Gilbert KÖENIG, juillet 2002.
- 2002–20 *Efficiency of Nonpoint Source Pollution Instruments with Externality Among Polluters : An Experimental Study.*
François COCHARD, Marc WILLINGER, Anastasios XEPAPADEAS, juillet 2002.
- 2002–21 *Taille optimale dans l'industrie du séchage du bois et avantage compétitif du bois–énergie : une modélisation microéconomique.*
Alexandre SOKIC, octobre 2002.
- 2002–22 *Modelling Behavioral Heterogeneity.*
Gaël GIRAUD, Isabelle MARET, novembre 2002.
- 2002–23 *Le changement organisationnel en PME : quels acteurs pour quels apprentissages ?*
Blandine LANOUX, novembre 2002.
- 2002–24 *TECHNOLOGY POLICY AND COOPERATION : An analytical framework for a paradigmatic approach.*
Patrick LLERENA, Mireille MATT, novembre 2002.
- 2003–01 *Peut–on parler de délégation dans les PME camerounaises ?*
Raphaël NKAKLEU, mars 2003.
- 2003–02 *L'identité organisationnelle et création du capital social : la tontine d'entreprise comme facteur déclenchant dans le contexte africain.*
Raphaël NKAKLEU, avril 2003.
- 2003–03 *A semiparametric analysis of determinants of protected area.*
Phu NGUYEN VAN, avril 2003.

- 2003–04 *Strategic Market Games with a Finite Horizon and Incomplete Markets.*
Gaël GIRAUD et Sonia WEYERS, avril 2003.
- 2003–05 *Exact Homothetic or Cobb–Douglas Behavior Through Aggregation.*
Gaël GIRAUD et John K.–H. QUAH, juin 2003.
- 2003–06 *Relativité de la satisfaction dans la vie : une étude sur données de panel.*
Théophile AZOMAHOU, Phu NGUYEN VAN, Thi Kim Cuong PHAM, juin 2003.
- 2003–07 *A model of the anchoring effect in dichotomous choice valuation with follow–up.*
Sandra LECHNER, Anne ROZAN, François LAISNEY, juillet 2003.
- 2003–08 *Central Bank Independence, Speed of Disinflation and the Sacrifice Ratio.*
Giuseppe DIANA, Moïse SIDIROPOULOS, juillet 2003.
- 2003–09 *Patents versus ex–post rewards : a new look.*
Julien PÉNIN, juillet 2003.
- 2003–10 *Endogenous Spillovers under Cournot Rivalry and Co–opetitive Behaviors.*
Isabelle MARET, août 2003.
- 2003–11 *Les propriétés incitatives de l'effet Saint Matthieu dans la compétition académique.*
Nicolas CARAYOL, septembre 2003.
- 2003–12 *The 'probleme of problem choice' : A model of sequential knowledge production within scientific communities.*
Nicolas CARAYOL, Jean–Michel DALLE, septembre 2003.
- 2003–13 *Distribution Dynamics of CO₂ Emissions.*
Phu NGUYEN VAN, décembre 2003.
- 2004–01 *Utilité relative, politique publique et croissance économique.*
Thi Kim Cuong PHAM, janvier 2004.
- 2004–02 *Le management des grands projets de haute technologie vu au travers de la coordination des compétences.*
Christophe BELLEVAL, janvier 2004.
- 2004–03 *Pour une approche dialogique du rôle de l'entrepreneur/manager dans l'évolution des PME : l'ISO comme révélateur ...*
Frédéric CRÉPLET, Blandine LANOUX, février 2004.
- 2004–04 *Consistent Collusion–Proofness and Correlation in Exchange Economies.*
Gaël GIRAUD, Céline ROCHON, février 2004.
- 2004–05 *Generic Efficiency and Collusion–Proofness in Exchange Economies.*
Gaël GIRAUD, Céline ROCHON, février 2004.
- 2004–06 *Dualité cognitive et organisationnelle de la firme fondée sur les interactions entre les communautés épistémiques et les communautés de pratique..*
Frédéric CRÉPLET, Olivier DUPOUËT, Francis KERN, Francis MUNIER, février 2004.
- 2004–07 *Les Portails d'entreprise : une réponse aux dimensions de l'entreprise « processeur de connaissances ».*
Frédéric CRÉPLET, février 2004.

- 2004–08 *Cumulative Causation and Evolutionary Micro–Founded Technical Change : A Growth Model with Integrated Economies.*
Patrick LLERENA, André LORENTZ, février 2004.
- 2004–09 *Les CIFRE : un outil de médiation entre les laboratoires de recherche universitaire et les entreprises.*
Rachel LÉVY, avril 2004.
- 2004–10 *On Taxation Pass–Through for a Monopoly Firm.*
Rabah AMIR, Isabelle MARET, Michael TROGE, mai 2004.
- 2004–11 *Wealth distribution, endogenous fiscal policy and growth : status–seeking implications.*
Thi Kim Cuong PHAM, juin 2004.
- 2004–12 *Semiparametric Analysis of the Regional Convergence Process.*
Théophile AZOMAHOU, Jalal EL OUARTIGHI, Phu NGUYEN VAN, Thi Kim Cuong PHAM, Juillet 2004.
- 2004–13 *Les hypothèses de rationalité de l'économie évolutionniste.*
Morad DIANI, septembre 2004.
- 2004–14 *Insurance and Financial Hedging of Oil Pollution Risks.*
André SCHMITT, Sandrine SPAETER, septembre 2004.
- 2004–15 *Altruisme intergénérationnel, développement durable et équité intergénérationnelle en présence d'agents hétérogènes.*
Alban VERCHÈRE, octobre 2004.
- 2004–16 *Du paradoxe libéral–parétien à un concept de métaclassement des préférences.*
Herrade IGERSCHEIM, novembre 2004.
- 2004–17 *Why do Academic Scientists Engage in Interdisciplinary Research ?*
Nicolas CARAYOL, Thuc Uyen NGUYEN THI, décembre 2004.
- 2005–01 *Les collaborations Université Entreprises dans une perspective organisationnelle et cognitive.*
Frédéric CRÉPLET, Francis KERN, Véronique SCHAEFFER, janvier 2005.
- 2005–02 *The Exact Insensitivity of Market Budget Shares and the 'Balancing Effect'.*
Gaël GIRAUD, Isabelle MARET, janvier 2005.
- 2005–03 *Les modèles de type Mundell–Fleming revisités.*
Gilbert KOENIG, janvier 2005.
- 2005–04 *L'État et la cellule familiale sont-ils substituables dans la prise en charge du chômage en Europe ? Une comparaison basée sur le panel européen.*
Olivia ECKERT–JAFFE, Isabelle TERRAZ, mars 2005.
- 2005–05 *Environment in an Overlapping Generations Economy with Endogenous Labor Supply : a Dynamic Analysis.*
Thomas SEEGMULLER, Alban VERCHÈRE, mars 2005.
- 2005–06 *Is Monetary Union Necessarily Counterproductive ?*
Giuseppe DIANA, Blandine ZIMMER, mars 2005.
- 2005–07 *Factors Affecting University–Industry R&D Collaboration : The importance of screening and signalling.*
Roberto FONTANA, Aldo GEUNA, Mireille MATT, avril 2005.

- 2005–08 *Madison–Strasbourg, une analyse comparative de l’enseignement supérieur et de la recherche en France et aux États–Unis à travers l’exemple de deux campus.*
Laurent BUISSON, mai 2005.
- 2005–09 *Coordination des négociations salariales en UEM : un rôle majeur pour la BCE.*
Blandine ZIMMER, mai 2005.
- 2005–10 *Open knowledge disclosure, incomplete information and collective innovations.*
Julien PÉNIN, mai 2005.
- 2005–11 *Science–Technology–Industry Links and the ‘European Paradox’ : Some Notes on the Dynamics of Scientific and Technological Research in Europe.*
Giovanni DOSI, Patrick LLERENA, Mauro SYLOS LABINI, juillet 2005.
- 2005–12 *Hedging Strategies and the Financing of the 1992 International Oil Pollution Compensation Fund.*
André SCHMITT, Sandrine SPAETER, novembre 2005.
- 2005–13 *Faire émerger la coopération internationale : une approche expérimentale comparée du bilatéralisme et du multilatéralisme.*
Stéphane BERTRAND, Kene BOUN MY, Alban VERCHÈRE, novembre 2005.
- 2005–14 *Segregation in Networks.*
Giorgio FAGIOLO, Marco VALENTE, Nicolaas J. VRIEND, décembre 2005.
- 2006–01 *Demand and Technology Determinants of Structural Change and Tertiarisation : An Input–Output Structural Decomposition Analysis for four OECD Countries.*
Maria SAVONA, André LORENTZ, janvier 2006.
- 2006–02 *A strategic model of complex networks formation.*
Nicolas CARAYOL, Pascale ROUX, janvier 2006.
- 2006–03 *Coordination failures in network formation.*
Nicolas CARAYOL, Pascale ROUX, Murat YILDIZOGLU, janvier 2006.
- 2006–04 *Real Options Theory for Lawmaking.*
Marie OBIDZINSKI, Bruno DEFFAINS, août 2006.
- 2006–05 *Ressources, compétences et stratégie de la firme : Une discussion de l’opposition entre la vision Porterienne et la vision fondée sur les compétences.*
Fernand AMESSE, Arman AVADIKYAN, Patrick COHENDET, janvier 2006.
- 2006–06 *Knowledge Integration and Network Formation.*
Müge OZMAN, janvier 2006.
- 2006–07 *Networks and Innovation : A Survey of Empirical Literature.*
Müge OZMAN, février 2006.
- 2006–08 *A.K. Sen et J.E. Roemer : une même approche de la responsabilité ?*
Herrade IGERSCHEIM, mars 2006.
- 2006–09 *Efficiency and coordination of fiscal policy in open economies.*
Gilbert KOENIG, Irem ZEYNELOGLU, avril 2006.
- 2006–10 *Partial Likelihood Estimation of a Cox Model With Random Effects : an EM Algorithm Based on Penalized Likelihood.*
Guillaume HORNY, avril 2006.

- 2006–11 *Uncertainty of Law and the Legal Process.*
Giuseppe DARI–MATTIACCI, Bruno DEFFAINS, avril 2006.
- 2006–12 *Customary versus Technological Advancement Tests.*
Bruno DEFFAINS, Dominique DEMOUGIN, avril 2006.
- 2006–13 *Institutional Competition, Political Process and Holdup.*
Bruno DEFFAINS, Dominique DEMOUGIN, avril 2006.
- 2006–14 *How does leadership support the activity of communities of practice ?*
Paul MULLER, avril 2006.
- 2006–15 *Do academic laboratories correspond to scientific communities ? Evidence from a large European university.*
Rachel LÉVY, Paul MULLER, mai 2006.
- 2006–16 *Knowledge flows and the geography of networks. A strategic model of small worlds formation.*
Nicolas CARAYOL, Pascale ROUX, mai 2006.
- 2006–17 *A Further Look into the Demography–based GDP Forecasting Method.*
Tapas K. MISHRA, juin 2006.
- 2006–18 *A regional typology of innovation capacities in new member states and candidate countries.*
Emmanuel MULLER, Arlette JAPPE, Jean–Alain HÉRAUD, Andrea ZENKER, juillet 2006.
- 2006–19 *Convergence des contributions aux inégalités de richesse dans le développement des pays européens.*
Jalal EL OUARTIGHI, Rabiji SOMUN–KAPETANOVIC, septembre 2006.
- 2006–20 *Channel Performance and Incentives for Retail Cost Misrepresentation.*
Rabah AMIR, Thierry LEIBER, Isabelle MARET, septembre 2006.
- 2006–21 *Entrepreneurship in biotechnology : The case of four start–ups in the Upper–Rhine Biovalley.*
Antoine BURETH, Julien PÉNIN, Sandrine WOLFF, septembre 2006.
- 2006–22 *Does Model Uncertainty Lead to Less Central Bank Transparency ?*
Li QIN, Eleftherios SPYROMITROS, Moïse SIDIROPOULOS, octobre 2006.
- 2006–23 *Enveloppe Soleau et droit de possession antérieure : Définition et analyse économique.*
Julien PÉNIN, octobre 2006.
- 2006–24 *Le territoire français en tant que Système Régional d'Innovation.*
Rachel LEVY, Raymond WOESSNER, octobre 2006.
- 2006–25 *Fiscal Policy in a Monetary Union Under Alternative Labour–Market Structures.*
Moïse SIDIROPOULOS, Eleftherios SPYROMITROS, octobre 2006.
- 2006–26 *Robust Control and Monetary Policy Delegation.*
Giuseppe DIANA, Moïse SIDIROPOULOS, octobre 2006.
- 2006–27 *A study of science–industry collaborative patterns in a large european university.*
Rachel LEVY, Pascale ROUX, Sandrine WOLFF, octobre 2006.
- 2006–28 *Option chain and change management : a structural equation application.*
Thierry BURGER–HELMCHEN, octobre 2006.

- 2006–29 *Prevention and Compensation of Muddy Flows : Some Economic Insights.*
Sandrine SPAETER, François COCHARD, Anne ROZAN, octobre 2006.
- 2006–30 *Misreporting, Retroactive Audit and Redistribution.*
Sandrine SPAETER, Marc WILLINGER, octobre 2006.
- 2006–31 *Justifying the Origin of Real Options and their Difficult Evaluation in Strategic Management.*
Thierry BURGER–HELMCHEN, octobre 2006.
- 2006–32 *Job mobility in Portugal : a Bayesian study with matched worker–firm data.*
Guillaume HORNY, Rute MENDES, Gerard J. VAN DEN BERG, novembre 2006.
- 2006–33 *Knowledge sourcing and firm performance in an industrializing economy : the case of Taiwan in the 1990s.*
Chia–Lin CHANG, Stéphane ROBIN, novembre 2006.
- 2006–34 *Using the Asymptotically Ideal Model to estimate the impact of knowledge on labour productivity : An application to Taiwan in the 1990s.*
Chia–Lin CHANG, Stéphane ROBIN, novembre 2006.
- 2006–35 *La politique budgétaire dans la nouvelle macroéconomie internationale.*
Gilbert KOENIG, Irem ZEYNELOGLU, décembre 2006.
- 2006–36 *Age Dynamics and Economic Growth : Revisiting the Nexus in a Nonparametric Setting.*
Théophile AZOMAHOU, Tapas MISHRA, décembre 2006.
- 2007–01 *Transparence et efficacité de la politique monétaire.*
Romain BAERISWYL, Camille CORNAND, janvier 2007.
- 2007–02 *Crowding–out in Productive and Redistributive Rent–Seeking.*
Giuseppe DARI–MATTIACCI, Éric LANGLAIS, Bruno LOVAT, Francesco PARISI, janvier 2007.
- 2007–03 *Co–résidence chez les parents et indemnisation des jeunes chômeurs en Europe.*
Olivia ÉKERT–JAFFÉ, Isabelle TERRAZ, janvier 2007.
- 2007–04 *Labor Conflicts and Inefficiency of Relationship–Specific Investments : What is the Judge’s Role ?*
Bruno DEFFAINS, Yannick GABUTHY, Eve–Angéline LAMBERT, janvier 2007.
- 2007–05 *Monetary hyperinflations, speculative hyperinflations and modelling the use of money.*
Alexandre SOKIC, février 2007.
- 2007–06 *Detection avoidance and deterrence : some paradoxical arithmetics.*
Éric LANGLAIS, février 2007.
- 2007–07 *Network Formation and Strategic Firm Behaviour to Explore and Exploit.*
Muge OZMAN, février 2007.
- 2007–08 *Effects on competitiveness and innovation activity from the integration of strategic aspects with social and environmental management.*
Marcus WAGNER, février 2007.
- 2007–09 *The monetary model of hyperinflation and the adaptive expectations : limits of the association and model validity.*
Alexandre SOKIC, février 2007.

- 2007–10 *Best-reply matching in Akerlof's market for lemons.*
Gisèle UMBHAUER, février 2007.
- 2007–11 *Instruction publique et progrès économique chez Condorcet.*
Charlotte LE CHAPELAIN, février 2007.

La présente liste ne comprend que les Documents de Travail publiés à partir du 1^{er} janvier 2000. La liste complète peut être donnée sur demande.

This list contains the Working Paper written after January 2000, 1rst. The complet list is available upon request.
