

Économie comme Discipline de cours

Comment une formation générale, plurielle et socio-économique, peut être mise en forme à l'école

Karoline Kopp

Aujourd'hui la jeunesse grandit dans un monde interpénétré de structures économiques. Il n'est même pas possible de ne pas prendre part à une activité économique et à des résolutions économiques — même en étant un enfant. En même temps, les contextes économiques, en considération de notre société dans laquelle notre travail est fortement divisé et partagé, sont très complexes. Dans leur dimension sociétale d'ensemble, on ne peut guère souvent les percevoir, en effet ils ne sont même pas perceptibles en partie.

Viennent s'y rajouter des paradoxes économiques qui n'ont pas pu être résolus. En dépit d'un bien-être qui s'élève rapidement, des millions de gens continuent de vivre largement dans une pauvreté pitoyable. Alors que le nombre des possibilités matérielles de l'humanité s'élève constamment, le climat change. Végétaux et animaux périssent, les océans s'acidifient et les matières premières sont exploitées sans tenir compte des limites de la planète (voir Raworth 2018). La glorification de la croissance économique est contrée par le rejet social ; L'expertise économique contraste avec l'ignorance totale.

Entre temps l'économie elle-même est tombée dans la critique : à cause de méthodes d'enseignement paradigmatiques, ainsi qu'un manque de diversité dans les approches et un degré extraordinaire de discrimination (voir, entre autres : De Muijnck /

Tielemann, 2021 ; Bontrup / Marquardt 2021 ; Graupe / Steffestun 2018 ; Tafner 2018). Se rajoutent à cela des signatures de concurrences économiques, comme une individualisation, quantification, optimisation des ressources et une accélération générale. Elles se font remarquer en agissant comme autant d'écoles jusque dans la vie sociale (voir entre autres, Buck 2024 ; Rosa 2016).

En considération de telles contradictions et de contextes impénétrables, il n'est pas étonnant que les conceptions sur la nécessité et la configuration de la formation économique dans les cours scolaires se trouvent devant un abîme (voir Hedke 2018 ; Weber 2023).

Formation économique dans les écoles

Les écoles ordinaires ont nettement augmenté leurs parcours de formation économique dans les deux dernières décennies. Il est vrai que l'arrangement des cours varie selon le Land fédéral et la forme de l'école, aussi bien pour les contenus qu'au plan conceptionnel. Les représentations dominantes de la science économique à ce sujet, sur la manière dont l'économie fonctionne et devrait être comprise, semblent s'être répandues jusqu'aux contenus d'enseignement des écoles. Toutefois il leur manque toute indication qu'une économie est constamment un entrelacs de relations sociales construites par des êtres humains, qui pourrait être pensé, organisé au-

trement. Dans les livres scolaires actuels des lycéens de Bavière, le marché du travail [sic ! *Ndt*] est carrément présenté à l'instar d'un marché de pommes de terre ou de légumes. : « *Le marché du travail est un marché comme tout autre, seulement ce ne sont pas des biens qui y sont échangés, mais le produit du travail contre une rétribution. [...] Comme sur tout marché l'offre et la demande y déterminent le prix, qui est désigné comme une rétribution sur le marché du travail* » (Kalteis et al., 2016, chapitre 11, p.10). En règle générale, une présentation plurielle et aussi une approche comparative de diverses manières de voir le phénomène économique font défaut.

Des associations, fondations et groupes d'intérêts de couleurs les plus diverses font de plus en plus pression sur les écoles. Dont les projets didactiques et les matériels de cours gratuits délaissent toute pluralités appropriées.

Le rôle des écoles Waldorf

Le mouvement Waldorf fut fondé en 1919, au sein d'un mouvement révolutionnaire spirituellement porté par Rudolf Steiner ; avec l'objectif d'une restructuration sociale, écologiquement et économiquement durable de la société (voir par exemple, Schmelzer 1991). Dans un mélange, dont on ne voit guère l'ensemble, d'idées formatrices et de concepts didactiques spécialisés, le mouvement Waldorf joue depuis un rôle

marginal surprenant. À chaque fois selon les spécificités fédérales, les règlements des curriculums et les possibilités de fin d'études des contenus de formation économiques sont intégrés, certes en partie dans des matières propres ou combinées, telles que des cours de géographie ou d'autres domaines spécialisés, tels que l'éthique ou l'histoire. Toutefois l'économie et la formation politique ont lieu d'une manière souvent limitée dans les écoles Waldorf, et font même totalement défaut dans d'autres écoles (Ungefug 2017, pp.54 et suiv.). Au lieu de cela, de nombreuses institutions se concentrent sur la formation pratique et le développement de la conscience communautaire et du monde réel. Ces activités sont valorisées dans le cadre de cours d'artisanat et d'art ainsi que de nombreux projets et stages. Les écoles Waldorf n'ont pas de conception uniforme de l'éducation économique et ne semblent pas non plus classer l'économie et la politique en général comme étant pertinentes sur le plan pédagogique. Ou bien il y a simplement des obstacles de temps et de personnel dans la mise en œuvre.

À la base de la pédagogie Waldorf repose un idéal humaniste qui veut soutenir tout individu dans le but de déployer ses dispositions naturelles et ses intentions (Zech 208, p.13). Pour pouvoir organiser à la fois l'avenir personnel et celui de la société, les interrogations économiques et sociales-écologiques ne doivent pas être omises. Une discussion unilatérale sur des modèles économiques ou sur des abandons-aux-courants-des-choses-et-événements est contre productive dans un monde imprégné d'économie et des répercussions de celle-ci.

À quoi peut ressembler un programme d'enseignement socio-économique

Le but d'une formation à l'économie

aux écoles devrait être de faire de l'élève un citoyen hors de tutelle. Hors de tutelle, au sens économique du terme ici, c'est celui qui peut satisfaire d'une manière autodéterminée, dans le travail qu'il partage dans le monde globalisé, ses besoins matériels, ceux de l'âme et de l'esprit. Il s'agit notamment de lutter consciemment contre les incitations à l'achat ou les publicités qui ciblent le désir ou la peur. L'école devrait transmettre la capacité de contribuer de manière significative au processus social de création de valeur collective. La maturité signifie être capable de comprendre les conséquences sociales et écologiques de ses propres actions et de fonder ses décisions sur des considérations éthiques.

Un concept de maturité appréhendé renvoie aussi à l'aspect de liberté de la société. Dans une société ouverte, les citoyennes et citoyens sont hors de tutelle, dans la situation de s'informer largement sur leur propre participation dans l'économie et au-delà, sur l'ensemble des événements et relations complexes, de formuler des jugements là-dessus et de prendre part aux processus d'organisation et de régulation supra-ordonnés. Cela se produit sous la forme d'élections ou d'un engagement d'activités autonomes dans les processus économiques de l'ensemble de la société. La maturité signifie être capable de comprendre les conséquences sociales et écologiques de ses propres actions et de fonder ses décisions sur des considérations éthiques. L'éducation économique-politique actuelle prend au sérieux les trois principes du « Consensus de Beutelsbach »¹ : Ne pas subju-

- 1 Le consensus de Beutelsbach fut formulé en 1976, lors d'un congrès à Beutelsbach, et il sert de base à la formation politique. Il repose sur trois principes fondamentaux : 1. Interdiction de subjugation : les apprenants ne doivent pas être manipulés ou endoctrinés dans leurs opinions. 2. L'exigence de controverses : des

guer signifie que les enseignants ne doivent pas endoctriner les élèves ni les pousser dans une certaine direction afin qu'ils ne puissent pas se forger leur propre opinion. L'exigence de controverses exige que les questions politiques et sociales soient présentées en classe comme des questions controversées, telles qu'elles sont également discutées dans les sciences et la société, tandis que l'orientation des étudiants implique que les cours doivent être liés aux intérêts et à la vie des étudiants et leur permettre de développer des politiques de manière indépendante et de prendre des décisions. Une éducation unilatérale sur le libéralisme du marché est tout aussi bien à éviter que toutes les autres subjugations paradigmatiques unilatérales.

Dans les degrés moyen et supérieur les élèves doivent tout d'abord apprendre ce qu'est principalement l'économie. Ils doivent reconnaître la manière dont l'économie est reliée aux domaines de la sociologie, l'écologie, la politique, ou le droit, quels objectifs elle peut suivre et comment on peut mesurer cela.

Sur cette base, il convient de thématiser les problèmes de notre époque. Les étudiants doivent appréhender les différentes théories économiques dans toute leur diversité et discuter de différentes approches de solutions. Un aperçu ciblé sur l'histoire des théories économiques peut y servir grandement. Les différents domaines et positionnements interrogatifs concrets doivent être examinés

thèmes politiques et sociétaux doivent être présentés tels qu'ils sont débattus en science et dans la vie publique comme des controverses. 3. L'orientation selon le monde de la vie : les apprenants doivent devenir capables d'analyser leurs propres intérêts et d'agir dans le monde politique. Ce principe ressort de la discussion sur la neutralité et les tâches de la formation politique dans la République fédérale d'Allemagne.

et comparés du point de vue des différentes écoles économiques. Cela ne doit pas être fait à la légère, mais doit être inclu consciemment dans le programme de toutes les matières. Si la situation du personnel le permet, une matière interdisciplinaire distincte pourrait même en être créée.

Amorces concrètes

Les élèves devraient également acquérir une expérience pratique du monde des affaires, par exemple par le biais de stages ou d'un format étudiant intégré à la classe. Ils peuvent développer des compétences telles que la coopération et la résolution de problèmes et ainsi également améliorer leurs compétences dans le domaine du *savoir lire-&-écrire futur*² [*future literacy*, en anglais dans le texte, *ndt*] et donc des écoles à compétence future (Mots-vedettes : formation transformative³). Ainsi, de cette ma-

nière, une base solide pour la maturité économique et politique peut être posée dans les écoles.

Un groupe de projet du Centre de recherche pédagogique de l'Association des écoles Waldorf indépendantes travaille actuellement sur un programme d'études pluraliste et de perspectives multiples, qui doit être publié en 2025. Le groupe de projet est composé d'enseignants et d'économistes. Le projet fait partie du Forum pour l'Histoire et se concentre

sur les domaines de l'histoire économique et de l'histoire du dogme.

Sozialimpulse 4/2024.

(Traduction Daniel Kmiecik)

Karoline Kopp, est née en 1982 à Wiesbaden, elle est économiste et enseignante en économie et droit. Elle enseigne à la libre école Waldorf de *Land-berg* et à l'école Rudolf Steiner de *Gröbenzell* de la 10^{ème} classe à l'*Abitur*. Elle est active dans la formation des enseignants et collabore à divers projets de recherche pédagogique à la Fédération des écoles Waldorf.

Littérature

Bontrup, Heinz-J. / Marquardt, Talf- Michael (2021) : *Volkswirtschaftslehre aus orthodoxer und heterodoxer Sicht*. [L'économie d'un point de vue orthodoxe et hétérodoxe] Walter de Gruyter.

Buck, Marc Fabian (2024) : *Ökonomisierung der Bildung. Eine Einführung* [Économisation de l'éducation. Une introduction] Beltz Juventa.

De Muijck, Sam / Teleman, Joris (2021) : *Economy Studies : A Guide to Rethinking Economics Education* [Études économiques : un guide pour repenser l'enseignement de l'économie] Amsterdam University Press.

Graupe, Silja / Steffestun, Theresa (2018) : *The Markets deal out profits and losses — How Standard Economic Textbooks Promote Uncritical Thinking in Metaphors* [Les marchés répartissent les profits et les pertes — Comment les manuels économiques classiques encouragent la pensée non critique par le biais de métaphores] dans : *Journal of Social Science Education*, 3, pp.5-18.

Hedtke, Reinhold (2018) : *Das Sozialökonomische Curriculum* [Le programme d'études socio-économique] Francfort-sur-le-Main.

Kalteis, Rainer / Neumeier, Gerald / Peter, Daniela / Schiller, Günter & Schmidt, Susanne (2016) : *Saldo 12 Wirtschaft und Recht* [Bilan 12 Économie et Droit] Westermann

Roas, Hartmut (2016) : *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung* [résonance. Une sociologie de la relation mondiale]. Suhrkamp.

Schmelzer, Albert (1991) : *Die Dreigliederungsbewegung 1919. Rudolf Steiner Einsatz für den Selbstverwaltungsimpuls* [Le mouvement de la Dreigliederung de 1919. L'engagement de Rudolf Steiner dans l'élan autogestionnaire] Édition Hardenberg chez Verlag Freies Geistesleben.

Tafner, Georg (2018) : *Ökonomische Bildung ist sozioökonomische Bildung. Grundlagen der Didaktik einer reflexiven Wirtschaftspädagogik* [L'éducation économique est une éducation socio-économique. Fondements de la didactique d'une formation commerciale réflexive] dans : *Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft*, Springer Fachmedien, pp.109-140.

Ungefug, Till (2017) : *Perspektiven der Sozialkunde. Playdoyer für ein unentdecktes Kernfach der Pädagogik* [Perspectives des sciences sociales. Playdoyer pour un sujet de pédagogie central non découvert] *Bildungswerk* [Beruf & Umwelt].

Weber, Birgit (2023) : *Was Jugendliche über Wirtschaft wissen und können sollen. Eine vergleichende Curriculumsanalyse zur ökonomischen Bildung in der Sekundarstufe* [Ce que les jeunes devraient savoir et être capables de faire en matière d'économie. Une analyse comparative des programmes d'enseignement économique dans les écoles secondaires] Francfort-sur-le-Main.

Zech, M. Michael (2018) : *Bildungstheorie und Waldorfpädagogik* [Théorie de l'éducation et pédagogie Waldorf, dans : Sigler, Stefan / Sommer, Willfried / Zech, M. Michael (éditeurs) : *Oberstufenunterricht an Waldorfschulen* [enseignement secondaire supérieur dans les écoles Waldorf], Beltz Juventa, pp.12-72.

2 **Future Literacy** veut dire ici la capacité d'imaginer des futurs possibles et de faire face de manière créatrice aux incertitudes. Il s'agit de développer des scénarios pour l'avenir, pour prendre des décisions plus consciemment et de manière plus flexible, dans un monde incertain. Le concept fut développé par l'UNESCO, en particulier par Riel Miller, un expert pour des études futures d'amorces traditionnelles. La planification repose souvent sur de solides acceptations, alors que la *Future Literacy* appréhende une insécurité comme une chance, pour réagir de manière créatrice et résiliente à des défis futurs. L'UNESCO encourage la *Future Literacy* en tant que compétence-clef pour la formation et le développement durable.

3 Une formation transformatrice est un concept de formation qui encourage des changements profonds dans le penser, l'action et le maintien des valeurs par des apprenants. Ils doivent créer une conscience critique pour permettre en question des convictions, des structures sociales et une action durable. Le but étant de heurter des transformations individuelles et sociétales.

