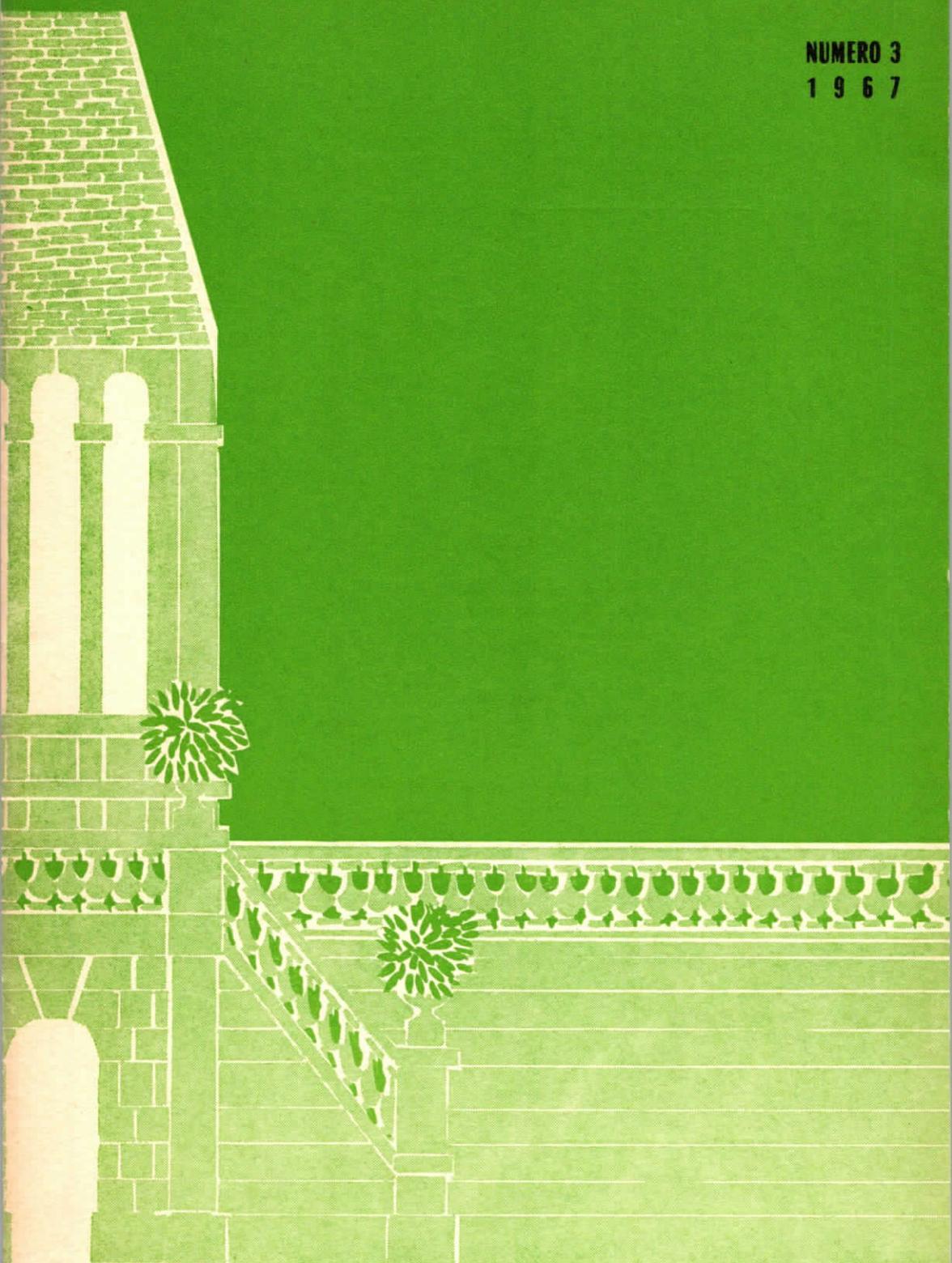


Sèvres 100

NUMERO 3
1 9 6 7



LES AMIS DE SÈVRES

ET LES CHEVAUX TREMPAIENT LEUR COU DANS L'AVENIR
POUR DEMEURER VIVANTS ET TOUJOURS AVANCER...

JULES SUPERVIELLE

ASSOCIATION DES AMIS DE SÈVRES

CENTRE INTERNATIONAL D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES

BUREAU DE L'ASSOCIATION

PRESIDENTE-FONDATRICE D'HONNEUR :

Edmée HATINGUAIS

Inspectrice Générale honoraire de l'Instruction
Publique.

PRESIDENT : **Jean AUBA**

Inspecteur général de l'Instruction Publique
Directeur du C.I.E.P.

VICE-PRESIDENT : **Jacques QUIGNARD**, proviseur
directeur des Etudes Pédagogiques au C.I.E.P.

SECRETAIRES : **Paule ARMIER**, professeur de
Lettres.

Marcel HIGNETTE, agrégé de
l'Université.

TRESORIERE : **Madeleine LANSON**.

TRESORIERE ADJOINTE : **Renée LESCALIE**.

1, AVENUE LÉON-JOURNAULT - 92 - SÈVRES - TÉL. 027.08.00

MEMBRES BIENFAITEURS 20 F

MEMBRES ADHÉRENTS 10 F

C.C.P. PARIS 695999 - LES AMIS DE SÈVRES

Sommaire

- 3 EDITORIAL
- 5 **ESSAI DE DEFINITION**, par Marcel RONCAYOLO, Directeur d'Etudes à l'Ecole Pratique des Hautes Etudes (6^e section), chargé de mission d'Inspection Générale.
- 11 **LE POINT DE VUE D'UN ECONOMISTE**, par André BABEAU, Professeur à la Faculté de Droit et de Sciences Economiques de Lille.
- 19 **HISTOIRE ET INITIATION ECONOMIQUE**, par Guy PALMADE, maître-assistant chargé des sciences humaines à l'Ecole Normale Supérieure.
- 23 **ENSEIGNEMENT DES TECHNIQUES DE GESTION ET INITIATION ECONOMIQUE ET SOCIALE**, par Jean IBANES, agrégé d'histoire, assistant à la Faculté de Droit et des Sciences Economiques de Paris.
- 27 **LE POINT DE VUE DES ENSEIGNANTS :**
— par J. ANCIANT, agrégé de Sciences techniques et économiques ;
— par Jean-Marie LAPORTE, agrégé d'histoire.
- 41 **PROBLEMES LINGUISTIQUES LIES A L'INITIATION ECONOMIQUE**, par Alain KOKOSSOVSKI, étudiant en doctorat de 3^e cycle.
- 47 **ANNEXE** : Rapports du stage de Sèvres (novembre 66).
- 53 **VIE DE SEVRES.**

N° 3
LES AMIS DE SÈVRES

L'INITIATION ECONOMIQUE ET SOCIALE A DESORMAIS DROIT DE CITE DANS TOUS NOS LYCEES. CETTE NAISSANCE D'UN ENSEIGNEMENT NOUVEAU NE VA PAS SANS PROBLEMES, MAIS ELLE AUTORISE AUSSI LES PLUS GRANDS ESPOIRS. PLUSIEURS STAGES SE SONT TENUS A SEVRES CETTE ANNEE, ET LEURS DEBATS ONT CONSIDERABLEMENT ENRICHIS LE PROJET INITIAL. NOUS AVONS DEMANDE A **M. RONCAYOLO**, CHARGE DE MISSION D'INSPECTION GENERALE ET ANIMATEUR DE CES STAGES, DE PREPARER POUR LES AMIS DE SEVRES CE NUMERO SPECIAL QUI FAIT LE POINT DES PRINCIPAUX ASPECTS DE LA QUESTION. NOUS LE REMERCIONS TOUT PARTICULIEREMENT D'AVOIR SU REUNIR POUR NOS LECTEURS CETTE RICHE MATIERE A REFLEXIONS.

Jean AUBA.

EDITORIAL

Dans l'année scolaire une journée d'information et trois stages furent nécessaires pour mettre en place l'initiation aux faits économiques et sociaux, qui devenait une discipline fondamentale dans une section de nos lycées. C'était peu, en fin de compte, par rapport à la tâche qui nous était demandée : il ne s'agissait pas d'étendre à un nouveau public d'élèves des enseignements déjà existants ni de transférer dans le second degré une partie des leçons données normalement dans les facultés ; mais bien de créer un enseignement neuf, intégrant la connaissance de l'économie et du social, dans une culture moderne.

Ces stages furent avant tout des rencontres : entre les professeurs des lycées, chargés de l'expérience et un petit groupe de travail, comprenant des professeurs de l'enseignement supérieur, des chercheurs, des « praticiens ». Rencontre aussi parmi les professeurs de lycée, entre ceux qui venaient des « Sciences économiques et techniques de gestion » et ceux qui venaient de l'Histoire et de la Géographie ou le cas échéant d'autres disciplines. Chacun apportait, évidemment, ses conceptions, parfois ses préjugés, souvent aussi ses inquiétudes et ses interrogations. Mais aucun participant ne peut dire maintenant, du moins je le crois, que son jugement n'a pas été modifié par le stage et que sa réflexion n'a pas été enrichie, même par les discussions les plus passionnées et les arguments qui lui paraissaient les plus étrangers à ses propres idées. L'esprit du nouvel enseignement, ses objectifs, ses méthodes se sont ainsi progressivement dégagés. S'il reste encore des zones d'ombre, l'acquis d'une année est considérable, presque inespéré si l'on se reporte aux hésitations des premiers jours d'octobre.

C'est cette attitude de recherche et de confrontation que les « Amis de Sèvres » permettent aujourd'hui d'illustrer : réflexions libres, personnelles qui n'épuisent pas la diversité des points de vue, mais concourent à définir l'entreprise par rapport à l'enseignement supérieur et aux disciplines les plus proches du second degré. Deux professeurs apportent leur témoignage de stagiaire et d'enseignant. Il n'était pas indifférent de joindre, en marge des débats, les notes d'un jeune psychologue qui entreprend une thèse sur l'apprentissage des notions économiques.

Il ne serait pas juste d'évoquer ces stages sans remercier profondément le Centre international de Sèvres : à la qualité de l'accueil s'est ajoutée une inépuisable indulgence à l'égard d'un groupe de travail trop exigeant. Les participants de ce groupe, devenus animateurs des séances, m'ont apporté une aide inappréciable. Mais m'en voudra-t-on de réserver une gratitude particulière aux stagiaires eux-mêmes ? Ils se sont engagés avec passion dans une expérience difficile, lui ont sacrifié leur temps. La valeur de leurs interventions et de leurs travaux pendant les journées d'études montre tout ce que l'on peut attendre de notre corps enseignant quand on lui demande de « créer ». Aussi je terminerai par un vœu : que ces stages ne soient pas limités à la période initiale, pendant laquelle il convenait d'informer et souvent de former les maîtres. Mais qu'ils annoncent des échanges réguliers entre professeurs du second degré, de l'enseignement supérieur, chercheurs et « praticiens », afin que cette discipline nouvelle échappe, autant que possible, aux rigidités acquises et soit constamment animée par le sens de la vie et de la recherche.

MARCEL RONCAYOLO.

*Les programmes des classes de seconde ont paru au B-O du 8-4-66.
Les programmes des classes de première, au B-O du 27-7-67.*

ESSAI DE DÉFINITION

L'initiation aux faits économiques et sociaux ne prétend pas former, dès la classe de seconde, de futurs spécialistes de sciences économiques et sociales. Plusieurs raisons l'interdisent. D'abord, la préparation à un baccalauréat d'enseignement général, quelle que soit la diversité des options offertes, ne saurait par définition compter la formation de « spécialistes » parmi ses buts principaux ; les quatre heures hebdomadaires accordées à l'initiation économique et sociale ne lui en donneraient d'ailleurs pas les moyens. En second lieu, si nous souhaitons que cette initiation conduise à une forme « moderne » de culture nous croyons qu'elle ne peut y parvenir que par la présentation d'un certain nombre de notions essentielles, communes ou nécessaires aux différentes sciences sociales, et l'apprentissage d'un langage (vocabulaire, modes d'expression, de représentation et de calcul). Ce sont là les éléments d'une « formation de base », qui recoupent partiellement d'autres disciplines fondamentales (français, mathématiques, histoire, géographie, philosophie), et non pas ceux d'une propédeutique déjà spécialisée. Enfin, il est sans doute impossible de se montrer plus ambitieux quand on s'adresse à des élèves âgés de quinze à dix-huit ans, alors que beaucoup d'étudiants abordent l'enseignement supérieur sans avoir assimilé les connaissances et les méthodes élémentaires qu'un enseignement de second degré a pour objet propre de leur assurer.

Cependant, malgré ces limites, cette initiation me paraît dépasser le cadre, l'horaire et l'importance attachés habituellement à toute forme d'instruction civique. L'étendre aux autres

sections du second cycle aboutirait à une surcharge excessive pour les élèves, à moins d'une redistribution des programmes et des disciplines. Le moyen le plus efficace de faire sa place, dans les structures actuelles, à l'intelligence des problèmes économiques et sociaux, c'est d'accepter cette situation d'équilibre. Ni engagement dans une formation spécialisée ni supplément de connaissances trop sommaires, distribué uniformément à tous : c'est plutôt la recherche d'un nouveau contenu culturel, qui doit exister concurremment avec des formes plus classiques — littéraires ou scientifiques — de notre enseignement du second degré.

Cet équilibre est évidemment difficile à atteindre : l'ouverture de la section B est en elle-même un fait positif ; s'il est prématuré d'en dresser le bilan, la conception et l'organisation définitives tireront profit des leçons de l'expérience. Pour l'instant, nous sommes les uns et les autres réduits à des hypothèses ou à des essais. J'ai retenu, dans le rapport qui suit, les directions qui me paraissent les plus raisonnables.

L'originalité de cet enseignement est sans doute de conduire à la connaissance de nos sociétés actuelles et de leurs mécanismes, d'établir une relation, jusque là incertaine, entre culture et réalités économiques et sociales. Mais cette connaissance ne peut être que progressivement introduite : assurer la formation d'un esprit « expérimental », fournir les éléments premiers d'une « perception » de ces réalités, développer des habitudes intellectuelles propres à leur analyse, tels sont les objectifs les plus raisonnables de cette nouvelle discipline. Certes, elle comporte des risques : elle ne présente pas le confort d'un enseignement clos sur lui-même. L'élève est plus ou moins engagé, dispose déjà d'un jeu de notions confuses, de préjugés ; il est soumis plus ou moins directement à des « mythologies ». Autant d'obstacles. D'un autre côté, l'enseignement trop précoce de modèles ou de schémas d'explication peut durcir de jeunes esprits et les rendre inaptes à entreprendre ultérieurement des études sérieuses de sciences économiques et sociales. Double écueil à éviter.

Développer le sens de l'observation est une première réponse. Mais l'observation peut être située à trois niveaux : observation directe (utilisation de l'expérience de l'élève, évidemment « critiquée », ou observation suscitée) ; observation indirecte par l'intermédiaire du document chiffré ; observation indirecte par l'intermédiaire d'un observateur privilégié (analyse de texte).

Ainsi est-il possible de passer de l'environnement immédiat — point d'application utile mais non exclusif de cet enseignement —, à un monde moins proche.

L'observation elle-même exige d'être située et conduite. Située dans un système de « références », où le temps — essentiellement le long terme — et l'espace constituent les principales coordonnées. Il ne s'agit pas de suivre des évolutions, qui recouperaient le programme d'Histoire, ni d'absorber des tableaux plus ou moins exhaustifs. L'encyclopédisme des faits est à bannir. Mais il faut établir une certaine relativité des phénomènes, prendre une certaine mesure des distances, des différences, le cas échéant des permanences. Peut-être comprendre le mécanisme de certains passages ou de certaines mutations.

L'observation doit être conduite : l'enseignement économique et social suppose la connaissance d'un vocabulaire, d'un nombre restreint de concepts rigoureusement définis, comme il demande la lecture des données chiffrées et de leur expression graphique : en somme un langage qu'il convient de rendre progressivement familier aux élèves.

Ce langage est difficile à définir, car cet enseignement correspond, à la différence des autres disciplines du second degré, à des ordres de recherche et d'enseignement supérieur, possédant leur problématique, leurs concepts, leurs méthodes propres. Peut-on définir un langage préalable à ce fractionnement ? Est-il possible de situer cette initiation en amont de la division entre sciences de l'homme ? Convient-il au contraire d'introduire progressivement l'optique de telle ou telle discipline ? Il nous semblerait dangereux de « résumer » puis d'« additionner » dans les trois années un petit enseignement d'économie politique, de sociologie, d'ethnologie, etc... Le nouvel enseignement doit prendre une certaine distance et une certaine originalité par rapport aux enseignements supérieurs ; il faut en tout dégager un certain nombre de points d'application de l'observation et de la réflexion. De même l'analyse proprement épistémologique de chacune des disciplines comporte des risques : peut-être devrait-elle être introduite en classe terminale, afin de faciliter l'orientation d'une partie des élèves entre les branches de l'enseignement supérieur ? Il conviendrait ainsi d'éviter une dégradation prématurée des différentes disciplines en les transposant maladroitement dans l'enseignement du second degré. Mieux vaudrait alors réduire les ambitions de cette « initiation », la limiter à l'acquisition d'un certain

sens de l'observation, d'un vocabulaire et de techniques élémentaires, à l'utilisation dans une perspective nouvelle de références venant des disciplines traditionnelles du second degré.

Il s'agit donc moins d'accumuler un savoir que de créer chez les élèves une certaine attitude intellectuelle. En second lieu, il est souhaitable d'adopter une « gradation » d'une classe à l'autre, gradation selon les « questions » mais plus encore selon les niveaux plus ou moins complexes de description et d'analyse. Enfin, il reste à entreprendre, parallèlement à la mise en place de cet enseignement, une recherche pédagogique continue.

L'initiation économique et sociale s'affirme dès à présent comme un enseignement relativement original :

a) Importance des travaux pratiques :

La moitié de l'horaire doit être consacrée à ces exercices, pour le moins. Trois types d'exercices ont été pour l'instant retenus :

— Le commentaire de textes : l'exercice n'est certes pas original. Il reste doublement utile afin d'étendre le champ des observations des élèves, dans le temps ou dans l'espace ; afin de vérifier l'apprentissage d'un vocabulaire. Certains textes classiques, exprimés dans une langue directement accessible, constituent une excellente introduction à la description des faits économiques et sociaux, à l'analyse et aux raisonnements les plus simples. Il est enfin recommandé de suivre les progrès des élèves dans la maîtrise du langage : la lecture, l'analyse, parfois la critique d'articles de journaux ou de revues permettent ce contrôle. Encore faut-il que les textes soient scrupuleusement choisis. En ce domaine, il convient de guider durablement les professeurs.

— Commentaires de statistiques et de graphiques.

Le programme de mathématiques de la classe de 2^{nde}, parallèle pour l'instant à celui des autres classes de A, ne permet pas d'introduire le calcul économique, ni même un traitement poussé des statistiques. Il n'est pas sûr, d'ailleurs, que cette démarche soit désirable, au niveau de la seconde. La connaissance des notions de moyenne, médiane, mode, le calcul de moyennes, d'écart-types, d'indices, de taux très simples (démographie) suffit sans doute à cette première année d'initiation économique

et sociale *. L'étude des distributions et des corrélations peut rester également au niveau graphique, de même que l'ajustement des courbes.

— Les enquêtes.

Certains professeurs ont demandé aux élèves de constituer des dossiers, de rédiger des questionnaires d'enquête et d'en rassembler des résultats. Les élèves semblent particulièrement intéressés par ces méthodes « actives ». Il resterait à contrôler qu'enquêtes et questionnaires répondent à un certain nombre de critères de rigueur et que leur interprétation s'entoure des garanties et de la prudence nécessaires. Ici encore, il faut éviter un risque de « déformation » précoce.

b) Liens entre les disciplines :

La création de l'initiation économique et sociale tend à rompre l'ancien isolement des disciplines. Cet enseignement ne peut réussir sans cet effort de convergence. Les rapports avec l'Histoire et la Géographie sont évidents. Certains historiens, chargés également de l'initiation économique et sociale, nous ont avoué qu'ils ne pouvaient plus aborder de la même manière, en 2^{nde} A 3 ou A 4 l'enseignement de l'Histoire et de la Géographie. Rapports certains avec les Mathématiques, avec le Français. Certains professeurs de français ont noté, paraît-il, une amélioration très sensible des qualités d'expression chez leurs élèves de 2^{nde} A 3 ou A 4. Impressions isolées, sans valeur réelle pour l'instant. Mais ces faits, s'ils étaient confirmés et appelés à se généraliser, assureraient, pour une bonne part, le succès de la section B.

Marcel RONCAYOLO,

Directeur d'Etudes à l'Ecole Pratique des Hautes Etudes (6^e section),
Chargé de mission d'Inspection générale.

(*) Il convient surtout d'insister sur la lecture et la construction correctes de graphiques (courbes, graphiques cartésiens, pyramides d'âge).

LE POINT DE VUE D'UN ÉCONOMISTE

Depuis longtemps, l'introduction d'une initiation aux sciences économiques et sociales dans l'enseignement du second degré était sans doute souhaitée par beaucoup ; on y voyait, non sans raison d'ailleurs, un puissant moyen pour rapprocher de la vie et des préoccupations réelles du pays, un enseignement resté peut-être un peu trop traditionnel. A ce titre, l'année « expérimentale » qui vient de s'écouler marque une date importante dans l'évolution de l'enseignement français au niveau du second degré. Il ne faudrait pas cependant que, dans le désir de « faire vite » et porté même par un certain enthousiasme, on en vînt à négliger les difficultés de l'entreprise ; une telle hâte risquerait en effet de se retourner contre l'expérience elle-même.

Les choix à effectuer et les orientations générales à donner aux programmes ressortiront mieux après que l'on aura tenté de préciser l'objectif à atteindre et les difficultés à vaincre.

I. — L'OBJECTIF A VISER ET LES DIFFICULTÉS A SURMONTER.

La France n'est pas le seul pays à se poser le problème d'une initiation économique et sociale au niveau de l'enseignement du second degré (1).

Il semble bien a priori que deux conceptions soient possibles : la première est d'ouvrir cette initiation **à tous** dans le cadre d'une **formation civique élargie** et sans préjuger l'orientation ultérieure des étudiants quand ils aborderont les premières années d'enseignement supérieur ; c'est cette conception qui prévaut, semble-t-il,

(1) L'expérience des Etats-Unis en la matière est résumée de façon claire et concise dans le Rapport of the National Task Force on Economic Education : « Economic education in the Schools » (Septembre 1961) et dans un rapport de l'American Economic Association : « Economics in the Schools » (mars 1963).

pour le moment, aux Etats-Unis où l'initiation économique et sociale est assurée par deux ou trois cours importants communs à tous les élèves (2). L'autre conception, qui a été adoptée en France, consiste à créer une option spéciale à côté des options plus classiques, littéraires ou scientifiques. Il est clair que les objectifs des deux solutions ne coïncident pas exactement ; dans le premier cas, il s'agit avant tout de former de « bons citoyens » conscients des problèmes économiques et sociaux qui se posent tant au niveau de l'individu qu'à celui de la collectivité. Dans le second cas en revanche, sans que l'objectif énoncé ci-dessus soit tout à fait négligé, il apparaît déjà une certaine préorientation des élèves : l'enseignement dans le second degré se devra de fournir les bases d'une spécialisation qui se précisera dans l'enseignement supérieur. Cette préorientation n'a en soi rien de choquant si l'on remarque que les autres options déjà existantes entraînent elles aussi un début d'orientation dans l'enseignement supérieur. Il n'en reste pas moins qu'elle soulève de nombreuses questions.

Les sciences sociales apparaissent en effet comme des sciences **complexes** et qui ont tendance à le devenir de plus en plus : entendons par là qu'elles s'appuient chaque jour davantage sur les découvertes théoriques et les techniques d'autres sciences : la science économique par exemple requiert d'un côté une robuste formation mathématique et statistique, de l'autre, des connaissances assez approfondies en matière de psychologie et de sociologie. Cette dernière fait elle-même appel de son côté à des techniques (sondages, analyse hiérarchique) qui ne peuvent être correctement maîtrisées qu'à l'aide d'une solide formation scientifique.

De cette constatation, il ressort qu'une préorientation trop rapide dans les sciences sociales peut comporter de sérieux inconvénients : absence de formation de base suffisante notamment en mathématiques ou simplement en français. Un danger connexe est de voir se précipiter dans l'option économique et sociale des **éléments qui, pour des raisons diverses, n'auraient réussi que médiocrement dans les options plus classiques, littéraires ou scientifiques** : l'enseignement supérieur des sciences sociales risquerait alors d'être rapidement encombré par des étudiants peu « motivés » et se situant au point de vue valeur, nettement en dessous de la moyenne de la population estudiantine.

(2) Voir *Economics in the Schools*, op. cit.

On peut sans doute déjà se couvrir en partie contre ce dernier risque en se refusant à introduire une orientation trop rigide dès le second degré : les élèves ayant suivi les options littéraires ou scientifiques devront avoir toute liberté pour s'orienter vers telle ou telle science sociale qui correspondrait finalement mieux à leurs goûts que des études centrées uniquement sur les lettres ou sur les sciences exactes.

Mais la véritable solution pour conjurer les dangers mentionnés est d'élaborer un programme d'initiation économique et sociale suffisamment cohérent et structuré, capable à la fois d'attirer, par sa rigueur et son intérêt, les élèves les plus exigeants et les mieux doués, et de fournir à ceux-ci une formation équilibrée les préparant effectivement à d'éventuelles études supérieures dans les sciences sociales. L'élaboration des programmes qui est en cours ne permet malheureusement pas encore de dire si la réussite dans ce domaine est déjà en vue. Il est vrai que des choix importants étaient à faire, dont certains restent encore mal dessinés.

II. — LE CONTENU DU PROGRAMME ET LES CHOIX A EFFECTUER.

Les matières de l'option autres que l'initiation économique et sociale proprement dite devront tout d'abord être adaptées à leurs nouveaux rôles. Le programme de géographie a déjà été, semble-t-il, en partie remanié pour tenir compte du contenu du programme de la matière nouvelle, notamment en ce qui concerne la démographie : il faut évidemment éviter les redites ou, pire encore, les contradictions ; mais nous laissons à de plus compétents le soin de traiter ce sujet en détail. Le programme de mathématiques devrait sans doute être revu de son côté pour tenir compte de façon plus satisfaisante des exigences des sciences sociales en ce domaine. Ce n'est pas dénier à la mathématique ses vertus formatrices bien connues, que de souligner la nécessité d'une révision des programmes en fonction des connaissances absolument indispensables à l'étude ultérieure des sciences sociales. Les réformes à introduire en cette matière devraient pouvoir être mises au point sans soulever d'insurmontables problèmes : il suffit en effet de repérer les grands blocs de connaissances mathématiques qui ne peuvent être ignorés des étudiants et des chercheurs. Il est ainsi probable que le calcul linéaire, les équations aux différences finies, le calcul des probabilités et l'initiation à la statistique mathématique devront occuper une

grande place dans les futurs programmes. Certaines propositions ont d'ailleurs déjà été faites en ce sens (3).

Il convient de ne pas se méprendre sur le souhait qui vient d'être formulé : il ne semble pas en effet qu'il soit nécessaire de faire beaucoup plus de mathématiques qu'il n'en est prévu actuellement dans les programmes des trois classes. Il faut simplement moderniser ces programmes et y intégrer les connaissances qui seront ensuite approfondies dans les enseignements donnés, par exemple dans les Facultés de Droit et des Sciences Economiques ou dans les Facultés de Lettres et des Sciences Humaines (pour la licence de sociologie notamment).

Le programme de la matière Initiation économique et sociale proprement dite pose à lui seul de nombreuses questions que nous tenterons de rassembler autour de trois grands thèmes : l'optique adoptée, la place respective de la description et de l'analyse, l'objectivité de l'enseignement.

a) L'optique adoptée dans le programme.

Dans la mesure où les esprits d'élèves du second degré sont encore relativement peu formés à l'abstraction, dans la mesure également où beaucoup de constructions théoriques dans les Sciences sociales sont encore marquées au coin de la fragilité, il est tout à fait normal que l'on cherche à donner un contenu **concret** à ce programme. Il serait cependant dommage de ne pas tenir compte dans ce domaine d'expériences qui ont été faites dans d'autres pays et qui mettent en garde contre certains dangers : à vouloir être trop concret et trop pratique, on risque de tomber dans la banalité et le truisme et de retirer à l'initiation économique et sociale tout ce qu'elle peut avoir de profondément formateur. Aux Etats-Unis, par exemple, l'enseignement économique dans les High-Schools est resté trop longtemps centré uniquement sur l'individu envisagé soit comme consommateur, soit comme travailleur : « L'effort fait pour rendre **réaliste** l'enseignement de l'économie... a souvent conduit à des extrémités telles que peu de place a finalement été laissée pour la présentation des mécanismes d'ensemble de l'économie nationale » (4). S'il est souhaitable de familiariser assez tôt les élèves avec, par exemple, les modalités concrètes de fonctionnement d'un organisme comme la Sécurité Sociale, il ne saurait être question de réduire cette initiation à la présentation de formu-

(3) Dans la note de M. Giraud, professeur de mathématiques à la Faculté de Droit et des Sciences Economiques de Paris, note transmise au Ministère de l'Education Nationale par M. le Doyen Vedel. La Commission Lichneroviz a été saisie de ce texte.

(4) Economics in the Schools, op. cit. p. IX.

lares et à leur remplissage qui, l'une et l'autre, relèvent soit de la formation reçue dans la famille, soit d'une formation civique conçue sans doute de façon un peu différente de celle qui est maintenant dispensée.

L'approche macro-économique ne devrait pas ainsi être négligée au profit d'une optique uniquement micro-économique dont le caractère fallacieusement concret cacherait mal en définitive la pauvreté. Les facteurs de la croissance économique, les composantes des politiques économiques les plus courantes devraient, entre autres, être présentés, de façon simple, mais assez complète ; les conséquences de l'existence d'un secteur public important et les diverses interventions de l'Etat devront également être examinées. Enfin, et, plus largement, la place de la France dans l'économie mondiale, son rôle dans les échanges internationaux et les principaux mécanismes gouvernant ces échanges devraient faire l'objet de développements appropriés.

Ce qui vient d'être dit à propos du contenu du programme peut aussi s'appliquer — mutatis mutandis — aux méthodes utilisées : au niveau de la classe de seconde, on a certainement intérêt à employer des méthodes très concrètes, mais il ne faudrait pas entretenir trop d'illusions sur les vertus de certaines méthodes concrètes déjà classiques : les visites d'usines, de grands magasins, d'exploitations agricoles par exemple ont à coup sûr le mérite de « sensibiliser » les élèves à certains problèmes ; mais tous les enseignants qui ont eu à corriger ou simplement à lire des rapports de visite (même ceux qui sont rédigés par les élèves de certaines grandes écoles) ont toujours été frappés du caractère anecdotique des développements et de leur inaptitude à poser en profondeur les véritables problèmes. En fait, ces visites doivent être préparées de longue date par un enseignement qui fournira aux élèves les notions indispensables à l'exercice de la réflexion : la saisie de la réalité passe toujours par la médiation du concept.

L'exploration de nouvelles méthodes concrètes dans l'initiation économique et sociale est encore à faire : le cinéma et la télévision peuvent constituer des instruments puissants (animation de la comptabilité nationale et du circuit économique, par exemple). La « méthode des cas » chère aux économistes de la Harvard Business School pourrait sans doute, d'autre part, être transposée au niveau de l'enseignement du second degré.

Derrière les différents problèmes qui viennent d'être évoqués, se profile finalement celui — peut-être plus fondamental —

de la place respective de la **description** et de **l'analyse** dans l'enseignement.

b) **La place respective de la description et de l'analyse.**

Toute initiation aux sciences sociales suppose une part de **description** et une part **d'analyse**. La description vise « à planter le décor » et à préciser le cadre institutionnel dans lequel fonctionne la société ; l'analyse se propose de découvrir et de détailler les mécanismes et les comportements économiques et sociaux. En Science économique, il faudrait encore ajouter à ces deux composantes, une troisième : la comptabilité (nationale ou d'entreprise) qui d'un côté, paraît ressortir à la pure description puisqu'elle peut se ramener en définitive à une série de conventions et de définitions, mais qui en réalité est indispensable à l'analyse dans la mesure où elle seule permet de quantifier les concepts.

Le problème est de savoir quelle est la pondération à donner à ces deux ou trois composantes de tout programme d'initiation économique et sociale.

Il est certain que la description doit occuper une place non négligeable : la présentation de mécanismes sans référence précise à des institutions relèverait trop de « l'art pour l'art » ; il serait tout à fait maladroit à ce stade de faire de « l'économie pure », mais il serait également regrettable d'en rester à la seule description et énumération. Là encore, tenons compte des expériences faites à l'étranger en reproduisant l'appréciation portée par un groupe d'économistes américains sur certains manuels qui circulent outre-atlantique. « Peut-on dire qu'un étudiant comprend le fonctionnement d'une économie... quand il n'en connaît qu'une description institutionnelle banale, mais rien sur l'impact de ces institutions du point de vue des structures et des mécanismes du système économique ? Le fait est que ces manuels n'utilisent aucune notion simplificatrice pour aider à préciser la pensée ; ils ne posent aucune hypothèse pour la confronter avec les observations faites ; peu de raisonnements logiques sont développés et ceux qui le sont s'abstiennent en général de conclure. Le « quoi » est détaillé avec complaisance, le « pourquoi » est totalement ignoré » (5).

Il apparaît grandement souhaitable d'accorder, à côté des descriptions institutionnelles, une place importante à **l'analyse économique** : c'est en fait tout l'aspect formateur de cette initia-

(5) Idem, p. XI.

tion économique et sociale qui est ici en jeu. Si l'on évitait à dessein toute présentation de concepts et de mécanismes, le programme de la matière manquerait, à notre sens, de colonne vertébrale, **et serait incapable de soutenir la comparaison avec les programmes des autres options plus denses et mieux charpentés.**

De nombreux concepts pourront d'ailleurs être introduits en liaison avec certains sujets abordés dans d'autres matières, notamment en mathématiques ; c'est ainsi que les notions de coût marginal et d'élasticité viennent tout naturellement comme application du cours qui traitera des dérivés ; les tableaux de Leontief peuvent d'autre part facilement illustrer les premiers éléments de calcul matriciel. Il conviendrait de demander aux enseignants — et notamment aux professeurs de mathématiques — de choisir systématiquement leurs exemples dans les sciences économique et sociale. Des contacts étroits entre enseignants de disciplines différentes pourraient ainsi apporter de sensibles améliorations aux méthodes pédagogiques utilisées.

Nous ne croyons pas, bien au contraire, que l'effort d'abstraction requis des élèves dans une initiation économique et sociale où l'analyse tiendrait une grande place, serait supérieur à celui qui leur est actuellement demandé dans d'autres matières (par exemple, physique et chimie).

Il n'en reste pas moins que des hypothèses présentées ne seront bien souvent précisément que des « hypothèses de travail », et, à ce titre, contestables et susceptibles d'être remises en cause ; le problème se pose donc de l'objectivité dans la présentation de ces hypothèses.

c) **L'objectivité de l'enseignement.**

Dès ce stade, il conviendrait d'initier les élèves à une certaine rigueur de la pensée en distinguant avec soin les enseignements tirés de **l'observation des faits**, les conclusions auxquelles peuvent conduire un **raisonnement théorique**, les **jugements de valeur** enfin. L'économie politique et, plus généralement, toutes les sciences sociales sont trop liées à des considérations d'ordre éthique et à l'idée que l'homme se fait de lui-même et de la société dans laquelle il vit, pour que l'on puisse éviter de porter des jugements de valeur dans le cadre de l'enseignement. Aussi bien l'objectivité ne consistera-t-elle pas à s'abstenir de jugements de valeur en réalité indispensables, mais à insister sur la relativité

de ceux-ci dans le temps et dans l'espace : le bonheur était une idée neuve en Europe du temps de Saint-Just, le « welfare » n'est pas aujourd'hui une idée très vieille, même dans les pays industrialisés depuis plus d'un siècle. Dans tous les cas où les jugements de valeur s'insèrent dans une philosophie politique un peu précise, il conviendra de replacer ces jugements dans leur contexte idéologique.

Les quelques remarques qui précèdent ne donnent cependant qu'une faible idée de la difficulté qu'il y aura à opérer, dans certains cas, les distinctions requises : il se peut en particulier, que des **conclusions théoriques** soient en fait très liées à des **jugements de valeur** dans la mesure où l'appareil théorique retenu aura été fortement biaisé par les préférences idéologiques ; il sera bon alors de se montrer très prudent et de signaler de quel point de vue les concepts retenus laissent à désirer et de quelle façon les doutes qui apparaissent hypothèquent, en tout ou en partie, les conclusions du raisonnement.



On a débattu de quelques questions liées à l'enseignement nouveau, mais non de celles que pose la formation des enseignants eux-mêmes. Il apparaît bien que, dans l'optique qui a été développée ci-dessus, aucune catégorie d'enseignants actuels du second degré ne possède l'ensemble des compétences requises pour faire face à tous les impératifs du nouvel enseignement. C'est délibérément vers la formation ou le recyclage d'un type original d'enseignants que l'on doit se tourner : il est de la plus grande importance de préciser dans les mois qui viennent la pondération qui devra être donnée, dans cette nouvelle formation, à des disciplines telles que l'Histoire et la Géographie, la Sociologie, l'Economie Politique, etc... Les modalités pratiques de recrutement (concours nouveaux, diplômes anciens) apparaissent finalement comme subordonnées à l'idée que l'on se fera des compétences exigées des professeurs.

* Pour commencer à répondre aux questions qui ont été soulevées, il ne sera sans doute pas inutile de se livrer à une analyse serrée des résultats obtenus au cours de l'expérience faite depuis un an, et de n'en celer ni les points forts, ni les lacunes.

André BABEAU,

Professeur à la Faculté de Droit
et de Sciences Economiques de Lille.

HISTOIRE ET INITIATION ÉCONOMIQUE

Qu'un enseignement d'initiation économique et sociale vienne, enfin, prendre sa place dans les programmes de nos lycées, c'est une innovation qui, semble-t-il, ne devrait étonner personne. Le seul élément de surprise qu'elle comporte, c'est qu'il ait fallu l'attendre si longtemps. Il n'était certainement pas raisonnable de laisser à l'écart toute étude directe de réalités qui ont toujours pesé et qui, aujourd'hui, pèsent de plus en plus manifestement d'un poids aussi lourd sur l'existence des nations comme sur celle des individus. Il devenait aussi de moins en moins supportable, d'ignorer un ensemble de faits que les progrès, inégaux, mais convergents, des diverses sciences humaines permettent maintenant de connaître et de comprendre avec plus de précision, plus de rigueur, et, tout simplement, plus de justesse. S'il est vrai que l'enseignement du second degré — comme les autres ordres d'enseignement, d'ailleurs — mérite en partie le reproche qui lui est souvent adressé d'un divorce avec la vie, l'expérience qui a vu le jour en 1966-1967 dans les classes de seconde A 3 et A 4 doit contribuer — au moins autant que toute autre réforme opérée depuis des années — à redresser une situation devenue critique. En comblant une lacune béante dans la formation des élèves, en mettant à leur disposition quelques-uns des résultats, ou quelques-unes des méthodes, des recherches les plus actuelles, loin de sacrifier à une mode éphémère, elle apparaît propre à faciliter, dans le meilleur sens du terme, un **aggiornamento** indispensable.

Il est vrai qu'on peut concevoir de plusieurs façons cette « initiation ». Disons, en gros, de deux façons. On peut lui demander d'apprendre aux adolescents qui doivent en bénéficier en quoi consistent, au niveau le plus concret, le plus immédiat, tel ou tel fait, telle ou telle institution, tel ou tel comportement : lui assigner, en somme, une tâche d'information. Ce n'est pas négligeable, c'est probablement nécessaire, et ce serait même souhaitable pour l'ensemble des sections du second cycle des lycées — et non pas pour une seule de ses branches —, sous la forme d'une « instruction économique et sociale », si l'on veut, qui pourrait s'inscrire dans le cadre d'une « instruction civique » élargie et rénovée. Mais ce n'est pas non plus suffisant, et ce n'est sans doute pas dans cette perspective qu'il convient de définir un enseignement qui, pour une ou plusieurs catégories d'élèves, est appelé à constituer la base même, ou l'une des bases, en tout cas l'originalité majeure de leur programme d'études, et par conséquent à présenter une valeur culturelle. Son but ne serait pas atteint s'il ne les habituait à raisonner, à analyser des mécanismes, des relations, des situations globales, à poser des problèmes et à explorer les moyens qui permettent de les résoudre, donc à exercer leur intelligence, à propos d'un certain ordre de réalités qui, elles aussi, au même titre que les créations littéraires ou les constructions mathématiques, peuvent parfaitement servir de matière à cet exercice.

Ainsi se justifie profondément la vocation des professeurs d'Histoire et de Géographie — avec d'autres : nul d'entre eux ne prétend à un monopole de droit divin... — à donner l'enseignement nouveau que nous essayons de bâtir. L'important n'est pas tellement qu'ils soient amenés déjà à faire une place considérable, dans la pratique de leurs disciplines familières, à l'économique et au social — encore que l'expérience acquise de la sorte, aujourd'hui surtout où l'histoire « économique et sociale » et la géographie « humaine » se sont largement et sûrement implantées dans leurs champs respectifs, ne soit certes pas sans valeur. Ce qui les qualifie essentiellement pour cette nouvelle tâche, c'est que l'éclairage, le mode d'approche historique et géographique des phénomènes économiques et sociaux conduit tout naturellement à comprendre et à définir ceux-ci de la manière la plus propre à fonder sur eux un enseignement de culture. A y chercher le

produit et le moment d'une évolution, dont il faut reconstituer les origines, les phases, les modalités, donner une analyse génétique, pour en trouver l'explication — au lieu de les saisir dans l'instantané, comme s'il s'agissait d'un donné brut, sans épaisseur temporelle. A y reconnaître la propriété, la caractéristique d'un groupe humain situé dans l'espace, lié à un certain milieu ou plutôt dépendant d'une certaine façon, elle aussi localisée (et datée) de s'adapter à ce milieu, entretenant donc des relations complexes avec certaines conditions naturelles par l'intermédiaire de certaines aptitudes mentales et techniques — au lieu d'y voir l'attribut immuable et universel de quelque **homo œconomicus** ou d'on ne sait quel être de fiction. Par là, à étayer et à approfondir l'effort d'interprétation par le recours à tout ce que les sciences humaines les plus diverses peuvent apporter — au lieu de s'enfermer dérisoirement dans les étroites limites d'une « spécialité ».

Historiens et géographes peuvent donc aborder sans complexe l'entreprise neuve que représente, pour eux comme pour tous, l'initiation économique et sociale. Sans complexe, non pas sans prudence, ni sans travail. Pas plus qu'aucun d'eux ne songe à en revendiquer l'exclusivité, aucun ne se dissimule les difficultés qu'elle comporte, leur formation propre leur donne l'attitude nécessaire pour y réussir d'emblée. Cependant les compléments qu'elle appelle : apprentissage des méthodes statistiques les plus nouvelles, acquisition des données et des procédés essentiels de l'analyse économique et de l'analyse sociologique, n'exigent pas un niveau de culture mathématique ni une capacité de réflexion théorique qui soit de nature à les effrayer. Pour tous ceux qui désirent fermement s'engager dans cette voie, un « recyclage » partiel s'impose : mais il est possible, sans effort excessif — tout comme est nécessaire, possible et raisonnable l'effort parallèle que les économistes ou les sociologues doivent eux aussi prévoir pour se reconverter ou s'adapter à un enseignement qui, répétons-le, ne saurait être un enseignement d'économie pure ou de sociologie close, pas plus, bien entendu, que d'histoire ou de géographie traditionnelle, sous peine de perdre tout son sens.

Rapprochement, convergence, et, au terme, synthèse : l'objectif sera le même quand il s'agira, non plus seulement de confier à des professeurs déjà en exercice, et de recrutements divers, l'enseignement de l'initiation économique et sociale, mais de commencer à former ses nouveaux cadres par une préparation originale et unifiée — plutôt que par le simple aménagement de telle ou telle préparation existante. Plusieurs types d'examens ou de concours, plusieurs régimes d'options pourront être envisagés pour y parvenir. Il faut y songer dès à présent. Mais, sans préjuger l'avenir, il est permis de penser que leurs programmes devront comprendre, avec d'autres matières fondamentales, des disciplines comme la géographie humaine et l'histoire économique. Sauf mutilation ou déséquilibre grave, leur place est marquée d'avance dans une entreprise qui veut servir, non pas à la diffusion d'un encyclopédisme utilitaire, mais à l'édification d'une culture pour notre temps.

Guy PALMADE,

Maître-assistant chargé des Sciences Humaines
à l'Ecole Normale Supérieure.

ENSEIGNEMENT DES TECHNIQUES DE GESTION ET INITIATION ÉCONOMIQUE ET SOCIALE

La Faculté de Droit et des sciences économiques de Paris assure depuis quelques années une préparation à l'agrégation des Techniques économiques de gestion. Lorsque la responsabilité de cet enseignement nous fut, pour une part, confiée, la nouveauté du projet ne laissait pas d'être à la fois exaltante et inquiétante, dans la mesure où elle autorisait toutes les initiatives et les « audaces raisonnables » sans nous offrir le soutien, souvent réconfortant, de la tradition. C'est dire qu'un retour sur nos efforts constitue pour nous un bilan et une sorte d'examen de conscience en même temps qu'une occasion de définir, de manière plus générale, le sens et la portée de l'expérience en examen.

* *

Du programme complexe proposé aux candidats à l'agrégation des Techniques économiques de gestion nous avons retenu ce qui nous paraissait conforme à la vocation de la Faculté de droit et des sciences économiques et de nature à compléter les enseignements dispensés hors du cadre de cette dernière, notamment à l'Ecole Normale Supérieure de l'enseignement technique.

L'ensemble des thèmes retenus s'ordonnait par référence à un souci majeur : donner aux **techniciens de la gestion** constituant notre auditoire les éléments d'une **culture économique** qui les mettrait en situation d'exercer la plus utile des médiations entre la théorie économique abstraite et la gestion, souvent trop empirique, des entreprises.

C'est dans ce cadre que prennent place les séries de recherches et de leçons consacrées notamment aux politiques de gestion de l'entreprise (publique ou privée) et aux rapports d'interaction existant entre cette dernière et les caractéristiques, structurelles ou conjoncturelles, de son environnement (politique monétaire et de crédit, constitution de grands marchés et de communautés de développement, relations économiques internationales).

L'objectif proposé à notre enseignement ne pouvait pas être atteint sans une participation constante — à toutes les acceptions du mot — de nos auditeurs, appelés en fait à collaborer à cette tâche. Au demeurant, le niveau auquel ils étaient déjà parvenus et les garanties de leurs formations antérieures (ils sont, pour la plupart, pourvus d'une licence et d'un diplôme d'études supérieures de sciences économiques ou élèves de l'E.N.S.E.T. et titulaires du C.A.P.E.T.) ont fait apparaître tout de suite que nous pouvions sans risque renoncer aux formes du cours magistral et mettre à profit des méthodes pédagogiques mieux adaptées à notre propos.

Notre travail s'est donc effectué dans le cadre d'un « **séminaire de formation** », selon des modalités classiques sans doute, mais dont les ressources ont souvent passé les effets que nous en attendions : distribution d'une bibliographie critique et d'un « plan d'enquête » pour ordonner l'effort de documentation ; quinze jours plus tard, mise en commun des idées et recherche dialectique d'une définition claire du problème proposé ; enfin, pour une séance ultérieure, composition d'une dissertation et présentation d'un exposé — par l'un des participants, puis par un animateur du séminaire — sur le même thème. Sans que nous soyons autorisé à rechercher ses lettres de noblesse par des références présomptueuses aux préceptes de Montaigne ou à la maïeutique, nous ne pouvons pas ne pas avouer qu'en utilisant cette méthode nous avons voulu faire des exercices proposés une **école de jugement**.

Du reste, l'initiation aux **modèles de simulation** qui a été tentée, dans ce cadre, sous la direction du professeur Bondeville, est significative à la fois de nos préoccupations pédagogiques et de notre objectif d'enseignement : les **jeux d'entreprise**, en effet, ne sont pas seulement un instrument permettant d'acquérir

une expérience — fictive sans doute, mais proche des conditions du réel — de la gestion des entreprises ; ils sont aussi un moyen de recherche impliquant l'application de la théorie et des techniques économiques à des cas concrets.



Sans doute le concours de l'agrégation des Techniques économiques de gestion a-t-il un objet spécifique, dont découlent logiquement les thèmes de réflexion proposés aux candidats et les voies de recrutement des lauréats. Cependant, l'expérience engagée à ce titre n'est pas dénuée d'une portée plus générale — qui aide à définir son sens — en raison à la fois de préoccupations explicitement inscrites dans le programme et des exigences qui se sont révélées lorsque celui-ci s'est trouvé étudié.

Il n'est pas d'objectif plus banal et plus difficile que celui que ne peut pas manquer de se fixer une préparation située à ce niveau : donner à ceux qui la suivent la **compréhension** du monde dans lequel leur action s'inscrira. Ceci implique — l'étymologie l'indique assez — que soient **pris ensemble** tous les aspects concourant à former le réel, par conséquent que ne soient négligées, pour ne retenir que deux exemples, ni la dimension historique ni les implications sociales des phénomènes économiques étudiés.

Deux voies complémentaires s'ouvrent à une préparation menée au titre des sciences économiques pour faire place à ce type de préoccupations. Certains aspects de celles-ci ne sont pas étrangers à l'économie politique, voire relèvent spécifiquement de son ordre : ainsi établir et apprécier les incidences sur l'efficacité du système de production, à l'échelle macro-économique comme à l'échelle micro-économique, de l'organisation politique et sociale, par exemple de l'intégration des groupes sociaux et des travailleurs de l'entreprise par adhésion à un « projet » commun défini par la voie de la négociation et auquel chacun adhérerait sans perdre, en acceptant de se lier, son droit et son pouvoir de contestation. D'autre part, sans qu'il soit nécessaire de reprendre, même pour en contester les conclusions, le dessein d'Auguste Comte, d'établir donc une classification et une hiérarchie des sciences, il apparaît d'évidence que l'économie politique ne se présente pas comme un savoir total et ne prétend pas à prendre pour objet le réel tout entier. Seuls, dès lors, des concours extérieurs, l'appel

à d'autres sciences, permettent une appréhension plus exhaustive de la réalité.

Au demeurant, la conscience d'une analogie dans les démarches intellectuelles requises en toutes ces quêtes, constitue une incitation supplémentaire à la coopération. Après avoir reconnu, en effet, le fondement logique d'une distinction entre description et analyse, on ne saurait admettre, sinon par facilité ou habileté stratégique, l'usage exclusif de l'une ou de l'autre par telle ou telle science. En fait, dans le processus **complexe** de son enquête, chaque savoir — dans ce qu'il a de plus progressif — emprunte aux deux.

Ainsi, la convergence des méthodes d'investigation est de nature à faciliter le concours des savoirs. La **nécessité** de ce dernier ne peut pas manquer d'être reconnue lorsqu'il s'agit, pour le comprendre et agir sur lui, d'étudier le monde économique et social.

Jean IBANES,

Agrégé d'Histoire, assistant à la Faculté de Droit
et des Sciences Economiques de Paris.

LE POINT DE VUE DES ENSEIGNANTS

Deux stages pour les professeurs chargés de l'Initiation économique et sociale en classe de seconde A 3 et A 4 se sont déroulés au Centre International d'Etudes Pédagogiques de Sèvres, au mois de novembre 1966 et au mois de février 1967. Ils ont eu pour objectif essentiel d'apporter aux maîtres ayant la responsabilité de cette discipline nouvelle, des éléments d'information et de réflexion sur le programme de la classe de seconde. Notre propos est de tirer quelques conclusions des débats auxquels ces stages ont donné lieu et, sur un problème qui nous paraît avoir une importance capitale, de joindre au dossier quelques réflexions personnelles.

La réforme du baccalauréat a introduit dans notre enseignement du second degré une option ou série « sciences économiques et sociales ». Au niveau de la classe de seconde, et parce que plus de modestie s'impose, les sciences font place à une « initiation économique et sociale ». Ainsi, l'économie et le social font une entrée officielle dans notre système d'éducation et « tout porte à croire » que cette option devrait devenir une orientation essentielle des études du second cycle. On pourrait même s'étonner que l'enseignement économique et social ait dû attendre aussi longtemps avant de conquérir ses titres de noblesse. En vérité, il ne les a pas encore totalement conquis et les prochaines années en décideront.

Les participants aux stages de Sèvres ont tous manifesté un attachement passionné à la diffusion de cet enseignement. Le monde moderne, en effet, déborde de problèmes économiques et

sociaux, et il est devenu évident que l'activité économique est une des composantes fondamentales de toute civilisation humaine. Ignorer plus longtemps cet aspect des choses conduirait à creuser le fossé séparant l'école de la réalité.

— Il n'est pas inutile d'insister sur la valeur intellectuelle et pédagogique des disciplines économiques et sociales. Leur objectif est ambitieux : étudier l'ensemble de l'activité économique et des faits sociaux. Cela suppose pour l'esprit un sérieux effort de réflexion, car l'homme éprouve toujours de grandes difficultés à s'observer lui-même et c'est le cas ici. Une connaissance objective de phénomènes comme l'inflation ou les conflits sociaux, implique une démarche nouvelle de l'intelligence, s'efforçant de dégager des liens de causalité essentiels à partir d'une observation approfondie des faits.

La description et la connaissance des faits économiques et sociaux supposent une mesure et des techniques de mesures appropriées. L'analyse quantitative en elle-même est enrichissante car s'il est vrai que les idées sont parfois le moteur d'une évolution, il se produit également qu'elles soient en retard sur les faits. Ainsi, dans un domaine où par la force des choses les passions sont puissantes, l'esprit est contraint à plus de sincérité et d'objectivité.

Mais les faits économiques et sociaux posent aussi des problèmes d'ordre qualitatif. Au-delà des chiffres, à chaque instant, il faut retrouver l'homme et son destin.

Dans un autre ordre d'idées, les disciplines économiques et sociales sont en mesure de développer chez l'élève le sens de la vie collective. Il n'est pas sûr que notre éducation classique favorise la prise de conscience de l'aspect collectif de la condition humaine. Il ne s'agit pas d'expliquer que l'individu est nécessairement écrasé par la collectivité, mais au contraire, en éclairant chacun d'entre nous sur les contraintes économiques et sociales, de lui donner des possibilités supplémentaires de liberté.

L'enseignement économique et social est aussi un moyen privilégié de former le citoyen. Pourquoi les problèmes politiques au sens le plus noble, ne seraient-ils pas résolus dans de meilleures conditions à mesure qu'augmentera le nombre des citoyens

instruits des difficultés que pose le gouvernement des sociétés humaines ? N'est-il pas anormal qu'un élève sortant de nos lycées n'ait pas réfléchi un minimum de temps sur les lois économiques et sociales ?

L'enseignement économique et social doit permettre d'acquérir un certain volume de connaissances indispensables sur le monde moderne et son évolution en même temps qu'il développe le jugement et l'esprit d'analyse.

— Ces perspectives furent clairement envisagées par les participants aux stages de Sèvres, mais l'un de leurs aspects les plus positifs à notre sens est qu'ils furent l'occasion de plusieurs rencontres.

La première est celle des professeurs de l'Enseignement supérieur et des personnalités chargés de concevoir le nouvel enseignement d'une part, et des maîtres chargés de le mettre en application d'autre part.

Une commission animée par M. le Professeur Roncayolo eut la lourde responsabilité de concrétiser cette mutation en mettant au point les programmes. Dès la rentrée de 1966, un nombre important de secondes A 3 et A 4 ont été créées dans divers établissements. Le problème de la formation des maîtres s'est donc trouvé posé immédiatement. Il est de plus inévitable, que pendant une période transitoire, des maîtres de formations diverses soient chargés de l'enseignement économique et social. Il était indispensable de leur apporter une définition du contenu et de la pédagogie de l'initiation économique.

C'était un des objectifs des stages de Sèvres qui ont réuni des professeurs représentant différentes académies et disciplines, (professeurs d'Histoire, de Géographie, de Sciences et Techniques Economiques, de Lettres et de Philosophie). Plusieurs jours durant, les membres de la commission développèrent les divers thèmes qui constituent le programme expérimental de la classe de seconde. Chaque exposé fut suivi d'un débat et les membres de la commission purent ainsi répondre aux questions et aux inquiétudes des uns et des autres. En retour, les maîtres chargés des premières classes de seconde ont pu faire état de leurs premières expériences, notamment au cours du stage de février.

Avec raison, il fut affirmé que les travaux pratiques devaient jouer un rôle aussi important que les leçons traditionnelles. En définitive, des échanges fructueux, à notre sens, se sont établis entre les auteurs du programme et les maîtres chargés de l'enseignement. C'est là une méthode de travail assez inhabituelle, malheureusement, et il était normal d'en souligner la portée.

Les stages de Sèvres furent aussi l'occasion d'une rencontre entre l'Enseignement moderne et classique d'une part et l'Enseignement technique, économique et commercial, d'autre part. Les réflexions et les attitudes ont montré que l'ignorance des uns, à l'égard du travail des autres était un défaut également partagé. Il est vrai que l'expérience de l'Enseignement technique, qui s'est développé un peu en marge des autres ordres d'enseignement, est assez souvent méconnue. Les professeurs de l'Enseignement technique rappelèrent à leurs collègues des Lycées modernes et classiques, parfois avec vivacité, que l'enseignement des disciplines économiques n'était pas pour eux quelque chose de vraiment nouveau. En effet, cet enseignement économique a été dispensé depuis la dernière guerre, dans le cadre de la préparation à différents brevets commerciaux (environ 10 000 diplômes délivrés chaque année), dans le cadre de la préparation aux brevets de techniciens supérieurs des professions tertiaires, du baccalauréat série « technique et économie », dans le cadre aussi de différentes formations professionnelles particulières comme celles par exemple, de l'Expertise comptable ou des Ecoles Supérieures de Commerce.

La diversité des programmes n'a pas toujours favorisé l'élaboration d'une doctrine. Néanmoins, à ces différents niveaux, ce qu'on a souvent appelé l'« économie générale » a toujours été considéré comme un enseignement général, par opposition aux enseignements professionnels (économie appliquée, administration et gestion de l'entreprise), prenant la relève partielle des disciplines traditionnelles, littéraires et scientifiques, tout en visant au même objectif de culture générale. Même si des erreurs furent commises, et par exemple, le baccalauréat « technique et économie » ne connut qu'un développement assez modeste, il n'en reste pas moins vrai que l'Enseignement technique fit œuvre de pionnier, moins gêné sans doute, que l'Enseignement moderne et classique par le poids des traditions.

De leur côté, les professeurs des Lycées modernes et classiques ont eu raison de souligner avec force qu'en aucun cas, la finalité de l'enseignement économique et social au niveau du baccalauréat ne devait avoir un caractère professionnel et utilitaire.

Enfin, les stages de Sèvres furent l'occasion d'une rencontre entre plusieurs disciplines : l'économie, la sociologie, l'Histoire et la Géographie, pour ne citer que les principales. L'existence de frontières entre ces disciplines peut sembler un non-sens et pourtant elles existent. N'est-il pas paradoxal en particulier de parler de la rencontre de l'économie et de la sociologie ? Un économiste peut-il ne pas être en même temps un sociologue ? et le sociologue peut-il ignorer l'économie. La Faculté des Lettres et la Faculté de Droit sont allées semble-t-il à la « rencontre » l'une de l'autre en devenant « Faculté des lettres et des sciences humaines » et « Faculté de Droit et des sciences économiques ». Et pourtant, les sociologues reprochent aux économistes de ne pas voir au-delà des tableaux statistiques et d'oublier l'homme et le social, et les économistes ne manquent pas de penser dans leur for intérieur que les sociologues se complaisent un peu trop dans des spéculations générales et philosophiques. Dans le même ordre d'idées, l'Economie sans l'Histoire et la Géographie ou bien l'Histoire et la Géographie sans l'Economie ne peuvent que donner une vue très partielle des problèmes de civilisation. Il est apparu avec évidence que l'initiation économique devait se garder de tomber dans l'erreur d'un cloisonnement excessif entre disciplines complémentaires au niveau secondaire.

Evidemment, une spécialisation plus poussée peut intervenir par la suite, au niveau des études supérieures.

Néanmoins, il nous semble que la science économique, par la force des choses, constituera un élément prépondérant de l'initiation économique et sociale ; d'abord parce qu'elle a atteint un degré de certitude que n'ont pas encore les autres sciences sociales, ensuite parce que l'activité économique est un élément primordial de la vie en société, enfin parce que les matériaux amassés par elle depuis quelques décades constituent une sorte de soubassement indispensable à toute étude sociologique plus poussée.

En définitive, l'enseignement économique et social est nécessaire, selon nous, à l'éducation de l'homme de la deuxième moitié du XX^e siècle. Lui seul peut donner une vue d'ensemble de cette aventure passionnante de l'humanité à la recherche de formules toujours plus efficaces pour assurer son développement matériel et social. Plus encore, il réalisera sa finalité la plus noble, s'il réussit à faire comprendre que l'accroissement de la puissance matérielle est vaine, sans une élévation morale collective.

J. ANCIANT,

Agrégé de l'Université,
Professeur de Sciences et Techniques Economiques.

Depuis cent cinquante ans trois révolutions industrielles ont profondément transformé les conditions d'existence de l'humanité et la vie du monde contemporain continue à se modifier rapidement.

Il fut un temps où l'homme naissait dans un monde statique, au sein d'un milieu bien défini, la vie n'y présentait pas une grande complexité et peu à peu l'être humain apprenait à s'y situer, à comprendre les problèmes de ceux qui l'entouraient, puis, souvent très tôt, il devait se mettre au travail pour exercer un métier familial, la plupart du temps celui d'un père ou d'un oncle.

La vie était plus dure mais plus simple. Point n'était besoin de faire un grand effort intellectuel pour comprendre la structure de la société dans laquelle on vivait, les conditions sociales étaient peu nombreuses et des rapports étroits mettaient en contact les diverses classes. La vie économique était encore plus simple ; ses rouages étaient compréhensibles car, de la métairie à l'étude du notaire en passant par l'atelier artisanal et la boutique de détail, rien n'était vraiment très compliqué. De plus, tout restait stable, l'expérience des anciens restait valable pour les jeunes et les changements étaient suffisamment lents pour que tous puissent s'y adapter.

Or, depuis plusieurs générations une grande mutation a commencé et un bon demi-siècle sera sans doute encore nécessaire pour que prenne forme le nouvel équilibre entrevu par J. FOU-RASTIE.

En attendant, c'est la grande inquiétude des temps présents. Les parents dépassés par l'évolution sont bien en peine d'y voir clair pour leur propre compte, même lorsqu'ils appartiennent à des milieux en principe bien informés. Ils sont donc incapables d'expliquer ce qui se passe à des enfants dont la grande majorité se met d'ailleurs à poursuivre des études beaucoup plus loin qu'il ne leur a été donné à eux-mêmes. En mettant les choses au mieux l'enfant trouve dans sa famille un climat d'affection et d'équilibre, celle-ci devient incapable de lui donner des renseignements objectifs sur le monde dans lequel il est appelé à vivre. Un professeur d'Ecole Normale, au contact d'enfants issus de milieux non intellectuels, est bien placé pour constater qu'un énorme fossé sépare les générations et que les jeunes se demandent où ils vont, sans que personne soit en mesure de le leur dire.

Dans cette perspective, l'Ecole doit apporter les réponses que les milieux ne fournissent plus sur un monde en continuelle évolution dans le cadre d'une complexité croissante.

Jusqu'à présent qu'a-t-on fait dans ce sens ? Aux vieilles disciplines classiques destinées à assouplir et à exercer l'intelligence des jeunes, à leur ouvrir l'esprit, à leur meubler le cerveau de ces images somptueuses et gratuites, de ces réminiscences multiples qui donnaient une « culture générale », à leur conférer enfin une sensibilité délicate, on a ajouté bien des disciplines : les spécialistes des nouvelles sciences leur ont demandé d'assimiler toutes sortes de connaissances dont la complexité dépasse souvent leur capacité d'absorption. Ceci d'autant plus que les maîtres des anciennes disciplines, dans un souci d'exactitude scientifique qui les honore, n'allaient pas dans le sens d'une simplification croissante. Bref les « matières » se sont multipliées, toutes sont enseignées en fonction d'une logique et d'exigences conçues par des spécialistes, les besoins élémentaires et les aptitudes limitées des élèves n'ayant tenu qu'une place assez faible dans l'élaboration des programmes.

En fin de compte, notre enseignement n'a point tant besoin d'une nouvelle discipline se juxtaposant à toutes celles qui existent déjà que d'une nouvelle perspective obligeant toutes les disciplines à se reconverter sous l'impulsion d'une préoccupation commune : apprendre aux jeunes ce qu'ils ont réellement besoin de savoir pour s'insérer dans le monde actuel, leur donner les

moyens de s'orienter en connaissance de cause vers une spécialité de l'enseignement supérieur.

Au niveau secondaire, faire faire aux élèves de l'économie et des sciences sociales c'est leur apprendre à parler et à écrire un français moderne, à manier un vocabulaire devenu extrêmement courant dans bien des articles ou livres pourtant peu spécialisés, c'est leur faire comprendre l'évolution qui a complètement transformé en quelques décades les conditions d'existence de l'humanité, les initier aux structures actuelles de l'économie et de la société et leur montrer dans quel sens elles évoluent, c'est leur faire saisir au niveau des régions les mutations en cours, c'est leur donner une connaissance élémentaire des données scientifiques et techniques qui sont à la base de ces transformations, c'est enfin et surtout éviter de dégoûter précocement des mathématiques des jeunes qui ont tous besoin d'un minimum d'initiation dans ce domaine pour s'insérer dans l'économie moderne, à quelque niveau que ce soit.

Toute cette formation pouvait se donner dans le cadre des anciennes disciplines et particulièrement grâce à un renouvellement de l'enseignement de l'histoire et de la géographie qui est d'ailleurs déjà largement amorcé et que les nouveaux programmes en préparation vont porter à un niveau tout à fait satisfaisant. Il est évident que de plus en plus les historiens et géographes devront se transformer au niveau secondaire en économistes et sociologues. Ce qui pose d'ailleurs pour l'ensemble de la corporation un problème de formation et recyclage. Dans cette perspective, la création d'une section donnant une large place à l'enseignement de ces matières et en faisant l'objet d'une composition écrite au bac était éminemment souhaitable. Bien entendu une telle spécialisation ne dispensait pas les autres sections d'un tel type d'enseignement, les philosophes de la section A ayant eux aussi un grand besoin de cette formation, les scientifiques des sections C et D pouvant même axer l'essentiel de leur culture générale dans cette perspective.

Mais on a sans doute pensé que les diverses corporations d'enseignants déjà existantes étaient congénitalement incapables de se renouveler et de repenser leur programme et leur pédagogie dans le sens souhaité. On a donc préféré partir de zéro en créant une nouvelle discipline dénommée « Sciences économiques et sociales ».

Un tel choix expose immédiatement au danger de créer une nouvelle matière aussi spécialisée que la physique ou la chimie et pensée exclusivement en fonction des préoccupations propres aux Facultés de Droit. Dans ces conditions il existait déjà dans les lycées techniques un bac T'E doté d'un corps enseignant très qualifié, il suffisait de lui apporter quelques modifications de détail et de l'introduire tel quel dans les lycées classiques et modernes. Une telle spécialisation avait son utilité et il est sans doute regrettable de l'avoir liquidée au bénéfice d'un bac B dont la signification profonde se situe sur un autre plan : celui d'une refonte de la totalité des disciplines entrant dans cette nouvelle formation, les mathématiques, les langues vivantes, le français étant finalement tout aussi concernés par la perspective économique et sociale que l'histoire et la géographie, l'économie et la sociologie s'intégrant dans cet ensemble pour constituer une ouverture sur le monde actuel beaucoup plus qu'une anticipation des spécialisations universitaires.

Après avoir tenté de replacer cette nouvelle discipline dans le contexte du bac B il est temps de réfléchir sur cette première année d'expérience.

N'hésitant pas à se compliquer la tâche en allant au-devant d'inévitables critiques, les universitaires chargés de donner un contenu au programme défini en haut lieu ont recherché immédiatement le contact avec les maîtres déjà aux prises avec cet enseignement en seconde.

Or il faut bien avouer que les stages de Sèvres s'engageaient dans de mauvaises conditions. La plupart des professeurs avaient été lancés dans cet enseignement à la suite de pressions administratives auxquelles il aurait été difficile de se dérober, seul le programme de seconde avait été publié mais aucune circulaire n'avait été encore diffusée pour développer son contenu et donner des indications sur l'orientation générale de la section B. La presque totalité des maîtres engagés dans cette aventure estimaient que la décision d'ouvrir des secondes A 3 A 4 dès cette année était prématurée.

Cette inquiétude augmenta lorsqu'il apparut au grand jour qu'aucune structure administrative sérieuse n'existait pour mettre en œuvre cette nouvelle discipline : nous nous trouvions en face d'un groupe de travail universitaire très peu au fait des problèmes

d'organisation concrète de cet enseignement et nullement habilité à apporter des solutions administratives aux problèmes qui nous préoccupaient. Aux côtés de ce groupe, un certain nombre d'inspecteurs généraux semblaient avoir été convoqués à titre consultatif sans être en aucune façon responsables de quoi que ce soit.

Il est nécessaire d'insister sur l'impression déplorable causée par ce vide administratif. Puisqu'on s'était décidé à ouvrir en catastrophe des secondes A 3 A 4 était-il donc impossible de donner à un inspecteur général doté d'un personnel administratif suffisant la responsabilité de recenser toutes les classes ouvertes, d'organiser la diffusion de la documentation élaborée par le groupe de travail, de donner des instructions aux administrations des rectorats sur les critères d'admission des élèves dans ces sections et sur les établissements autorisés à les ouvrir ? En fait, il fallait bien se rendre à l'évidence : le ministère ignorait le nombre exact des secondes A 3 A 4 ouvertes, les maîtres avaient été recrutés au hasard parmi les professeurs de bonne volonté dont beaucoup n'avaient guère compris ce qu'on attendait d'eux, les élèves avaient été orientés d'une façon parfaitement arbitraire ; on avait mis dans cette section ceux qu'on ne pouvait mettre ailleurs en raison de leur absence de dons littéraires et de leur incapacité à comprendre quoi que ce soit aux mathématiques.

Enfin, où menait ce nouveau bac ? Les opinions divergeaient sur ce sujet : pour les uns il devait constituer une spécialisation en vue de l'entrée dans les Facultés de droit et sciences économiques, des concours des grandes écoles commerciales, pour les autres il s'agissait d'une nouvelle forme de culture générale, d'une tentative pour repenser une partie de l'enseignement secondaire en fonction des exigences concrètes du monde contemporain. Mais de ce côté les divergences devaient vite s'atténuer car finalement ces deux points de vue n'ont rien de contradictoire.

Heureusement pour l'avenir de cette discipline, les membres du groupe de travail universitaire ont su se montrer à la hauteur de la situation explosive à laquelle ils se trouvaient brusquement confrontés. Obligés d'assumer les conséquences d'un vide administratif dont ils étaient les premières victimes, ils ont tout fait pour le combler et y sont parvenus dans la mesure du possible. Alors que nous avons dû commencer l'année dans l'incertitude la plus complète, nous constatons tout à coup qu'une équipe compétente et dynamique avait reçu pour tâche de donner un

contenu au programme défini par la commission officielle. Dès lors, la confiance revenait d'autant plus vite que le secrétariat du Centre Pédagogique de Sèvres réussissait à diffuser rapidement une bonne partie du travail réalisé par cette équipe. Le contraste était d'ailleurs saisissant entre le vide administratif qui avait présidé au lancement de cette nouvelle discipline et le sérieux avec lequel elle avait été pensée sur le plan universitaire : les spécialistes qui avaient été chargés de cette tâche savaient visiblement ce qu'ils voulaient et ils réussirent à faire partager leur foi dans l'avenir de cet enseignement.

Tout en exprimant leurs inquiétudes, les enseignants avaient d'ailleurs tous été d'accord sur sa nécessité. Ils confirmèrent l'intuition des initiateurs de cette discipline en témoignant d'un fait fondamental : partout les élèves l'ont accueillie avec le plus grand intérêt et même parfois avec un véritable enthousiasme. La raison de cette adhésion massive et immédiate est simple : les élèves sont ravis de voir l'école leur parler de sujets qui les préoccupent et leur apprendre à connaître les structures concrètes du monde dans lequel ils vivent. Leur soif de connaissances dans ce domaine semble illimitée : ils apprennent leurs leçons, posent d'eux-mêmes des questions en classe, contestent le point de vue du professeur à partir de faits qu'ils ont observés autour d'eux, ils s'attardent après le cours pour continuer la discussion. Il semble même que cette génération ait le sens des réalités économiques et sociales : des élèves incapables de s'exprimer correctement en histoire parviennent à comprendre et à utiliser sans se tromper un bon nombre d'expressions économiques et sociologiques expliquées en cours ou en commentaire de texte, et ils sont toujours prêts à noter de nouveaux termes.

Le problème immédiat est moins celui de l'aptitude des élèves que la question de savoir si les enseignants sont armés pour répondre à cette soif d'informations. Six années d'études historiques et géographiques en Sorbonne n'apprennent pas grand chose de ce qu'il faudrait savoir dans ce domaine. Du point de vue théorique il ne se pose guère de problèmes et les données proprement économiques de cet enseignement sont les plus faciles à acquérir : les photocopiés du groupe de travail sont bien faits et la culture économique et même sociologique des historiens géographes suffit à faire face à la situation en seconde, de plus la bibliographie est abondante, il suffit de trouver le temps de la lire. Nous manquons en fait des connaissances que confère l'expé-

rience directe : que savons-nous de la vie réelle des entreprises, des problèmes du travail, du chômage, de la santé, des conditions d'existence et des mentalités des différentes classes ? Pour enseigner cette discipline, un humanisme purement livresque ne suffit pas : il faudrait pouvoir faire appel à une expérience vécue dans le cadre d'une entreprise, d'un bureau d'aide sociale, d'un commissariat de police, etc... Seuls des stages organisés pendant les vacances pourront apporter cette expérience. Il faudrait aussi des contacts organisés avec les responsables de la vie économique et de l'action sociale.

Au-delà des informations à acquérir, nous manquons surtout d'expérience pédagogique. La moitié de l'horaire doit être consacrée aux travaux pratiques et tout cet enseignement doit être donné à partir de faits d'observations : en allant d'une réalité concrète à une définition générale et non en suivant le sens inverse. Or nous manquons de textes à commenter, de documents, de tableaux, de graphiques. Nous ne savons pas faire les exercices auxquels nous devons initier les élèves et nous n'avons encore qu'une très vague notion de la forme qu'ils devront prendre. Toute cette formation pratique doit prendre le pas sur les informations générales : celles-ci peuvent facilement être diffusées sous forme de photocopiés et il est inutile de consacrer les heures très précieuses des stages de Sèvres à les répéter oralement. Nous devons apprendre à faire les exercices que nous répéterons devant les élèves, dans ce domaine il ne faut pas avoir peur de « dicter » aux maîtres un certain nombre de travaux élémentaires. En faisant trop confiance à l'imagination créatrice de professeurs isolés et déjà surchargés de travail, peu familiarisés avec les sciences économiques et sociales, on s'expose à les voir se cantonner dans les facilités du cours magistral et dans la répétition des photocopiés qui leur auront été transmis.

De plus, il faut prévoir des stages distincts pour les professeurs de diverses formations. Il est évident qu'un agrégé des techniques de gestion n'a rien à apprendre en matière d'exercices comptables ou de maniement des statistiques, par contre, les maîtres issus de disciplines plus littéraires ont besoin d'un recyclage plus approfondi.

Dans le cadre de l'Education Nationale, les problèmes de reconversion sont destinés à prendre une importance croissante. La simple adaptation à de nouvelles méthodes pédagogiques ou

à de nouveaux programmes devra se faire dans le cadre de stages de recyclage : le Ministère a-t-il songé à l'importance des moyens qu'il devrait mettre en œuvre ?

Les rapports de stage que nous avons rédigés présentent d'autres revendications administratives qu'on lira par ailleurs. Rappelons que toutes celles qui concernent la mise en œuvre rapide des travaux pratiques présentent un caractère d'urgence indiscutable.

En ce qui concerne les programmes proprement dits, nous devons avouer que les limites de notre culture économique et sociologique ne nous permettent pas encore de porter sur eux un jugement autorisé. Tous les sujets abordés sont pleins d'intérêt mais certains points gagneraient à être précisés : à quoi correspond en particulier le chapitre concernant la famille ? En fin de compte le libellé même du programme importe moins que la façon de l'enseigner : qu'on mette rapidement à notre disposition un recueil de textes et de documents permettant de faire découvrir aux élèves tout ce qu'on veut leur faire connaître, qu'on nous apprenne à faire des exercices et qu'on nous en fournisse le plus possible, voilà ce qui importe en premier lieu.

Terminons sur une note d'optimisme : bien que la mise en train de cette discipline ait été un peu précipitée, elle correspondait à une telle attente de la part des élèves qu'il valait sans doute mieux ne pas perdre de temps. Nous voyons maintenant plus nettement la direction dans laquelle nous sommes engagés, mais nous souhaiterions la voir définie avec le maximum de clarté par une voix autorisée. Enfin nous sommes prêts à nous recycler et même à nous reconverter, mais que l'on nous donne les moyens indispensables. Un tel enseignement ne peut se mettre en place et se développer que dans le cadre d'une organisation capable de mobiliser un bon nombre d'initiateurs pédagogiques et de diffuser rapidement leurs travaux entre les mains de tous les professeurs intéressés.

Jean M. LAPORTE,
Agrégé d'Histoire.

problèmes linguistiques liés à l'initiation économique

Lors du dernier stage d'initiation économique et sociale, plusieurs remarques portant sur la compréhension et l'assimilation des concepts économiques, sur les difficultés de composition et de structuration des travaux écrits, peuvent attirer l'attention sur l'ensemble des phénomènes liés à l'utilisation d'une langue aussi spécialisée que celle de l'économie. Nous aborderons ici quelques remarques inspirées des apports de la linguistique et des travaux récents effectués dans ce domaine.

Les questions de langage peuvent s'analyser à deux niveaux que nous distinguerons également pour la clarté de l'exposé :

— le niveau du code qui est composé de l'ensemble des signes permettant la communication entre un émetteur et un récepteur, en l'occurrence le maître et les élèves ;

— le niveau du message porteur d'une information spécifique à partir de ce code.

Il suffit donc que tout ou partie du code sous-jacent ne soit pas possédé par les récepteurs pour que le message n'aboutisse pas.

Quelles sont les caractéristiques de ce code spécialisé ? Il comporte deux parties essentielles étroitement liées, voire substituables l'une à l'autre.

— La première comprend « un vocabulaire technique » composé :

● de concepts précis comme : Elasticité, Balance des Paiements, Propension à Epargner, Multiplicateur d'Investissement, Efficacité Marginale.

Ces concepts forment souvent des couples dont les sens sont opposés ainsi :

bien matériel : service immatériel
structurel : conjoncturel
bénéfice : perte
profit : déficit
concurrence : monopole
inflation : déflation
élasticité : rigidité
Exportation : importation
plein-emploi : sous-emploi
expansion : récession
fluidité : viscosité
libre échange : protectionnisme
offre : demande, etc.

Il semble souhaitable d'expliquer ces concepts ensemble, pour en faciliter l'assimilation.

● Mais souvent la terminologie reste plus imprécise, surtout quand les mots sont parallèlement employés dans le langage commun ; nous donnerons quelques exemples tirés « du vocabulaire de l'économie politique » de P. DES MAZIS.

Pour le mot valeur, on relève au sens propre cinq sens dans le langage commun.

- une idée de qualité reconnue à un objet qui lui donne un rang dans la hiérarchie d'objets qui possèdent la même qualité ;
- une idée d'efficacité (la valeur d'un procédé) ;
- une idée d'égalité (la valeur numérique) ;
- une idée d'exactitude (la valeur d'un renseignement) ;
- une idée d'équivalence (la valeur marchande d'un objet).

Cette dernière idée est souvent reprise en économie politique, où l'on distingue difficilement si ce sont les prix qui fondent la valeur d'un objet où s'ils résultent de la valeur de cet objet. De plus la monnaie est à la fois unité de prix et instrument de paiement.

Très souvent on assimile deux termes proches comme par exemple : épargner et économiser, ce qui ne manque pas de nuire à la clarté, voire à la cohérence des documents, ainsi pour instrument et moyen de paiement : si tout instrument peut être un moyen de paiement comme des billets de banque, l'inverse n'est pas toujours vrai : une traite est un moyen, mais non un instrument de paiement.

De même, plusieurs termes possèdent un double sens, ainsi production signifie à la fois une action et le résultat d'une action ; par exemple, en France, la production d'énergie est assurée pour une large proportion par les entreprises publiques, et la production de charbon est de x tonnes.

On aboutit ainsi à une terminologie discutable : par exemple, investissement signifie au départ un mode d'utilisation de l'épargne à long terme ; il est amené à désigner les résultats de cette utilisation (des équipements par exemple) pour donner enfin « dépenses d'investissement », terme constitué de deux mots dont les sens s'opposent ici encore, on a assimilé l'acte et le résultat, l'aspect financier et l'aspect réel.

Ainsi les concepts les plus courants de l'économie politique ne nous garantissent pas une clarté de sens, ainsi P. DIETERLEN affirme :

« Plus le mot est d'usage fréquent dans la pensée économique, plus ses acceptions se diversifient ».

Certains termes en effet sont tombés dans la langue commune, et se caractérisent par une forte imprécision quant à la réalité économique qu'ils sont sensés représenter, d'autres au contraire, originaires de la langue commune sont entrés dans le langage technique et nous leur conservons des sens qu'ils n'ont plus sous la plume des économistes.

— En dehors du « vocabulaire technique », les travaux menés par le CREDIF ont montré que toute langue, si spécialisée soit-elle, s'accompagne d'une importante quantité de termes plus usuels qui permettent l'articulation entre les différents concepts techniques :

— ainsi des locutions comme : en matière de, en fonction de, dans le domaine de, en pure perte, etc. ;

— des verbes comme entraîner, déterminer, provoquer, jouer, éponger (des liquidités), etc., dont il ne faut pas sous-estimer l'importance dans l'apprentissage de cette logique qui sous-tend les descriptions des mécanismes et des structures économiques.

Deux explications du caractère à la fois multidimensionnel et ambigu de la terminologie économique, ne peuvent manquer de préciser les difficultés auxquelles on se heurte au niveau du message :

— l'une est analysée par J. DURAND, qui souligne très clairement que la réalité économique et sociale échappe à nos sens car elle « consiste en agrégations combinatoires ou totalisantes des faits élémentaires constitutifs de la vie sociale », ceci entraîne d'après l'auteur trois conséquences :

● Tout ou partie de cette réalité peut rester dans l'ombre et être ignorée.

● La connaissance imparfaite fait appel à des substituts comme les mythes « Belle époque, Grande époque », la machine privant l'homme de travail, etc., et qui « reflètent moins la réalité que les craintes ou les désirs collectifs ».

● Aucune conceptualisation, mathématique comprise, ne peut parvenir à une description exacte de cette réalité.

— Ainsi les signes mêmes les plus précis ne renvoient pas à la réalité, en fait, ils renvoient à d'autres signes composant des doctrines, des idéologies, si bien que le code économique est en fait composé d'un ensemble de sous-codes, se recouvrant plus ou moins partiellement.

Ces difficultés ne freinent d'ailleurs pas la multiplication des émissions de messages, tant oraux qu'écrits, sur lesquels nous allons nous arrêter.

Au niveau du message, les concepts, les termes du vocabulaire économique entretiennent une double relation : l'une avec les autres signes du message, l'autre avec le code lui-même, ainsi PEIREE affirmait :

« Le signe a besoin pour être compris d'un interprétant, fonction remplie par un autre signe ou un ensemble de signes qui sont donnés concurremment au signe en question ou qui pourraient lui être substitués ».

Nous avons donc un niveau synchronique où chaque concept se combine avec d'autres termes pour prendre une signification par rapport au contexte dans lequel il s'insère : détachons par exemple :

Potentiel de production
Facteurs de production
Processus de production
Force de production
Epargne individuelle
Epargne collective
Epargne réservée
Epargne créatrice

Epargne-logement
Progrès scientifique
Progrès technique
Progrès économique
Progrès social
Les services :
 service public
 service social.
etc.

Le même terme (production, service, progrès) en juxtaposition avec d'autres termes appartenant à la langue technique ou à la langue commune recouvre une réalité nouvelle, souvent plus complexe que lorsqu'il est seul. Nous avons présenté ici une liaison étroite entre deux termes mais des liaisons aussi importantes existent dans des ensembles plus vastes : c'est à travers tous les composants d'un complexe de signifiés que se dégage une partie du sens de chaque terme.

Une partie seulement car les signes du message sont en même temps liés à d'autres éléments du code sur la base de l'équivalence, et ce d'autant plus en économie qu'il n'existe pas un code unique, mais des sous-codes dont les concepts apparaissent souvent semblables pour désigner une réalité différente ou différents pour désigner une même réalité, ainsi on utilise indifféremment :

régime capitaliste
ou économie de marché
ou économie libérale

qu'on oppose à :

régime socialiste
économie planifiée
économie collectiviste

qui ne sont cependant pas rigoureusement équivalents, les auteurs du dictionnaire des Sciences Economiques signalent d'ailleurs :

« Il n'existe généralement pas une définition d'un terme économique, mais des acceptions plus ou moins nombreuses et plus ou moins divergentes ».

On pourrait sur cette dimension diachronique choisir peut-être plus à propos entre :

pays sous-développés

pays du tiers monde

pays en voie de développement

ou encore

entre :

croissance économique

développement économique

expansion économique

« Deux références donc, servent à interpréter le signe ; l'une liée au contexte, l'autre au code dans chacun des cas, le signe est rapporté à un autre ensemble de signe : par rapport de juxtaposition dans le premier cas, d'alternance dans le second cas », affirme JAKOBSON.

Ces quelques remarques ne constituent qu'une approche très limitée d'un ensemble complexe de difficultés que tous ceux qui s'intéressent à l'économie, rencontrent inévitablement ; il suffit d'ailleurs que leur attention se porte un moment sur elles, pour qu'ils ne soient pas de ceux dont se moque le grand linguiste Roman JAKOBSON :

« Il y a encore des gens pour dire que les questions de sens n'ont pas de sens pour eux, mais quand ils disent « pas de sens » de deux choses l'une, ou bien ils savent ce qu'ils veulent dire, et par là-même la question du sens prend un sens, ou bien, ils ne savent pas et alors leur formule n'a plus de sens du tout. »

Alain KOKOSOWSKI,

Etudiant en droit de 3^e Cycle.

R. JAKOBSON. — Essais de linguistique générale - Editions de Minuit 1966.

ROMŒUF et autres. — Dictionnaire des Sciences Economiques PUF.

SUAVET. — Dictionnaire Economique et Social - Economie et Humanisme (Editions Ouvrières, 3^e édition).

DES MAZIS. — Le vocabulaire de l'Economie Politique - Marcel, Rivière et Cie.

DIETERLEN. — L'investissement - Coll. Bilan, Marcel, Rivière et Cie.

MOSSE. — La monnaie - Coll. Bilan, Marcel, Rivière et Cie.

DURAND (Mlle). — Enseignement spécial à l'intention des étudiants étrangers dans les Facultés de Droit et de Sciences Economiques.

GAUTHIER (Mlle). — Perfectionnement à l'expression écrite et initiation à la langue des spécialités.

Documents publiés par le Centre de Recherches et d'Etudes pour la diffusion du Français. (C.R.E.D.I.F.).

ANNEXE : Rapports du Stage de Sèvres (Novembre 66)

RAPPORT DU GROUPE DE TRAVAIL A

Le groupe de travail A, composé moitié par des maîtres d'histoire et géographie, moitié par des maîtres de sciences et techniques économiques, s'est efforcé de réaliser une synthèse des différents points de vue exprimés.

EN CE QUI CONCERNE LE PROGRAMME :

Tout en maintenant l'étude en classe de seconde au niveau des unités élémentaires, les membres du groupe de travail pensent qu'on ne peut ignorer l'économie globale. Celle-ci apporte des explications utiles, assimilables par des élèves de seconde à condition de demeurer au niveau descriptif.

L'initiation économique et sociale doit s'articuler autour de la science économique qui doit elle-même s'intégrer dans un humanisme du XX^e siècle. L'étude de l'histoire, de la géographie et de la sociologie est nécessaire à la compréhension de la vie économique et sociale.

EN CE QUI CONCERNE LES TRAVAUX PRATIQUES :

Un équilibre harmonieux doit être recherché entre les enseignements magistraux sans lesquels aucune connaissance ordonnée n'est possible, et les travaux pratiques dont les membres du groupe de travail se félicitent que l'apport soit égal à celui de l'enseignement théorique.

Le groupe de travail exprime les vœux suivants :

- dédoublement des classes nombreuses au cours des séances de travaux pratiques,*
- obtention de crédits suffisants (dotation initiale et dotation normale de fonctionnement),*
- information des maîtres.*

EN CE QUI CONCERNE LE STATUT DES MAITRES :

1. En période de transition :

Nécessité du volontariat de la part de professeurs de disciplines diverses (géographie, histoire, philosophie, lettres, droit) à côté des professeurs de sciences et techniques économiques qui ont vocation à assurer cet enseignement.

2. A l'avenir :

Une licence ès-sciences économiques et sociales devrait être le point de départ de la formation des maîtres.

(Dans l'esprit des membres du groupe de travail, il s'agit de la licence ès-sciences économiques de la Faculté de Droit et des Sciences Economiques, faisant l'objet de divers aménagements) — précision à discuter (M. RONCAYOLO).

EN CE QUI CONCERNE LES STAGES :

1. Pendant la période de transition, il paraît important aux membres du groupe de travail que les professeurs chargés de l'initiation économique et sociale puissent compléter le travail de collaboration commencé à l'occasion des journées pédagogiques.

2. A l'avenir :

Nécessité pour les maîtres de prendre conscience de la vie économique et sociale concrète à l'occasion de séminaires et de stages pratiques dans les entreprises.

EN CE QUI CONCERNE L'ORIENTATION DES ELEVES :

1. Nécessité de faire connaître aux Chefs d'établissements et aux Professeurs chargés de l'orientation des élèves en 3^e le contenu des programmes et les débouchés ouverts par le baccalauréat économique.

2. Afin qu'aucune confusion ne s'établisse et qu'un recrutement de valeur soit assuré, il est souhaitable que la lettre A, en général réservée aux études littéraires, soit remplacée.

3. Nécessité pour les élèves de présenter des aptitudes équilibrées, à la fois littéraires et scientifiques.

En conclusion, les membres du groupe de travail pensent que la formation du citoyen moderne ne se conçoit pas sans une initiation économique et sociale, ce qui implique une généralisation de cet enseignement à toutes les options.

RAPPORT PRÉSENTÉ PAR LE GROUPE B EN FIN DE STAGE

Le groupe B comprenait 19 participants se répartissant ainsi :
Economistes : 8 ; Histoire Géographie : 8 ; Autres : 3.

L'accord s'est fait pour une discussion portant sur les deux points suivants :

1. Problèmes généraux soulevés par la nouvelle discipline ;
2. Problèmes particuliers d'ordre pédagogique et pratique.

La discussion s'est déroulée dans une atmosphère de franchise et de cordialité. Des points de vue différents ont été présentés, des malentendus évoqués, mais dans la recherche d'une position commune qui a pu être trouvée grâce précisément à ce désir d'aboutir dans la clarté.

PROBLEMES GENERAUX

— En ce qui concerne le nouvel enseignement, si les économistes auraient aimé que fut rappelée l'expérience de la section T', tout le monde a estimé nécessaire et heureuse la création du nouveau Bac B et de la nouvelle discipline. Cet enseignement commence en 2^e 3 et 2^e 4 et le groupe a souhaité que soit précisé, voire réaffirmé le schéma de la Réforme tel qu'il a été publié dans les Textes Officiels à savoir : que les classes de 2^e 3-4 sont une articulation sur laquelle se greffent deux orientations : l'une la 1^{re} B et la Terminale B plus théoriques débouchant sur le Bac B, l'autre la 1^{re} TE et la Terminale TE plus pratiques débouchant sur un examen qu'il serait souhaitable d'appeler (comme dans les organigrammes publiés) Baccalauréat de Technicien. (Ce mot permettrait de combattre certains préjugés et se justifierait par le fait que les deux Bac déboucheraient sur une forme ou l'autre de l'Enseignement Supérieur). Ce « tronc commun » de 2^e, ces voies parallèles et les passerelles qu'il faudrait aménager nous paraissent fondamentales dans l'esprit de la démocratisation de l'enseignement.

— Quant à l'orientation à l'issue de cette 2^e commune, des membres du groupe ont pensé qu'il serait souhaitable d'introduire dans le programme des notions permettant un choix plus éclairé (par exemple : notions d'économie d'entreprise).

— En ce qui concerne le professorat futur il serait souhaitable de préserver l'unité du corps sans distinction entre ceux qui seraient dans le « classique-moderne » et ceux du « Technique ». Ce professorat comprendrait évidemment des options. Au moment où CAPES et CAPET viennent de fusionner, cette unité apparaît également comme un aspect de la démocratisation.

— Des craintes ayant été émises quant au risque d'un examen « invertébré », d'un Bac trop facile — ou réputé tel —, la Commission pense qu'il importe au plus haut point que fut précisé le caractère extrêmement rigoureux de l'enseignement. Contre les risques évoqués, peut-être pourrait-on :

— changer la dénomination de la classe de 2^e (B au lieu de A) ;

— informer les élèves, les familles, les professeurs en 3^e et dans les Conseils d'orientation ;

— aménager le programme de mathématiques de 2^e (qui est celui de A actuellement) en fonction des perspectives de celui de 1^{re} B et de Terminale.

— Enfin cette démarche scientifique implique une pédagogie rigoureuse. A ce sujet une discussion a abouti à une position commune tout en maintenant des nuances d'appréciation sur deux points : Nécessité d'une Introduction Générale, (que, pratiquement, chacun de nous a faite) mais que les économistes voudraient plus conséquente et orientée sur une vue d'ensemble de l'économie globale. Nécessité d'une initiation aux outils statistiques et graphiques : les économistes en faisant plutôt une étude générale au début, les autres collègues en faisant plutôt une étude occasionnelle en rapport avec les phénomènes étudiés au cours de l'année.

PROBLEMES PARTICULIERS

Le groupe pense qu'il serait important de préciser aux Chefs d'établissement :

Le caractère ci-dessus défini du nouvel enseignement afin qu'ils puissent préparer le recrutement des classes de 2^e intéressées en informant dès le 2^e trimestre élèves, parents et professeurs.

— Qu'ils doivent avant tout faire appel au volontariat des professeurs historiens (ou autres) pour enseigner dans ces classes.

— Que les professeurs en question peuvent ne pas pouvoir accepter les deux heures supplémentaires imposables ainsi que l'a précisé M. l'Inspecteur Général CROUZET.

— Enfin les collègues intéressés souhaiteraient pouvoir enseigner l'initiation économique dans les mêmes classes que celles où ils sont chargés de l'Histoire-Géographie.

Professeurs de la période transitoire : le problème du « recyclage ».

Les Collègues non économistes ont souvent éprouvé des difficultés pendant le stage en raison d'une certaine méconnaissance des aspects modernes de la science économique. Le rendement pédagogique a souffert de ce manque d'information. Les économistes ont admis également l'intérêt qu'ils porteraient à des compléments d'information sociologique ou d'histoire économique par exemple. Nous avons pensé qu'il serait dangereux de croire qu'un simple stage suffirait à recycler à moindres frais. Si l'on peut admettre la possibilité d'accéder dans un temps assez limité à certaines techniques et connaissances, encore faut-il tenir compte des

tâches extrêmement lourdes résultant de l'enseignement des autres disciplines, des effectifs actuels et de la préparation des Nouveaux Travaux Pratiques. Aussi nous a-t-il paru évident que notre formation ne pouvait se faire sérieusement sans libération d'un certain nombre d'heures qui seraient consacrées, par exemple, à un cours suivi durant l'année dans un faculté ou à une série de stages d'information. Bref, pour résumer, il faut envisager provisoirement un abattement d'horaire pour les professeurs intéressés.

Cet aménagement du temps est, remarquons-le, souvent pratiqué dans nombre d'administrations ou pays étrangers.

— L'avenir des professeurs volontaires : Les professeurs souhaitent pouvoir abandonner totalement cet enseignement si l'expérience ne leur semble pas valable et, s'ils la poursuivent, avoir la faculté, soit de choisir définitivement les sciences économiques, soit de continuer parallèlement l'enseignement de leurs anciennes disciplines.

— Le groupe reprend, bien sûr, tous les vœux des autres groupes quant aux crédits d'équipement et de fonctionnement ; quant au dédoublement des classes.

Pour conclure, le groupe tient à affirmer sa grande satisfaction pour ce stage et pour l'aide considérable qui nous est apportée. Elargissant le problème, il considère que nous venons de participer à ce qui devrait être étendu à toutes les disciplines : l'élaboration d'un programme et d'un enseignement par le travail commun de spécialistes, de représentants de l'administration et d'enseignants. Pour cet exemple réussi d'efficacité et de démocratie, nous tenons à remercier vivement les organisateurs du stage.

RAPPORT DES GROUPES C & D

I. — LES MOYENS PEDAGOGIQUES

A. — MANUELS.

Il paraît souhaitable que l'on puisse disposer de deux sortes de manuels.

1. — Manuels théoriques comportant essentiellement un exposé très structuré, suffisamment clair et développé pour donner aux élèves les éléments de base. Cet exposé serait complété d'un lexique de vocabulaire et comporterait des illustrations en liaison avec le texte. Les auteurs devraient prévoir le nombre et le volume des chapitres de sorte que l'étude du manuel occupe seulement la moitié du temps imparti à l'Initiation Economique (soit 2 h pendant 25 semaines) afin de ménager la place des travaux pratiques. Par ailleurs ils s'efforceraient de se débarrasser de la surenchère de l'érudition scientifique. Enfin, sans condamner la rédaction d'un manuel par un seul auteur, il paraît intéressant qu'elle résulte de la collaboration de professeurs de disciplines différentes (Sciences économiques, Sociologie, Histoire, Géographie).

2. — Manuels de travaux pratiques incluant l'ensemble des exercices retenus par la commission : études de textes, statistiques et graphiques, petits problèmes économiques, documentation (ce dernier terme devrait remplacer celui d'enquêtes dont le caractère un peu inquisiteur risque

de froisser les élèves). Les auteurs de ces recueils devraient donner un éventail d'exercices suffisamment nombreux et courts, pouvant être facilement traités en une ou deux heures. Il est, bien entendu, souhaitable que ces exercices aient été au préalable expérimentés dans les classes de seconde.

B. — LE COMMENTAIRE DE TEXTE.

Un texte peut être envisagé selon divers points de vue qui se recoupent largement : 1° Explication de termes ou de mots ; 2° Etude d'une doctrine ; 3° Renseignements sur une situation concrète du présent ou du passé ; 4° Point de départ d'un exposé didactique ; 5° Illustration d'une démonstration théorique ; 6° Moyen de contrôler les connaissances acquises par les élèves au cours des leçons précédentes.

Il semble souhaitable qu'il reste une trace écrite du commentaire : 1° Définitions des termes significatifs ; 2° Résumé des renseignements livrés par le texte.

Le résumé de texte apparaît comme un exercice intéressant et utile.

Il ne faut pas perdre de vue que le texte est avant tout un document dont il s'agit de tirer le maximum de renseignements pour connaître le contexte.

Il est aussi un moyen pédagogique permettant l'initiation à un vocabulaire spécialisé et à certains types de raisonnements.

Il permet enfin de sensibiliser les élèves à l'analyse de situations concrètes.

Il serait souhaitable que des textes sélectionnés par les responsables de cette discipline soient périodiquement mis à la disposition des professeurs et accompagnés de notices explicatives aussi détaillées que possible.

C. — STATISTIQUES ET REPRESENTATIONS GRAPHIQUES.

Au niveau de la classe de Seconde, les statistiques constituent essentiellement un outil : elles ne doivent pas faire l'objet d'une étude théorique mais d'une initiation dans le cadre des travaux pratiques. Il convient seulement de faire acquérir aux élèves un certain nombre de techniques indispensables, en éliminant celles qui ne semblent pas adaptées à leur niveau, en raison de l'absence d'un support mathématique (exemple : calcul de l'écart-type, calcul de coefficient de corrélation, etc...).

Paraissent, par contre, particulièrement nécessaires :

1° Un certain nombre de notions : moyenne arithmétique simple et pondérée, mode, médiane (calcul algébrique et graphique), indices, notions de dispersion et de corrélation, notion de droite d'ajustement.

2° Un certain nombre de représentations graphiques : histogramme, diagramme en bâtons, graphique à secteur, graphique polaire, graphique triangulaire, courbes cumulatives.

De toutes manières, la statistique doit rester surtout descriptive et peut être utilisée : — d'une part pour commenter un tableau chiffré, — d'autre part, pour aboutir à la constitution d'un tableau chiffré pouvant faire l'objet d'une représentation graphique.

Les exercices ont pour but de familiariser les élèves avec la lecture et l'interprétation correcte de tableaux chiffrés.

Une progression étant nécessaire, il faudra s'efforcer : 1° d'utiliser des tableaux simples ; 2° de ne pas multiplier les calculs de même type ; 3° de varier les modes de représentation graphique.

II. — LES PROBLEMES GENERAUX D'INSERTION DANS LES DIVERS ENSEIGNEMENTS

A. — LES PROBLEMES VUS DU COTE DES ELEVES.

LES ELEVES DOIVENT ETRE AVERTIS DE L'IMPORTANCE DU NIVEAU MATHEMATIQUE NECESSAIRE POUR SUIVRE L'ENSEIGNEMENT AVEC FRUIT. TOUTES LES FOIS QUE CE PEUT ETRE FAIT EN ACCORD AVEC LE PROFESSEUR DE MATHEMATIQUES, LE PROFESSEUR D'INITIATION ECONOMIQUE, S'IL LE DESIRE, POURRA ENSEIGNER LES MATHEMATIQUES APPLIQUEES.

LES ELEVES DOIVENT CONNAITRE AVEC PRECISION LES DEBOUCHES QUI LEUR SERONT OUVERTS PAR LE BACC. B.

IL EST NECESSAIRE DE MAINTENIR UN BACC. « TECHNIQUE » QUI PERMETTE L'ETABLISSEMENT DE PASSERELLES VERS LES CLASSES ECONOMIQUES DEBOUCHANT SUR DES BACCALAUREATS MENANT A LA VIE PROFESSIONNELLE.

B. — LES PROBLEMES VUS DU COTE DES PROFESSEURS.

1. *L'organisation de cet enseignement impose que des solutions soient rapidement données aux problèmes suivants :*

a) *La recherche des textes dans les revues et les livres, la recherche des statistiques, la constitution de pochettes de T.P. doivent être organisées sur un plan collectif.*

b) *Des appareils permettant une reproduction facile des T.P. à faire effectuer doivent être mis à la disposition des enseignants (Photocopie, ronéos).*

c) *Une main-d'œuvre capable d'utiliser ces appareils doit être mise à la disposition des enseignants (collaboration du secrétariat). Cette collaboration serait moins nécessaire si des pochettes spécialisées de T.P. directement utilisables par les élèves étaient distribuées en nombre suffisant et périodiquement renouvelées par les services du Ministère.*

d) *Il est essentiel que soient ouverts des crédits spécifiques à la section et élevés en fonction du démarrage de cet enseignement.*

La nature très concrète de cet enseignement exige d'autre part que l'administration tienne compte du nombre d'élèves par classes. Il est souhaitable qu'au delà de 24 élèves l'effectif soit partagé en groupes de T.P. à raison de 2 h de T.P. par semaine. Pour l'efficacité du travail, 2 heures groupées semblent nécessaires.

Enfin pour l'orientation des élèves la présence du mathématicien et de l'économiste est indispensable au conseil de classe de fin de 3^e. Leur prééminence doit être confirmée au cours des conseils de seconde.

2. *Pour l'avenir un grand nombre d'historiens-géographes comme d'économistes tiennent à continuer d'enseigner parallèlement à l'initiation économique leurs disciplines d'origine.*

3. *Les maîtres auxiliaires qui fournissent un gros effort pour assurer actuellement le démarrage de cet enseignement doivent y être maintenus par la suite et pouvoir obtenir leur titularisation dans le cadre de cette discipline.*

NOTA. — *Ce rapport a été approuvé à l'unanimité. D'autre part les groupes C. et D. ont également approuvé à l'unanimité les rapports présentés par les groupes A. et B.*

LA VIE DE SÈVRES

Parmi les notabilités qui ont honoré le Centre de leur visite au cours du dernier trimestre de l'année scolaire, notons :

— M. Carlos CHAGAS, ambassadeur du Brésil.

— M. Augustus CAINE, ministre de l'Education Nationale du Libéria.

— Mme DE CAPRA, conseiller auprès du ministre de l'Education Nationale d'Uruguay.

— M. ALLAMESH, chef du bureau « Organisation et Méthodes », du ministère de l'Education de l'Iran.

— M. TRIQUE, directeur du cabinet du ministre de l'Education Nationale de Tunisie.

— M. SPIRIDAKIS, ministre de l'Education Nationale de Chypre.

— M. Gildasio ADAMO, directeur général du ministère de l'Education Nationale du Brésil, accompagné de Mmes VALLE PEREIRA et PEREIRA DE SOUZA, inspectrices.

— M. KAMAL KHEIR BEIK de la délégation du Koweït à l'Unesco.

— Mme LOPEZ ORELLANO, épouse du président de la République du Honduras.

— M. SUCUPIRA, professeur à l'Université de Recife (Brésil), conseiller fédéral de l'Education, directeur du Service de l'Expansion culturelle.

— M. Walter HAHN, professeur de Pédagogie à l'Université de Lake City (U.S.A.).

— M. Galvao TELLES, ministre de l'Education Nationale du Portugal.

— Mme BENEDETTI, inspectrice générale de l'Enseignement en Argentine.

— M. SVASTISINHA, directeur général de l'Enseignement secondaire en Thaïlande, accompagné de Mme PINIT POUVADOL, inspectrice générale du français en Thaïlande.

EXPOSITION

Le vendredi 5 mai à 12 h 45, sous la présidence de MM. les directeurs GAUTHIER (pédagogie) et SIDET (personnel), en présence de M. CHILOTTI, directeur de l'Institut Pédagogique National et de M. AUBA, directeur du C.I.E.P., une exposition a été inaugurée dans le hall du bâtiment des travaux manuels éducatifs, rue des Binelles, sur le thème :

« La notion de catégorie esthétique et en particulier **le fantastique** et les catégories voisines (féérique, insolite, onirique) ».

Dans une brève présentation, M. AUBA souligne comment cette exposition prend sa place dans l'œuvre des lycées-pilotes. Mlle SOURIAU, professeur de philosophie, donne alors des précisions sur la mise en œuvre de ce travail collectif : elle rappelle que la notion de « catégorie esthétique » a été le point de départ des recherches devant aboutir à cette exposition et signale la parution d'un numéro spécial de la revue d'Esthétique consacré à ce sujet. 21 professeurs de disciplines différentes, et 18 classes — de la 6^e aux terminales — ont participé à ce travail. Une coordination horizontale entre professeurs de disciplines différentes enseignant dans une même classe, et une coordination verticale entre plusieurs classes de niveaux différents ont été réalisées.

L'exposition présentait d'une part une documentation fournie par les professeurs : reproductions de tableaux, dessins, sculptures et des explications : définition de la notion de catégorie esthétique, analyse des catégories choisies comme exemples, d'autre part des travaux d'élèves réalisés pendant les deux premiers trimestres de cette année scolaire.

A partir d'un panneau central comportant les explications essentielles, et des reproductions d'œuvres de maîtres, se distribuent les travaux d'élèves élaborés autour du thème central : le fantastique :

— Compositions françaises et anglaises rédigées par des élèves de 4^e et 3^e.

— Etude comparée des catégories esthétiques et dissertation collective (sujet : « la logique et les catégories esthétiques de l'imaginaire ») réalisées par les élèves de philosophie.

— Dessins, peintures et sculptures réunis sous les thèmes suivants : « paysages fantastiques » (certains « à la manière de V. HUGO) « paysages féériques », « villes fantastiques », « villes de rêves », « animaux fantastiques », « têtes insolites », etc.

— Des maisonnettes transparentes à la manière javanaise nous rappellent les recherches d'un théâtre d'ombres par les élèves de 6^e 4 : « Sybélius et l'Ogre aux yeux jaunes ».

Sur des poèmes insérés dans la rédaction de la pièce, des improvisations musicales (avec inventions d'instruments de musique, recherches de rythmes) ont été réalisées.

MISSIONS A L'ETRANGER

— Du 5 avril au 5 juin, M. QUIGNARD, directeur des Etudes Pédagogiques, a accompli une mission en Amérique Latine. Plusieurs Républiques de ce continent sont pleinement conscientes que le problème de l'enseignement conditionne leur développement économique et, les unes après les autres, elles s'attaquent à la réforme de leurs structures scolaires. M. QUIGNARD avait pour tâche d'aider les gouvernements du Chili, de la Bolivie, de la Colombie et du Panama, à mettre en place un système éducatif nouveau. Le principe de la réforme française, qui tient essentiellement à créer un cycle d'observation ouvert à tous les enfants pour les orienter ensuite vers un enseignement court à caractère professionnel ou un enseignement long diversifié, répond parfaitement aux exigences démocratiques et technologiques de ces pays. La République du Chili, ainsi que la petite République du Panama, sont désormais engagées dans une réforme profonde. La Colombie tient d'abord à résoudre le problème de la formation de ses maîtres ainsi que celui de la scolarisation de tous ses enfants. La Bolivie, enfin, demande avec insistance l'aide de notre pays pour s'engager à son tour dans la voie des réformes.

Si certains français se posent avec pessimisme des questions sur l'avenir de notre système scolaire, le prestige que conserve en Amérique Latine l'enseignement français au moment même où il se transforme devrait les rassurer et substituer à leur inquiétude l'espoir et la confiance.

— Mlle MANGOT, secrétaire générale, a passé trois semaines au Togo pour aider le gouvernement togolais à préparer la création d'une 2^e chaîne de radiodiffusion qui serait exclusivement éducative et scolaire. Tandis que les techniciens de l'équipe se préoccupaient de la meilleure implantation des antennes et de la puissance des émetteurs, Mlle MANGOT était plus spécialement chargée d'une étude des programmes et des publics auxquels ces programmes devront s'adresser.

RECHERCHE PEDAGOGIQUE

Une section du C.R.A.P. (Centre de recherche et d'action pédagogique) a été récemment créée au lycée de Sèvres et elle a manifesté aussitôt une grande vitalité. Quatre groupes de travail se sont constitués autour des problèmes suivants : Projet de 6^e indifférenciée ; l'expression orale dans le 2nd cycle ; littérature moderne et critique moderne ; le français en 3^e et dans le 2nd cycle.

Des conférenciers venus de l'extérieur ont apporté à ces groupes l'appoint de leur compétence. Ainsi :

— M. FERRY, assistant à la Faculté des lettres de Nanterre, a animé une discussion sur « l'expression orale dans le second cycle ».

— M. BOUTET DE MONVEL, inspecteur de l'Académie de Paris, a débattu avec nos collègues de « la nouvelle critique ».

MADAME COTTON

Avec Mme COTTON disparaît une grande figure de l'enseignement féminin. Directrice de l'Ecole Normale Supérieure de jeunes filles de 1936 à 1940, elle a laissé un profond souvenir dans cette maison, où sa fille, Mme MANIGAULT, est professeur de physique.

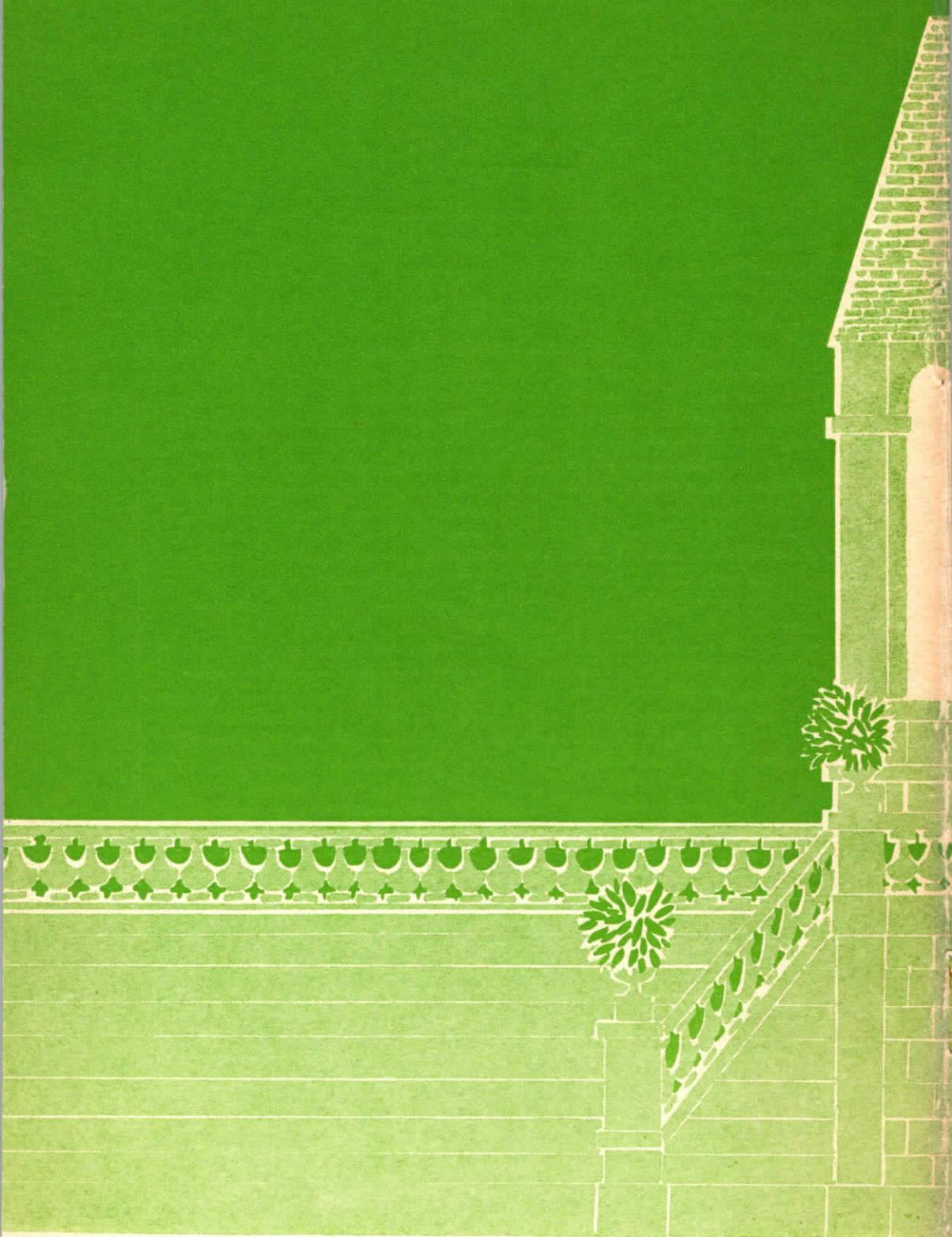
Ancienne élève de Marie CURIE, épouse du physicien Aimé COTTON, militante d'organisations féminines, elle était de ces personnalités d'élite qui savent à la fois mener pour leurs idées un généreux combat et porter très haut le renom de la science française.

CONDITIONS D'ADHÉSION

Envoyer le montant de l'adhésion (membres adhérents : 10 F, membres bienfaiteurs : 20 F) au compte chèques postaux : Paris 69-5999 «Amis de Sèvres» 1, rue Léon-Journault - 92 - SÈVRES.

Pour l'étranger, s'adresser à nos correspondants Hachette à l'étranger :

AFRIQUE DU SUD : CONSTANTIA CONTINENTAL BOOKSELLERS. P.O.B. 7753 Johannesburg. — **ALLEMAGNE FEDERALE** : W.E. SAARBACH G.m.b.H. Follerstrasse 2, D. 5. Koeln. — **ARGENTINE** : LIBRERIA HACHETTE. Rivadavia 739-45, Buenos Aires. **AUTRICHE** : MORAWA, Wollzeile 11, 1010 Wien. — **BELGIQUE** : AGENCE ET MESSAGERIES DE LA PRESSE. 14-22 rue du Persil, Bruxelles. — **BRESIL** : LIVRARIA HACHETTE S.A. DO BRASIL. 299 Avenida Erasmo Braga-4º andar, Caixa Postal 1969, Rio de Janeiro. — **CANADA** : LIBRAIRIE HACHETTE. 554 est, rue Sainte Catherine, Montréal 24 P.Q. — **CHILI** : LIBRAIRIE FRANÇAISE. Huerfanos 1076 Casilla 43 D, Santiago. — **COLOMBIE** : LIBRERIA CENTRAL. Apartado aereo 3484, Bogota. — **CONGO** : SOCIETE CONGOLAISE HACHETTE. B.P. 2510, Brazzaville. — **CHINE** : WAIWEN SHUDIAN. P.O. Box 88, Pékin. — **CUBA** : CUBARTIMPEX. Simon Bolivar n° 1, Palacio Aldama Bldg aptdo 6540, La Havane. — **ESPAGNE** : SOCIEDAD GENERAL ESPAGNOLA DE LIBRERIA. Evaristo San Miguel 9, Madrid 8. — **ETATS-UNIS** : EUROPEAN PUBLISHERS REPRESENTATIVES INC. 132 West 43rd Street, New York 36 N.Y. — **ETHIOPIE** : INTERNATIONAL PRESS AGENCY : G.P. Giannopoulos, Hailé Sélassié Star Sq. P.O.B. 120, Addis Abeba. — **FINLANDE** : RAUTATIEKIRJAKAUPPA Oy. Kampinkatu 2, Helsinki. — **GRANDE-BRETAGNE** : THE CONTINENTAL PUBLISHERS ET DISTRIBUTORS LTD. 25 29 Worship Street, London E.C. 2. — **GRECE** : LIBRAIRIE KAUFFMANN. 28, rue du Stade, Athènes. — **HONGRIE** : KULTURA, P.O.B. 149, Budapest 62. — **IRAK** : IRAQ STORE Cie. P.O. Box 26, Bagdad. — **IRAN** : I.A.D.A. 151 Khiaban Soraya, Téhéran. — **ISRAEL** : LIBRAIRIE FRANÇAISE ALCHEH. 62 Nahlat Benyamin B.P. 1550, Tel Aviv. — **ITALIE** : MESSAGERIES ITALIENNES. Via Giulio Carcano 32, Milan. — **LIBAN** : LIBRAIRIE A. NAUFAL. Rue de l'Emir Béchir, Beyrouth. — **LUXEMBOURG** : MESSAGERIES PAUL KRAUS. 5, rue Hollerich, Luxembourg. — **MEXIQUE** : LIBRAIRIE FRANÇAISE. Paséo de la Réforma 12, Mexico. — **NORVEGE** : NARVESENS KIOSKKOMPANI. Stortingsgata 2, Oslo. — **PAYS-BAS** : VAN DITMAR'S. Schiestraat 32-36, Rotterdam. — **PEROU** : PLAISIR DE FRANCE. Av. Nicolas de Pierola 958, Lima. — **PORTUGAL** : LIVRARIA BERTRAND. 72-75 rua Garrett, Lisbonne. — **R.A.U.** : LIBRAIRIE HACHETTE. 45 bis, rue Champollion, Le Caire. — **SUEDE** : WENNERGREN WILLIAMS AB. Drottninggatan 71 D, Stockholm. — **SUISSE** : NAVILLE et Cie S.A. 5-7 rue Lévrier, Genève. — **ROUMANIE** : CARTIMEX. 14-18, rue A.-Briand, P.O.B. 134-L35, Bucarest. — **TCHECOSLOVAQUIE** : ARTIA. V° Smeckach 30, P.O.B. 790, Prague 2. — **TURQUIE** : LIBRAIRIE HACHETTE. 469 Istiklal Caddesi, Beyoglu, Istanbul. — **URUGUAY** : MONTEVERDE et Cie S.A. 25 de Mayo 577, Montevideo. — **VENEZUELA** : LIBROS Y ARTE. A.L. Avila, La Florida, Caracas. — **YOUgoslavie** : JUGOSLOVENSKA KNIGA. Terazije 27, Belgrade.



CENTRE INTERNATIONAL D'ETUDES PEDAGOGIQUES 1, avenue Léon Journault, Sèvres