3. Les formes spécifiques de crise.

4. Les relations économiques entre pays socialistes et avec le reste du monde.

III - Les pays en voie de développement et leur place dans l'économie mondiale

1. Origines et caractères du sous-développement. Disparité des situations actuelles.

2. Diversité des stratégies de développement.

3. Pays en voie de développement et relations internationales. Tentatives d'action internationale en faveur du développement.

INSTRUCTIONS RELATIVES A L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES ÉCONOMIQUES ET SOCIALES DANS LES LYCÉES

L'expérience, en une quinzaine d'années, a largement confirmé la valeur des conceptions qui ont inspiré la fondation de l'enseignement économique et social. Aussi les instructions données lors de ses débuts (circulaires IV 67-446 du 12 octobre 1967 et IV 68-407 du 14 octobre 1968) conservent-elles encore tout leur intérêt. Il reste naturellement à prendre en compte, pour les redéfinir, les leçons reçues au fil des ans, les nouvelles conditions d'insertion de cet enseignement dans la structure des lycées, et les nouveaux programmes dont il vient d'être pourvu.

I - Principes généraux

L'originalité d'un tel enseignement est de conduire à la connaissance et à l'intelligence des économies et des sociétés d'aujourd'hui, et d'intégrer cette acquisition à la formation générale des élèves, à leur culture.

Cette acquisition ne peut être évidemment que progressive. Il s'agit d'assurer l'application correcte d'un esprit « expérimental » à l'étude des réalités en cause, de fournir les premiers éléments d'une « perception » de ces réalités, de développer des habitudes intellectuelles propres à leur « analyse ». L'entreprise ne va pas sans risques, elle n'offre pas le confort d'un enseignement clos sur lui-même. L'élève est d'avance plus ou moins informé et engagé, il dispose d'un jeu de notions plus ou moins claires, ou de préjugés, il est soumis plus ou moins directement à des « mythologies ». Inversement, tenter de substituer à cette imprégnation confuse la maîtrise de schémas ou de modèles d'explication, maîtrise difficile par nature et plus illusoire encore si l'on veut trop hâtivement les y amener, peut durcir de jeunes esprits et ne les aider en rien à poursuivre de sérieuses études de sciences économiques et sociales. Double écueil à éviter.

Développer chez eux le sens de l'observation est une première réponse. Observation qui peut d'ailleurs s'exercer à plusieurs 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 encore, par le relais d'un observateur ou interprète 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 doit être située dans un système de « références » où le temps — essentiellement le long terme — et l'espace constituent les principales coordonnées. C'est dire qu'elle doit s'appuyer sur les enseignements d'histoire et de géographie, et rester en étroite liaison avec eux. Mais elle ne saurait viser, bien entendu, à répéter ou à imiter leurs démarches. Il ne s'agit pas de suivre des évolutions dans le détail de leur chronologie, ni de dresser des tableaux tendant à l'exhaustivité.

L'encyclopédisme des faits est à proscrire. Mais il faut établir une certaine relativité des phénomènes, prendre une certaine mesure des différences, le cas échéant des permanences ; comprendre le mécanisme de certains passages ou de certaines mutations.

L'observation doit être aussi 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 et la manipulation élémentaire de données numériques et de leur expression graphique. En somme, un langage qu'il convient de rendre progressivement familier aux élèves.

Ce langage, s'il doit rester simple, est cependant difficile à fixer et à circonscrire *a priori*, dans la mesure où l'enseignement économique et social correspond à plusieurs ordres d'enseignement supérieurs et de recherche, possédant leur problématique, leur code, leurs méthodes propres — et ne prétend par conséquent, en aucune façon, constituer une propédeutique obligatoire et exclusive à aucun d'eux. Il serait en effet dangereux d'engager les élèves dans une spécialisation prématurée, alors qu'ils ne possèdent pas les outils de travail et les modes de réflexion appropriés. Mais il est possible et souhaitable, tout en répondant à un intérêt manifeste chez eux, de les préparer à l'acquisition et de leur faciliter un premier usage de techniques d'observation, de documentation, d'étude quantitative, etc., aussi utiles, en fin de compte, que l'apprentissage de connaissances brutes.

C'est pourquoi s'associe tout naturellement, et s'est effectivement associée, dès l'origine, à ce caractère interdisciplinaire d'un enseignement dont l'unité est essentiellement didactique, la pratique d'une pédagogie active, reposant pour une bonne part sur l'emploi de méthodes inductives. Ses modalités ne peuvent que demeurer très souples. La place des « travaux pratiques » ou « dirigés », celle notamment de l'étude « sur dossier » ou « sur documents », y sont de toute façon très importantes, et l'inclusion dans les horaires (du moins, actuellement, dans les horaires de première et de terminale) d'une heure de dédoublement donne sur ce point des facilités qu'il faut savoir exploiter, bien entendu. Mais il n'est pas pour autant nécessaire que les heures « de cours » elles-mêmes se limitent à des exposés « magistraux » ou à des interrogations individuelles, orales ou écrites, de forme « classique ». Bien souvent, c'est le degré de combinaison et d'intégration du cours et des travaux pratiques qui mesure la réussite de l'enseignement.

Cette réussite suppose en tout cas que le maître sache s'inspirer des conditions concrètes et particulières dans lesquelles il a à exercer son métier — effectif de la classe, « qualité » et homogénéité plus ou moins marquées des élèves, moyens matériels disponibles (documentation écrite et possibilités de reprographie, équipement audio-visuel, éventualité, vraisemblablement appelée à s'étendre, du recours à l'auxiliaire informatique...) — pour définir sa « politique » et ses techniques pédagogiques. Lui contester, à cet égard, une réelle liberté d'appréciation et de décision serait réduire son efficacité. On ne s'étonnera donc pas, compte tenu, aussi, de la diversité de la formation et de la personnalité des professeurs, de trouver, sur le terrain, des pratiques différentes, de voir plus ou moins poussé l'effort fait pour associer les élèves à la construction de leur savoir, ou, par exemple, pour les habituer au travail d'équipe. Il convient d'ajouter que le travail d'équipe des professeurs eux-mêmes, dans la mesure où ils peuvent et souhaitent y recourir (sans exclure la collaboration avec leurs collègues d'autres disciplines), doit être encouragé lui aussi comme un bon instrument d'enrichissement mutuel et d'autorégulation, pourvu qu'il parvienne à trouver un équilibre satisfaisant entre un individualisme trop sourcilleux et une docilité excessive aux effets d'entraînement ou d'intimidation.

Sans doute cet espace de liberté pédagogique a-t-il ses limites naturelles. Si le programme détermine un savoir dont l'acquisition constitue (avec celle des savoir-faire et surtout de l'attitude intellectuelle qui lui

correspond) l'objectif à atteindre, c'est qu'il reste indispensable de maintenir, non pas une uniformité, mais une certaine cohérence nationale de l'enseignement, ne serait-ce qu'au bénéfice des élèves appelés à changer d'établissement en cours d'études, et une capacité moyenne d'accès au baccalauréat, aux formations supérieures, à la vie active. Il appartient au maître de choisir la façon de remplir le contrat que représente la mise en œuvre de ce programme : non pas de le mutiler arbitrairement (et surtout pas selon le procédé le plus paresseux et le moins justifiable qui consiste à en suivre le déroulement mécanique jusqu'à ce que la fin de l'année marque seule le terme de son parcours), mais de doser le temps et l'effort consacrés à chacun de ses éléments, en usant selon le cas de la méthode appropriée, d'adapter les voies et les rythmes de progression qui lui semblent les plus judicieux, de procéder, s'il l'estime opportun, à des regroupements de notions et de questions autour de thèmes permettant de « traiter le programme » tout en prenant au besoin quelque distance avec son libellé. Il pourra le faire, à l'occasion, en répondant à des interrogations nées de l'actualité, interrogations souvent pressantes en ce domaine, et traduisant une curiosité légitime et naturelle des élèves qu'il serait absurde de décevoir au lieu de tirer parti de cette précieuse source de « motivation ». Mais il n'oubliera pas pour autant qu'un laisser-aller conduisant à l'éparpillement, à la divagation, deviendrait inacceptable s'il compromettait la rigueur et la logique interne d'un enseignement que tout professeur a le devoir de construire avec un sens de sa responsabilité inséparable de cette liberté à laquelle il peut prétendre.

II - Classe de seconde

La nouvelle organisation de la classe de seconde ouvre pour l'enseignement économique et social des perspectives de développement que ne lui offrait pas, jusqu'à présent, son confinement dans les divisions A B. Elle le soumet ainsi à des exigences, non pas contradictoires, mais multiples, et l'invite à l'effort d'adaptation nécessaire pour qu'il puisse s'accommoder de contraintes qui ne doivent en aucune façon dénaturer son esprit.

L'enseignement d'« initiation économique et sociale »,* désormais donné à la majorité des élèves de seconde, reste essentiellement un enseignement de formation générale. Il a pour objectifs principaux d'ouvrir plus largement la culture des lycéens sur un ordre de réalités et de réflexions que leurs études antérieures ne leur ont permis d'aborder que d'une façon nécessairement sommaire et non spécifique, de les mettre en mesure de mieux comprendre la société dans laquelle ils vivent, et notamment son organisation économique, de tirer un meilleur parti de ce que leur apportent à cet égard les moyens de communication extérieurs à l'institution scolaire, de les préparer ainsi à travailler et à agir en adultes — producteurs, consommateurs, mais aussi citoyens — plus lucides, plus libres, donc plus conscients de leurs responsabilités.

En même temps, cette initiation doit également contribuer à éclairer les déterminations que la nouvelle structure des lycées place à la fin de la classe de seconde. Sans oublier qu'elle ne s'adresse pas seulement aux futurs élèves des premières et terminales B ou G, il est naturel de faire en sorte qu'elle puisse servir à fonder sur des bases solides et à rendre plus raisonnées les décisions par lesquelles un nombre important de lycéens s'orienteront vers ces sections — ou choisiront de suivre les enseignements optionnels d'« économie et sciences sociales » qui leur seront proposés dans les autres sections de première et de terminale.

L'enseignement économique et social remplira d'autant mieux ses diverses fonctions, dans la nouvelle classe de seconde, qu'il continuera

---

* Voir *B.O. n° spécial* 2 du 26 mars 1981, p. 23.

à y pratiquer une pédagogie active, assurant une réelle participation des élèves à la construction des savoirs et des savoir-faire qu'ils ont à acquérir. Le respect de cette règle fondamentale interdit d'assigner à son programme des ambitions excessives en fait de contenus ou de technicité, qui seraient d'ailleurs incompatibles avec les attentes et les capacités d'élèves de cet âge, comme avec le volume horaire qui lui est attribué. La prétention encyclopédique, la recherche des raffinements de conceptualisation ou de langage seraient ici particulièrement dangereuses, et d'ailleurs illusoires.

En revanche, si l'établissement d'un programme à la fois réaliste et cohérent suppose donc une stricte sélection des thèmes retenus, il importe que son étude soit conduite avec un constant souci de précision et de rigueur. On se rappellera, en particulier, que l'élève ne s'est vraiment approprié une notion ou une relation abstraite que si l'on a réussi à lui donner, non seulement une connaissance suffisante des faits sur lesquels elle est fondée ou qui sont susceptibles de l'illustrer, mais une maîtrise assez familière du vocabulaire qui permet de l'exprimer et de la manier clairement et distinctement.

***

La première partie du programme doit fournir déjà le moyen d'habituer les lycéens à classer et ordonner les éléments de leur savoir et de vérifier qu'ils les ont effectivement et pleinement assimilés. S'appuyant, logiquement, sur les acquis résultant de l'enseignement des collèges, cette « récapitulation » a pour but, d'abord, de « mettre en perspective » l'étude qui sera menée pendant la plus grande partie de l'année et qui le plus souvent se référera, comme il est naturel, au « cas » bien défini, bien spécifié de la France d'aujourd'hui. De la sixième à la troisième, les grandes formes d'organisation qui ont caractérisé, au cours de l'histoire, les économies et les sociétés, et les divers régimes ou les divers niveaux de développement qui existent dans le monde actuel ont été successivement présentés, au moins dans leurs lignes générales ; il ne s'agit ici que de rappeler, au besoin de préciser et surtout de clarifier, ce qui a été appris ; non pas d'y ajouter de nouveaux détails, mais de consolider et de structurer aussi nettement que possible un savoir qui risquerait, autrement, de rester émietté et flou. D'autre part, tout au long de cette étude conduite durant les quatre années du collège, des notions fondamentales pour l'intelligence des réalités économiques et sociales ont été pour le moins abordées : le moment semble bien choisi pour en dresser l'inventaire et, là encore, pour les organiser, autour d'une construction simple du « circuit économique » permettant de définir les agents économiques et de montrer les relations d'interdépendance qui s'instaurent entre eux (notamment par la voie des flux monétaires), ainsi que le rôle joué par l'Etat dans la régulation globale de leurs activités.

Il va de soi, cependant, que, nécessaire pour « cadrer » l'objet principal du programme, cette première partie ne saurait se substituer à celui-ci, et que l'on ne pourra s'y attarder plus longtemps qu'on ne doit le faire pour une sorte d'introduction générale, étoffée, mais de proportions raisonnables par rapport à l'ensemble du temps disponible. C'est, en effet, sur la seconde et sur la troisième partie du programme que portera l'essentiel du travail de l'année. Ce sont elles qui fourniront un champ d'application particulièrement favorable à l'emploi de méthodes actives, partant d'une observation directe des faits pour conduire à saisir, par une démarche inductive, les notions qui peuvent être rattachées à leur étude, non comme des a-priori, mais comme des aboutissements. C'est, par exemple, à partir d'une approche concrète du fonctionnement de l'entreprise (à laquelle, bien entendu, on ne prétendra pas donner le développement ni le caractère d'un enseignement spécialisé) que pourra être fixé le vocabulaire relatif à des concepts tels que : capital, investissement, coût de production, prix, valeur ajoutée, chiffre d'affaires, profit, marché, concurrence, monopole, productivité, innovation... (cette simple énumération n'ayant naturellement rien de limitatif ni de contraignant).

La quatrième partie du programme, symétrique, pour ainsi dire, de la première, et à laquelle on ne consacrera pas plus qu'à celle-ci un temps excessif, porte sur quelques données macro-économiques dont il est évidemment impossible de tenter ici une étude théorique : c'est très délibérément qu'elles sont définies comme de simples « indicateurs » de l'état d'une économie nationale. Mais leur présentation semble d'autant plus intéressante que, tenant une grande place dans le discours quotidien des media, donc à la fois relativement familières pour leur public (de tout âge) et perçues par lui très confusément, elles constitueront un excellent exemple de ces « bruits » que diffusent au gré de l'actualité les moyens de communication extérieurs à l'institution scolaire et dont celle-ci, au lieu de les ignorer, doit aider les élèves à élaborer le « sens » et à peser la relativité.

Le programme d'initiation économique et sociale proposé pour la classe de seconde vise à faire acquérir et assimiler par de jeunes lycéens un savoir adapté à leur âge, défini, mais ouvert, à la fois substantiel et organisé, en même temps que les dispositions intellectuelles nécessaires pour leur permettre, par la suite, d'enrichir ce savoir et d'en tirer parti. Son application prendra naturellement en compte les conditions réelles de l'enseignement et les problèmes, différents selon les circonstances, qui en résulteront. Il n'est pas souhaitable de sacrifier délibérément aucun des éléments qu'il comporte, et qui sont indispensables à son équilibre. Mais, dans cette classe non spécialisée, et encore éloignée des échéances qui marquent le terme des études secondaires, il est raisonnable d'envisager sans réticence les aménagements auxquels l'expérience conduira les professeurs, qu'il s'agisse de modulations accentuant ou réduisant d'une façon très souple l'effort consacré à telle ou telle question, ou de modifications affectant très librement l'ordre de progression choisi.

C'est ainsi que l'on pourra notamment, si on le juge opportun :

— substituer à l'étude liminaire, et globale, de la première partie du programme des exercices de vérification et d'élucidation des connaissances acquises, régulièrement proposés tout au long de l'année, et consolider à chaque étape ces acquisitions afin d'élaborer progressivement la notion de circuit économique ;

— inverser l'ordre de succession des seconde et troisième parties du programme ;

— « accrocher », éventuellement, à des questions d'« actualité » la présentation des divers éléments de la quatrième partie du programme.

En toute hypothèse, c'est la recherche de la plus grande efficacité pédagogigue qui inspirera les solutions choisies ; mais on n'oubliera pas qu'il n'est pas d'efficacité pédagogique sans organisation construite et cohérente de l'enseignement.

III - Classes de première B et terminale B

Les programmes des classes de première B et terminale B, où l'enseignement des sciences économiques et sociales devient caractéristique de la section et dispose d'un horaire important, doivent être considérés comme un tout.

Il s'agit, en première, d'étudier l'économie et la société françaises ; en terminale, d'élargir l'étude à celle du développement et du changement dans le monde. Progression naturelle, qu'avaient adoptée déjà les programmes de 1967-1968, et qui s'adapte heureusement à celle des programmes de géographie et d'instruction civique, avec lesquels on ne manquera pas de rechercher toujours les convergences possibles. Mais elle n'interdit pas, bien entendu, de procéder en première, quand elles sont éclairantes, à des comparaisons du « cas » français et d'autres cas nationaux, pas plus que de reprendre, dans la première partie du programme de terminale, des exemples français, parmi d'autres.

Le programme se présente sous la forme d'une « grille », énumérant et s'efforçant d'ordonner les principaux éléments de l'étude à conduire, les principaux « angles d'attaque » du sujet. Il comporte donc des « rubriques », plutôt que des « questions ». Fixer d'avance la liste exhaustive et la définition détaillée des contenus qu'il convient de placer sous ces rubriques relèverait d'une vaine prétention. Les choix pédagogiques que chaque professeur jugera bon de faire dans sa classe, conformément aux principes généraux que l'on a posés, ceux qui pourront être arrêtés par concertation au sein de l'établissement ou lors des regroupements, à différents niveaux, qu'il y aura lieu d'organiser, l'expérience, enfin, qui permettra de trier parmi les solutions adoptées sans contraindre à une uniformité trop pesante, tiendront ici, nécessairement, le rôle essentiel. Encore convient-il que ces choix et ces solutions ne reposent pas sur des malentendus, mais traduisent une cohérence suffisante pour que la consistance et la rigueur de l'enseignement ne puissent être contestées, et aussi pour que soient satisfaites les exigences de l'examen national qu'est le baccalauréat, et pour lequel il faudra, d'ailleurs, concevoir et formuler un type d'épreuves adapté au nouveau programme de terminale. Il importera donc de respecter quelques règles d'interprétation, qui peuvent s'exprimer comme suit :

— le libellé du programme fait une large place à des institutions, à des organisations, à des mécanismes... dont l'étude ne doit céder toutefois à aucune de ces deux tentations, plus ou moins contradictoires, que pourraient être ou l'abstraction ou la technicité. Par exemple : l'analyse structurelle de la production (programme de première, II, 2) suppose une approche concrète des problèmes de la concentration et de la compétitivité des entreprises ; l'étude de l'échange international (ibidem, II, 5) implique évidemment une présentation de la balance des paiements et de ses composantes; mais, d'autre part, ni la comptabilité nationale ni la comptabilité d'entreprise (ibidem, II, 1) ne sauraient faire l'objet de développements réservés à des spécialistes, car il suffit ici de faire acquérir un vocabulaire de base, précis, correctement assimilé, mais limité, et de faire comprendre les intentions qui inspirent la conception et l'emploi de ces instruments.

— le programme comporte, à propos des groupes sociaux et des rapports sociaux (ibidem, I, 1), des « éléments de description et d'analyse ». L'association de ces deux termes pourrait être un *leitmotiv* du programme tout entier. On ne saurait en effet se contenter d'apporter aux élèves un certain nombre de connaissances. Il faut les rendre attentifs à leur relativité : par exemple, leur montrer la portée, mais aussi les limites des méthodes de classification des groupes sociaux, de l'approche comptable, de l'analyse sectorielle de l'économie (en première), comme la valeur opératoire, et en même temps la fragilité, ou le caractère controversé, des concepts relatifs à la croissance, au développement, à la conjoncture (en terminale). Il faut, ici encore, leur aprendre à maîtriser un langage dont l'emploi raisonné demande de la netteté, de la précision, mais exclut une confiance trop naïve en ses propres vertus ; bannir à la fois le clair-obscur et le nominalisme. Il faut même essayer, dans la mesure du possible, de les faire accéder à un certain niveau de formalisation, de modélisation, tout en les préservant du dogmatisme. La meilleure façon d'écarter ce risque est sans doute d'identifier soigneusement, de spécifier, de situer les références théoriques sous-jacentes aux constructions et aux interprétations proposées, non pas pour se perdre dans une histoire de la pensée économique ou sociologique qui resterait, à ce niveau, inintelligible ou caricaturale, mais au moins pour rendre sensible aux lycéens la diversité des types d'explicitation que suscitent les problèmes étudiés, le caractère ouvert des débats qui en résultent, et pour leur donner de la sorte une leçon de liberté et d'activité d'esprit.

— on devra se garder enfin d'une lecture trop « statique » du programme. Il faut au contraire donner tout son sens à la recommandation sur laquelle s'ouvre le programme de terminale, et en étendre l'application à l'ensemble des questions abordées dans les deux classes.

La nouvelle rédaction des programmes ne comporte plus, sauf, en première, pour la France, l'indication explicite de « pays » à retenir comme « exemples caractéristiques ». Cet allégement s'explique aisément : une imbrication trop étroite, ou trop apparente, entre l'enseignement économique et social et l'enseignement de l'histoire et de la géographie pouvait se justifier lorsque le premier commençait à peine à se constituer, mais elle risquerait maintenant de perpétuer une certaine confusion dont le choix des sujets du baccalauréat a parfois porté la trace, et que l'usage, cependant, s'efforçait depuis longtemps de dissiper, en conduisant les professeurs à intégrer, selon des formules diverses, l'exploitation du « matériau » représenté par l'étude des « types de développement » à « l'analyse d'ensemble » de la croissance économique et du changement social. Mais il n'en reste pas moins indispensable de montrer aux élèves que l'état actuel de la France et du monde ne peut se comprendre si l'on ignore toute l'épaisseur de l'histoire qui y a conduit. Et il faut insister avec force sur la nécessité de prendre en considération cette évolution historique des économies et des sociétés « sur une longue période », comme il est expressément indiqué, car il ne suffit pas de partir du « premier choc pétrolier », ni même de la fin de la Seconde guerre mondiale, pour mesurer tout le poids dont le passé pèse toujours sur nous. Il est évident au contraire que des transformations de structure aussi décisives que la révolution industrielle (si complexe que soit le sens de cette notion) ou l'adoption dans tel ou tel pays d'un régime de type socialiste ne peuvent être négligées. On pourra, au surplus, trouver dans leur étude des points d'application bien choisis pour le travail interdisciplinaire.