



Haute École Pédagogique Vaud
Avenue de Cour 33
1014 Lausanne

Master of Advanced Studies / Diplôme d'enseignement pour le degré secondaire II

**La didactique de l'économie et ses acteurs
face à l'éducation en vue d'un développement durable :
tensions, perspectives et inertie au niveau Secondaire II**

Mémoire professionnel

Travail de	Pierre Kohler
Sous la direction de	Lucien Reymondin
Membre du jury	Daniel Curnier

Lausanne

Décembre 2020

« Anyone who believes in indefinite growth in anything physical, on a physically finite planet, is either mad or an economist. »

— Kenneth E. Boulding

« The purpose of studying economics is not to acquire a set of ready-made answers to economic questions, but to learn how to avoid being deceived by economists. »

— Joan Robinson,
Marx, Marshall and Keynes
(1955, p.5)

« La nécessité du pluralisme doctrinal ne relève pas seulement du refus de principe de la mise au pas du chercheur [et de l'enseignante et, au-delà, de l'étudiante, l'élève, la citoyenne]. Elle est aussi la condition la plus sûre de l'effort de scientificité pour la simple raison que rien ne vaut la controverse pour produire des falsifications ou pour contraindre les parties à s'y soumettre. »

— Alain Bonnafous,
Le siècle des ténèbres de l'économie
(1989, p.178)

TABLE DES MATIÈRES

Introduction	7
1. Précisions limitées sur quelques notions complexes en lien avec la problématique	11
1.1. Développement durable (DD) : durabilité forte et faible	11
1.2. Éducation en vue d'un développement durable (EDD) : didactique et pédagogie	15
1.3. L'économie comme discipline : pluralisme et mainstream.....	17
2. Approche et méthodologie	23
2.1. Sociologie du curriculum - formel, réel et caché: emprunt de quelques concepts.....	23
2.2. Analyse de documents : plans d'études et ressources didactiques.....	26
2.3. Entretiens : choix des acteurs, formulation des questionnaires et analyse des réponses	29
3. Didactique de l'économie et intégration de l'EDD	32
3.1. Analyse des plans d'études	32
3.1.1. Ecoles de maturité (EM), de culture générale (ECG) et de commerce (EC)	32
3.1.2. Enseignement de la culture générale en voie professionnelle	33
3.1.3. Ecole de maturité professionnelle (EMP).....	34
3.1.4. <i>Commentaires sur les plans d'études et l'EDD</i>	36
3.2. Analyse des ressources didactiques	38
3.2.1. Le monopole de l'approche mainstream (AM)	38
3.2.2. AM et instabilité financière : la fable monétariste est morte, vive la fable monétariste !.....	40
3.2.3. AM et inégalités : pas tes oignons !.....	44
3.2.4. AM et environnement : Uniprix, Monoprix, mini prix !	46
3.2.5. <i>Commentaires sur les ressources didactiques et l'EDD</i>	50
3.3. Analyse des entretiens avec les acteurs	51
3.3.1. Plans d'études.....	51
3.3.2. Ressources didactiques et approche mainstream.....	52
3.3.3. Les leçons perdues de la crise de 2008.....	53
3.3.4. Climat, la bonne action individuelle, la croissance verte et la décroissance	54
3.3.5. Internalisation du conformisme politique ou responsabilisation des acteurs ?	55
3.3.6. <i>Commentaires sur le positionnement des acteurs et l'EDD</i>	56
Conclusion et propositions	59
Propositions didactiques	60
Propositions pédagogiques	64
Bibliographie	66
Annexe : les entretiens	69
CREME (M. Sadri Shili, Président et Responsable UMER-FP ; Mme Giovanna Corset, Enseignante EPCL et membre du groupe de travail CREME qui organise et supervise le développement des contenus de la collection <i>Économie et Société</i>) Q1-19	69
DGEP (M. Didier Poretti et Mme Erika Mattmann, Président-e de la conférence cantonale des chefs de file d'économie et d'économie d'entreprise) Q20-32	75
Education21 (M. Joël Wahli, Responsable S2 & Domaine Bases et ancrage EDD) Q33-48	80
EPFL (Prof. Philippe Thalmann) Q49-60	83
Iconomix (M. Sébastien Bétrisey, Responsable Suisse romande et italienne) Q61-71	88
Résumé	91

Introduction

Le développement durable (DD) représente un objectif politique déclaré de la communauté internationale depuis près de 30 ans. Objectif intégrant des apports scientifiques, des considérations éthiques ainsi que des rapports de force économiques et politiques internationaux, ses diverses interprétations possibles représentent encore aujourd'hui un enjeu de pouvoir.

Suite à l'adoption de cet objectif politique général, de nombreux pays, dont la Suisse, ont adapté leur politiques de l'éducation et progressivement introduit l'objectif d'une éducation en vue d'un développement durable (EDD) dans les plans d'études. Face à ce défi pédagogique général, toutes les disciplines ne sont pas égales et certaines d'entre elles, comme la chimie, la biologie, la géographie ou l'économie, ont été appelées à intégrer cet objectif dans leur didactique. Alors que les disciplines plus proches des sciences naturelles sont sans doute parvenues à faire évoluer leur didactique en intégrant l'EDD d'une manière qui accorde une place centrale aux apports scientifiques et aux considérations éthiques en lien avec le DD, en est-il de même avec la discipline économique ? Ou est-il possible que la discipline économique (et avec elle sa didactique), désorientée par les résonances puissantes de son objet d'étude avec les rapports de force économiques et politiques qui traversent la société suisse, ait dévié de cette voie exemplaire pourtant nécessaire à la promotion de l'EDD ? Et si tel devait être le cas, comment y remédier ? Telle est la problématique générale de ce mémoire.

Ce questionnement appliqué à la discipline économique est d'importance, car aucune réflexion sérieuse sur le DD ne peut faire l'impasse d'une bonne compréhension de l'économie, dont le fonctionnement contemporain est souvent dénoncé pour alimenter de nombreux phénomènes insoutenables (instabilité financière, montée des inégalités, dégradations environnementales, urgence climatique, etc.) auquel le DD est justement censé apporter des réponses. En effet, de nombreuses réponses politiques aux phénomènes insoutenables évoqués sont contraintes par ce que les économistes pensent et affirment qu'il est possible de faire ou pas.

Ce mémoire propose d'examiner la manière dont la discipline économique a intégré l'objectif de l'EDD dans sa didactique à travers la manière dont elle propose d'aborder les grandes questions économiques en lien avec le défi du DD. Le cœur de ce mémoire consiste donc à analyser les plans d'études des différentes voies et filières du Secondaire II dans le canton de

Vaud, ainsi que les principales ressources didactiques disponibles (manuels, plateformes digitales, etc.).

Certains documents (surtout les plans d'études) pouvant entretenir un certain vague sur les intentions de leurs auteurs, ce mémoire propose également d'analyser le positionnement de plusieurs acteurs clés qui participent, à différents niveaux et de manière plus ou moins directe, à la définition de cette didactique. En effet, ces acteurs se situent en première ligne pour perpétuer l'inertie ou impulser de nouvelles perspectives pour l'intégration de l'EDD dans l'enseignement de leur discipline. Ce sont également eux qui sont en position de ralentir ou d'accélérer la construction d'un récit économique en cohérence avec l'état de nos connaissances (en économie et d'autres disciplines) qui satisfasse l'exigence de validité qui fonde l'identité professionnelle et morale de la profession enseignante ainsi que la relation pédagogique. Autant le mouvement de révolte contre les professeurs d'économie qui a traversé de nombreuses universités du monde suite à la crise de 2008 que le mouvement plus récent de la grève pour le climat soulignent l'importance de cette responsabilité des acteurs du monde de l'éducation, en Suisse comme ailleurs.

Une clarification terminologique s'impose ici. La didactique est communément définie comme la discipline scientifique étudiant l'enseignement d'une discipline spécifique (par exemple, le cours de didactique de l'économie enseigné à la HEP). Partant d'une discipline scientifique déjà constituée, elle en étudie principalement la didactisation ou les arbitrages épistémologiques qui peuvent être opérés par les enseignantes pour partager des connaissances. Ces arbitrages varient nécessairement entre enseignantes, cependant à l'échelle d'une discipline et au fil de sa constitution, les choix majoritaires de la profession tendent à se consolider, parfois de manière hégémonique, comme dans le cas de l'économie, portant en germe un risque accru d'inertie. Le consensus de la profession au sujet de la discipline et de sa didactique se reflète dans les documents qui font référence pour son enseignement : les plans d'études, qui déterminent les questions dignes d'être étudiées (ou pas) par les élèves ; et les ressources didactiques imposées, recommandées ou simplement disponibles, qui balisent le travail de didactisation qui reste à effectuer par chaque enseignant. Dans ce mémoire, la didactique est abordée à la fois par le prisme des réflexions individuelles des acteurs interrogés, qui parlent de leur vision de leur discipline et, indirectement, de leur manière de faire vivre leur enseignement de l'économie ; et surtout au travers des arbitrages collectifs de la profession tels que consolidés dans les plans d'études et ressources didactiques. Le terme de didactique est ainsi défini comme englobant les plans d'études et les ressources didactiques. En effet, « la

didactique d'une discipline n'est pas quelque chose qui viendrait après elle, en plus ou à côté, pour lui donner une sorte de supplément pédagogique utile – ou qui viendrait avant elle, déjà porteuse de règles et de lumières. Elle s'occupe d'en raisonner au plus près l'enseignement. (...)».¹ En conséquence, sans minimiser l'existence d'arbitrages individuels, qui sont par ailleurs encouragés par le cours de didactique de l'économie enseigné à la HEP, ce mémoire part de l'hypothèse que les arbitrages individuels pris dans leur ensemble restent nécessairement tributaires des arbitrages collectifs de référence, tels que reflétés dans les plans d'études et les ressources didactiques. En bref, la didactique de l'économie ne peut être appréhendée indépendamment des injonctions hiérarchiques et des réalités matérielles qui conditionnent les réflexions et les pratiques concrètes des enseignantes.

Comme la problématique générale de ce mémoire s'appuie sur plusieurs notions complexes, comme le DD, l'EDD ou l'économie comme discipline, la prochaine section précise certains faits et enjeux en lien avec celles-ci. Loin de se vouloir exhaustifs sur ces notions,² ces détours ont pour objectif limité de pouvoir aborder les questions de recherche de ce travail sur des bases théoriques claires. Ainsi, la section 1 rappelle ce qui distingue l'interprétation du DD dans une perspective de durabilité forte et faible, en soulignant les apports scientifiques, les considérations éthiques et les rapports de force économiques et politiques qui sous-tendent chacune de ces perspectives. Puis, cette section distingue la dimension didactique et pédagogique de l'EDD afin de mieux circonscrire le champ de ce mémoire. Le dernier point de cette section consiste ensuite à resituer la discipline économique dans une perspective pluraliste donnant une visibilité aux écoles de pensée qui nourrissent la pensée économique aujourd'hui, avant de préciser dans les grandes lignes ce qui distingue le courant mainstream, qui à l'heure actuelle structure et imprègne la didactique de l'économie, des autres divers courants qu'elle invisibilise.

La section 2 présente ensuite la méthodologie adoptée, à commencer par certains éléments théoriques de l'approche qui s'apparente peut-être le plus de celle empruntée dans ce mémoire,

¹ Réflexion sur la didactique tirée de Moniot (1993), p.5.

² La directive de la HEP encadrant les mémoires de diplôme précise que pour les mémoires des « étudiants mono-disciplinaires, l'accent peut être porté aussi bien sur l'ensemble que sur une partie de la démarche de recherche, qui va de la réflexion, l'élaboration d'un sujet, son étude bibliographique, sa problématisation, au recueil de données, à leur traitement, leur analyse et la synthèse. » Pour les étudiants qui suivent deux didactiques, comme c'est mon cas (économie et droit), le volume de travail est de 60% inférieur, correspondant à 60 heures de travail, et « le travail peut consister en un approfondissement d'une thématique abordée au cours de la formation, son étude bibliographique, ou encore en une analyse réflexive d'une expérience issue de la pratique professionnelle. » Consulter le document « Mémoire professionnel d'enseignement secondaire II », disponible : <https://candidat.hepl.ch/cms/accueil/formations-a-lenseignement/mas-diplome-enseignement-sec2/mas-enseignement-secondaire-2/memoire-professionnel.html>

à savoir la sociologie du curriculum. Elle précise certains concepts (curriculum formel, réel, caché) utilisés dans la partie analytique et explique les choix de documents (plans d'études, ressources didactiques) et la démarche motivant les entretiens menés avec les acteurs. La section 3 s'attelle à analyser ces documents et les réponses fournies par les acteurs interrogés en vue d'apporter des éléments de réponse à la problématique de ce mémoire. La conclusion propose une synthèse et formule quelques propositions pour de futures révisions des plans d'études et des ressources qui structurent la didactique de l'économie, en vue de soutenir une EDD dans le cadre de l'enseignement économique qui soit en cohérence avec l'état de nos connaissances et l'exigence de validité propre à la profession enseignante.

1. Précisions limitées sur quelques notions complexes en lien avec la problématique

1.1. Développement durable (DD) : durabilité forte et faible

Le DD est communément défini comme «un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures à répondre aux leurs». C'est la définition proposée par le rapport Brundtland de la Commission mondiale pour le développement et l'environnement des Nations Unies en 1987. Dans la foulée, cette définition précise en outre les deux points-clés suivant (i) «la plus grande priorité» doit être accordée aux «besoins essentiels des plus démunis» et (ii) les «limitations » de nos « techniques » et de notre « organisation sociale » contraignent la capacité de l'environnement à répondre aux besoins humains actuels et à venir.

Sur la base de cette définition générale, il apparaît que le DD représente un ensemble de chemins possibles qui requiert des arbitrages politiques entre les objectifs de développement économique (du moins dans les pays les plus pauvres), d'équité sociale et de soutenabilité environnementale. A noter aussi que les enjeux de ces arbitrages touchent aux quatre problèmes centraux du questionnement économique que sont la rareté, l'incertitude, la domination et le changement (voir section 2.3) et que la discipline économique peut apporter une diversité d'éclairages sur ces questions. Au final, la voie qui sera préférée aux autres chemins possibles dépendra en partie des questions qui auront été posées (ou pas) et des éclairages économiques apportés (ou pas).

Face à cette définition du DD, deux grandes approches se distinguent : l'interprétation du DD dans une perspective de durabilité forte et faible.³ Dans une perspective de *durabilité forte*, les limites naturelles et technologiques évoquées par Brundtland sont des limites dures. Ainsi, le

³ Pour davantage de détails sur ces deux perspectives, consulter Curnier (2017), section 2.5.2., p.78ss. Pour des déclinaisons graphiques de ces deux perspectives et une formulation empruntant le langage de la théorie néoclassique, consulter Fondation suisse d'éducation pour l'environnement (2012). A côté de ces deux perspectives, certains auteurs pointent la nature oxymorique du terme « développement durable » pour souligner son incohérence et appeler à renoncer à l'usage de ce terme. Selon ces auteurs, le slogan du DD servirait comme « un opérateur de neutralisation de la conflictualité » menant à une dépolitisation de l'EDD, et transformant ainsi cet enseignement en un instrument pédagogique au service d'un projet politique global qui se situerait en porte-à-faux avec la mission émancipatrice imaginée par les mouvements à l'origine de l'EDD. Consulter par exemple Albe (2017). Si la critique sémantique radicale discutée par Albe est tout à fait pertinente, la perspective portée par ces auteurs peut à mon avis s'insérer dans celle promue par les tenants du DD dans une perspective de durabilité forte, avec laquelle les convergences sur le fond sont nombreuses.

risque grandissant que la poursuite de la trajectoire de développement actuelle mène à un effondrement écologique, et ses conséquences sur les sociétés humaines (famine, migration, conflits, etc.) et le monde vivant, est pris au sérieux et l'espoir évanescent d'une économie post-industrielle libérée de toute empreinte carbone et écologique est écarté.

La justification scientifique de cette approche par des économistes a été formulée il y a 50 ans déjà : la planète Terre étant un système physique fermé (qui échange avec l'univers de l'énergie, sous forme de rayonnement solaire et de dissipation de chaleur, mais sans échange de matière) et soumis à la deuxième loi thermodynamique de l'entropie (l'énergie-matière contenue dans un système tend à se dégrader de manière irréversible en dissipant de la chaleur), une croissance économique alimentée par la dégradation de sources d'énergie non-renouvelable et des matières premières disponibles en quantités finies ne peut être que temporaire (Boulding, 1966 ; Georgescu-Roegen, 1971). De cette prise en compte des réalités physiques découle une réflexion sur les limites de la croissance (Meadows et al., 1972) et la dimension optimale que l'économie mondiale ne doit pas dépasser.

Certes, le flux continu d'énergie solaire n'étant pas exploité dans sa totalité et la valeur économique n'étant pas reliée à la consommation d'énergie de manière strictement linéaire, il est en théorie possible d'imaginer une économie croissante ne reposant que sur l'exploitation de l'énergie solaire et d'autres formes renouvelables. Cependant, l'hypothétique résolution de la question du renouvellement des sources d'énergie ne résout pas le problème concret de la dégradation des matières premières dans lesquelles s'inscrivent toutes les activités économiques (y compris la re-production de savoir, surtout à l'ère digitale) et dont l'exploitation grandissante ne fait qu'augmenter le niveau d'entropie, problème auquel le recyclage, lui aussi énergivore, n'apporte pas de solution suffisante. A ce problème non résolu s'ajoute celui de la rétention sur la Terre de la chaleur qui devrait se dissiper dans l'univers. En effet, une des questions pratiques les plus pressantes aujourd'hui est de savoir s'il est possible de faire la transition vers le « tout renouvelable » et découpler l'activité économique des émissions de CO₂ et autres gaz à effet de serre dans des délais permettant d'éviter l'effondrement climatique. Or, les études empiriques sur l'état de (non) découplage entre activités économiques, énergie et matières premières montrent clairement qu'une décroissance économique est nécessaire pour pouvoir espérer atteindre les objectifs climatiques de Paris et respecter les limites planétaires plus généralement (Haberl et al., 2020 ; Vadén et al. 2020).⁴

⁴ Le premier article propose une méta-analyse de 834 études sur ces questions, le second une discussion de 179 articles sur le sujet publiés entre 1990 et 2019.

Dans ce contexte, promouvoir l'équité entre générations/pays/groupes sociaux⁵ exige des arbitrages politiques impliquant une réduction de la consommation de la part des plus privilégiés, et ceci dès aujourd'hui. Cette perspective n'exclut pas de miser de manière réaliste sur des avancées technologiques limitées permettant le développement continu de certains secteurs, mais les scénarios de transition écologique s'inspirant de la durabilité forte tablent également sur la mise en œuvre à tous les niveaux de modèles d'organisation sociale et économique plus horizontaux et circulaires, impliquant la gestion démocratique d'une décroissance économique compatible avec les limites planétaires.

Pour échapper à cet appel et préserver les chaînes de valeur économiques et hiérarchies sociales existantes, la stratégie politique dominante repose sur l'interprétation du DD dans une perspective de *durabilité faible*.⁶ Selon cette approche, il serait possible de définir le monde sous la forme de stocks de capitaux (économique, social, naturel, humain, etc.) différenciés certes, mais néanmoins homogènes (grâce à la valeur monétaire qui serait attribuable à l'environnement, la vie humaine, etc.) et donc substituables. Sur la base de ces prémisses éthiquement et scientifiquement contestables (voir plus bas) issus de la théorie économique néoclassique, il serait souhaitable de fixer comme objectif politique la maximisation de la somme de ces stocks. La poursuite de cet objectif n'exclut pas le déclin de l'un ou plusieurs de ces stocks de capitaux différenciés pour autant que ce(s) déclin(s) soi(en)t davantage que compensé(s) par la montée d'autres stocks de capitaux différenciés de sorte que la valeur du stock de capital total augmente.

En pratique, les tenants de la durabilité faible peuvent facilement accepter un déclin du capital social ou naturel au bénéfice du capital économique (situation actuelle), mais ils se refusent catégoriquement à envisager la gestion d'une possible décroissance du capital économique au bénéfice du capital social ou environnemental, même dans les sociétés les plus riches (lire section 3.3.). La substituabilité des capitaux postulée par les promoteurs de la durabilité faible est donc bien comprise comme un processus à sens unique, en attendant ... le *deus ex machina* de la croissance verte (ou géo-ingénierie, etc.) qui permettrait de satisfaire les nouvelles envies des individus solvables sans enfreindre les limites planétaires... ou, si cette croissance verte

⁵ Certains tenants de la durabilité forte ajoutent à cette liste de groupements humains également les animaux, les plantes ou les écosystèmes pris dans leur ensemble, en raison de la valeur intrinsèque qu'ils attribuent au monde non humain. Consulter Hess (2013).

⁶ Pour communiquer son degré d'exigence, le Conseil fédéral a en 2008 inventé un nouveau terme et développé une stratégie pour le DD se basant sur la notion de *durabilité faible +*, qui ressemble à s'y méprendre à la durabilité faible.

devait s'avérer évasive (situation actuelle) et chimérique (selon les connaissances actuelles), le cataclysme climatique et environnemental annoncé depuis plusieurs décennies.

Or, comme discuté plus haut, les observations empiriques existantes grèvent le pari à quitte ou double des tenants de la durabilité faible. Au niveau micro, le paradoxe de Jevons indique que les gains d'efficacité (énergétique) s'accompagnent le plus souvent d'un effet rebond et d'une augmentation de la consommation finale. Et, au niveau macro, les modestes baisses d'émissions de production dans certaines économies avancées ayant délocalisé une partie de leurs industries sont compensées par une hausse équivalente des émissions de consommation importées des pays en développement ayant accueilli ces industries. Bref, il n'existe aucune trace de découplage entre croissance économique et dégradation de l'environnement permettant d'accorder du crédit aux promesses faites par les promoteurs de la croissance verte.

Au-delà de ces éléments empiriques bien connus, il est important de rappeler deux raisons plus théoriques qui invalident les axiomes et la méthode de l'approche économique néoclassique au fondement de la durabilité faible. Premièrement, la prémisse néoclassique de la nature homogène et substituable des différents stocks de capitaux et la possibilité de les agréger à grande échelle et à travers le temps a été invalidée il y a longtemps déjà. La démonstration de cette impossibilité a été formulée dans les années 1960 pendant la querelle des deux Cambridge, qui a anéanti les fondements mathématiques trop élégants/simplistes au cœur de la théorie néoclassique de la croissance économique.⁷ Il apparaît donc contestable de vouloir attribuer une valeur scientifique quelconque à la répétition d'exercices d'agrégation de stocks de « capitaux » encore plus différenciés, à encore plus grande échelle et sur des durées encore plus longues. Même si l'on part du principe que cette notion puisse avoir un sens pratique et qu'elle soit éthiquement défendable, personne ne peut prétendre pouvoir connaître le prix de ces nouvelles « marchandises » et encore moins leur valeur dans 50 ou 100 ans. Comme l'a démontré la crise de 2008, la croyance en la capacité des marchés à révéler la « vraie valeur » ou le « juste prix » des choses est amplement exagérée, et potentiellement dangereuse pour les sociétés et, a fortiori, l'environnement.

⁷ Malgré la démonstration de l'invalidité de la formulation du modèle de Solow, les facultés d'économie mainstream à travers le monde continuent d'enseigner ce modèle, le plus souvent sans même évoquer l'existence et les implications épistémologiques de la querelle des deux Cambridge. Pour un résumé, consulter: https://fr.wikipedia.org/wiki/Controverse_des_deux_Cambridge#C1%C3%B4ture_de_la_controverse (la page en anglais sur ce sujet est meilleure).

Deuxièmement, dans l'ère de l'Anthropocène, la nature irréversible de certaines dégradations environnementales et les limites de notre savoir, y compris scientifiques, acquièrent une nouvelle importance. Dans ce contexte et étant donné la portée et la complexité des enjeux liés au DD, la modestie épistémologique et la prudence requises s'accommodent mal de la vulgaire analyse coût-bénéfice prônée par les économistes néoclassiques appliquant leurs modèles inspirés de la physique newtonienne pour trouver des réponses à des problèmes qui sont d'un autre ordre de complexité.⁸ A titre d'avertissement des dangers encourus, la gestion différenciée de la pandémie du coronavirus par des leaders bravaches comme Trump ou Bolsonaro aura au moins eu pour mérite d'offrir un nouvel aperçu des conséquences désastreuses et cumulatives qui peuvent résulter de la priorisation à court terme et à tout prix des intérêts économiques sur d'autres considérations (sanitaires, etc.).

1.2. Éducation en vue d'un développement durable (EDD) : didactique et pédagogie

Selon l'UNESCO, l'EDD « donne aux apprenants les moyens de prendre des décisions en connaissance de cause et d'entreprendre des actions responsables en vue de l'intégrité environnementale, de la viabilité économique et d'une société juste pour les générations présentes et à venir, et ce dans le respect de la diversité culturelle. Liée à l'apprentissage tout au long de la vie, l'EDD fait partie intégrante de l'éducation de qualité. Il s'agit d'une éducation holistique et transformationnelle qui concerne les contenus et les résultats de l'apprentissage, la pédagogie et l'environnement éducatif. Elle atteint son but en transformant la société. »⁹ L'EDD se définit donc à la fois en lien avec les trois grands piliers du DD et en lien avec les grandes dimensions de l'éducation.

Comme rappelé dans la thèse de Daniel Curnier,¹⁰ « l'EDD est née de la rencontre de deux courants qui se sont développés dès les années 1970 : l'éducation à l'environnement et l'éducation à la citoyenneté mondiale. » Elle s'est ensuite « imposée en 1992 lors du Sommet de la Terre de Rio, dans le contexte de la conceptualisation et de la diffusion de la notion de développement durable. » Le mouvement dont est issue l'éducation à l'environnement a une plus forte propension à insister sur l'importance de la didactique, en postulant « un passage

⁸ Lire Q52, c'est-à-dire la question et la réponse no. 52 dans les entretiens qui sont disponibles en annexe. Pour davantage de précisions sur l'usage des entretiens dans ce travail, consulter la section 2.3.

⁹ Consulter : <https://fr.unesco.org/themes/education-au-developpement-durable/comprendre-edd>

¹⁰ Curnier (2017), op. cit. Section 4.1.2., p.147 ss.

mécanique de la connaissance de l'environnement à des attitudes et des comportements de protection de ce dernier » (par exemple, les écogestes, etc.). Par contraste, l'éducation à la citoyenneté mondiale est ancrée dans une philosophie moins instrumentaliste, qui trouve ses origines dans un « tiers-mondisme militant » et vise le développement des capacités d'action politique des individus. Tout en insistant sur l'enseignement de certains contenus (par exemple, les inégalités, l'asymétrie du commerce international, etc.), elle tend à accorder une place plus centrale à la pédagogie active.

La didactique est par définition attachée aux contenus disciplinaires et à leur processus d'apprentissage alors que la pédagogie porte son attention sur les relations entre l'enseignant et les élèves, et entre les élèves eux-mêmes. Comme le champ de ce mémoire touche à l'EDD tout en se limitant à la discipline économique, il se concentre sur les aspects didactiques de cet enseignement, même si quelques pistes ou propositions plus proprement pédagogiques (la démarche d'enquête, la pédagogie de projet, etc.) pour renforcer le soutien que l'enseignement de l'économie pourrait apporter à l'EDD seront évoqués en conclusion .

Le DD pouvant être interprété selon des perspectives diverses (durabilité faible/faible +, forte), il n'est pas étonnant que l'EDD soit également un objet dont la définition est disputée. En effet, « la posture adoptée face à la durabilité et le projet social qui en découle influence fortement le rôle attribué à l'école » et aux autres institutions formatrices.¹¹

Cependant, si la position dominante de la perspective de durabilité faible au sein des institutions politiques, qui représentent le champ des rapports de force par excellence, peut s'expliquer par l'influence historique des lobbies économiques en leur sein, il ne devrait idéalement pas en être de même au sein des institutions à vocation éducative. Certes, sous leur plus mauvais visage, ces institutions peuvent servir d'instrument à la reproduction sociale et à la transmission de représentations qui légitiment l'ordre établi, mais le projet déclaré de l'EDD est justement d'émanciper les individus pour que les générations futures soient en mesure de transformer la société pour faire face aux changements qui les attendent. Ainsi, au lieu d'internaliser les rapports de force politiques en lien avec le DD au moment d'intégrer l'EDD dans les didactiques, et de présenter sous une apparence scientifique des propositions qui ne font que refléter ces rapports de forces, les institutions éducatives devraient avoir comme compas l'exigence de validité déjà évoquée en introduction. Ce mémoire prend donc le parti

¹¹ Ibid., p.161.

de considérer que l'intégration de l'EDD dans les curriculum qui se fondent sur une interprétation du DD dans une perspective de durabilité faible représente une entorse à cette exigence.

1.3. L'économie comme discipline : pluralisme et mainstream

Comme pour les autres sciences sociales, le champ d'étude de la discipline économique est complexe et politiquement chargé. Depuis les débuts de la discipline économique, diverses écoles de pensées ont proposé des visions, des approches et des théories explicatives aboutissant à des recommandations politiques divergentes.

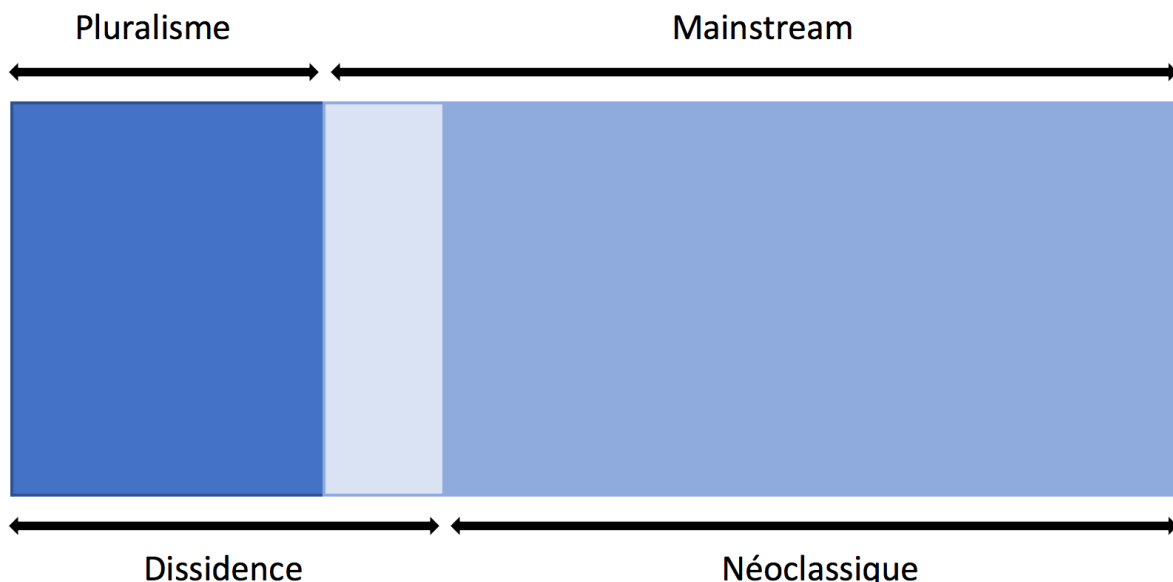
La montée en puissance des politiques néolibérales dans le monde anglo-saxon à partir des années 1980 a considérablement affaibli la représentation de ce pluralisme dans le monde académique américain. Les universités anglo-saxonnes les plus prestigieuses étant financées de manière privée par de riches donateurs et sponsors commerciaux,¹² celles-ci ont activement favorisé le recrutement de professeurs enseignant des théories néoclassiques, dont les recommandations politiques leurs sont favorables. Loin de représenter une neutralité idéologique ou politique, l'approche néoclassique tend par ses hypothèses de base (homo oeconomicus, perfection des marchés, plein emploi des ressources, distribution juste des revenus, etc.) à invisibiliser les rapports de force sociaux, à délégitimer les mobilisations sociales, et à naturaliser l'ordre économique établi derrière les lois supposées naturelles de l'économie. Toute théorie est par définition une simplification. Cependant, taire de manière systématique des problèmes qui sont réels, c'est de l'escamotage. Sur la base de ses hypothèses de base, le courant néoclassique justifie et recommande activement de poursuivre des politiques de l'offre qui favorisent les intérêts des entreprises privées et de leurs propriétaires. Les universités anglo-saxonnes servant de référence au niveau international, l'hégémonie néoclassique montante au sein de leurs facultés d'économie a progressivement fait des émules dans de nombreux pays, y compris en Suisse, avec des répercussions sur l'enseignement de l'économie à tous les niveaux (HEC Lausanne et le Secondaire II du canton de Vaud n'y font pas exception).

¹² Pour un exemple récent de ce débat dans le contexte suisse, consulter Dembinski (2012); ou écouter l'émission Forum du 28 février 2013 « UBS donne 100 millions pour une chaire à Zurich: excessif ? ». Disponible : <https://www.rts.ch/play/radio/forum/audio/ubs-donne-100-millions-pour-une-chaire-a-zurich-excessif?id=4677495>

En contraste avec le pluralisme qui prévaut dans les autres sciences sociales, la discipline économique (majorité des facultés, professeurs, think tanks, journaux, manuels, etc.) est aujourd’hui dominée par un seul courant, le courant mainstream néoclassique. A tel point que l’économie mainstream est souvent enseignée, parfois jusqu’au niveau master, tel un catéchisme mathématique, comme s’il s’agissait d’une science « dure » qui pourrait se passer de réflexivité, sans histoire, sans politisation ni controverses.

Selon l’économiste post-keynésien Marc Lavoie (2015), qui soutient un enseignement pluraliste de l’économie, les écoles de pensées économiques peuvent être regroupées en trois groupes : l’approche économique orthodoxe (« nobélisable ») est dominée par un courant mainstream *néoclassique* ; les *dissidents orthodoxes* (néo-keynésiens, comportementaux, etc.) ont pour particularité de reconnaître certaines limites du courant dominant et de développer des variantes plus complexes des modèles néoclassiques, sans toutefois mettre en cause les axiomes fondamentaux, la méthodologie et la terminologie néoclassiques.¹³ A l’inverse, les *dissidents hétérodoxes* (post-keynésiens, écologiques, etc.) développent des approches fondées sur des présupposés épistémologiques (réalisme et non instrumentalisme) et méthodologiques (holisme et non individualisme méthodologique) différents.

Illustration 1 : Les écoles de pensée économiques regroupées : mainstream néoclassique et dissident, et pluralisme



Note : adaptation d’une illustration de Lavoie (2015).

¹³ Par exemple, les notions suivantes : l’équilibre, l’efficacité et l’optimisation dans l’allocation des ressources, l’individualisme méthodologique, l’utilitarisme et la maximisation de l’utilité, le marginalisme, le positivisme d’une science sans valeurs, la rationalité instrumentale, les incitations, etc.

Ce mémoire adopte la même grille de lecture, mais en utilisant des termes un peu plus intuitifs en distinguant entre ces trois mêmes groupes : le courant *mainstream néoclassique* et ses *dissidents mainstream* (correspondant à l'orthodoxie évoquée par Lavoie) et un *pluralisme* qui reconnaît et accepte une diversité de courants qui remettent en cause les axiomes fondamentaux et la terminologie néoclassiques (correspondant à l'hétérodoxie).

Le courant mainstream étant ancré dans une conception monétariste de la finance, il a été discrédité suite à la crise de 2008 par sa faillite, non pas de prévoir, mais d'envisager la possibilité même d'une telle crise financière,¹⁴ puis par son incapacité à fournir des explications satisfaisantes et des recommandations politiques à même de répondre de manière efficace aux conséquences économiques à long terme de la crise. Cette faillite intellectuelle a généré une révolte parmi les étudiants contre les professeurs d'économie mainstream à travers les grandes universités de nombreux pays (États-Unis, Grande-Bretagne, France, Allemagne, etc.). Refusant de s'asseoir sur les bancs d'une université pour écouter un catéchisme économique souvent onéreux et rendu caduc par les événements qui se déroulaient sous leurs propres yeux, ces étudiants ont réclamé un retour du pluralisme des écoles de pensée dans le curriculum économique, afin de permettre la mise en perspective et la critique des différents courants de pensée, indispensable à toute démarche scientifique.

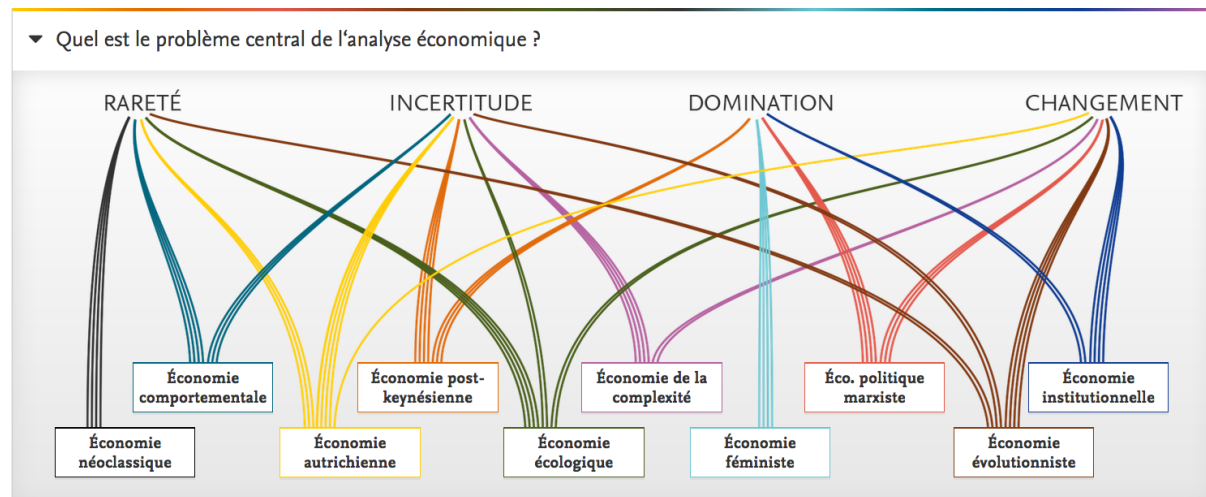
Au travers de ces événements, ces étudiants se sont organisés au niveau local. En Suisse, cette organisation et la formulation officielle de revendications a été un peu plus lente. En 2013, un groupe d'étudiants zurichois envoyait pour la première fois une lettre ouverte aux autorités de l'Université, et il aura fallu cinq années de mobilisation pour que plusieurs cours s'écartant du mainstream (économie post-keynésienne, économie politique marxiste, et économie post-croissance) soit officiellement inclus dans le curriculum, suscitant des réactions politiques (Sturzenegger, 2018). Entre temps, d'autres antennes se sont organisées à Genève, Lucerne, Lugano, et même Lausanne.¹⁵ En parallèle ces associations d'étudiants se sont également coordonnées au niveau international¹⁶ pour rassembler et proposer des ressources pertinentes pour promouvoir un enseignement pluraliste de l'économie.

¹⁴ Le 20 février 2004, Ben Bernanke, Président de la Fed, célébrait dans un discours devenu fameux le succès des politiques monétaires ciblant l'inflation qui ouvrait selon lui la période de la « Grande Modération ». Consulter: <https://www.federalreserve.gov/boarddocs/speeches/2004/20040220/>

¹⁵ Consulter *Rethinking Economics Switzerland*: <https://www.swissrethinkeconomics.org/re-groups>

¹⁶ La fronde contre le monopole idéologique de l'approche néoclassique à l'université n'est pas nouvelle. Par exemple, en France au début des années 2000, le *Mouvement des étudiants pour une réforme de l'enseignement de l'économie* a donné naissance à des revendications pour une économie « post-autistique » (consulter <http://www.autisme-economie.org>). Ce qui est nouveau après la crise de 2008, c'est la coordination internationale de ces mouvements.

Illustration 2 : Problèmes centraux de l'analyse économique



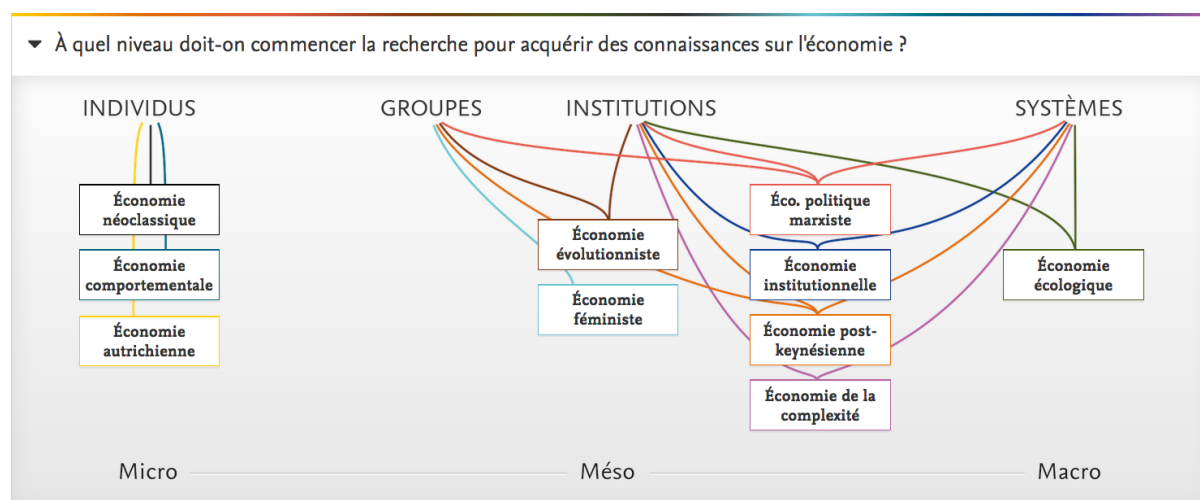
Source : <https://www.exploring-economics.org/fr/orientation/#compare>

Une de ces ressources, le site internet *Exploring Economics*,¹⁷ présente les différences entre 10 grandes écoles de pensée en examinant 12 questions fondamentales touchant à l'ontologie, l'épistémologie, la méthodologie, l'axiomatique et les valeurs. La première question, ontologique, demande comment définir le problème qu'est censé résoudre la discipline économique. Ici déjà l'approche mainstream apparaît limitée, puisqu'elle concentre son attention sur le problème de la rareté, délaissant les autres problèmes fondamentaux qui sont au centre du questionnement économique (ainsi que du DD) comme l'incertitude, la domination ou le changement.

Sans détailler les différences épistémologiques, méthodologiques et axiomatiques entre ces 10 écoles de pensées (questions 2 à 11), il apparaît que la manière de définir le problème économique à résoudre s'accompagne d'une focale différenciée. Selon ce critère, l'approche mainstream place clairement le curseur sur l'individu au niveau micro-économique, au détriment de la prise en compte des phénomènes économiques plus structurant comme les institutions, les contraintes macro-économiques, environnementales ou plus généralement systémiques. L'attachement absolu de l'approche mainstream à l'individualisme méthodologique et sa définition de l'individu comme un agent optimisateur (parfaitement rationnel dans le cas de l'homo oeconomicus néoclassique, ou rationnel mais biaisé selon l'approche comportementale) est contestable dans le contexte de l'étude de phénomènes sociaux tel que le fonctionnement de l'économie. L'ancrage méthodologique micro-économique de cette approche explique d'ailleurs en partie sa propension à produire des erreurs

¹⁷ Consulter *Exploring Economics*: <https://www.exploring-economics.org/fr/orientation/#compare>

Illustration 3 : Niveaux privilégiés de l'analyse économique



Source : <https://www.exploring-economics.org/fr/orientation/#compare>

de généralisation ou en d'autres termes son incapacité à saisir les propriétés émergentes du système économique et à rendre compte de manière satisfaisante d'un certain nombre de paradoxes macro-économiques (Lavoie, 2015).¹⁸

Et surtout, la manière de définir le problème économique à résoudre est lourde de conséquences politiques (question 12). En effet, les recommandations politiques de l'approche mainstream visent avant tout à corriger les défaillances de marchés, à allouer efficacement les ressources et promouvoir la croissance économique. Des considérations comme promouvoir le plein-emploi (école post-keynésienne), réduire les inégalités (écoles post-keynésienne, marxiste, féministe, économie écologique) ou encore la soutenabilité (économie écologique) ne représentent pas des axes de réflexion développés au sein du courant mainstream. Pire, selon certains auteurs, la montée en puissance concomitante de l'économie mainstream et du néolibéralisme politique est le produit d'une philosophie politique et de l'activisme d'intérêts économique ayant pour objectif de « reverticaliser » ou « remettre au pas » la société (on pourrait ajouter l'environnement) à travers sa soumission progressive à la loi du marché

¹⁸ Lavoie (2015) en identifie huit : 1) paradoxe de l'épargne : des taux d'épargne plus élevés entraînent une réduction de la production 2) paradoxe des coûts : des salaires réels plus élevés entraînent des taux de profit plus élevés 3) paradoxe des déficits publics : les déficits publics augmentent les bénéfices privés 4) paradoxe de la dette : les efforts de désendettement peuvent renforcer l'endettement 5) paradoxe de la tranquillité : la stabilité financière déstabilise la finance 6) paradoxe de la liquidité : de nouvelles façons de créer de la liquidité finissent par se transformer des avoirs liquides en avoirs non-liquides 7) paradoxe du risque : la disponibilité d'une couverture individuelle des risques augmente les risques globaux 8) paradoxe de la demande fondée sur le profit : des restrictions salariales généralisées ralentissent la croissance, même lorsque toutes les économies sont dirigées par le profit. Consulter pages 16ss.

Illustration 4 : Recommandations politiques et idéaux promus

▼ Quelles recommandations politiques, quels idéaux sont mis en avant ?

Économie comportementale	Économie institutionnelle	Éco. politique marxiste	Économie de la complexité
<ul style="list-style-type: none">- Aide à la prise de décision (rationnelle)- Corriger les défaillances comportementales de marché	<ul style="list-style-type: none">- Restreindre et contrôler le capitalisme- Démocratiser l'organisation économique- Des réformes visant la stabilité, l'égalité et la productivité	<ul style="list-style-type: none">- Abolir la propriété privée des moyens de production- Renverser le capitalisme- Démocratiser le capitalisme- En finir avec la cause des inégalités	<ul style="list-style-type: none">- La résilience du système économique- La transparence de l'information
Économie autrichienne	Économie post-keynésienne	Économie féministe	Économie évolutionniste
<ul style="list-style-type: none">- Renforcer la liberté individuelle- Renforcer le marché par rapport à l'Etat (laissez-faire)	<ul style="list-style-type: none">- Le plein emploi- Stabiliser l'économie par l'intervention de l'Etat- Restreindre et contrôler le capitalisme- Redistribution et réduction des inégalités- Croissance économique	<ul style="list-style-type: none">- L'émancipation- L'égalité- La réorganisation de la production- La redistribution et la réduction des inégalités	<ul style="list-style-type: none">- Préparer l'économie au changement et à l'innovation- Stimuler la recherche et les technologies
Économie néoclassique			Économie écologique
<ul style="list-style-type: none">- Corriger les défaillances de marché- Allouer les ressources efficacement- Augmenter la prospérité (croissance économique)			<ul style="list-style-type: none">- La soutenabilité- La décroissance- Une autre organisation économique- La justice intergénérationnelle

Source : <https://www.exploring-economics.org/fr/orientation/#compare>

(Chamayou, 2018), au service de l'accumulation du capital et de la concentration de la propriété privée (Richard et Rambaud, 2020).

Dans le contexte du Secondaire II sur lequel porte ce mémoire, la question n'est évidemment pas de savoir s'il serait souhaitable que les élèves comprennent les divergences et les nuances entre tous ces courants de pensée économique dans le détail. Ce qui importe, c'est que l'orientation théorique du grand récit qui structure et imprègne la didactique de l'économie soit identifiée de manière explicite et, avec lui, ses implicites politiques, de sorte qu'il soit possible d'évaluer si et dans quelle mesure le grand récit porté par la didactique de l'économie est en mesure de soutenir l'EDD, ou au contraire s'il tend à lui nuire. Si tel devait être le cas, il faudrait alors commencer un travail de réforme en profondeur de cette didactique. En effet, une approche qui ignore ou néglige certains problèmes économiques fondamentaux qui sont au cœur des enjeux du DD (par exemple, la domination ou le changement) ne peut pas *en même temps* prétendre pouvoir apporter les réponses aux questions qui se posent au sujet de ces problèmes. C'est ce point essentiel que la section 3 sur les plans d'études, les ressources et les acteurs de la didactiques va examiner et discuter.

2. Approche et méthodologie

2.1. Sociologie du curriculum - formel, réel et caché: emprunt de quelques concepts

Pour répondre à la problématique posée, qui nécessite une évaluation de la manière dont l'EDD a été intégrée à la didactique de l'économie au niveau Secondaire II dans le canton de Vaud et de la dynamique existant autour de cet enjeu, ce travail s'est appuyé sur des documents (plans d'études et ressources didactiques de l'économie) et des entretiens avec certains acteurs-clés de cette didactique. Bien que ne représentant pas un travail de sociologie, l'approche de ce mémoire peut correspondre en certains aspects à l'approche connue sous l'appellation de « sociologie du curriculum ». Les prochains paragraphes évoquent rapidement quelques concepts de cette approche qui inspirent ce travail. La référence à consulter pour des développements plus détaillés et une véritable contextualisation historique et scientifique de ces concepts est l'ouvrage de Jean-Claude Fourquin (2008) « La sociologie du curriculum ».

A partir des années 1970, une nouvelle approche se développe en sociologie de l'éducation, qui plus tard prendra le nom de sociologie du curriculum. Alors que l'approche traditionnelle avait pour objet principal d'expliquer les déterminants extra-scolaires (appartenance de classe, capital culturel, etc.) de la réussite scolaire, cette nouvelle approche se penche sur le cœur jusque-là impensé de l'éducation : les plans d'études, les contenus d'enseignement, la transmission de connaissances ainsi que les expériences effectives des élèves. En bref, le curriculum, terme dont le sens est encore plus large que celui de didactique tel que défini en introduction.

La définition d'un curriculum repose sur une sélection de certains savoirs qu'il est jugé nécessaire de transmettre vers les nouvelles générations. Le jugement déterminant cette sélection engage la manière dont une société se situe dans l'histoire et dans l'avenir. Il soulève ainsi de nombreux enjeux normatifs et politiques. La nature normative et politique de ces enjeux reste souvent implicite pour les disciplines techniques et scientifiques, et il n'est pas fortuit que la discipline dite « économique » qui, à ses origines se concevait comme inhéremment politique et n'était désignée que sous le terme « économie politique », ait entrepris sous la pression de certains courants, notamment le courant néoclassique, de codifier

ses savoirs selon des protocoles inspirés des sciences naturelles pour tenter de justifier l'abandon de ce substantif, qui a pour mérite d'explicitier sa nature profonde.

La sociologie du curriculum insiste aussi sur le fait que les savoirs enseignés ne sont pas simplement le résultat d'une sélection. Particulièrement aux niveaux infra-universitaires, les savoirs sont le résultat d'une transposition didactique qui transforme les objets de connaissance à travers des découpages et des simplifications supplémentaires, générant ainsi de nouvelles formes de connaissances. Les institutions éducatives infra-universitaires ne sont donc pas de simples réceptacles du « savoir », mais bien des acteurs de sa construction.

Au travers de ces processus de sélection et de transposition des savoirs qui jalonnent la chaîne de production curriculaire, les institutions éducatives établissent un curriculum *formel*, définissant les disciplines à enseigner, les plans d'études, les ressources didactiques de référence reconnues pour avoir façonné, formaté et apprêté les savoirs de manière jugée satisfaisante. Cependant, ce que le curriculum formel prescrit aux enseignants de transmettre aux élèves ne correspond jamais à ce que ces derniers apprennent effectivement au travers de leurs expériences scolaires, c'est-à-dire au *curriculum réel*. En effet, autant la liberté accordée ou prise par les enseignants que la diversité de la réception parmi les élèves ou encore l'environnement au sein duquel s'effectuent les apprentissages peuvent expliquer l'écart qui peut exister entre les deux.

L'écart entre le curriculum formel et le curriculum réel s'explique également en partie par l'existence d'un *curriculum caché*, qui représente la part des apprentissages qui ne semblent pas explicitement programmée par les institutions éducatives. Ces apprentissages peuvent faire partie des apprentissages de vie en général (par exemple, apprendre à supporter le jugement des autres, à tricher, à nouer des amitiés, etc.), mais ils peuvent également se rattacher à des savoirs disciplinaires plus spécifiques. La soustraction au regard de ce curriculum caché peut se réaliser par *occultation* ou par *implication*. Par exemple, parmi les plans d'études pour la discipline économique qui sont examinés dans le cadre de mémoire, aucun ne prévoit l'étude de la question de la distribution des richesses et des inégalités économiques. Et, comme cela sera discuté, la disparition de cette question est opérationnalisée par la délégitimation et la suppression du pluralisme des approches économiques au niveau des ressources didactiques.

S'il est certain que ces occultations et implications restent la plupart du temps invisibles pour les élèves, elles peuvent également l'être pour les enseignants d'économie, ce qui est plus grave

et symptomatique d'une dérive plus générale de l'enseignement de cette discipline au niveau universitaire, qui conditionne la formation des enseignants de cette discipline et la qualité de l'enseignement proposé aux niveaux infra-universitaires. Certes, certains auteurs peuvent avoir tendance à minimiser ce risque et affirmer « qu'on peut difficilement affirmer que les enseignants ne savent pas ce qu'ils font » (Perrenoud, 1993), mais la discipline économique représente sans doute à cet égard un cas particulier.

Comme évoqué à la section 2.3., le mouvement de révolte des étudiants d'économie suite à la crise de 2008 et la persistance de leurs revendications (à laquelle vient s'ajouter le mouvement de la grève pour le climat, dont un grand nombre de membres font une lecture économique du problème climatique) dénonce le monolithisme idéologique et théorique qui prévaut dans l'enseignement de l'économie et les implicites politiques de son curriculum caché. Or, le profil-type de l'enseignant d'économie au niveau Secondaire II dans le canton de Vaud est celui d'une personne ayant fait un master à HEC Lausanne, avant de faire un bref passage par le secteur privé. Contrairement à ce qui peut prévaloir pour d'autres disciplines (histoire, français, allemand, etc.), des études doctorales permettant de prendre davantage de recul sur la discipline étudiée ou un passage par le secteur public sont beaucoup plus rares.

Or comme discuté dans la section précédente, HEC Lausanne, comme les autres facultés d'économie en Suisse, dispense encore aujourd'hui un enseignement économique purement mainstream, formant les étudiants au calcul et à la programmation bien plus qu'à la réflexion économique politique et théorique. Et même si quelques évolutions sont perceptibles depuis le séisme de 2008, les futurs enseignants d'économie formés par la HEP aujourd'hui ont entre 30 et 40 ans et pour principal bagage intellectuel l'approche néoclassique qui leur a été transmise il y a plus d'une décennie.

Conditionné par cette formation, il apparaît téméraire d'affirmer que les enseignants d'économie ont la formation requise pour pleinement « savoir ce qu'ils font » et « ne font pas », ou de compter sur les initiatives individuelles et la liberté d'enseignement pour assurer un curriculum réel de l'économie qui soit pluraliste et capable d'intégrer l'EDD de manière un tant soit peu cohérente et exigeante. Comme cela transparait dans les entretiens, la plupart des acteurs de la didactique de l'économie ne semblent pas comprendre leur propre discipline comme un champ pluraliste ou alors adhèrent sans faille à l'approche mainstream, dont ils n'entrevoient pas les biais idéologiques. Dans ce contexte, la mobilisation du concept de curriculum caché issu de la sociologie du curriculum apparaît pertinente.

2.2. Analyse de documents : plans d'études et ressources didactiques

La littérature scientifique sur les notions de base présentées dans la section 1 est très vaste, et l'objectif de ce mémoire n'est pas de la passer en revue. Par contre, la littérature portant sur l'objet plus précisément défini de ma recherche est quasi inexistante. Certains anciens étudiants de la HEP ont rédigé des mémoires qui problématisent l'EDD, parfois même en lien avec l'enseignement de l'économie, mais ces mémoires portent principalement sur le Secondaire I¹⁹ (qui a plus rapidement intégré l'objectif de l'EDD dans son programme que le Secondaire II) ou adoptent le plus souvent l'EDD dans une perspective encore plus circonscrite ou d'application pour le traitement d'un sujet ou projet particulier.²⁰ Bien qu'intéressants par ailleurs, ces travaux ne représentent pas une ressource pour ce mémoire.

Le corpus examiné ici pour évaluer l'intégration de l'EDD dans le curriculum économique se compose de deux types de documents. Premièrement, les plans d'études établis par les autorités pour les différentes voies et filières du Secondaire II. Les processus institutionnels qui définissent les plans d'études diffèrent en effet entre les voies générale et professionnelle.

En voie générale, les plans d'études sont développés par les institutions cantonales, en tenant compte des plans d'études cadre et des recommandations de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). Pour le canton de Vaud, les plans d'études établis par la Direction générale de l'enseignement postobligatoire (DGEP) structurent les curricula des filières suivantes :

- 1) Les écoles de maturité (EM)
- 2) Les écoles de culture générale (ECG)
- 3) Les écoles de commerce (EC).

¹⁹ Sarah Epp (2011) « D'où vient le lait ? Approche de la complexité centrée sur le pilier économique du développement durable » ; Damien Girod et Stéphane Kespy (2011) « L'éducation au développement durable : Oui, mais... » ; Carole Chapuis (2011) « L'Agenda 21 scolaire, un outil pour l'éducation au développement durable ? Échos de la démarche dans un établissement scolaire vaudois » ; Pauline Reichen (2013) « Une éducation au développement durable par l'actualité : mise en oeuvre d'un dispositif ».

²⁰ Thomas Jaccard et Michel Maret (2010) « L'éducation au développement durable – mise en place d'une séquence d'enseignement au SII » ; Nadia Lausset (2013) « Agis pour ton futur : un projet d'éducation en vue du développement durable au secondaire II ? »

En voie professionnelle, les filières et les plans d'études sont plus nombreux, raison pour laquelle ne sont examinés ici que deux plans d'études parmi les plus intéressants :

- 4) Celui pour l'enseignement de la culture générale, qui concerne tous les jeunes désirant obtenir un CFC²¹
- 5) Celui pour les écoles de maturité professionnelle (EMP), qui ne concerne qu'une partie de ces mêmes jeunes.

La méthode pour analyser ces documents est simple et consiste à identifier et évaluer les efforts effectués pour mettre en œuvre l'EDD de manière transversale, particulièrement en lien avec la discipline économique. Puis, à désigner les points aveugles ou le curriculum caché de ces plans d'études qui limitent ou parfois même sabordent la contribution positive que l'enseignement de la discipline économique pourrait apporter à l'EDD.

Le second type de documents analysés est constitué de certaines ressources didactiques parmi les plus utilisées au Secondaire II. Ces ressources n'étant pas strictement assignées à une unique voie ou filière, l'analyse proposée ne peut pas prétendre à l'exhaustivité. Cependant, elle peut prétendre à une bonne représentativité en s'appuyant sur les ressources connues pour être parmi les plus fréquemment recommandées au niveau des établissements :

1) Économie et Société (E&S)

E&S représente un ensemble d'ouvrages et supports de base pour la formation en voie professionnelle ainsi qu'en école de commerce (EC), qui suivent des programmes très balisés. S'ils peuvent sans doute parfois également être utilisés en école de culture générale (ECG), ils ne sont pas recommandés pour les écoles de maturités (EM). Ces ressources didactiques sont donc utilisées pour enseigner l'économie à la grande majorité des jeunes vaudois, dont la plupart ne poursuivront pas d'études par la suite. Conçue et développée en lien étroit avec les associations professionnelles, et mêlant théorie simplifiée, petits exercices et corrections, cette collection promeut un apprentissage traditionnel de contenus inspirés de l'approche mainstream, répondant aux attentes des futurs employeurs.

2) Économie suisse (ES)

ES est un petit fascicule illustré (Mix et Remix) utilisé pour aborder les thèmes économiques dans l'enseignement de la culture générale en voie professionnelle. La nature

²¹ Sauf ceux de la branche commerce et vente (lire l'entretien de M. Shili en annexe, Q4).

brève et pointilliste des textes, associés aux pointes humoristiques des illustrateurs, donne parfois lieu à des ambiguïtés sur l'interprétation de certains contenus, mais l'influence de l'approche mainstream sur le récit économique reste indéniable. La culture générale est en partie conçue comme une réponse au besoin d'intégrer l'EDD dans les plans d'études de voie générale, mais cette branche n'a que très peu de poids dans le curriculum des étudiants.

3) Iconomix

Iconomix est un ensemble de ressources didactiques parrainées par la Banque nationale suisse (BNS), qui dirige également leur développement stratégique. Ces ressources gratuitement disponibles en ligne sur le site d'Iconomix prennent la forme de modules thématiques abordant des sujets toujours dans une approche mainstream principalement néoclassique. Ces modules ont pour caractéristiques d'être fournis « clé-en-main », c'est-à-dire qu'ils peuvent être utilisés tels quels par les enseignants. Proposant souvent un mode d'enseignement ludique (avec jeux, etc.), riches en liens vers des vidéos et des contenus externes en accord avec la perspective mainstream, Iconomix est unique en son genre et ne fait face à aucune concurrence. Ses ressources sont utilisées autant dans la voie générale que professionnelle.

4) Les mondes économiques (LME)

LME est un des manuels les plus utilisés en EM. Il ne touche ainsi que la minorité d'élèves du Secondaire II les plus susceptibles de poursuivre des études tertiaires. Ménageant les attentes culturelles supérieures en EM, le récit économique proposé par LME est d'inspiration mainstream.

A ces quatre ressources didactiques, on aurait pu ajouter celles proposées par Education21, qui est l'organisme en charge de promouvoir l'EDD. Cependant, ce n'est que récemment qu'Education21 a développé une stratégie pour sensibiliser les acteurs du Secondaire II qui dans leur grande majorité ne connaissent pas et n'utilisent pas les ressources d'Education21.²² Du fait de leur faible utilisation sur le terrain, elles ne sont pas prises en compte dans cette analyse.

La méthode pour analyser ces documents nécessite une certaine connaissance des différentes écoles de pensée économique. Elle consiste tout d'abord à identifier les partis pris (idéologiques et politiques) qui structurent les plans d'études, ainsi que les approches théoriques qui sont mobilisées de manière explicite ou implicite dans les ressources

²² Lire entretien avec Joel Wahli (Q33-48) en annexe, et aussi Q2, Q12, Q15, Q16, Q28, Q29.

didactiques, pour construire le récit économique enseigné aux élèves. Puis, à désigner les points aveugles (curriculum caché) de ces ressources qui limitent ou parfois même sabordent la contribution positive que l'enseignement de la discipline économique pourrait apporter à l'EDD.

2.3. Entretiens : choix des acteurs, formulation des questionnaires et analyse des réponses

Afin de mieux percevoir les dynamiques traversant la didactique de l'économie en lien avec l'EDD, ce mémoire repose également sur un ensemble d'entretiens avec sept acteurs de cette didactique, donnant un aperçu des inerties, tensions et perspectives d'avenir. Les sept entretiens sont disponibles en annexe de ce mémoire. Chacune des questions et des réponses est identifiée par le préfixe « Q » suivi d'un numéro allant de 1 à 71 de sorte à permettre leur référencement.

L'ordre dans lequel j'ai pris contact avec ces acteurs a été le suivant :

- 1) M. Sébastien Bétrisey (Iconomix, Responsable Suisse romande et italienne ; enseignant d'économie)
- 2) Prof. Philippe Thalmann (EPFL ; mandaté pour développer un module sur le réchauffement climatique pour Iconomix en 2021)
- 3) M. Joël Wahli (Education21, Responsable S2 & Domaine Bases et ancrage EDD)
- 4) M. Sadri Shili (Président de la commission romande d'évaluation des moyens d'enseignement pour la formation professionnelle, CREME)
- 5) Mme Giovanna Corset (Membre du groupe de travail CREME en charge du développement des contenus de la collection Économie et Société ; enseignante d'économie)
- 6) M. Didier Poretti (Président de la conférence cantonale des chefs de file d'économie ; enseignant d'économie)
- 7) Mme Erika Mattmann (Présidente de la conférence cantonale des chefs de file d'économie d'entreprise ; enseignante d'économie)

Étant donné le contexte pandémique, la plupart des entretiens sont le résultat d'une correspondance écrite. Seul le premier entretien a pu être conduit en présentiel et le quatrième par téléphone. La forme écrite a pour avantage de rester entièrement fidèle aux propos des personnes interrogées, mais ne laisse aucune place à des échanges interactifs, raison pour laquelle les questions sont souvent formulées de manière détaillée. Les acteurs interrogés

occupant des positions institutionnelles différenciées, les questions qui leur ont été adressées le sont également la plupart du temps.

Il faut ici rappeler la manière exploratoire avec laquelle ces entretiens se sont enchaînés. Au départ, j'avais pour projet de n'interroger que des représentants d'Iconomix et d'Education21, parce que je percevais ces acteurs proposant des ressources en ligne et facultatives comme « externes » à la didactique de l'économie, par rapport à des acteurs intégrés de manière plus resserrée dans le curriculum. Or, la distinction entre acteurs externes et internes s'est rapidement avérée peu éclairante. Certes, les manuels comme E&S ou LME sont souvent fortement recommandés, voire imposés au niveau des établissements, mais Iconomix peut également se targuer d'avoir développé une influence concrète significative dans l'enseignement de l'économie au Secondaire II.

Ensuite, lors du premier entretien avec M. Bétrisey, j'ai appris qu'Iconomix avait mandaté Prof. Thalmann pour préparer un module sur le réchauffement climatique, probablement en réaction à chaud au mouvement de la grève pour le climat (ou alors en réaction à froid au prix Nobel de William Nordhaus en 2018). Iconomix se réclamant de l'approche mainstream, j'ai jugé intéressant d'interroger l'expert qui va préparer ce module, qui arrivera de manière extrêmement tardive en 2021, mais qui sera sans doute d'une actualité encore plus brûlante.

Prof. Thalmann étant professeur à l'EPFL et mieux avisé que d'autres interlocuteurs sur l'évolution du savoir savant, et les questions lui ayant été adressées portant plus spécifiquement sur des points théoriques, j'ai décidé de me référer à certaines de ses réponses pour appuyer mon propos dans la partie où je discute des savoirs obsolètes et lacunes observés dans les ressources didactiques du Secondaire II (section 4.2.). Il faut ici souligner que Prof. Thalmann occupe une place particulière parmi les acteurs interrogés, puisqu'il n'est jusqu'à présent encore jamais intervenu dans la didactique de l'économie au Secondaire II.

Après avoir contacté M. Wahli, j'ai décidé d'étendre le champ de mes entretiens pour m'intéresser aux acteurs plus directement impliqués dans la didactique de l'économie au Secondaire II. Cherchant à comprendre le fonctionnement de la Commission romande d'évaluation des moyens d'enseignement pour la formation professionnelle (CREME), qui joue un rôle de coordination et de supervision dans le développement des ressources didactiques utilisées dans cette voie, je me suis adressé à son président, M. Shili. Juriste de formation, celui-ci a accepté de répondre à des questions touchant au fonctionnement institutionnel.

Cependant, n'étant ni économiste ni impliqué dans la didactique de l'économie, celui-ci m'a suggéré d'adresser des questions portant plus directement sur ce sujet à Mme Corset, membre du groupe de travail CREME en charge de la conception et du développement des contenus de la collection Économie et Société. Finalement, afin d'également bénéficier d'un écho de la part des acteurs clés de la voie générale, j'ai envoyé le même questionnaire à Mme Mattmann et M. Poretti, respectivement président-e de la conférence cantonale des chefs de file d'économie d'entreprise et d'économie.

Ces échanges intéressants auraient idéalement dû s'étendre pour inclure les auteurs des autres manuels examinés (ES, LME) ou des membres de la CDIP chargés de veiller à la pertinence des plans d'études cadres formulés au niveau intercantonal, dont certains semblent particulièrement anciens (le plan d'études cadre pour les EM date de 1994). Cependant, le temps est compté. Et le tour d'horizon effectué grâce à ces quelques entretiens fournit déjà un bon aperçu des potentiels obstacles (idéologiques, politiques, institutionnels, épistémologiques, etc.) sur lesquels l'intégration de l'EDD dans une perspective de durabilité forte dans la didactique de l'économie va sans doute continuer de buter dans les années qui viennent.

3. Didactique de l'économie et intégration de l'EDD

3.1. Analyse des plans d'études

3.1.1. Écoles de maturité (EM), de culture générale (ECG) et de commerce (EC)

3.1.1.1. CDIP

Les recommandations et propositions de la CDIP au sujet de l'intégration de l'EDD dans les plans d'études de la voie générale sont faibles, voire inexistantes.²³ Le plan d'études cadre pour les EM développé par la CDIP date de 1994. Les notions de DD ou d'EDD n'y apparaissent simplement pas.

Quant au plan d'études cadre pour les ECG développé par la CDIP en 2018, il mentionne le DD en lien avec certains domaines d'études²⁴ ou disciplines particulières,²⁵ mais pas l'économie. Au contraire, ce plan cadre pourtant récent recommande un enseignement très traditionnel de l'économie, qui culmine avec l'enseignement du PIB, sans même recommander l'étude des conséquences négatives de la croissance qui sont généralement abordées en lien avec l'EDD.

L'intégration des EC dans la voie générale étant spécifique au canton de Vaud, la CDIP n'a pas établi de plan d'études cadre pour cette filière.

²³ En 2013, la CDIP a impulsé la création d'Education21, dont l'objectif est de promouvoir l'EDD, mais cette fondation n'intervient pas au niveau des plans d'études, et se contente de proposer des ressources didactiques (lire l'entretien avec M. Wahli, Q33-48).

²⁴ En lien avec le domaine math/sciences/informatique, le plan d'études cadre de la CDIP pour les ECG (2018) mentionne que « cet enseignement encourage en outre les élèves à exercer un sens critique à l'égard des informations véhiculées par les médias et participe à l'éducation en faveur du *développement durable* » (p.30). En lien avec le domaine des sciences humaines et sociales, il mentionne que « les élèves deviennent à la fois plus aptes et plus enclins à la compréhension interculturelle, plus respectueux envers autrui ainsi qu'à l'égard de la nature et des environnements créés par l'homme. L'enseignement renforce leur sentiment de responsabilité par rapport au *développement durable* » (p.41).

²⁵ Les sections dédiées à la biologie (p.33), la chimie (p.35) et la géographie (p.42.43) font explicitement référence au DD.

3.1.1.2. DGEP

Étant donné la teneur des recommandations de la CDIP, il n'est pas surprenant que la DGEP vaudoise reste discrète au sujet de l'objectif d'intégrer l'EDD dans ses plans d'études pour les EM, ECG et EC, même en 2019. Dans le plan d'études pour les EM, le terme DD apparaît en lien avec l'enseignement de la biologie²⁶ et de l'économie, mais les contours de cette intégration restent vagues. Au sujet de l'enseignement de l'économie comme discipline fondamentale, le plan propose d'aborder le DD comme un thème d'actualité et/ou interdisciplinaire.²⁷ L'approche semble identiquement peu ambitieuse et incitative pour l'intégration de l'EDD dans l'enseignement de l'économie comme option spécifique.²⁸

Dans le plan d'études pour les ECG, le terme DD apparaît une seule fois de manière isolée, en référence à l'enseignement en économie des conséquences de la croissance.²⁹

Dans le plan d'études pour les EC, le terme DD apparaît également une seule fois en lien avec la branche *Technique et environnement*.

3.1.2. Enseignement de la culture générale en voie professionnelle

Le plan d'études pour l'enseignement de la culture générale a été établi en 2006 par un organisme depuis remplacé par le Secrétariat d'État à la Formation, à la Recherche et à l'Innovation (SEFRI), l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT). Sous la description du domaine *Société*, qui regroupe tout un tas d'aspects à traiter dans les cours de culture générale, le DD est présenté comme une perspective transversale,³⁰ ce qui en l'absence d'une définition du DD n'est pas sans ouvrir la porte à des contradictions.

²⁶ Voir p.100 et 114.

²⁷ Le terme DD est mentionné deux fois comme suit : « Exercices et démarche théorique sont utilisés pour l'étude de chapitres choisis d'économie politique. Des thèmes d'actualités nationales et internationales comme la globalisation, la croissance économique et le *développement durable* sont aussi traités. » Et « Une approche interdisciplinaire est privilégiée grâce au traitement de thèmes comme le surendettement, le *développement durable* et la croissance. » Voir page 148.

²⁸ Le terme DD est mentionné une fois comme suit : « Elle l'invite à étudier et à comprendre le monde socio-économique à l'aide d'analyses de textes, d'études de cas et d'outils de gestion. L'élève est invité à considérer l'économie en lien avec l'environnement et la société en tenant compte du *développement durable*. Les approches interdisciplinaires sont encouragées. L'option spécifique favorise les rencontres entre l'école, d'une part, les collectivités et les entreprises, d'autre part, et sollicite ainsi les débats d'idées. » Voir page 152.

²⁹ Voir page 80.

³⁰ « Lors du traitement d'un thème, les divers aspects se complètent les uns les autres et permettent un travail interdisciplinaire sous divers angles. Des perspectives transversales telles que *Histoire*, *Genre* et *Développement durable* en élargissent le champ » (p.6).

En effet, alors que sous l'aspect *Écologie*, les auteurs se sont librement inspirés de la définition du DD du rapport Brundtland pour parler de la nécessité de pouvoir couvrir les besoins de la génération présente ainsi que des suivantes,³¹ les auteurs de l'aspect *Économie* mentionnent l'importance du DD, tout en insistant aussitôt sur la nature « illimitée » des besoins humains, et succombant une fois de plus au tropisme de l'approche mainstream en faisant référence à la production et la consommation, mais ni à la distribution ni à l'environnement.³²

3.1.3. *École de maturité professionnelle (EMP)*

Le plan d'études EMP établi par le SEFRI en 2012 est plus explicite sur ce qui est entendu par (E)DD. Dans son annexe (p.165), ce document précise que :

« Le PEC MP tient compte des objectifs de l'EDD dans le concept des compétences transdisciplinaires, dans plusieurs plans d'études cadres spécifiques aux branches et dans les directives sur le travail interdisciplinaire. Pour ce faire, il s'appuie sur les définitions suivantes :

« *Le développement durable (DD)* est un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la possibilité, pour les générations à venir, de pouvoir répondre à leurs propres besoins. » (Commission mondiale sur l'environnement et le développement de l'ONU [Commission Brundtland], 1987)

« Par une *éducation au développement durable (EDD)*, la personne en formation saisit le sens de sa coresponsabilité dans le respect des bases de la vie et des droits humains. » (Forum EDD de la Fondation suisse d'éducation pour l'environnement [FEE] et de la Fondation Éducation et Développement [FED], 2010) »

Certes, d'un point de vue formel l'explicitation de ces définitions représente un point de départ cohérent pour interpréter ce plan d'études. Cependant, la définition du DD dans ce dernier document omet les deux références faites par Brundtland à la priorité à accorder aux besoins

³¹ Dans le *Domaine Société/aspect écologie*, le plan mentionne qu'un « développement durable et constant peut couvrir les besoins de la génération actuelle, sans pour autant hypothéquer l'héritage des générations futures » (p.14). Il mentionne également le développement d'une « compétence écologique » devant permettre aux élèves « d'établir des scénarios de développement durable sur les plans individuels et collectifs ».

³² « L'économie traite de l'utilisation de ressources limitées en vue de répondre à des *besoins illimités*. La production et la consommation sont donc au centre des réflexions économiques. Le concept de *développement durable* y fait l'objet d'une attention toute particulière. L'explication par le contexte économique et la prévision de développements s'opèrent en fonction de différents partenaires économiques et dans une optique économique globale. Le recours à des modèles économiques permet de rendre compréhensibles des phénomènes économiques complexes » (p.15).

des plus démunis et aux limitations de nos techniques (lire section 1.1), ce qui indique clairement la volonté des auteurs de ce document de promouvoir l'EDD dans une perspective de durabilité faible.

Sur cette base, le plan d'étude EMP définit comme une de ses tâches stratégiques d'intégrer l'EDD aux différents plans d'études disciplinaires.³³ Cet objectif est ensuite décliné à travers la définition de compétences transdisciplinaires pour plusieurs domaines spécifiques et complémentaires. Contrairement à ce qui prévaut dans le plan d'études pour l'enseignement de la culture générale, la vision du DD proposée à travers les différents domaines spécifiques et complémentaires semble rester cohérente.

Ainsi, dans le domaine spécifique *Économie et droit* (p.109), le plan d'études EMP évoque comme un des sujets d'étude « l'utilisation des ressources limitées en vue de satisfaire les besoins humains », ainsi que les liens entre microéconomie et macroéconomie avec pour objectif pour les élèves de pouvoir identifier et évaluer « les enjeux en tenant compte des évolutions de la société et des développements technologiques et écologiques ». Ce plan définit également la « pensée orientée vers le développement durable » comme une compétence transdisciplinaire à développer. Pour les élèves, celle-ci consiste à être capable de « réfléchir aux questions posées par le développement durable et esquisser des projets d'avenir communs intégrant leur propre personne, leurs semblables et l'environnement ».

Le développement de compétences transversales comparables en lien avec le DD est défini comme un objectif pour d'autres domaines spécifiques (*Sciences naturelles*,³⁴ *Sciences*

³³ En introduction (p.8), le document précise qu'une des tâches stratégique est que « Des objectifs en matière d'éducation au développement durable (EDD) sont intégrés à différents plans d'études cadres spécifiques aux branches et aux directives sur le travail interdisciplinaire. »

³⁴ « Compétence transdisciplinaire : Capacité à s'intéresser : développer un intérêt et de la curiosité pour les questions scientifiques ; s'ouvrir aux questions d'environnement, de technologie, de *développement durable* et de santé, ainsi qu'à d'autres problèmes de société. » Le plan d'études pour les sciences naturelles précise en outre que « Les personnes en formation sont initiées à la réflexion scientifique, associant rigueur et exactitude, ainsi qu'à sa méthode de travail, couplant expérimentation, modélisation et application. Elles acquièrent les références de base pour s'engager dans une réflexion personnelle en matière d'enjeux technologiques et environnementaux dans une optique de *développement durable*. (...) De manière générale, les sciences sont au coeur des développements technologiques et de la problématique de leur mise en oeuvre (production, exploitation, élimination). Elles représentent une opportunité privilégiée pour aborder de manière transversale et interdisciplinaire des questions relatives au *développement durable*. » Voir p.79.

*sociales*³⁵) et complémentaires (*Histoire et institutions politiques*³⁶), et le terme DD apparaît à d'autres endroits du texte sans être lié à des objectifs définis sous forme de compétence.

3.1.4. Commentaires sur les plans d'études et l'EDD

A la lecture de ces documents, certaines différences apparaissent entre les plans d'études examinés. Étant donné le mutisme ou la frilosité de la CDIP au sujet de l'EDD et du DD dans ses plans d'études cadre, il n'est pas étonnant que la DGEP suive ce même chemin. Ainsi, il semble qu'autant la CDIP que la DGEP abordent le défi de l'intégration de l'EDD dans les plans d'études avant tout comme un défi de « saupoudrage sémantique » plus ou moins arbitraire dont le contenu et son articulation seraient sans importance. Cette impression est renforcée par l'absence d'une définition des termes employés dans tous les plans d'études de la voie générale. En voie professionnelle, le plan d'études pour l'enseignement de la culture générale souffre de la même carence et des mêmes incohérences, comme discuté ci-dessus.

Par contraste, le plan d'études EMP est plus cohérent que les autres dans sa manière d'intégrer l'EDD à l'enseignement des divers domaines, y compris l'enseignement de l'économie. Et la référence à une définition explicite du DD est sans doute instrumentale à cet égard.

Cependant, trois points méritent d'être soulignés ici. Tout d'abord, la définition de référence utilisée dans le plan d'étude EMP passe sous silence (i) « la plus grande priorité » qui doit être accordée aux « besoins essentiels des plus démunis » et (ii) les « limitations » notamment de nos « techniques », qui sont évoquées dans la définition originale. Cette définition écourtée, qui minimise les enjeux éthiques et invisibilise les limites dures qui remettent en question le récit d'une croissance verte à venir, est celle favorisée par les tenants de la durabilité faible. Ce choix est en cohérence avec la ligne politique du Conseil fédéral, mais il est contestable et contesté d'un point de vue scientifique et éthique. Et, avec le développement du mouvement de la grève pour le climat et le succès grandissant des partis écologistes, il est même possible

³⁵ « Compétence transdisciplinaire : Action et réflexion axées sur la durée : Aborder des questions liées au *développement durable* ; identifier dans son propre contexte de vie de possibles actions durables et porteuses d'avenir et les concrétiser avec d'autres acteurs ; prendre en compte les dimensions personnelles, humaines et environnementales. » Voir p.103.

³⁶ « Compétence transdisciplinaire : Capacité à s'intéresser : Développer de l'intérêt pour la politique, la culture et la diversité culturelle ; développer une opinion politique propre et la faire valoir ; appréhender les questions liées au *développement durable* d'un point de vue global ; composer avec l'incertitude caractéristique des situations non résolues ; établir des scénarios prospectifs avec d'autres personnes ; prendre en compte les dimensions personnelles, humaines et environnementales. » Voir p.120.

d'argumenter que la légitimité de ce choix va continuer de s'affaiblir d'un point de vue politique.

Deuxièmement, et en conséquence du point précédent, si l'étude de la croissance économique occupe une place incontournable dans le plan d'études pour la discipline économique de toutes les filières des voies générale et professionnelle sans exception, il est intéressant de noter que les termes « redistribution », « inégalités » ou « environnement » n'apparaissent dans aucun d'entre eux. Le terme « inégalités sociales » apparaît de manière isolée en lien avec l'enseignement de la sociologie dans les plans d'études ECG et EMP, ainsi que dans le plan d'études cadre pour l'enseignement de la culture générale, mais jamais en lien avec l'enseignement de l'économie. Le terme environnement apparaît lui aussi uniquement dans les plans d'études de la voie professionnelle (domaine d'étude Techniques et environnement dans la filière EMP, domaine écologie dans l'enseignement de la culture générale). Ces occultations de thèmes pourtant constitutifs des problèmes centraux de la discipline économique et au DD, déjà évoqués dans la section 1.3. en lien avec la suppression du pluralisme dans l'enseignement de l'économie au niveau universitaire, peuvent parfois être justifiés par des considérations pratiques au niveau Secondaire II (pas assez de périodes, trop de matière, etc.),³⁷ mais de tels arguments ne résistent pas à un examen sérieux, puisque ces occultations sont effectives jusque dans les plans d'études pour l'enseignement de l'économie en option spécifique économie et droit en EM. En somme, si les plans d'études pour l'enseignement de l'économie ne représentent certes pas le lieu pour explicitement recommander telle ou telle approche économique particulière, la sélection des thèmes imposés/invisibilisés semble clairement inspirée de l'approche mainstream.

Finalement, il faut garder à l'esprit que, malgré les imperfections des plans d'études, l'enseignement effectivement donné aux élèves est réalisé par des enseignants qui utilisent des ressources didactiques souvent déjà toutes faites. En effet, il se pourrait que les lacunes ou biais observés dans les plans d'études pour la discipline économique ou, en d'autres termes, les occultations ou implications qui pourraient représenter le squelette d'un curriculum caché dans ces plans d'études, disparaissent en aval le long de la chaîne de production curriculaire. Par symétrie, il est également possible que ce curriculum caché se reproduise, voire s'amplifie le long de cette chaîne. D'où l'intérêt de se pencher sur les ressources les plus utilisées ainsi

³⁷ Voir par exemple Q32.

que sur le positionnement de certains acteurs impliqués dans la conception et le développement des ressources didactiques de l'économie.

3.2. Analyse des ressources didactiques

3.2.1. *Le monopole de l'approche mainstream (AM)*

Contrairement aux plans d'études, et comme indiqué sous la section 2.2., il est difficile de clairement distinguer les ressources didactiques selon leur emploi en voie générale ou professionnelle. Pour simplifier, on peut dire que l'économie dans les EM est plutôt enseignée sur la base de divers manuels recommandés au niveau des établissements (LM, ...), alors que les ECG, EC et les filières de la voie professionnelle basent leur enseignement de l'économie sur la collection E&S et d'autres manuels plus ludiques (ES, etc.). A ces ressources viennent s'ajouter celles proposées à toutes les filières par des acteurs comme Iconomix ou Education21. S'il existe une ligne de partage en termes d'usage des ressources, celle-ci est assez floue et se situerait davantage entre EM et les autres filières qu'entre voies générale et professionnelle.

Comme cela apparaîtra plus bas, au-delà de leurs différences de forme et d'usage, toutes les ressources didactiques examinées ont pour caractéristique d'être ancrées dans l'approche mainstream de l'économie. Certaines ressources n'abordent tout simplement pas la question de l'origine des apports théoriques qu'elles proposent et se bornent à prétendre expliquer des faits (E&S, ES).

D'autres ressources se présentent sous un jour plus savant pour ensuite verser dans le piège de l'objectivité scientifique. Par exemple, LME dispose d'un chapitre sur « les principaux courants de la pensée économique » avec des sections très pauvres consacrées à Marx ou Keynes. Puis, dans leur sillage la section définissant « la pensée actuelle » précise que le débat contemporain a lieu entre économistes néoclassiques (mainstream) et néo-keynésiens (dissidents mainstream),³⁸ les autres n'étant en somme plus d'actualité. En conséquence, le traitement des thèmes économiques se limite par la suite à ce cadre très restreint et problématique d'un point de vue idéologique et scientifique. En effet, le grand récit qui traverse le traitement technique de l'ensemble des thèmes principaux du plan d'étude s'inspire d'une

³⁸ Au sujet de la définition du terme *mainstream*, lire l'entretien avec Prof. Thalmann en annexe (Q49).

vision qui décrit l'économie comme un espace apaisé, stable, quasiment ahistorique, ce qui rend l'émergence de conflits ou crises difficilement intelligibles.

Iconomix va plus loin que LME dans sa prétention à l'objectivité. Sa charte, dont le contenu a pourtant dû être mûrement réfléchi, précise qu'Iconomix diffuse « des contenus pédagogiques et didactiques à caractère économique qui s'appuient sur les derniers manuels d'économie existant au niveau international (mainstream economics) » et qualifie ces sources et ses contenus comme « équilibré, diversifié et idéologiquement neutre. »

Ces silences et ces affirmations montrent bien à quel point les auteurs des ressources didactiques examinées entretiennent un rapport simpliste et décomplexé avec leur objet d'étude et leur discipline. Si ces ressources ne constituaient pas des références pour la didactisation et l'enseignement, il serait peut-être possible d'en rire. En effet, l'AM qui sert de base pour enseigner l'économie aux nouvelles générations a pour défaut (ou pour avantage, c'est selon) de minimiser les rapports de force qui traversent la société pour mieux dépolitiser l'enseignement de l'économie et ainsi occulter la fondation économique du pouvoir politique contemporain. Suite à ce tour de passe-passe, les promoteurs de l'AM ont beau jeu de dédouaner les acteurs économiques de leur responsabilité pour blâmer l'inaction des politiques face aux défis du DD. Cette présentation de la sphère économique comme étant séparée et même subordonnée au politique prépare particulièrement mal les élèves à comprendre la complexité des phénomènes insoutenables suivants : 1) l'instabilité financière ; 2) le creusement des inégalités économiques ; 3) la dégradation de l'environnement et l'urgence climatique causée par l'injonction à la croissance économique perpétuelle. Pourtant, le renforcement graduel de ces phénomènes est porté par le fonctionnement du système économique contemporain, à l'échelle suisse et internationale, et la résorption de ces phénomènes à travers sa réforme ou sa transformation passe aussi par une meilleure compréhension de son fonctionnement. Les sections suivantes examinent brièvement le traitement que les ressources didactiques réservent à ces thèmes en s'appuyant sur l'AM.

3.2.2. AM et instabilité financière : la fable monétariste est morte, vive la fable monétariste !

Selon le modèle de Solow au cœur de l'AM, une économie de marché se développe à long terme selon une trajectoire équilibrée qui est déterminée par les forces de l'offre (facteurs de production, technologie). Pour maintenir sa cohérence, cette approche doit postuler que les forces de la demande n'ont qu'un impact temporaire à court-terme (nécessitant une intervention minimale du gouvernement et de la banque centrale) faisant osciller l'économie autour de sa trajectoire de développement. Et, surtout, elle doit faire abstraction de la finance et de son impact sur l'économie dite réelle. D'où l'importance de la conception monétariste de la finance³⁹ dans l'AM, qu'elle soit de tendance néoclassique ou dissidente. Pourtant, la crise financière de 2008 et ses conséquences économiques persistantes illustrent encore aujourd'hui qu'une faiblesse de la demande peut négativement affecter la « croissance potentielle » et faire dérailler l'économie imaginée par Solow de sa belle trajectoire, pas que sur le court-terme, mais sur le long-terme.

Malgré le discrédit jeté sur la fable monétariste par la crise de 2008, qui déstabilise le grand récit économique de l'AM,⁴⁰ toutes les ressources didactiques examinées continuent d'enseigner la conception monétariste de la finance.⁴¹ Même Iconomix, qui en tant qu'organe émanant de la BNS devrait pouvoir faire mieux que colporter de vieilles fables auprès des nouvelles générations, semble incapable de mettre à jour les ressources et le récit économique qu'il propose sur son sujet de spécialisation.⁴²

³⁹ En bref, selon la conception monétariste, la finance n'est qu'un voile recouvrant l'économie dite réelle, mais sans conséquence pour son fonctionnement, si ce n'est le niveau des prix (inflation, déflation). En d'autres termes, cette conception comprend le terme d'économie réelle au premier degré : la seule économie réelle serait l'économie dite réelle. Dans le récit de la conception monétariste, les banques ne sont que de modestes intermédiaires entre épargnants et investisseurs, ce sont les dépôts qui permettent les crédits (l'offre d'argent crée la demande d'argent), le pouvoir de création monétaire des banques commerciales est limité et la banque centrale a le pouvoir, grâce à la politique monétaire et à la fixation du taux d'intérêt, de contrôler *la quantité* de monnaie et ainsi cibler l'inflation pour lisser la conjoncture.

⁴⁰ Sur ce point, lire la réponse de Prof. Thalmann (Q51).

⁴¹ Ainsi, LME enseigne que la banque centrale « contrôle l'émission globale de monnaie » (p.84) ; ES affirme que la BNS « cherche à doser correctement la quantité de monnaie en circulation » (p.65) ; et, comme les précédentes ressources, E&S est rempli de sections ou chapitres décrivant les banques comme de modestes intermédiaires mettant l'argent des épargnants à la disposition des investisseurs.

⁴² Dans le module Iconomix *Qu'est-ce qu'une banque ?*, il est écrit que « finalement, la BNS détermine la quantité de monnaie créée par les banques en fixant le volume des fonds qu'elle leur propose... », ce qui correspond à la conception monétariste d'une finance exogène, mais qui est empiriquement faux. En pratique, la BNS fixe le taux d'intérêt (le prix) de la monnaie centrale et doit satisfaire toute la demande des banques (la quantité) à ce taux d'intérêt, quel que soit le niveau de cette demande. Ensuite, même si on imagine que la BNS devait fixer le volume des fonds qu'elle prête, dans le système de réserves fractionnaires actuel, les banques (pas la BNS) génèrent de la monnaie scripturale à travers l'extension de crédit (et ainsi, de dettes) aux acteurs économiques. Et, dans la mesure

Certes, on pourrait objecter que chacun des manuels cités aborde la question des crises financières, avec une attention particulière pour la crise de 2008.⁴³ Cependant, toutes ces discussions restent purement descriptives et centrées sur un problème qui est dépeint avant tout comme un problème américain ou alors lointainement mondial, ceci alors que l'implication des banques suisses dans cette débâcle a été majeure. Et ces descriptions ne sont pas cohérentes avec ce que ces ressources racontent au sujet du fonctionnement de la finance et de la création monétaire. Autre incohérence, bien que la Suisse ait été fortement touchée par la crise financière, aucune ressource n'examine de manière un tant soit peu détaillée et critique les actions des banques suisses, de la BNS, de la FINMA et du gouvernement helvétique avant, pendant ou après cette crise. Face à une volonté si forte de détourner le regard (qui n'est pas sans rappeler le refus du parlement d'ouvrir une enquête parlementaire au sujet de ces événements), difficile de tirer des leçons significatives de cette crise pour réfléchir aux possibilités d'organiser et de superviser le financement des activités économiques marchandes et non marchandes d'une manière qui soit plus stable et soutenable.⁴⁴

La conception qui veut que l'offre crée la demande, qui trouve son origine dans la fallacieuse loi des débouchés de Jean-Baptiste Say, est structurante pour l'AM. Elle détermine la représentation erronée que l'AM propose du fonctionnement de la création monétaire à travers le système bancaire, comme discuté ci-dessus, mais également sa représentation du fonctionnement des finances publiques, qui permettent la provision de biens et services non

où les crédits accordés représentent une des sources de profit des banques (et qu'elles seront sauvées par l'État si nécessaire...), celles-ci ont intérêt à satisfaire toute la demande de crédit existante. Il est donc évident que la quantité de monnaie en circulation dépend de la demande, qui est endogène, et que la BNS en maniant le taux d'intérêt ne contrôle pas cette quantité.

De plus, au lieu de dire clairement que ce sont les crédits qui créent les dépôts et ainsi que c'est la demande de monnaie qui fait croître la masse monétaire, Iconomix se complait à véhiculer des exemples fallacieux de crédits qui seraient créés à partir de dépôts préexistants. Pourtant, quand UBS prête un milliard pour la journée à une entreprise de trading à haute fréquence, ce milliard n'est aucunement conditionné à l'enregistrement d'un dépôt d'un épargnant. Et les contrôles prudentiels ayant lieu à échéances régulières, mais espacées, aucune autorité externe à la banque ne contrôle le ratio entre fonds propres et crédits accordés dans l'intervalle. Dans sa communication, pour rassurer la population, la BNS argumente que les banques octroient des crédits en fonction du ratio rendement risque (Jordan, 2018), mais l'évaluation des risques est totalement déléguée aux banques et, en dernier ressort, ces risques ont été et seront socialisés à travers un sauvetage organisé par l'État avec le soutien de la banque centrale.

Autre exemple de cette confusion et de cette inertie, dans le module *Masse monétaire et prix*, Iconomix commence par enseigner graphique à l'appui que « l'offre est fixée par la banque centrale ; c'est pourquoi la courbe de l'offre est verticale ». Puis, le document principal du module explique la théorie quantitative de la monnaie et le mécanisme des multiplicateurs monétaires, avant d'aborder les politiques monétaires non-conventionnelles et les taux d'intérêts négatifs, qui ont été mis en œuvre pour pallier l'impuissance des recettes inspirées de la théorie quantitative de la monnaie, pour conclure en essayant de réhabiliter la théorie quantitative de la monnaie.

⁴³ Voir LM (p.154-160), ES (p.74-77), Iconomix (module archivé sur la crise de 2008).

⁴⁴ Pour un ouvrage majeur sur cette question, consulter Minsky (1986). Une autre référence post-keynésienne utile et déjà citée pour étudier ces questions négligées est Lavoie (2015).

marchands (éducation, santé, etc.). Selon l'AM, et ce poncif est présent dans toutes les ressources didactiques examinées, sur le long terme les lois de l'économie condamnent le gouvernement à l'équilibre budgétaire, un peu comme le sont les ménages qui doivent rembourser leurs dettes.⁴⁵

Or, à l'image des banques centrales, qui ne font qu'émaner de l'État souverain, tout gouvernement qui dispose de la souveraineté monétaire (pas un gouvernement cantonal) dispose du pouvoir de créer sa propre monnaie à travers ses dépenses, avec la possibilité de soit titriser soit monétiser ses éventuels déficits budgétaires. Comme illustré par le financement public du chômage partiel pendant la crise du coronavirus, l'État dispose de la capacité d'acheter tout ce qui est disponible à la vente et dont le prix est fixé dans sa monnaie, à commencer par tout le travail qui n'est pas recruté (les chômeurs). Bien évidemment, la contrainte de l'inflation peut apparaître sous certaines conditions (car le gouvernement ne peut pas acheter davantage de biens et services que l'économie ne peut en produire), mais il n'existe pas de contrainte budgétaire naturelle qui empêcherait le gouvernement de décider de telles dépenses. Des normes ou dispositifs juridiques, tels l'indépendance de la banque centrale ou le frein à l'endettement, n'ont par définition rien de naturel et peuvent être enfreints ou défaits. Pour permettre des déficits publics, il faut des votes, pas de l'argent.

De plus, à l'image des banques centrales, le passif de tout gouvernement souverain n'a pas besoin d'être remboursé (du moins les dettes libellées dans sa propre monnaie). Il ne fait donc aucun sens de gloser sur le niveau des dettes de l'État ou de sa banque centrale. Le vrai débat est de savoir s'il faut utiliser l'économie comme un instrument pour équilibrer le budget ou s'il faut utiliser le budget comme un instrument pour équilibrer l'économie, la société et

⁴⁵ Cette approche se vérifie dans le chapitre *Politique fiscale et monétaire* d'E&S, qui affirme par exemple platement que « dans tous les cas, la politique fiscale d'un État doit viser l'équilibre entre les dépenses et les recettes. Les effets néfastes de déficits récurrents et de la dette publique ont mis à mal de nombreux États européens ces dernières années. » LM dans son chapitre 12 sur *Les finances publiques* ne dit rien de plus intelligent. Dans son chapitre sur *Les finances publiques*, ES souligne que « l'important pour l'État est de maintenir sa capacité de remboursement. Quand les intérêts de la dette pèsent trop lourd dans le budget annuel, l'État doit économiser. » Chacune de ces ressources évoque par ailleurs l'existence en Suisse d'un frein à l'endettement, mais aucune d'entre elles n'explique le fait que 1) ce frein est un artefact juridique et non naturel ou éternel 2) son objectif premier n'est pas de limiter l'endettement comptable de l'État qui importe peu, mais de limiter l'action de l'État pour préserver le statu quo de l'ordre socio-économique existant 3) l'État a la possibilité de titriser ses déficits en émettant des obligations sur les marchés financiers, mais il a aussi la possibilité de les monétiser 4) la monétisation des déficits publics sans émission d'obligations est une possibilité technique faisable et parfois souhaitable.

Quant à Iconomix, la plateforme ne propose pas de module sur les finances publiques, mais son discours sur ces questions est sans surprise résolument mainstream. Par exemple, dans un article de blog sur « Crises de dettes souveraines: une histoire à répétition? », le propos relaye les thèses de Reinhart et Rogoff, pourtant discréditées depuis une décennie, sur l'existence d'un seuil fatidique de dette/PIB, etc., qui serait le facteur explicatif des crises de dettes souveraines.

l'environnement. Dans la mesure où le gouvernement souverain décide de titriser ses déficits, c'est-à-dire de les transformer en dettes pour les vendre à des acteurs privés sur le marché des obligations et d'organiser leur roulement sur le long terme, celles-ci permettent aux ménages de placer leur épargne, d'accumuler de la richesse avant de tôt ou tard devoir payer des impôts à l'État. En effet, si l'État devait considérer que le développement de ses programmes est prioritaire sur la croissance du secteur privé, une des politiques économiques possibles est d'augmenter les impôts pour réduire la demande privée sur le marché du travail et tempérer l'inflation. A partir de là, les notions de déficit/surplus/équilibre/contrainte du budget public et de dettes publiques sont à repenser en lien avec le besoin de financer la transition sociale et écologique. Un tel débat a lieu dans le monde anglo-saxon au sujet du Green New Deal (Farley et al., 2013 ; Kelton, 2020), mais les questions soulevées et les critiques formulées⁴⁶ sont également pertinentes pour la Suisse.

Si la conception monétariste de la finance, qui est critiquée depuis longtemps par des courants hors du mainstream, garde une influence si forte dans la didactique de l'économie, on ne peut s'empêcher de penser que c'est parce qu'elle remplit une fonction de légitimation des politiques économiques existantes. D'une part, cette conception monétariste où c'est l'offre qui crée la demande (monétaire) permet de justifier l'accent mis par les banques centrales sur le ciblage de l'inflation et un contrôle prudentiel faible. Ces recommandations ne sont pas pour déplaire aux grands créanciers et autres acteurs du secteur financier. D'autre part, cette conception s'accorde bien avec des politiques gouvernementales dites « de l'offre » qui, par définition, priorisent les intérêts du capital (accent mis sur la baisse des impôts des entreprises, la compétitivité internationale, etc.) sur ceux des travailleuses, qui alimentent la demande intérieure, des chômeuses et des personnes dites « inactives ».

⁴⁶ Dans son livre, Kelton déconstruit six mythes au sujet des finances publiques - 1. Le gouvernement devrait gérer son budget comme un ménage ordinaire - 2. Un déficit budgétaire signifierait que le gouvernement dépense trop - 3. Les générations futures devraient rembourser la dette créée par les déficits budgétaires actuels - 4. Les déficits budgétaires chasseraient les investissements privés et grèveraient ainsi le développement à long terme - 5. Les déficits budgétaires rendraient l'État dépendant de puissances étrangères - 6. Les programmes sociaux creuseraient le lit d'une crise fiscale profonde à venir.

Pour une critique qui souligne l'utilité politique de la théorie monétaire moderne pour contrer les arguments des néolibéraux s'appuyant sur l'AM, consulter Lavoie (2013), Palley (2019) ou Epstein (2019).

3.2.3. AM et inégalités : pas tes oignons !

Reflétant fidèlement les plans d'études, les ressources laissent de côté le thème des inégalités économique. Si ES et LM consacrent respectivement une section et une sous-section succincte et descriptive à cette question centrale de la discipline économique,⁴⁷ E&S et Iconomix ne thématisent pas du tout ce sujet.

Ce silence des ressources didactiques est justifié par l'AM, qui met beaucoup d'emphasis sur le développement de l'offre et la production de richesses tout en évacuant les questions liées à la distribution des richesses. En effet, cette approche conçoit les inégalités économiques comme étant la conséquence de rentes rendues possibles par des distorsions du principe de concurrence, distorsions qui trouveraient leur origine dans la sphère du pouvoir politique considérée comme séparée de l'économie. De plus, selon l'AM les inégalités seraient sans aucun impact macroéconomique. Ainsi, le meilleur moyen de réduire les inégalités, pour autant que cela soit souhaitable,⁴⁸ serait de les ignorer et de plutôt œuvrer du côté de l'offre à la mise en œuvre d'une vraie concurrence dans tous les secteurs au profit des consommateurs.⁴⁹ Ainsi, l'étude de la structure des marchés (monopole, oligopole, concurrence parfaite) est prévue dans tous les plans d'études et proposée dans tous les manuels.⁵⁰

Comme substitut au traitement des inégalités, Iconomix opte pour la petite lorgnette du problème en consacrant un module aux *différences salariales*. Comme indiqué dans la fiche destinée aux enseignants, le cœur du module se compose de la théorie néoclassique des salaires qui postule que les différences de salaire ne font que refléter des différences de mérite et de productivité. Il ne s'agit donc pas « d'inégalités », puisque les différences observées seraient naturelles et justifiées. Ainsi, les ressources de ce module justifient tour à tour l'existence de

⁴⁷ ES contient une section intitulée « Les inégalités » (p.94-95), qui survole la question de manière un peu naïve, sans même évoquer les inégalités de fortune. LM ne contient aucune section consacrée aux inégalités qui serait référencée dans la table des matières, mais aborde néanmoins ce sujet dans une sous-section intitulée « Montée des inégalités » (p.56-58) nichée au sein d'un chapitre consacré aux « Forces et faiblesses du système ». Au détour d'une phrase, il est mentionné que 5% des contribuables possèdent 66% de la fortune, mais ce fait majeur ne donne lieu à aucune analyse, le propos sur la situation suisse se voulant rassurant.

⁴⁸ Selon l'approche mainstream, comme les inégalités sont le fruit de distorsions du principe de concurrence n'ayant pas leur origine dans le marché et n'ayant pas d'impact macroéconomique, il n'existe pas d'argument économique pour lutter contre les inégalités. Il existe juste des arguments éthiques ou politiques (la charité, la paix sociale, etc.).

⁴⁹ Cet argument peut paraître surprenant étant donné que les marchés qui se rapprochent le plus du modèle de la concurrence pure et parfaite, les marchés financiers, génèrent des inégalités sans précédent.

⁵⁰ ES contient une section sur « La concurrence » qui en présente les avantages avant de brièvement présenter les formes de marchés (p.54-55). LM contient une section sur « Les formes de marchés » (p.49-51). E&S propose un chapitre sur « L'économie de marché » qui contient une section sur « Les formes de marchés ». Iconomix traite de la concurrence parfaite dans son module sur « Marché et formation des prix ».

bonus dans les banques ou le salaire de Roger Federer. Évidemment, pas un mot sur le problème méthodologique de la mesure de la productivité, qui n'est pas une science exacte et un exercice souvent impossible et tautologique attribuant une valeur objective à un équilibre monétaire reflétant l'état des forces en présence sur le marché (par exemple, le salaire de Federer).

Quant à la persistance des différences de salaire entre hommes et femmes, celles-ci sont reconnues comme étant partiellement définissables comme des inégalités non justifiables, mais le module ne discute évidemment aucune mesure corrective. À noter aussi que l'AM tend à imputer l'augmentation rapide des différences salariales ces dernières décennies à « la technologie » et à « la mondialisation »,⁵¹ et c'est cette fois la nature quasi transcendante de ces facteurs qui rend toute proposition de mesure corrective inopérante.

De plus, bien davantage que les salaires, ce sont les inégalités structurelles, notamment les inégalités de patrimoine, qui déterminent l'appartenance d'un individu à une classe sociale et conditionnent sa trajectoire de vie. Et ces inégalités de naissance n'ont, par définition, rien à voir avec le mérite ou la productivité individuelle. Or, face à la persistance et même au renforcement de la reproduction sociale, y compris dans les sociétés démocratiques, l'AM est encore plus empruntée.⁵²

Comme cette approche se prétend agnostique quant au bien-fondé économique d'une réduction des inégalités et refuse d'envisager des politiques (budgétaire/fiscale, monétaire ou de l'emploi⁵³) qui viseraient à diminuer les inégalités de manière directe, parce qu'elle contrevient aux préceptes de la politique de l'offre qui les considère comme nécessairement inefficaces voire contreproductives (drapeaux rouges du déficit budgétaire, de la dette publique, de l'inflation, de la fuite des contribuables fortunés, de la perte de compétitivité, etc.), l'AM n'a rien à proposer dans la lutte pour les inégalités. Tout au plus peut-elle souligner que des investissements publics dans la formation du capital humain peuvent réduire les inégalités tout

⁵¹ Dans les modules sur *le travail du futur* et *division du travail et commerce*, certains documents secondaires évoquent par la bande la question des inégalités. À nouveau, la possibilité d'enseigner aux élèves l'existence de possibles mesures correctives n'est pas discutée. On reste dans le registre du descriptif, de la constatation passive, sans l'amorce d'un début de réflexion.

⁵² Une note de blog Iconomix est consacré au *phénomène Piketty*. Bien que Piketty se réclame de l'AM et lui emprunte sa terminologie, son approche est vivement critiquée et ses propositions disqualifiées. Consulter : <https://www.iconomix.ch/fr/services/archives-du-blog/article/250-le-phenomene-piketty/>

⁵³ Les mesures possibles sont nombreuses et à discuter. On peut citer à titre d'exemple : des investissements publics plus conséquents ; une augmentation progressive des salaires susceptible de réduire l'endettement par l'inflation ; une augmentation des taxes sur la fortune et les héritages ; une garantie de l'emploi ; etc.

en soutenant la croissance.⁵⁴ Bien que cette dernière mesure puisse être désirable, l'AM des ressources didactiques examinées semble représenter une base profondément inadéquate pour sensibiliser les jeunes générations aux enjeux économiques qui sont au cœur du pilier social du DD. Cette faiblesse représente sans doute un des éléments les plus visibles du curriculum caché en didactique de l'économie.

3.2.4. AM et environnement : Uniprix, Monoprix, mini prix !

S'il peut paraître compliqué de saisir certains points techniques pour lesquels le cadre théorique proposé par l'AM pour traiter des questions de la monnaie ou des inégalités est aujourd'hui dépassé et ne contribue pas de manière positive à l'EDD, la difficulté de traiter de manière pertinente des questions environnementales dans le cadre théorique de l'AM est lui plus évident. Comme reconnu et explicitement assumé en 1997 par des économistes majeurs de l'AM (Solow, 1997 ; Stiglitz, 1997) dans un échange intellectuel initié par un économiste écologique renommé (Daly, 1997), l'approche néoclassique de l'économie fait totalement abstraction des contraintes imposées sur la production par les lois physiques et l'environnement naturel discutées sous la section 1.1. Neuf années après la création du Groupe intergouvernemental sur l'évolution du climat (GIEC) en 1988, Stiglitz justifiait encore cette simplification au motif que leurs recherches visent à savoir si « pour le moyen terme – pour les 50 à 60 prochaines années – la croissance peut être soutenue ». A l'époque déjà et a fortiori en 2020, à moins de la moitié de l'horizon temporel évoqué par Stiglitz, cette justification paraît négligente et peu responsable. En effet, la posture peu réflexive de ces grandes figures de l'AM a contribué à confiner l'étude des questions environnementales aux marges de la discipline économique, alors qu'il aurait été souhaitable qu'ils invitent les autres chercheurs et auteurs de manuels d'enseignement à replacer le défi de la soutenabilité environnementale au centre de la discipline économique.⁵⁵

⁵⁴ Une note de blog Iconomix intitulée *bonne et mauvaise inégalité* illustre bien ce point précis à travers les déclarations suivantes : « la question décisive reste néanmoins la suivante : peut-on réduire les inégalités sans influencer sur d'autres variables comme les investissements, l'innovation, la témérité et, au final, sur la productivité ? La répartition des richesses est une solution possible pour aplanir les inégalités. Ses effets sont rapides, mais ils impliquent des coûts élevés et ne sont pas sans générer certaines inefficiences. Il est beaucoup plus efficace de s'en prendre aux racines des inégalités et d'offrir à tous l'accès à une formation de qualité, puisque les revenus futurs dépendent essentiellement du niveau de formation ». Ici encore, pas un mot sur les fortunes, ceci alors que l'on sait que l'école contemporaine reste un instrument de la reproduction sociale. Consulter : <https://www.iconomix.ch/fr/services/archives-du-blog/article/224-bonne-et-mauvaise-inegalite/>

⁵⁵ Pour un exemple de manuel inspiré par l'approche de l'économie écologique, consulter Daly et Farley (2010).

Ce n'est donc pas un hasard si les ressources didactiques inspirées de l'AM continuent de ne soulever les questions environnementales que par la bande. En accord avec les plans d'études, toutes les ressources didactiques accordent une place centrale à l'enseignement du PIB et font l'apologie de la croissance économique. Certes, depuis que l'EDD a été introduite au Secondaire II, chaque ressource didactique d'économie dispose d'une section ou d'un chapitre sur l'environnement, ajoutés en fin de manuel⁵⁶ à l'occasion d'une énième réédition, illustrant parfaitement la manière l'AM structure le récit véhiculé à travers l'ordre des questions abordées dans les ressources didactiques. Ces ajouts déplorent la dégradation de l'environnement et le réchauffement climatique, décrivent ces phénomènes parfois à l'aide de nombreuses statistiques, et reconnaissent le lien causal entre croissance économique et ces phénomènes. Ensuite, un peu à l'image de l'indifférence affichée face à la montée des inégalités, le récit implacable est systématiquement que même si la croissance aggrave la dégradation de l'environnement et l'urgence climatique, la croissance en Suisse (et donc partout ailleurs) reste indispensable à notre bien-être, ce qui exclut la possibilité de réfléchir sérieusement à la possibilité d'une décroissance. S'ensuivent des appels sans contenu à verdifier la croissance et à la consommation individuelle responsable.

Par exemple, LME propose un chapitre entier sur « les coûts de la croissance » (p.169-194), dont la première section s'intitule « l'absolue nécessité de la croissance ». Ce chapitre se clôt sur une présentation du DD dans son acception de durabilité la plus faible et la plus confuse avec le fameux diagramme de Venn. Et, en annexe, ce chapitre propose un encadré sur la décroissance, terme dont « la connotation est assez négative – une sorte de renoncement castrateur » et qui est associé aux « hippies », à la « spiritualité », etc. A la lecture de ce genre propos, il est difficile de s'empêcher de penser que derrière l'auteur du manuel doit se cacher l'archétype du patriarce occidental, scientiste et capitalo-consumériste.⁵⁷ Bref, le responsable archétypique des phénomènes insoutenables contemporains.

⁵⁶ Dans ES, la section sur « Économie et environnement » est effectivement la dernière. Dans LM, le chapitre sur « Les coûts de la croissance » est également placé en toute fin du tome 1/2.

⁵⁷ Le récent confinement a conduit certains acteurs politiques à propager des amalgames similaires sur la décroissance. Par exemple cette déclaration du Centre patronal suisse (2020) dans son document « Vers une stratégie de sortie de crise » datée du 15 avril : « Il faut éviter que certaines personnes soient tentées de s'habituer à la situation actuelle, voire de se laisser séduire par ses apparences insidieuses: beaucoup moins de circulation sur les routes, un ciel déserté par le trafic aérien, moins de bruit et d'agitation, le retour à une vie simple et à un commerce local, la fin de la société de consommation... Cette perception romantique est trompeuse, car le ralentissement de la vie sociale et économique est en réalité très pénible pour d'innombrables habitants qui n'ont aucune envie de subir plus longtemps cette expérience forcée de décroissance. La plupart des individus ressentent le besoin, mais aussi l'envie et la satisfaction, de travailler, de créer, de produire, d'échanger et de consommer. On peut le faire plus ou moins intelligemment, et on a le droit de tirer quelques leçons de la crise actuelle. Mais il est néanmoins indispensable que l'activité économique reprenne rapidement et pleinement ses droits. »

Le manuel ES est plus sobre, mais toujours aussi succinct. La section « Économie et environnement » (p.96-97) mentionne que « le but d'une économie est de se développer. L'immense majorité des responsables politiques entend favoriser la croissance ». Au sujet de la décroissance, elle précise que c'est un « concept qui rejette la croissance économique en tant qu'objectif. Les adeptes de cette mouvance estiment que le productivisme est responsable de l'épuisement des ressources naturelles et, par conséquent, que le terme « développement durable » est une escroquerie intellectuelle ». Cette description, qui ne manque pas d'humour et qui comporte une part de réalité,⁵⁸ a pour défaut de présenter les tenants de la décroissance comme des extrémistes opposés à toute forme de développement, alors qu'il est évident, par exemple, que le secteur du bio est appelé à se développer ou que c'est le droit légitime des pays les plus pauvres de pouvoir développer, dans une certaine mesure, leur économie.

E&S contient deux chapitres qui abordent les questions environnementales. Le chapitre principal intitulé *Écologie, énergie* aborde le sujet comme un problème technique. Il s'ouvre sur une description détaillée des problèmes écologiques, puis se poursuit par une description de la consommation énergétique et un résumé des mesures envisagées dans la Stratégie énergétique 2050 établie par le Conseil fédéral. Il se termine sur une présentation du DD dans une perspective de durabilité faible, déplore l'écart grandissant entre les objectifs du DD et les développements observables, mais sans jamais discuter les contradictions et les conflits à l'œuvre, pour conclure sur un appel sans contenu aucun à la responsabilité collective, qui s'apparente donc en réalité davantage à un appel moralisateur à la responsabilité individuelle⁵⁹. Le second chapitre intitulé *Indicateurs de mesure d'une activité économique durable* propose une description de divers indices alternatifs au PIB (de développement humain, du bonheur mondial, de performance environnementale, NEF) avec le classement des pays. Là aussi, les longues descriptions de ces instruments invitent les élèves à multiplier les constats, mais elles ne proposent pas de mobiliser des connaissances en vue d'amorcer le début d'une réflexion économique sur le sujet, ce qui une fois de plus place les élèves dans une position passive. Le terme « décroissance » n'apparaît pas dans ES.

Le module *Iconomix Croissance et développement : le mystère de la prospérité économique* ne fait pas mieux. Les postulats implicites y sont légion. La croissance illimitée du PIB y est

⁵⁸ Voir note de bas de page 3.

⁵⁹ « En résumé, il s'agit de mettre en avant la responsabilité individuelle et celle des États, des villes, des collectivités publiques, des entreprises, des organisations internationales. Par ailleurs, il est essentiel de ne jamais oublier que chacun peut agir à son niveau : « Think global, act local », c'est-à-dire prendre conscience du phénomène global et agir autour de soi. » Voir page 33.

présentée comme une possibilité matérielle et une nécessité absolue. Il s'agirait du moteur du bonheur et de la seule méthode de calcul du bien-être « qui soit suffisamment au point ». La redistribution des richesses, nécessaire pour éviter les conflits, ne pourrait se faire qu'à condition que « le gâteau s'agrandisse, [...] seul moyen dont dispose une société prise comme un tout pour accroître la consommation durablement ». Pour agrandir le gâteau, les solutions proposées sont : travailler plus, relever l'âge de la retraite et augmenter la productivité du travail. A la lumière de l'urgence environnementale, certains passages sont par ailleurs d'un anachronisme affligeant. Grâce à la croissance des dernières décennies, « nombreux sont aujourd'hui les Suisses qui dégustent un steak tous les jours ». Quant aux technologies de pointe, elles permettent « d'exploiter de manière productive » les matières premières pour générer encore plus de croissance : « plus le progrès technologique s'accélère, plus la performance économique gonfle et plus la croissance est dopée ». Il suffit dès lors d'investir massivement dans le développement des connaissances qui aboutiront à des inventions « accroissant la productivité », de protéger ces investissements par des brevets et de favoriser la concurrence qui « oblige les entreprises à faire preuve d'efficacité et d'esprit novateur » et « stimule la production de la plus grande quantité possible de marchandises et de services avec les ressources existantes. »⁶⁰ Bref, la croissance (verte ?) à plein régime.

Dans le récit qui est proposé par toutes ces ressources, aucune réflexion approfondie sur le rôle moteur qu'ont pu jouer certaines représentations économiques aujourd'hui dépassées (par exemple, celle d'une séparation entre le monde humain et non humain, d'un monde illimité, le fait que les progrès technologiques posent toujours de nouveaux problèmes, etc.), institutions économiques (par exemple, les entreprises multinationales, les bourses, etc.) ou acteurs économiques (par exemple, la BNS (Naef, 2020) les investisseurs ou les fonds de retraite par capitalisation qui investissent dans le pétrole, etc.). L'absence de granularité dans l'analyse de la causalité entre la croissance économique et ses conséquences environnementales illustre bien la pauvreté de l'AM et de ces recommandations.⁶¹ Comme rappelé par Prof. Thalmann, les études de la question climatique qui sont inspirées de l'AM n'attribuent le plus souvent que « très peu de poids aux pays pauvres et à leurs habitants, ainsi qu'aux générations futures » (Q53), et même si ce biais devait être corrigé,⁶² « ce qui est grave, c'est quand les économistes mainstream prétendent que le problème va se corriger de lui-même dès que les marchés auront

⁶⁰ Ce paragraphe est tiré d'une ébauche d'un article rédigé par Curnier (2020) suite à un échange au sujet de la faiblesse des ressources didactiques examinées dans ce mémoire.

⁶¹ Pour des pistes permettant une analyse plus granulaire, y compris d'un point de vue économique, consulter Bonneuil et Fressoz (2013).

⁶² Le faiblesse du coefficient d'actualisation dans le modèle néoclassique de Nordhaus est souvent critiqué. Pour une critique récente, voir Keen (2020).

intégré les effets de prix ou qu'il suffit d'une taxe carbone de quelques dizaines de dollars, uniforme au niveau mondial » (Q53). Le problème, c'est que quand on enseigne à tout-va que c'est par les changements de prix que les quantités (marchandises, CO2, etc.) s'ajustent, comme le font les ressources didactiques inspirée par l'AM (au sujet des marchés des biens, mais aussi de la monnaie,⁶³ du travail,⁶⁴ etc.), il devient plus difficile d'ensuite faire ressortir cette idée, dont la validité reste très limitée, de la tête des élèves.

3.2.5. Commentaires sur les ressources didactiques et l'EDD

D'une manière générale, on s'aperçoit que les biais observés au niveau des plans d'études (section 3.1.4) ne sont pas corrigés au niveau des ressources didactiques, bien au contraire. D'une part, l'occultation de thèmes (par exemple, les inégalités) légitimée par l'AM qui sert implicitement de référence dans la définition des plans d'études, est fidèlement mis en œuvre dans les ressources didactiques. D'autre part, les ressources didactiques enseignent les thèmes recommandés dans les plans d'études, qui sont les thèmes considérés comme centraux par l'approche néoclassique, dans une l'optique de l'AM. Comme évoqué ci-dessus (section 3.2.1), la suppression du pluralisme dans les ressources didactiques s'opère de manière implicite (ES, E&S) ou explicite. Lorsqu'elle est explicitée, elle est légitimée sur la base d'une justification fallacieuse, comme la supposée neutralité de l'AM (Iconomix) ou le caractère dépassé des autres approches (LME). Or, il est évident que l'AM de la monnaie ne permet pas un enseignement intelligent du thème de la monnaie et du fonctionnement de la finance. La fable monétariste est certes essentielle à l'AM pour maintenir la cohérence de son récit sur l'inflation, le rôle clé de la politique monétaire pour la stabilité conjoncturelle, la nécessité de contenir la politique budgétaire, le caractère naturel d'un certain niveau de chômage, etc., bref, tout le complexe dénommé « NAIRU » qui structure la vision macroéconomique néoclassique austéritaire qui est présentée comme factuelle aux élèves.⁶⁵

Le caractère résolument mainstream et souvent même strictement néoclassique des ressources didactiques souligne bien leur rôle décisif le long de la chaîne curriculaire pour la reproduction du savoir, serait-il devenu caduc. En effet, même si les plans d'études devaient être réformés à l'occasion de l'introduction de l'enseignement par compétence, encore faudrait-il que les

⁶³ Voir section 3.2.2.

⁶⁴ Voir section 3.2.3.

⁶⁵ NAIRU signifie en anglais *Non-Accelerating Inflation Rate of Unemployment*, c'est-à-dire le taux de chômage n'accélérateur pas l'inflation. Voir par exemple Storm et Naastepad (2012).

enseignants disposent de ressources didactiques qui leur permettent de mettre en œuvre ces nouveaux objectifs. Dans le cas du plan d'études EMP, dont les efforts pour intégrer l'EDD sous la forme de compétences ont été soulignés (section 3.1.3), on voit bien l'embaras des enseignants supposés poursuivre les objectifs énoncés sur la base de la ressource E&S. Celle-ci n'étant pas à la hauteur, il faudrait ensuite compter sur la responsabilité individuelle des enseignants pour corriger tous les défauts tolérés aux niveaux supérieurs ? Un tel espoir serait à peu près aussi mal placé que celui de croire que les écogestes des individus les plus consciencieux représentent une solution aux défis environnementaux.

3.3. Analyse des entretiens avec les acteurs

L'analyse des entretiens avec les acteurs proposée ci-dessous est très synthétique. Il est ainsi recommandé d'également lire les échanges originaux qui sont tous disponibles en annexe.

3.3.1. Plans d'études

Le sentiment général des acteurs interrogés semble être que l'intégration transversale (Q23) du DD dans la didactique de l'économie à travers les plans d'études est effective (Q7, Q20a et b) et que l'enseignement de la discipline économique contribue ainsi de manière positive à l'EDD (Q11, Q24a et b). La principale évolution apportée par l'EDD à la didactique de l'économie semble avoir été que l'enseignement des notions de PIB s'accompagne à présent d'une description des conséquences non seulement positives, mais également négatives de la croissance économique sur l'environnement (Q20b).

Tous les acteurs sont conscients que l'intégration du DD relève d'un compromis politique (Q21) et ils sont de l'avis qu'il faudrait rester neutre (Q8). Comme formulé par un des acteurs : « Nous insistons sur le fait que le développement durable repose sur trois piliers qui ont tous la même importance. Tous les partis soutiennent l'intégration du développement durable dans les plans d'étude, tant que l'accent n'est pas mis que sur l'aspect écologique » (Q21b).

Si la réforme plus générale de l'enseignement par compétence, dont la mise en œuvre est prévue pour 2022 au niveau Secondaire II, pourrait apporter certains changements dans les plans d'études (Q11), l'approche actuelle est considérée comme une approche neutre et critique qui n'a pas besoin d'être remise en question (Q24b).

Il est à noter qu'aucun acteur n'a relevé le fait que le volet social du DD reste le parent pauvre de l'intégration de l'EDD dans les plans d'études pour l'enseignement de l'économie, puisque les thèmes de la distribution du revenu, de la richesse et des inégalités, pourtant indispensables à la compréhension du fonctionnement de l'économie, n'apparaissent dans aucun plan d'études.

3.3.2. Ressources didactiques et approche mainstream

Les acteurs parviennent tous à identifier diverses ressources didactiques (chapitres de manuels, modules Iconomix, etc.) permettant de traiter du DD à travers certains thèmes en cours d'économie (Q23a, Q65), ressources qui sont jugées satisfaisantes pour répondre aux objectifs définis par les plans d'études (Q10).

Par contre, les acteurs semblent avoir peu conscience de l'orientation théorique des ressources existantes et surtout des implications idéologiques et politiques qui découlent de la grille de lecture qu'elles proposent/imposent. Comme le déclare un des acteurs : « Sinon, je pense que les moyens que nous utilisons, Mondes économiques, Eco 21 sont adaptés, à savoir suffisamment riches pour susciter la discussion et suffisamment neutre pour ne pas être soupçonnés d'être partisan de telle ou telle opinion » (Q23b).

A la question de savoir s'il leur semble correct d'affirmer que l'approche économique mainstream, incarnée au niveau du Secondaire II par Iconomix, est équilibrée, diversifiée et idéologiquement neutre, les réponses sont soit affirmatives (Q25a et b, Q27a et b, Q66) soit très légèrement nuancées, mais sans qu'un problème quelconque ne soit explicité (Q12, Q14).

Il est à noter qu'aucun acteur n'a relevé le fait que le volet social du DD (les inégalités) brille par son absence dans les ressources existantes, en miroir à son absence dans les plans d'études. De même, aucun des acteurs ne semble s'offusquer du caractère simpliste et problématique de l'approche mainstream des problèmes environnementaux et de l'urgence climatique, qui se limite à une analyse coûts-avantages n'accordant qu'une valeur moindre aux intérêts des habitants des pays pauvres et aux générations futures (Q52) et balaie de la table les conséquences irréversibles et potentiellement catastrophiques pour le monde vivant du franchissement des limites planétaires sous prétexte que la croissance économique est absolument indispensable. En bref, les acteurs ne voient pas de problème à ce que le DD soit intégré uniquement dans une approche de durabilité faible.

3.3.3. *Les leçons perdues de la crise de 2008*

Interrogé sur les traces et les leçons de la crise de 2008, les acteurs semblent ignorer que celle-ci a invalidé des axiomes fondamentaux de la théorie néoclassique qui représente le cœur de l'AM qu'ils enseignent, à commencer par l'hypothèse de la nature supposée exogène de la monnaie et, avec eux, plusieurs théories de l'économie mainstream sur le fonctionnement de la finance, l'inflation, l'explication standard des politiques conjoncturelles, ce à quoi on peut ajouter l'hypothèse de la concurrence parfaite, etc. (Q51). Bref, alors que la crise de 2008 a ébranlé la validité de toute cette construction théorique, les acteurs de la didactique du Secondaire II semblent comme inconscients de ces implications et du fait que toutes les ressources existantes continuent de propager le grand récit mainstream sur tous ces thèmes qui sont imposés dans la plupart des plans d'études.

Au lieu de cela, certains acteurs semblent avoir tiré de cette crise comme leçons principales que des accidents peuvent arriver, que certains individus exploitent les failles du système (Q26) ou que la finance peut jouer un rôle parfois néfaste. C'est vrai que vu sous cet angle anecdotique et a-théorique, il apparaît légitime qu'Iconomix, ait cessé de mettre à jour son module sur la crise de 2008 et l'ait archivé au sein d'un nouveau module intitulé « Qu'est-ce qu'une banque ? » qui continue de propager la fable monétariste.

Les failles fondamentales de l'AM soulevées suite à la crise ayant été largement discutées sur la place publique, le manque de réactivité de la didactique de l'économie et de ses acteurs apparaît comme un symptôme inquiétant de leur manque de recul par rapport à leur propre discipline d'enseignement, voire d'un refus idéologique de remettre en cause le grand récit mainstream sur le fonctionnement de l'économie auquel ils déclarent adhérer. Certes, détricoter des pans entiers de ce récit en commençant par l'origine de la monnaie et le fonctionnement de la finance n'est pas une tâche aisée, mais cela représente aussi une opportunité pour réintroduire un pluralisme théorique dans l'enseignement de cette discipline. Pluralisme qui, il est vrai, ne serait pas sans conséquences pour les leçons de politique économique à retenir qui serait transmises aux élèves.

3.3.4. *Climat, la bonne action individuelle, la croissance verte et la décroissance*

Face à l'urgence climatique, certains acteurs justifient les espoirs placés dans les changements appelés à se réaliser au niveau du consommateur individuel : « C'est certain que le développement durable a une composante collective, mais n'est-ce pas en étant un consommateur critique que nous pourrions modifier les comportements macro ? » (Q47). « Nous poursuivons notre ligne qui vise à responsabiliser l'individu et de soutenir une réflexion dans les différents lieux d'apprentissages » (Q48).

Interrogés sur la crédibilité qu'ils accordent à la perspective d'une croissance verte, d'autres acteurs semblent esquiver la question (Q17) alors que d'autres déclarent soutenir ce credo, malgré son invraisemblance grandissante face à l'accumulation des observations empiriques (Q30a) : « « verdir » notre croissance, on y arrivera je pense et je l'espère » (Q30b).

Face à l'impasse environnementale et climatique de la croissance économique, la possibilité d'envisager l'enseignement d'une décroissance suscite parfois des réponses embarrassées : « Question très pertinente et très sensible... » (Q45). Mais le plus souvent, cette possibilité suscite des réactions fortes et négatives. Ainsi, la décroissance économique est qualifiée par plusieurs acteurs de n'être qu'une utopie (Q17, Q18, Q19, Q30a, Q30b, Q31a, Q31b, Q32a, Q32b). Les arguments des économistes décroissants sont disqualifiés comme étant dogmatiques, idéologiques et extrêmes (Q31a), pas assez aboutis (Q31b), ou pas assez puissants (Q18). La décroissance semble également associée avec des changements qui seraient imposés de force (Q30a, Q32a) et qui de plus nuiraient aux plus démunis (Q31a, Q31b). Bizarre de voir des acteurs ne se souciant pas de l'absence du thème de la distribution des richesses dans les plans d'études soudainement soulever cette question pour faire un faux procès aux tenants de la décroissance économique.

Bref, sur la base de ces représentations, la possibilité d'aborder de manière sérieuse le thème de la décroissance économique dans le contexte de l'intégration de l'EDD dans l'enseignement de l'économie semble pour l'heure très compromise. Comme le déclare un des répondant : « je trouve cette proposition très orientée politiquement, cela me semble discutable au niveau déontologique. De plus, il me semble admis que la décroissance s'oppose également au développement durable qui lui fait largement plus consensus (Q32b). Cette remarque révèle la difficulté pour les acteurs dont la lecture de l'économie est ancrée dans l'AM d'envisager le DD dans une perspective de durabilité forte. Ou encore : « faire de l'économie sans

économie ? » (Q32a), comme si la réflexion économique était impossible ou superflue dans une économie qui ne serait plus vouée à détruire la planète pour entretenir sa croissance, mais à décroître de manière coordonnée pour satisfaire les besoins des plus démunis et des générations futures.

3.3.5. Internalisation du conformisme politique ou responsabilisation des acteurs ?

Parmi les acteurs qui entrevoient le besoin d'un changement de trajectoire de développement pour la Suisse, la plupart ne semblent pas entrevoir de possibilité d'action dans leur environnement professionnel et à leur échelle. Rappelons ici que l'enseignement de la capacité de passer à l'action représente un des objectifs pédagogiques de l'EDD. Ainsi, l'un des acteurs déplore que « les changements d'ordre politiques, sociaux et économiques collectifs bien que souhaitable ne sont pas du ressort d'éducation²¹ » (Q44) ; « les décisions restent au niveau politique cantonal et fédéral » (Q41) ; « un soutien plus fort à l'EDD ou à la soutenabilité devra s'appuyer sur un consensus politique » (Q38), le principe de compromis faisant partie de la démocratie. D'autres déclarent ne pas vouloir « politiser » leur travail, « tant que les plans d'études n'auront pas très clairement exprimé que l'éducation au développement durable est une priorité forte, la situation restera inchangée » (Q6).

Prof. Thalmann, qui occupe une fonction lui accordant une plus grande liberté et qui affirme que « la tâche des autorités politiques, en tout cas en Europe, est de gérer la décroissance » (Q59), semble enseigner une forme de décroissance sans décroissance, pour inverser la formule d'un autre acteur (Q32a). De fait, il préfère ne pas utiliser le terme de décroissance dans son enseignement au niveau universitaire, car ce terme représente « un drapeau rouge » pour beaucoup (Q58). Si on ne peut pas lui donner tort sur ce point, la question se pose de savoir si et jusqu'à quel point les enseignants, dont le compas devrait être l'exigence de validité évoquée en introduction, doivent aligner leur langage et leur enseignement sur la ligne politique majoritaire de l'époque. Et dans quelle mesure est-il possible après s'être conformé à cette ligne de repousser la responsabilité des inerties indésirables sur les politiciens ?

En effet, sur la question spécifique du climat, il est évident que les politiciens qui cèdent aux pressions économiques pour ne pas mettre en œuvre les recommandations faites par les scientifiques sont en partie responsables de l'intensification de l'urgence climatique. Mais dans le monde académique et de l'éducation plus généralement, qu'est-ce qui contraint les acteurs de la didactique de l'économie à n'envisager le DD que sous l'approche de la durabilité faible ?

Certes, dans la voie professionnelle du Secondaire II, dont les plans d'études ainsi que les ressources sont soumis à une influence informelle, mais quasi formalisée, des acteurs économiques (Q3, Q5), il n'est pas surprenant que l'intégration de l'EDD dans le curriculum ne soit pas une priorité (Q6). On retrouve ici sous une autre forme le problème de la nature économique du pouvoir décisionnel ou politique déjà évoquée dans le dernier paragraphe de la section 3.2.1.

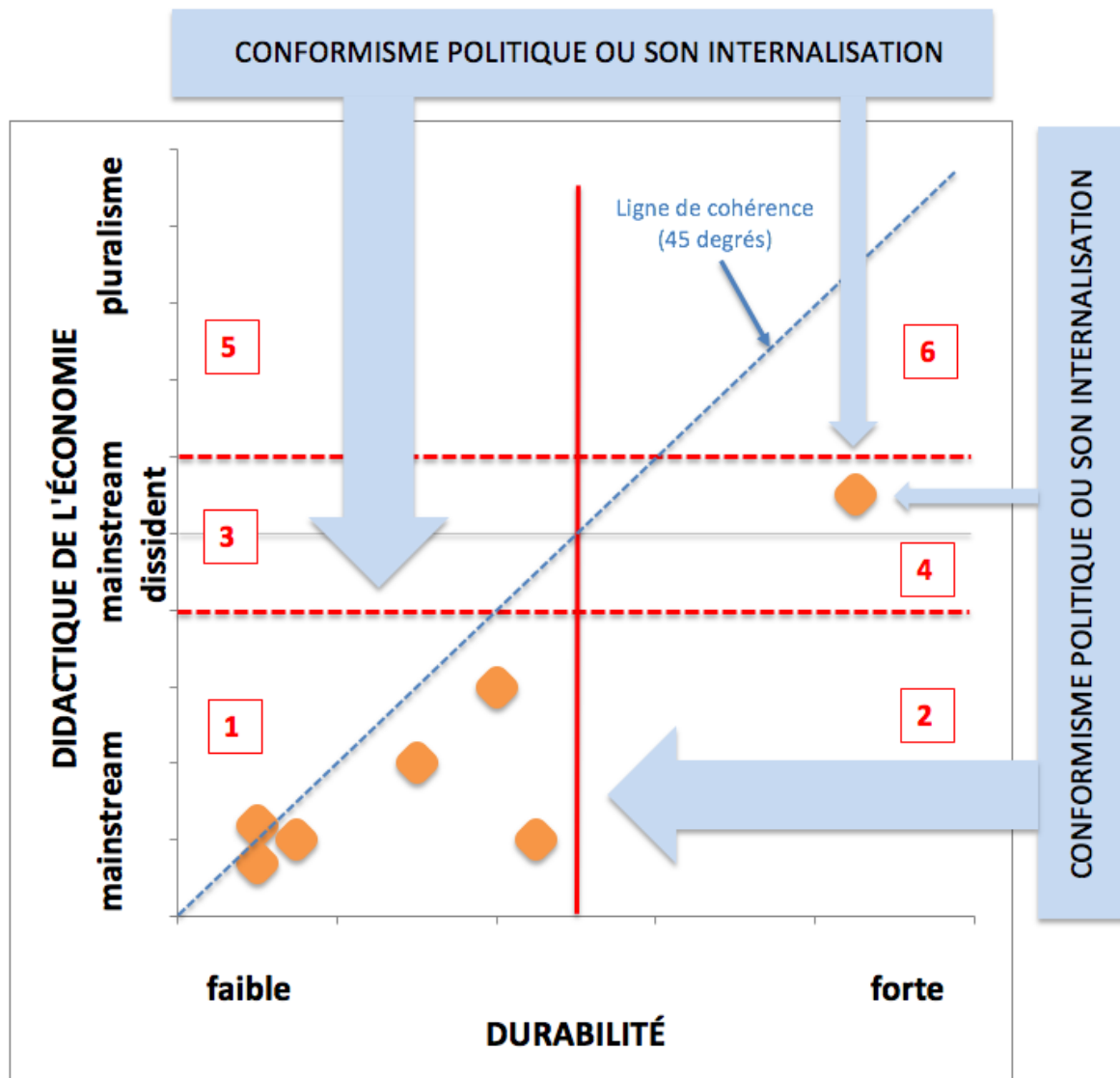
Mais dans la voie générale, qu'est-ce qui explique la domination de l'AM et de la vision conservatrice qu'elle porte ? Peut-être la volonté de produire des candidats capables de poursuivre leurs études en économie mainstream à HEC Lausanne sans faire l'expérience de conflits cognitifs ? On voit bien ici comment les dynamiques de reproduction sociale à l'œuvre, qui sont portées par le conformisme politique ou son internalisation, compliquent l'ambition affichée de l'EDD de contribuer à l'émancipation individuelle et à la transformation sociale.

3.3.6. Commentaires sur le positionnement des acteurs et l'EDD

Sur la base de ces entretiens, j'ai essayé de représenter le positionnement des différents acteurs interrogés sur deux échelles : leur adhésion à l'interprétation du DD dans une perspective de durabilité faible ou forte ; et les influences théoriques/idéologiques qui structurent leurs réponses et, certainement aussi, leur enseignement (pour ceux qui enseignent au Secondaire II) ou leurs discours et leurs actions dans leur environnement professionnel et institutionnel lorsqu'il est question de réformer la didactique de l'économie. A noter que le positionnement que j'attribue à chacun des sept acteurs est subjectif. Mon appréciation se fonde néanmoins sur une lecture attentive des réponses données et de leur mise en relation avec les définitions de la durabilité et des principaux groupes d'écoles de pensée économiques présentées sous les sections 1.1 et 1.3.

Cet exercice permet de visualiser la concentration de six acteurs sur sept dans la région en bas à gauche (quadrant 1 de l'Illustration 5), ce qui signifie deux choses. Premièrement, la manière dont la grande majorité des acteurs de la didactique de l'économie conçoit le DD et les défis économiques, sociaux et environnementaux contemporains se conforme au consensus politique ambiant de la durabilité faible, alors que l'accumulation des faits empiriques et l'exigence de validité qui fonde l'identité de la profession enseignante devrait les conduire à adopter une perspective de durabilité forte. Deuxièmement, cette adhésion à la durabilité faible est corrélée

Illustration 5: Positionnement des sept acteurs interrogés sur les échelles de la durabilité et la didactique de l'économie



Source : auteur du mémoire.

à un cadre d'analyse (et d'enseignement) économique mainstream, dont le cœur reste l'approche néoclassique.

Comme indiqué par la ligne à 45 degrés dans l'illustration 5, la cohérence interne de la combinaison « durabilité faible-AM » est forte. En effet, pour minorer l'ampleur des défis et des changements requis pour un DD comme le font les tenants de la durabilité faible, mieux vaut s'appuyer sur une approche comme l'AM qui marginalise d'emblée les questions liées à l'environnement et à la distribution des richesses. Sur de telles bases théoriques, plus difficile en revanche de promouvoir l'enseignement du DD compris dans une perspective de durabilité

forte. A cette fin, il semble nécessaire à minima de rentrer en dissidence face au mainstream néoclassique (quadrant 4), serait-ce en s'appuyant sur ses axiomes fondamentaux, sa méthodologie et sa terminologie, comme propose de le faire un des acteurs interrogés, qui souligne ouvertement les insuffisances de l'AM et reconnaît la nécessité d'une décroissance dans les économies développées. Une des limites de cette position ancrée dans l'AM, en lien avec la question climatique par exemple, est d'analyser les sphères politiques et économiques comme étant séparées, et d'ainsi obscurcir la fondation économique du pouvoir politique contemporain dans la propriété privée du capital (Q55, Q56, Q57). Pourtant, Adam Smith lui-même ne soulignait-il pas déjà dans le premier livre de son grand œuvre sur la richesse des nations, de manière lucide et sans contorsion intellectuelle, que « la richesse, comme dit M. Hobbes, c'est le pouvoir » ?

Pour s'émanciper de la fable d'un pouvoir politique émancipé de l'économie et être en mesure d'employer un langage renouvelé et en cohérence avec l'objectif poursuivi, il semble incontournable de réhabiliter le pluralisme dans la didactique de l'économie et de réintroduire une variété d'approches théoriques. Comme déjà mentionné, au niveau Secondaire II, il ne s'agit pas nécessairement de faire apprendre aux élèves les différences entre les diverses écoles de pensée économiques. Par contre, le grand récit économique qui leur est transmis devrait impérativement s'ouvrir au pluralisme, de sorte à favoriser une réflexion critique indispensable au développement d'une capacité d'action chère aux promoteurs de l'EDD et de la pédagogie par les compétences. Comme cela a été discuté dans ce travail, en l'état actuel, la didactique de l'économie (plan d'études, manuels, etc.) représente davantage un obstacle à la promotion de l'EDD qu'un vecteur qui permettrait de la développer avec un tant soit peu d'exigence.

Conclusion et propositions

Ce mémoire est parti du principe que le DD est un objectif global qui intègre des apports scientifiques, des considérations éthiques ainsi que des rapports de force économiques et politiques internationaux, et que ses diverses interprétations possibles représentent encore aujourd'hui un enjeu de pouvoir. Sur cette base, il a ensuite proposé d'examiner si la didactique de l'économie, dont l'objet d'étude est traversé par les rapports de force qui structurent la société, est parvenue à accorder une place centrale aux apports scientifiques et aux considérations éthiques en lien avec le DD (en cohérence avec l'exigence de validité qui fonde l'identité professionnelle et morale de la profession enseignante ainsi que la relation pédagogique) ou si cette didactique a dévié de cette voie exemplaire pourtant nécessaire à la promotion de l'EDD pour se conformer à des injonctions économique-politiques.

Pour parvenir à des conclusions, il a été jugé nécessaire de mieux cerner certaines notions complexes. Les interprétations possibles du DD ont été regroupées selon les perspectives de la durabilité faible et forte. Les dimensions didactiques et pédagogiques de l'EDD ont été distinguées. Et la discipline économique a été présentée comme un champ pluraliste, sur la base de ressources produites suite à la contestation estudiantine post-2008 appelant à ne plus fonder l'enseignement de l'économie uniquement sur l'AM de sorte à permettre aux étudiants de développer une réflexion critique, épistémologique et politique sur leur discipline.

Ensuite, ce mémoire a examiné le contenu des plans d'études et ressources didactiques de l'économie du Secondaire II pour identifier la teneur du curriculum économique, formel autant que caché. Cet examen de documents a été enrichi par sept entretiens avec des acteurs de cette didactique. Le constat est clair : des plans d'études aux ressources didactiques, le curriculum formel est structuré et imprégné par l'AM, qui propage la fable monétariste, qui ignore la question de la distribution des richesses ou la réduit à une question purement éthique et politique sans pertinence économique, et qui appelle sans retenue à poursuivre la croissance économique en Suisse (comme ailleurs) malgré les conséquences environnementales, en attendant ... le Godot de la croissance verte, *deus ex machina* des promoteurs du DD dans la perspective de durabilité faible. D'une manière générale, les acteurs de la didactique ne voient pas de problème majeur à cet état de leur didactique et pensent qu'elle contribue de manière positive à l'EDD. En bref, pas besoin de révisions, encore moins de réformes ou de transformations.

L'analyse de l'auteur de ce mémoire est divergente et aboutit à diverses propositions au sujet des contenus didactiques, qui peuvent potentiellement ouvrir de nouvelles perspectives pour exploiter des approches pédagogiques permettant développer une pensée économique critique et la capacité d'action des élèves. En écho aux questions formulées en introduction, ces propositions insistent sur la nécessité d'intégrer de manière plus sérieuse dans la didactique de l'économie les apports scientifiques et considérations éthiques en lien avec le DD.

Propositions didactiques

Sur la question des défis économiques contemporains qui sont au cœur de la notion de DD, tel que l'instabilité financière, les inégalités économiques ou les dégradations environnementales principalement causées par l'injonction à la croissance économique, l'AM apparaît comme une base insuffisante et même contre-productive pour promouvoir l'EDD. Il est donc indispensable de s'appuyer sur les apports théoriques proposés par d'autres écoles de pensée économiques **pour repenser la structure et le contenu des plans d'études et des ressources didactiques**. En l'état de nos connaissances, continuer, année après année, à imposer des plans d'études et à réimprimer des manuels d'économie qui n'intègrent pas les leçons les plus importantes de notre entrée dans l'Anthropocène, de la montée des inégalités ou de la crise financière de 2008, ça n'est ni responsable ni respectueux des enseignantes et des élèves auxquelles ces documents de référence sont destinés. Ça ne peut pas contribuer à l'EDD.

Sur la question de l'origine de la monnaie et de l'instabilité financière, il serait depuis longtemps nécessaire de ranger la fable monétariste de l'AM au placard et de s'inspirer des apports de la théorie post-keynésienne de la monnaie endogène comme base pour l'enseignement dans toutes les ressources didactiques (manuels, modules en ligne). Évidemment, par souci de cohérence un tel changement nécessiterait également des ajustements pour l'enseignement d'autres thèmes, dont la compréhension est obscurcie par la fable monétariste (taux d'intérêt, inflation, chômage, politiques monétaire et budgétaire/fiscale, etc.).⁶⁶ Comme évoqué à la section 3.2.2., un enseignement sérieux du thème de l'in-stabilité financière doit s'émanciper du carcan intellectuel de la loi de Say qui donne par principe le primat à l'offre sur la demande comme déterminant des équilibres économiques, et envisager la possibilité de déséquilibres successifs. En conséquence, il faut admettre que, les politiques monétaires des banques centrales étant incapables d'effectivement

⁶⁶ Consulter par exemple l'ouvrage de Minsky (1986), le manuel de Lavoie (2015) ou l'ouvrage de Kelton (2020) pour produire de nouvelles ressources didactiques à ce sujet.

réguler la demande de monnaie, la demande effective plus généralement ainsi que l'inflation, il est illusoire de s'appuyer principalement sur ces politiques monétaires pour prévenir la formation de bulles spéculatives ou pour relancer l'économie dans le sillage de leur éclatement.

A la reconnaissance de l'instabilité intrinsèque de la finance privée, particulièrement telle qu'organisée dans un système de réserves fractionnaires, il faut ajouter la déconstruction des nombreux mythes populaires au sujet du fonctionnement des finances publiques pour en souligner la stabilité intrinsèque. Dans un contexte où les politiques monétaires d'assouplissement quantitatif visant à maintenir à flot les marchés boursiers gonflent les bilans des banques centrales et où les gouvernements financent le recours des entreprises au chômage partiel pour maintenir à flot l'économie plus généralement face à la pandémie du coronavirus, il devient chaque jour plus embarrassant de voir agité dans les manuels scolaires le chiffon des déficits publics excessifs, des dettes publiques insoutenables ou de l'hyperinflation. Sans préconiser aucune politique budgétaire particulière pour la Suisse, il faut néanmoins reconnaître, à l'heure où certains États comme le Japon ou la Grande Bretagne monétisent déjà leurs déficits de manière directe, que la politique budgétaire d'un État comme la Suisse n'est pas « naturellement » contrainte ni par ses déficits, sa dette ou l'hyperinflation. Plus opportunément, il s'agirait de s'appuyer sur l'observation des politiques et des outils économiques qui ont été mobilisés depuis 2008 pour réfléchir à la manière dont ils pourraient être mis au service d'alternatives politiques plus souhaitables, par exemple, au service du financement d'une transition sociale et écologique décroissante vers un développement plus durable.

Le savoir transmis au niveau Secondaire II sur le sujet de l'in-stabilité économique ne peut évidemment pas être le même que le savoir savant élaboré dans un contexte académique pluraliste, mais il ne peut pas non plus se réduire à une vulgarisation d'un courant mainstream incapable de se réformer suite à la crise de 2008 et incapable de théoriser de manière cohérente le fonctionnement des politiques et instruments économiques qui sont mobilisés par les banques centrales et les gouvernements. En bref, le savoir transmis au niveau Secondaire II ne peut pas faire sécession de la réalité sur la durée.

Sur la question des inégalités, le refus d'aborder ce thème dans le curriculum formel, à commencer par les plans d'études, est sans doute plus directement politique et idéologique. Cependant, **la question de la distribution des richesses et des inégalités étant au cœur de la définition du DD, il n'est pas possible de prétendre intégrer l'EDD dans la didactique**

de l'économie, alors que les plans d'études ne font aucune mention de cette question et que certaines ressources didactiques ne font au mieux qu'effleurer le sujet. Les stratégies d'évitement de l'AM, telles qu'elles ont été analysées en s'appuyant sur les ressources didactiques d'Iconomix à la section 3.2.3., ne répondent pas de manière satisfaisante à cette exigence. Peut-on considérer comme normal et souhaitable que les élèves du post-obligatoire arrivant au terme de leur cours d'économie connaissent la structure des exportations suisses, mais pas celle de la distribution des richesses dans leur propre pays ? Que les manuels qu'on leur impose ne les invitent à aucun moment à s'interroger sur les causes d'une distribution très inégale des richesses et sur les conséquences d'une telle distribution pour la possibilité d'un DD ? A la place de ce silence organisé par l'AM, il est possible de s'appuyer sur des apports théoriques post-keynésiens, marxistes, institutionnalistes ou féministes,⁶⁷ qui sont sur ce point bien plus pertinents que l'AM pour expliquer les inégalités observées et problématiser leur persistance dans le contexte où l'objectif politique déclaré est pourtant de promouvoir un DD. Encore faudrait-il pour cela que l'AM ne soit pas décrétée d'office comme idéologiquement neutre et équilibrée, et que les courants du pluralisme ne soient pas disqualifiés comme s'ils ne représentaient que des reliques d'un passé révolu.

Quant aux dégradations environnementales causées par l'injonction à la croissance promue par l'AM (ainsi que d'autres écoles de pensée économiques), l'initiative d'Iconomix de proposer un module sur le réchauffement climatique montre bien que le discours mainstream sur le sujet à l'ère des grèves pour le climat n'est plus tenable. Il serait dès lors nécessaire d'ouvrir l'AM aux apports théoriques non pas que de l'économie environnementale, mais surtout de l'économie écologique qui se situe aux antipodes de l'interprétation du DD faite par l'AM, et qui fonde ses analyses et recommandations politiques dans la reconnaissance de limites environnementales non-négociables, dont le franchissement des seuils n'est pas réversible. **Pour permettre la formation de représentations cohérentes sur la question environnementale chez les élèves en économie, il serait nécessaire de conceptualiser l'environnement naturel comme condition de possibilité des activités économiques dès l'introduction aux cours d'économie, c'est-à-dire de thématiser les limites qu'il impose à l'économie en début de manuel, plutôt que de ne convoquer l'environnement qu'en fin de manuel, dans un chapitre qui ne fait que le présenter comme une simple victime**

⁶⁷ Par exemple, un ouvrage récent qui est facile d'accès et pose la centralité du problème de la distribution est celui de l'économiste institutionnaliste Galbraith (2019). Les inégalités économiques entre hommes et femmes n'ayant que peu évoluées depuis les années 1990, le manifeste à l'origine de l'école de pensée économique féministe est toujours d'actualité, consulter Ferber et Nelson (1993).

collatérale d'une croissance économique déclarée indispensable. ⁶⁸ Au-delà d'un gain non négligeable de réalisme, une telle approche aurait pour mérite supplémentaire d'immédiatement soulever la question de la distribution des richesses. En effet, si le gâteau économique ne peut plus s'agrandir et que le niveau de consommation et de confort matériel de la société doit diminuer dans les décennies à venir, il devient impératif de poser la question de la re-distribution du travail et des richesses, et de réfléchir à ce qu'il est souhaitable et possible d'entreprendre comme politiques économiques (dans un monde où la monnaie est endogène).

Sous réserve d'une bonne surprise, il est probable que le module d'Iconomix sur le réchauffement climatique soit néanmoins conçu ou récupéré pour appeler les futures générations d'étudiants à « la raison » en leur faisant internaliser à leur tour ce qui est considéré comme politiquement « raisonnable », c'est-à-dire de se contenter de ce qui est « acceptable » dans une démocratie capitaliste, sous prétexte que seul ce qui serait considéré comme « acceptable » par les intérêts économiques les plus puissants serait « faisable », même si ce qui est « raisonnable-acceptable-faisable » dans un tel système économique et politique n'est pas soutenable et en réalité totalement déraisonnable. On voit bien dans la projection de tels glissements et renoncements successifs les contraintes idéologiques qui peuvent se déployer au sein des institutions ou programmes à vocation éducatives comme Iconomix (surtout si ce programme est financé et piloté par une banque centrale très proche et à l'écoute des grands acteurs financiers)⁶⁹ et leur propension à être mise au service de la reproduction sociale et de l'ordre établi.

Ceci dit, le module est en phase de production et il est possible qu'il ne se plie pas à la ligne traditionnelle d'Iconomix. Si tel devait être le cas, il faudrait par souci de cohérence qu'Iconomix archive son module sur la croissance économique, celui sur le commerce international ainsi que quelques autres de ses ressources qui apparaissent anachroniques. Il faudrait de plus qu'Iconomix révise en profondeur certains passages de sa charte qui représentent une ode à la bêtise et une insulte au pluralisme de la discipline économique. Cela permettrait de faire d'une pierre deux coups.

⁶⁸ Pour un manuel bien conçu pouvant servir de base pour repenser la didactique dans la perspective de l'économie écologique, consulter par exemple Daly et Farley (2010).

⁶⁹ Rappelons ici que l'ancien patron de la BNS, Philipp Hildebrand, est actuellement vice-président de BlackRock, la plus grosse multinationale de gestion d'actifs au monde, qui est mandatée par la Fed d'effectuer les opérations boursières nécessaires pour atteindre les objectifs d'assouplissement quantitatifs fixés par la Fed. Avant de reprendre le tourniquet des portes tournantes et revenir à la politique à la tête de l'OECD, le club des pays riches ?

Propositions pédagogiques

Ce travail ayant été conçu sous un angle disciplinaire et didactique, il n'a pas approfondi la question des approches pédagogiques les plus adéquates pour promouvoir l'EDD en économie. Il n'est donc pas possible d'en tirer des conclusions très riches sur ce sujet. Cependant, il est évident que les changements proposés au niveau de la didactique de l'économie pour mieux intégrer les apports scientifiques et considérations éthiques en lien avec le DD sont susceptibles d'ouvrir de nouvelles possibilités pédagogiques.

Comme exprimé par Prof. Thalmann, « l'approche mainstream a pour avantage la simplicité, ce qui la rend aussi dangereuse, car les élèves comprennent et retiennent les explications simples (par exemple augmenter les allocations chômage fait augmenter le chômage parce que cela décourage les chômeurs de chercher du travail). Présenter d'abord de modèle simple ("pur") puis ajouter ensuite les complications comme les imperfections des acteurs et des marchés risque fort de ne laisser les étudiants retenir que le modèle simple et ses recommandations. Présenter le modèle simple pour ensuite le réfuter en montrant ses limites est aussi une stratégie risquée, car les élèves risquent de ne pas comprendre pourquoi on a commencé par leur présenter un modèle "faux". Je suppose qu'il faut immédiatement proposer des narratifs plus proches des observations et moins réducteurs » (Q54).

Ainsi, par exemple, la section 3.2.2. a souligné que l'AM reste centrée sur l'approche monétariste de la finance, qui a été discréditée depuis la crise de 2008. Comme elle ne permet pas d'expliquer les événements de 2008, le traitement de cette crise financière dans les ressources didactiques se résume à une longue description sans analyse des événements ou des responsabilités des acteurs économiques et politiques. Sur une base théorique aussi détachée des faits empiriques, difficile de faire comprendre aux élèves comment fonctionne la finance privée et les finances publiques, ou de réfléchir aux modalités d'organisation et de supervision qui pourraient apporter davantage de stabilité, y compris en vue d'une décroissance économique choisie et préparée dans les pays développés.

Un autre défaut de l'AM qui représente une contrainte pédagogique est sa prétention de représenter un savoir sur la société qui serait émancipé du politique. Cette prétention intime aux élèves de rester passifs face à des phénomènes qui devraient les pousser à la réflexion et à la recherche de solutions. Ainsi, par exemple, la section 3.2.3. a exposé comment le discours de l'AM, d'apparence logique, parvient à passer sous silence les inégalités économiques les

plus criantes (de patrimoine), pour ensuite justifier les autres (de salaires) au motif qu'elles refléteraient des différences d'effort et de mérite (exemple de Roger Federer) et déplorer les inégalités qui ne seraient pas justifiées (inégalités de salaire injustifiées entre hommes et femmes) sans proposer de mesures correctives. Une fois cette messe dite, que reste-t-il d'intelligent à penser ou à entreprendre puisque rien ne doit changer ? Affiner la maîtrise d'un savoir procédural comme le calcul d'un différentiel de salaire ?

De manière similaire, le discours de l'AM sur l'environnement est implacable. Certes la poursuite de la croissance économique dans les pays développés représente une aberration écologique et une catastrophe pour le climat, mais selon l'AM il faut l'accepter en attendant son verdissement qui s'éloigne pourtant... car cette croissance est indispensable à notre bien-être. A quoi un tel discours peut-il bien appeler si ce n'est à la résignation, à l'anxiété, à la dépression, en bref à la passivité ? Peut-être que le succès des grèves contre le climat repose en partie sur le besoin et le désir des élèves de s'émanciper de ce discours nocif en partie porté par les institutions à mission éducatives, qui devraient au contraire enseigner aux élèves à mobiliser les outils de la discipline et de la réflexion économique avec pour objectif de contribuer à ce que certains auteurs appellent une « transition juste ».⁷⁰ Apprendre à réfléchir et problématiser ne consiste pas qu'à adapter ses actions à un cadre existant, mais à redéfinir un cadre qui permet de construire un sens à travers l'action.

En bref, repenser et repolitiser les questions économiques, notamment celles directement en lien avec le défi du DD, et partir du principe qu'un autre monde (une autre économie) est possible peut certainement contribuer à libérer des forces, une curiosité, un questionnement, un désir de faire des recherches chez les élèves. Du point de vue des enseignants se pose alors la question de savoir comment intégrer ces forces pour développer au mieux la capacité d'action des élèves, que ce soit à travers l'apprentissage de la problématisation ou le développement de projets ou de démarches d'enquêtes sur certains phénomènes insoutenables.⁷¹

⁷⁰ Consulter Laurent (2020) ainsi que les autres contributions au numéro spécial de la *revue de l'OFCE* qui est dédié au thème « écologie et inégalité ».

⁷¹ Consulter le numéro de la revue *Formation et pratiques d'enseignement en questions* dirigé par Roy, Pache et Gremaud (2017).

Bibliographie

1) Plans d'études

CDIP (1994) *Plan d'étude cadre pour les écoles de maturité. Recommandations à l'intention des cantons conformément à l'art. 3 du concordat scolaire du 29 octobre 1973. Avec des propositions pour sa mise en œuvre.* 9 juin. Disponible : <https://www.edk.ch/dyn/26142.php>

——— (2018) *Plan d'étude cadre pour les écoles de culture générale.* 25 octobre. Disponible : <https://www.edk.ch/dyn/26142.php>

DGEP (2019) *École de maturité : Plan d'études et liste des examens.* Disponible : <https://www.vd.ch/themes/formation/formations-gymnasiales/ecole-de-maturite/>

——— (2019) *École de culture générale : Plan d'études et liste des examens.* Disponible : <https://www.vd.ch/themes/formation/formations-gymnasiales/ecole-de-culture-generale/>

——— (2019) *École de commerce : Plan d'études et liste des examens.* Disponible : <https://www.vd.ch/themes/formation/formations-gymnasiales/ecole-de-commerce/>

OFFT (2006) *Formation professionnelle : Plan d'études cadre pour l'enseignement de la culture générale.* Disponible : <https://www.edk.ch/dyn/26143.php>

SEFRI (2012) *Plan d'études cadre pour la maturité professionnelle.* Disponible : <https://www.edk.ch/dyn/26143.php>

2) Ressources didactiques de l'économie

a. Ressources didactiques inspirées par l'AM et utilisées dans le Secondaire II

ÉCONOMIE & SOCIÉTÉ : <http://www.economie-et-societe.ch/>

ICONOMIX : <https://www.iconomix.ch/>

JOST C., KUCHOLL V. et MIX & REMIX (2017) *Économie suisse.* Edition Lep.

RIME P.-A. (2018) *Les mondes économiques.* Edition Lep.

b. Manuels et ouvrages potentiellement utiles en vue de repenser la production de ressources didactiques pour le Secondaire II sur les enjeux centraux du DD

DALY H. E. et FARLEY J. (2010 [2004]) *Ecological Economics: Principles and Applications.* Washington, DC : Island Press.

GALBRAITH J. K. (2019 [2016]) *Inégalité - Ce que chacun doit savoir*, trad. de l'anglais par André Cabannes. Paris : Seuil.

KELTON S. (2020) *The Deficit Myth: Modern Monetary Theory and the Birth of the People's Economy.* New York : Public Affairs.

LAVOIE M. (2015) *Post-Keynesian Economics: New Foundations.* Cheltenham: Edward Elgar Pub.

RICHARD J. et RAMBAUD A. (2020) *Révolution comptable : Pour une entreprise écologique et sociale.* Ivry-sur-Seine : Editions de l'Atelier.

STORM S. et NAASTEPAD C. W. M. (2012) *Macroeconomics Beyond the NAIRU.* Boston: Harvard University Press.

3) Autres sources

- ALBE V. (2017) « Investigation scientifique et éducation au développement durable : relations, clarifications sémantiques et épistémologiques », dans Roy P., Pache A. et Gremaud B. N. (dir.) *La problématisation et les démarches d'investigation scientifique dans le contexte d'une éducation en vue d'un développement durable*. Formation et pratiques d'enseignement en questions, 22/2017.
- BERNANKE B. S. (2004) « Remarks by Governor Ben S. Bernanke at the meetings of the Eastern Economic Association », 20 février. Disponible : <https://www.federalreserve.gov/boarddocs/speeches/2004/20040220/>
- BONNAFOUS A. (1989) *Le siècle des ténèbres de l'économie*. Paris : Economica
- BONNEUIL C. et FRESSOZ J.-B. (2013) *L'évènement anthropocène. La Terre, l'histoire et nous*. Paris : Seuil.
- BOULDING K. E. (1966) « The Economics of the Coming Spaceship Earth », dans H. Jarrett (éd.), *Environmental quality in a growing economy* (pp. 3-14). Baltimore : Johns Hopkins University.
- CENTRE PATRONAL SUISSE (2020) « Vers une stratégie de sortie de crise », 15 avril. Disponible: <https://t.co/h4IP3ezQu7?amp=1>
- CHAMAYOU G. (2018) *La société ingouvernable. Une généalogie du libéralisme autoritaire*. Paris : La Fabrique.
- CURNIER D. (2017) « Quel rôle pour l'école dans la transition écologique ? Esquisse d'une sociologie politique, environnementale et prospective du curriculum prescrit ». Lausanne : Université de Lausanne, thèse.
- CURNIER D. (2020) « Comment la Banque nationale suisse endoctrine vos enfants ». *Le Temps*, 9 octobre.
- DALY H. E. (1997) « Georgescu-Roegen versus Solow/Stiglitz ». *Ecological Economics*. 22(3):261–266.
- DALY H. E. (1997) « Reply to Solow/Stiglitz ». *Ecological Economics*. 22(3):271–273.
- DEMBINSKI P. (2012) « UBS habilitée à prêcher l'excellence à l'Uni de Zurich ». *Le Temps*, 23 octobre. Disponible : <https://www.letemps.ch/opinions/ubs-habilitee-precher-lexcellence-luni-zurich-0>
- EPSTEIN G. A. (2019) « Is MMT “America First” Economics? ». Institute for New Economic Thinking. Disponible: <https://www.ineteconomics.org/perspectives/blog/is-mmt-america-first-economics>
- FARLEY J. et al. (2013) « Monetary and Fiscal Policies for a Finite Planet ». *Sustainability*. 5(6):2802–2826.
- FERBER M. A. et NELSON J. A. (éd.) (1993) *Beyond Economic Man: Feminist Theory and Economics*. Chicago: University of Chicago Press.
- FONDATION SUISSE D'ÉDUCATION POUR L'ENVIRONNEMENT (2012) « Modèles du développement durable ». Annexe du bulletin éducation environnement.ch, 1/2012.
- GEORGESCU-ROEGEN N. (1971) *The Entropy Law and the Economic Process*. Boston: Harvard University Press.
- HABERL H. et al. (2020) « A Systematic Review of the Evidence on Decoupling of GDP, Resource Use and GHG Emissions, Part II: Synthesizing the Insights ». *Environmental Research Letters*. 15(6):065003.
- HESS G. (2013) *Éthiques de la nature*. Paris : Presses universitaires de France
- JORDAN T. (2018) « Comment la banque centrale et le secteur bancaire créent de la monnaie ». Conférence de la Zürcher Volkswirtschaftliche Gesellschaft, 16 janvier. Disponible : https://www.snb.ch/fr/mmr/speeches/id/ref_20180116_tjn
- KEEN S. (2020) « The Appallingly Bad Neoclassical Economics of Climate Change ». Disponible : <https://www.patreon.com/posts/appallingly-bad-38048063>
- LAURENT E. (2020) « Introduction. La transition juste ». *Revue de l'OFCE*. 165(1):5–20.

- LAVOIE M. (2013) « The Monetary and Fiscal Nexus of Neo-Chartalism: A Friendly Critique ». *Journal of Economic Issues* 47(1): 1–32.
- MEADOWS D. H., MEADOWS D. L., RANDERS J. et BEHRENS III W. W. (1972) *The Limits to Growth: A Report for the Club of Rome's Project on the Predicament of Mankind*. New York: Universe Books.
- MINSKY H. P. (1986) *Stabilizing an Unstable Economy*. New Haven: Yale University Press.
- MONIOT H. (1993) *Didactique de l'histoire*. Perspectives didactiques. Paris: Nathan.
- NAEF A. (2020) « Dans un monde qui brûle, la BNS investit dans le pétrole ». *Le Temps*, 16 février. Disponible : <https://www.letemps.ch/opinions/un-monde-brule-bns-investit-petrole>
- ONU (1973) « Déclaration de Stockholm », dans *Rapport des Nations Unies sur la Conférence sur l'environnement, 5-16 juin 1972*. Disponible : <https://undocs.org/fr/A/CONF.48/14/Rev.1>
- (1992) « Déclaration de Rio », dans *Rapport des Nations Unies sur la Conférence sur l'environnement et le développement, 3-14 juin 1992*. Disponible : [https://undocs.org/fr/A/CONF.151/26/Rev.1\(vol.I\)](https://undocs.org/fr/A/CONF.151/26/Rev.1(vol.I))
- PALLEY T. (2019) « What is Wrong with Modern Monetary Theory (MMT) : A Critical Primer ». Hans-Böckler-Stiftung, Working Paper No. 44.
- PERRENOUD P. (1993) « Curriculum : le formel, le réel, le caché », dans Houssaye J. (dir.) *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF, p.61-76.
- ROBINSON J. (1955) *Marx, Marshall and Keynes*. Delhi: University of Delhi, School of Economics.
- ROY P., PACHE A. et GREMAUD B. (dir.) (2017) La problématisation et les démarches d'investigation scientifique dans le contexte d'une éducation en vue d'un développement durable. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 22/2017.
- SOLOW R. M. (1997) « Georgescu-Roegen versus Solow-Stiglitz ». *Ecological Economics*. 22(3):267–268.
- STIGLITZ J. E. (1997) « Georgescu-Roegen versus Solow/Stiglitz ». *Ecological Economics*. 22(3):269–270.
- STURZENEGGER M. (2018) « Nun wird Marx an der Uni Zürich gelehrt ». *Tagesanzeiger*, 28 mai. Disponible: <https://www.tagesanzeiger.ch/zuerich/stadt/marx-haelt-einzug-an-der-universitaet/story/12284502>
- VADÉN T. et al. (2020) « Decoupling for Ecological Sustainability: A Categorisation and Review of Research Literature ». *Environmental Science & Policy*. 112: 236–244.

4) Autres sites internet

- EXPLORING ECONOMICS : <https://www.exploring-economics.org/fr/>
- MOUVEMENT DES ÉTUDIANTS POUR UNE RÉFORME DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCONOMIE: <http://www.autisme-economie.org/>
- RETHINKING ECONOMICS SWITZERLAND : <https://www.swissrethinkeconomics.org>
- ZLIBRARY: <https://z-lib.org/>

Annexe : les entretiens

CREME (M. Sadri Shili, Président et Responsable UMER-FP ; Mme Giovanna Corset, Enseignante EPCL et membre du groupe de travail CREME qui organise et supervise le développement des contenus de la collection *Économie et Société*) **Q1-19**

Questions adressées à M. Shili

Remarque : les réponses de M. Shili ont été *retranscrites* suite à un entretien.

- 1) Il semble que contrairement à l'enseignement de la voie générale du Secondaire II, l'enseignement de la voie professionnelle dispose au sein de la CIIP d'une **commission permanente** en charge de l'évaluation des moyens d'enseignement de cette filière, la CREME. **Pourquoi** une telle commission est-elle nécessaire pour la voie professionnelle et pas pour la voie générale ? Quelles différences fondamentales existent entre ces deux filières au regard du besoin de l'évaluation des moyens d'enseignements ? *L'existence de CREME est un fait conjoncturel et historique. Son apparition est lié au besoin d'harmoniser les formations proposées au Secondaire II en voie professionnelle. Son financement est évoqué dans la LFPr (art. 55) et assuré à hauteur de 60% par la Confédération.*
- 2) Quels sont les **liens entre CREME et les autres acteurs** (Iconomix, Education21, Economie et Société, autres auteurs de manuels, etc.) intervenants dans la didactique de l'économie au Secondaire II ? Les contenus d'Iconomix sont souvent référencés dans les manuels d'économie, ceux d'Education21 moins souvent, comment ce travail se fait-il/comment cela est-il décidé ? *Les liens entre CREME et les autres acteurs ne pas sont soumis à une norme bien définie et se forment en fonction des demandes des enseignants qui participent aux groupes de travail mis en place par CREME pour évaluer les besoins pédagogiques. Ces groupes organisent et supervisent la création ou la mise à jour des contenus pédagogiques en fonction de leur évaluation des besoins. Economie et Société est une des collections produite et supervisée par la CREME en collaboration avec la CRT-EPC (Conférence romande et tessinoise des écoles professionnelles commerciales). Normalement, chaque établissement romand peut dépêcher un-e enseignant-e dans un des groupes de travail de la CREME. Ce sont donc les enseignant-e-s qui évaluent et décident de l'opportunité de créer des contenus ou de référencer des contenus existants créés par des tiers. Les acteurs tiers, tels que Iconomix ou Education21, ne sont pas intégrés d'office dans ces processus, afin de ne pas les alourdir inutilement. Il se trouve que certain-e-s enseignant-e-s des groupes CREME ont estimé qu'il y avait un besoin pédagogique de référencer les contenus d'Iconomix et fait une demande à ce sujet. En conséquence, un représentant d'Iconomix rencontre des enseignant-e-s des groupes CREME une fois par année pour échanger et faciliter le référencement de leurs contenus. A ce jour, les enseignant-e-s des groupes CREME n'ont pas identifier le besoin de référencer les contenus créer par Education21 et, en conséquence, aucune demande n'a été faite en ce sens.*
- 3) Quelle est la **composition** actuelle de la CREME ? Selon ses statuts, cette commission dispose d'au moins 13 membres, et les **OrTra** peuvent désigner jusqu'à 5 d'entre eux si j'ai bien compris (un pour chaque grand domaine : artisanal, commercial, technique, santé-social, terre et nature), mais d'autres modalités de sélection pour les responsables de ces domaines sont possibles (cooptation parmi les membres cantonaux, désignation par une conférence de directeurs d'un domaine). Comment cela se passe-t-il traditionnellement en

pratique ? Combien de membres de CREME sont généralement désignés par les OrTra ? Et quelles OrTra désignent les membres représentant quels grands domaines ? *Traditionnellement, CREME comporte un représentant par canton, généralement un directeur d'école professionnelle, désigné par les chefs de services. En fonction des filières professionnelles présentes dans son établissement, ce représentant sera également associé à un domaine. Il portera donc une « double casquette », cantonale et d'un domaine.*

Malgré la possibilité pour les OrTra d'être directement représentées dans CREME, celle-ci est rarement réalisée. Actuellement, un seul représentant d'une OrTra est directement membre de CREME, celui d'Intendance Suisse (Wäfler Marlis), et sa présence est liée au développement de quatre ouvrages pédagogiques lié à ce domaine.

Le plus souvent, les OrTra n'ont pas besoin d'être représenté directement dans CREME. Leur grand nombre et leur hétérogénéité rendrait un tel projet compliqué, et une représentation indirecte est suffisante pour défendre leurs intérêts et leur vision à ce stade-là. Les OrTra vont plutôt intervenir en amont dans la définition des plans d'études. Ou alors en aval, dans les groupes de travail où certain-e-s enseignant-e-s peuvent également être ou avoir été membre d'une OrTra. D'une manière générale, il existe une grande proximité/porosité entre CREME et les OrTra.

Le représentant CREME pour le domaine commercial est M. Lucas Pession, qui dirige l'EPCL de Fribourg et a été désigné par la CRT-EPC. La liste détaillée de tous les membres de CREME (SEFRI, IFFP, GLIMI, etc.) est disponible sur le site de la CIIP.

- 4) Quelles sont **les effets désirés et les conséquences indirectes de cette participation des OrTra** sur la manière dont la CREME accomplit ses tâches (identification des besoins, définition des cahiers de charges de moyens à réaliser, choix des auteurs, etc.) ? S'il apparaît évident que cette participation permet aux OrTra de mettre en avant les besoins de formation répondant à leurs intérêts et de produire des ressources pédagogiques permettant de développer les représentations, attitudes et compétences que les entreprises privées recherchent au sein de la main-d'oeuvre, il ne va pas de soi que ces intérêts soient identiques à ceux des élèves et futurs travailleurs. Certes, un petit nombre deviendront patron (ou hériteront d'une PME familiale), mais dans leur grande majorité les élèves deviendront des employés. Etant donné le poids et le droit de regard des OrTra au sein de CREME, quelles garanties existent pour que les **intérêts des OrTra** qui sont directement représentées ne soient pas placés au-dessus des **intérêts des élèves** qui ne sont pas directement représentés ? *Il n'est pas exact de dire que les intérêts des entreprises et des élèves du Secondaire II voie professionnelle seraient différents. Au regard de l'objectif d'employabilité, ils sont totalement convergents. C'est la raison pour laquelle les contenus pédagogiques des filières doivent être au plus proche des besoins des professions et donc des entreprises. Rappelons que les contenus sont produits par les enseignants et que les OrTra n'ont aucun droit de regard.*
- En ce qui concerne le besoin pédagogique d'ouvrir l'horizon intellectuel des élèves et de les éduquer à la citoyenneté, etc., celui-ci est couvert dans les trois heures de cours hebdomadaire de culture générale qui est dispensé à tous les élèves, sauf ceux de la branche commerce et vente (voir PEC).*
- 5) Et, selon vous, est-il possible ou probable que la **représentation directe** des intérêts du secteur privé au sein de CREME par le biais des OrTra ait une **influence sur la vision de l'économie, du rôle de l'État, et les politiques à mener pour parvenir à un développement durable** qui est transmise aux élèves à travers les ressources qui sont approuvées par les membres de CREME, dont les représentants des OrTra ? Cette influence politiquement sans doute plus bourgeoise/libérale que progressiste/écologiste est-elle inévitable ? tolérable ou souhaitable ? *Comme mentionné auparavant, la représentation des intérêts du secteur privé au sein de CREME ne se fait que rarement de manière directe*

par les OrTra. De plus, même lorsque c'est le cas, les membres de CREME ne sont pas compétents pour déterminer ou préparer les contenus pédagogiques. Cette tâche incombe aux enseignant-e-s des groupes de travail qui ont la responsabilité de faire en sorte que ces contenus soient en adéquation avec le PEC et les ordonnances de formation. Ce partage des tâches garantit en théorie la neutralité politique du travail effectué par CREME. Du point de vue du fonctionnement institutionnel de CREME, il n'y a pas lieu d'affirmer que sa supervision des processus de production de contenus pédagogiques et ses possibles choix puissent être orientée politiquement plutôt à droite qu'à gauche.

Ceci étant dit, étant donné la porosité de fait entre le milieu des enseignant-e-s en voie professionnelle et les OrTra d'un côté, et de l'autre la volonté institutionnelle de garantir que les enseignements dans cette voie soient au plus près des besoins des professions, et donc des intérêts des entreprises formant les jeunes à ces professions, il est évident que le monde de l'entreprise a une forte influence sur la définition des priorités à poursuivre dans les plans de formation du Secondaire II voie professionnelle, et ces priorités sont forcément celles chères aux entreprises.

Par exemple, suite aux demandes externes pour les élèves de la voie professionnelle bénéficient également d'éducation à la citoyenneté, des plages de 45 minutes hebdomadaires ont été intégrées dans les plans d'études, mais « c'est un peu un gag ».

L'attitude plus conservatrice des étudiants en voie professionnelle a été observée pendant les grèves du climat, certes, mais ceci est sans doute dû à plusieurs autres facteurs.

Notamment, ces étudiants évoluent dans des milieux professionnels plus hiérarchiques, au contact d'adultes qui peuvent avoir d'autres préoccupations que celles qui prévalent dans les milieux étudiants. Pour un grand nombre d'entre eux, obtenir une place d'apprentissage a été difficile et ils n'ont pas envie de la mettre en péril. Se mobiliser pour le climat leur ferait risquer une rupture de contrat, ce qu'ils ne peuvent pas se permettre.

- 6) Et, si on fait l'hypothèse que les politiques de croissance verte sont insuffisantes et la possibilité de garantir la possibilité d'un développement durable au niveau global/planétaire requiert à moyen terme une **décroissance** économique dans les pays les plus développés, dont la Suisse, ce qui irait à l'encontre des intérêts économiques des membres des OrTra, pensez-vous que CREME serait en mesure de développer des ressources pédagogiques soutenant l'éducation au développement durable des élèves du Secondaire II en voie professionnelle, mais qui iraient **à l'encontre des intérêts des OrTra** ? *Il est difficile de prédire la suite, mais il est certains qu'enseigner l'écologie n'est une priorité pour les OrTra, et encore moins la décroissance. Pour sa part, CREME est en quelque sorte un rouage du système éducatif. CREME ne dispose pas d'un pouvoir d'initiative pour changer les plans d'études et ne désire pas « politiser » son travail. Tant que les plans d'études n'auront pas très clairement exprimé que l'éducation au développement durable est une priorité forte, la situation restera inchangée. Pour l'instant, les plans d'études ont instauré trois heures hebdomadaires de cours de culture générale, qui sont censés aiguiser le sens critique des élèves envers l'État et la société. A l'horizon 2022, il est prévu de passer à un enseignement par compétence, ce qui laisse une marge de manœuvre pour apporter des changements, car les contenus ne sont pas encore définis, mais « on ne va pas se leurrer », enseigner le développement durable, l'écologie ou la décroissance n'est pas prêt de représenter la priorité pour les entreprises.*

Questions adressées à Mme Corset

I. Économie et éducation au développement durable : plan d'études et ressources disponibles

- 7) En 2017, Daniel Curnier, qui participe à présent au « Groupe de travail Durabilité » du DFJC, a défendu une thèse à l'Unil sur la question du rôle pour l'école dans la transition écologique, mais la pertinence de son questionnement peut être étendue au système éducatif post-obligatoire. Dans ses recherches, il constatait notamment que « *les déclarations d'intention en faveur de l'éducation en vue d'un développement durable contenues dans les textes officiels se diluent au fur et à mesure que l'on se rapproche de l'échelon cantonal et (...) n'ont pas été suivies d'effets dans la définition des outils du pilotage du système scolaire vaudois.* »⁷² Des impératifs économiques, tels que le besoin de davantage de compétition et de croissance, étant sans doute les arguments les plus invoqués pour tempérer les demandes des promoteurs d'un développement plus durable, il semble intéressant d'examiner de plus près comment l'enseignement de l'économie au post-obligatoire a été modifié (ou pas) ces dernières années pour intégrer les connaissances issues d'autres disciplines (sociologie, sciences de la vie et de la Terre, climatologie, etc.) pour faire face aux défis de demain.

Pouvez-vous brièvement décrire comment le développement durable est **intégré au plan d'études en économie** (nouveau paradigme, thème optionnel ajouté à l'ancien programme, etc.) ? **Le développement durable est intégré aux objectifs de société pour la formation commerciale (PEC 2012) et d'économie / droit pour la maturité professionnelle commerciale (PER 2012 et PEC 2018)**

- 8) Selon vous, cette intégration du développement durable dans l'enseignement de la discipline économique reflète-t-elle suffisamment **l'état de nos connaissances** pour adéquatement préparer vos élèves aux défis écologiques, sociaux et économiques qui les attendent ? Ou cette intégration reflète-t-elle davantage un **compromis politique** (et si oui, de quelle couleur/dominante politique) ? **Les objectifs sont révisés de manière régulière, ils répondent donc à une certaine forme d'actualité. L'idée est de rester neutre mais reflète certaines positions internationales (ONU, UNESCO, OMS ...)**
- 9) En référence à la question précédente, pensez-vous qu'il existe à cet égard une différence entre l'enseignement de l'économie en voie **générale** et en voie **professionnelle** ? Et si oui, quelle pourrait en être la cause ? **Aucune idée mais certainement car les objectifs de la voie professionnelle commerciale sont fixés par la confédération et les cantons alors que beaucoup d'objectifs des voies générales sont des objectifs école**
- 10) A votre connaissance, quelles sont les **ressources** (manuels disponibles, etc.) les plus adaptées pour aider les enseignants en économie à éduquer leurs élèves au développement durable ? Ces ressources sont-elles suffisantes ? Et quel a été le **rôle des institutions publiques** dans la demande, la conception et le développement (direct ou indirect) de ces ressources ? **Pour les CFC commerce : Economie et société chap 42 et pour la maturité professionnelle commerciale chap 42 et 63. Ces ouvrages sont utilisés en Suisse romande. Ces chapitres répondent aux objectifs définis.**
- 11) En l'état, pensez-vous que l'enseignement de l'économie au post-obligatoire contribue de manière positive/neutre/négative à l'éducation au développement durable ? Et, à l'avenir et

⁷² <https://wp.unil.ch/geoblog/2017/09/quel-role-pour-lecole-dans-la-transition-ecologique-esquisse-dune-sociologie-politique-environnementale-et-prospective-du-curriculum-prescrit/>

pour autant que vous soyez de l'avis qu'il faudrait réformer l'enseignement de l'économie, quelles **pistes** devraient être explorées et par qui (enseignants, institutions, etc.) ? Existe-t-il des **projets** en cours de développement qui vont dans ce sens ? **Plutôt positive sous forme de prise de conscience. De nouvelles réformes sont en cours (2022)**

II. Acteurs externes : individualisme méthodologique et développement durable

- 12) Certains acteurs externes, comme Iconomix ou Education21, proposent des contenus aux enseignants en économie au post-obligatoire. Dans la mesure où ces acteurs jouissent d'un accès direct aux enseignants du post-obligatoire, il est intéressant de s'interroger sur la contribution de leur approche à l'éducation au développement durable en économie. Dans sa charte, **Iconomix** affirme diffuser « des contenus pédagogiques et didactiques à caractère économique qui s'appuient sur les derniers manuels d'économie existant au niveau international (**mainstream economics**) » et qualifie ces sources et ses contenus comme « équilibré, diversifié et idéologiquement neutre. » Selon vous, est-il correct d'affirmer que l'économie mainstream est **équilibrée, diversifiée et idéologiquement neutre** ? **Je ne sais pas si on peut parler de neutralité il me semble que d'autres publications internationales sont importantes.**
- 13) Alors que certains des effets de la crise de 2008 sont encore perceptibles 10 ans plus tard et même en Suisse (taux bas/négatifs, etc.), Iconomix a déjà archivé le module qu'elle avait développé sur cette crise. Pour vous, **la crise de 2008 c'est du passé** qui appartient aux historiens ou cette crise aurait-elle dû laisser des traces durables dans la manière d'enseigner l'économie ? (J'en profite pour souligner que de nombreux chapitres *d'Économie et Société* enseignent aux élèves que ce sont les épargnants qui financent les investissements à travers l'intermédiaire des banques, etc., ce qui leur donne une vision d'hier et largement fautive du fonctionnement du système bancaire et financier et de l'imbrication de ce système dans l'économie.) **Pour l'instant tant que les objectifs des PEC et PER ne seront pas actualisés, la collection d'Économie et société restera telle quelle. A relever que des mises à jour ont lieu chaque année.**
- 14) Au vu de l'accumulation de crises/défis économiques ces dernières années (crise de 2008, covid-19, réchauffement climatique), pensez-vous que l'économie « mainstream » (qui tend à concevoir l'économie comme une sphère autonome et auto-régulée) représente une **base réaliste** pour permettre aux élèves de comprendre comment l'économie fonctionne/s'effondre/rebondit ? Et comment aborder les défis de demain ? Si ça n'est pas le cas, quel conseil donneriez-vous au représentant d'Iconomix lors de votre prochaine rencontre ? **L'avantage d'Iconomix est d'actualiser sans cesse son offre !**
- 15) La mission d'**Education21** est de faciliter l'éducation au développement durable. Depuis peu, cette fondation a renforcé ses efforts pour développer des ressources pour le post-obligatoire. Les ressources mises à disposition par Education21 promeuvent une sensibilisation au **développement durable qui repose sur l'initiative individuelle volontaire** (consommation éthique/responsable, etc.) sans thématiser les changements nécessaires au niveau des structures collectives/macro. Selon vous, cette approche compatible avec l'individualisme méthodologique de l'économie mainstream ajoute-elle de la **valeur nouvelle** ? Si oui, laquelle ? **Non trop peu de vision globale**
- 16) Si demain Education21 changeait d'approche pour offrir aux enseignants des ressources qui proposeraient une manière d'**intégrer le développement durable dans l'enseignement de l'économie en partant des données, structures et contraintes macro**, est-ce que vous seriez davantage/moins enclins à encourager vos collègues à utiliser de

telles ressources pour leur enseignement ? **Les enseignants sont libres d'apporter ce qu'ils souhaitent en terme de ressources à leurs cours. Seule contrainte la dotation horaire et les objectifs définis**

III. Réchauffement climatique, progrès technologique, croissance verte et décroissance

17) Au niveau macro, la croissance économique est le principal facteur du niveau déjà excessif et de l'augmentation continue de l'utilisation des ressources naturelles qui cause le changement climatique, etc. Les acteurs qui continuent de faire confiance aux entreprises privées et aux marchés pour répondre la crise climatique font un pari sur la capacité des entreprises à innover et sur la capacité des marchés à diffuser les progrès technologiques, de sorte à décarboniser nos économies et assurer une croissance verte compatible avec l'objectif de limiter le réchauffement climatique à 1.5 degrés Celsius d'ici la fin du siècle. Or, d'un point de vue technologique, les alternatives aux hydrocarbures ont des inconvénients (les voitures électriques nécessitent des batteries qui créent de déchets, etc.) et des limites (les sources d'énergie vertes ont des taux de retour énergétique plus faibles, etc.). De plus, au niveau international, la multiplication des accords de commerce tend à renforcer les droits de propriété intellectuelle, et l'investissement privé dans la recherche et le développement est généralement considéré comme insuffisant, ce qui est plutôt de mauvais augure pour l'innovation et la diffusion du progrès technologique attendu. Et là où le progrès technologique conduit à des gains d'efficacité énergétique, ceux-ci sont souvent plus que compensés par l'effet rebond. En conséquence et pour l'heure, le découplage entre croissance et exploitation des ressources environnementales annoncé par certains reste un mirage au niveau macro et les invocations de la courbe de Kuznets environnementale apparaissent de plus en plus comme des opérations de communication peu scrupuleuses des faits empiriques.

Dans les plans d'études du Secondaire II et dans les manuels d'économie, une place centrale est depuis longtemps dédiée à la croissance économique, qui est présentée comme indispensable à la survie de nos sociétés. A présent, la plupart des manuels disposent d'un chapitre sur le développement durable, dont la fonction semble de déplorer la dégradation continue de notre environnement à l'échelle planétaire, tout en offrant pour seule issue possible non pas une sortie de la croissance, mais le verdissement de la croissance grâce à l'avènement d'un progrès technologique encore à inventer (et la consommation individuelle responsable). Certes, quelques manuels ont inclus un encadré sommaire sur la décroissance, mais pour mieux la présenter comme une proposition rigolote et irréalisable. Selon vous et à la lumière des connaissances actuelles (retour énergétique inférieur des énergies renouvelables, etc.), est-il raisonnable d'espérer que les **politiques existantes** puissent générer un progrès technique capable de « verdir » la croissance en Suisse au point de permettre une véritable décarbonisation dans les temps de l'économie (pas simplement par l'achat de permis de polluer dans les pays en développement) ? Ou un **changement conséquent** de ligne politique et de vision ne misant pas tout sur le progrès technique sont-ils indispensables pour **dévier de la trajectoire actuelle** ? Votre analyse/pronostic pour la Suisse (petit pays, potentielle exception) est-elle valable à plus grande échelle (l'UE, au niveau global) ? **L'espoir fait vivre ! les politiques américaines et chinoises sont-elles prêtes à entendre les plus petits ???**

18) À la lumière des connaissances actuelles, **qu'est-ce qui justifie d'exclure** du plan d'études en économie au Secondaire II l'étude plus sérieuse des défis posés par **la décroissance** économique plutôt que l'étude de la croissance ? **On est trop dans l'utopie, les pro-décroissance n'ont pas d'arguments assez puissants !**

19) Considérez la **proposition suivante** : « En 2020, l'enseignement de l'économie au Secondaire II devrait préparer les élèves à concevoir l'économie comme faisant partie de la société et de l'environnement, et à réfléchir à un monde sans croissance économique, notamment aux questions suivantes : Comment assurer le bien-être des individus et des communautés avec une utilisation inférieure de ressources naturelles/production/consommation ? Comment les économies peuvent-elles rester stable sans croissance ? Comment les sociétés peuvent-elles s'organiser différemment sans croissance ? De quelles technologies a-t-on besoin en priorité sans croissance ? L'absence de croissance a-t-elle des conséquences sur le fonctionnement politique et la démocratie ? etc. » Imaginez un instant que des forces politiques vertes et autres parviennent à mettre une telle proposition à l'ordre du jour politique pour la définition du prochain plan d'étude du Secondaire II au niveau romand. Selon vous, y a-t-il **urgence** à étudier de telles questions avec les nouvelles générations d'élèves ? Et quels seraient **les principales contre-indications et/ou les principaux obstacles (scientifiques, institutionnels, etc.)** à la mise en œuvre d'une telle proposition, qui impliquerait une réorientation conséquente de la didactique d'économie ? **Pourquoi pas ! mais on reste dans l'utopie. La vague jeune et verte des dernières votations se fait-elle entendre ? pas vraiment !!! Pendant 3 mois la nature a repris ses droits et aujourd'hui le déconfinement a peine entamé on repart dans la surconsommation et le gaspillage ! Greta où es-tu ??? Concrètement il est important de former aujourd'hui pour espérer avoir un impact plus tard !!! on se trouve encore trop dans une situation où les gens agissent par profit et non respect !**

DGEP (M. Didier Poretti et Mme Erika Mattmann, Président-e de la conférence cantonale des chefs de file d'économie et d'économie d'entreprise) **Q20-32**

Précision de M. Didier Poretti : Je vais développer mes réponses en fonction de la discipline fondamentale « Economie et droit », à savoir 2 périodes en 1M et 3 périodes en 1C. Il est évident qu'avec un nombre de périodes aussi faibles et avec des élèves en début de formation gymnasiale, il n'est guère possible d'approfondir les domaines d'étude.

I. Économie et éducation au développement durable : plan d'études et ressources disponibles

20) En 2017, Daniel Curnier, qui participe à présent au « Groupe de travail Durabilité » du DFJC, a défendu une thèse à l'Unil sur la question du rôle pour l'école dans la transition écologique, mais la pertinence de son questionnement peut être étendue au système éducatif post-obligatoire. Dans ses recherches, il constatait notamment que « *les déclarations d'intention en faveur de l'éducation en vue d'un développement durable contenues dans les textes officiels se diluent au fur et à mesure que l'on se rapproche de l'échelon cantonal et (...) n'ont pas été suivies d'effets dans la définition des outils du pilotage du système scolaire vaudois.* »⁷³ Des impératifs économiques, tels que le besoin de davantage de compétition et de croissance, étant sans doute les arguments les plus invoqués pour tempérer les demandes des promoteurs d'un développement plus durable, il semble intéressant d'examiner de plus près comment l'enseignement de l'économie au post-obligatoire a été modifié (ou pas) ces dernières années pour intégrer les connaissances issues d'autres disciplines (sociologie, sciences de la vie et de la Terre, climatologie, etc.) pour faire face aux défis de demain.

⁷³ <https://wp.unil.ch/geoblog/2017/09/quel-role-pour-lecole-dans-la-transition-ecologique-esquisse-dune-sociologie-politique-environnementale-et-prospective-du-curriculum-prescrit/>

Pouvez-vous brièvement décrire comment le développement durable est **intégré au plan d'études en économie** (nouveau paradigme, thème optionnel ajouté à l'ancien programme, etc.) ?

Erika Mattmann : **Il est en effet intégré dans notre programme**

Didier Poretti : Je dirai que les choses ont un peu changé, en ce sens que lorsque nous étudions les notions de PIB et de croissance, nous veillons à en décrire les conséquences. Les conséquences positives comme l'aide au financement des retraites, mais aussi négatives comme les questions environnementales. Ces questions de transition écologique sont aussi évoquées lors des cours de géographie. Enseigner la transition écologique est forcément compliqué, car les avis au sein de la société et des partis politiques sont fort divers. L'enseignement doit pouvoir garder sa neutralité et évoquer les différents avis aussi sur cette question. L'opinion des militants UDC a autant de valeur que celle des verts.

- 21) Selon vous, cette intégration du développement durable dans l'enseignement de la discipline économique reflète-t-elle suffisamment **l'état de nos connaissances** pour adéquatement préparer vos élèves aux défis écologiques, sociaux et économiques qui les attendent ? Ou cette intégration reflète-t-elle davantage un **compromis politique** (et si oui, de quelle couleur/dominante politique) ?

Erika Mattmann : **Nous proposons des formations continues aux enseignants sur le développement durable et surtout l'aspect économique. Il est toujours mieux d'avoir un compromis politique que rien du tout, selon moi**

Didier Poretti : Impossible de préparer les élèves à ces défis avec 2 périodes alors que les élèves ont 15/16 ans. Nous pouvons par contre les sensibiliser. Nous insistons sur le fait que le développement durable repose sur trois piliers qui ont tous la même importance. Tous les partis soutiennent l'intégration du développement durable dans les plans d'étude, tant que l'accent n'est pas mis que sur l'aspect écologique.

- 22) En référence à la question précédente, pensez-vous qu'il existe à cet égard une différence entre l'enseignement de l'économie en voie **générale** et en voie **professionnelle** ? Et si oui, quelle pourrait en être la cause ?

Erika Mattmann : **D'après ce que j'ai lu, l'enseignement en voie professionnelle intègre également cette question dans ses programmes**

Didier Poretti : Je n'enseigne pas en voie professionnelle, donc je ne me sens pas habilité à répondre

- 23) A votre connaissance, quelles sont les **ressources** (manuels disponibles, etc.) les plus adaptées pour aider les enseignants en économie à éduquer leurs élèves au développement durable ? Ces ressources sont-elles suffisantes ? Et quel a été le **rôle des institutions publiques** dans la demande, la conception et le développement (direct ou indirect) de ces ressources ?

Erika Mattmann : **Il y a des chapitres dédiés au développement durable dans nos manuels. Je ne connais pas le rôle des institutions publiques, mais nous recevons régulièrement des moyens, modules, exercices en lien avec le développement durable...faits par des organismes..**

Didier Poretti : Nous intégrons le développement durable de façon transversale. Le développement durable dans sa définition initiale est celle à même de faire le plus consensus au niveau de la population. Donc lorsque le thème s'y prête, nous tentons de voir si l'équilibre écologique, économique et social peut être atteint. Sinon, je pense que les moyens que nous utilisons, Mondes économiques, Eco 21 sont adaptés, à savoir suffisamment riches pour susciter la discussion et suffisamment neutre pour ne pas être soupçonné d'être partisan de telle ou telle opinion.

24) En l'état, pensez-vous que l'enseignement de l'économie au post-obligatoire contribue de manière positive/neutre/négative à l'éducation au développement durable ? Et, à l'avenir et pour autant que vous soyez de l'avis qu'il faudrait réformer l'enseignement de l'économie, quelles **pistes** devraient être explorées et par qui (enseignants, institutions, etc.) ? Existe-t-il des **projets** en cours de développement qui vont dans ce sens ?

Erika Mattmann : **Il contribue de façon positive, de toutes les façons, les élèves sont demandeurs et impliqués et chaque enseignant d'économie se sert de l'actualité pour lancer des débats/discussions et réflexions. Je ne connais pas de projets en cours**

Didier Poretti : Je pense que nous contribuons de manière positive en montrant la réalité des faits et en aidant les étudiants à former leur propre perception sur ces questions. Le cours d'économie s'attelle surtout à observer dans un esprit critique comment notre système économique fonctionne. Cela garantit au mieux la neutralité. Je ne pense pas que cet enseignement doive être repensé.

II. Acteurs externes : individualisme méthodologique et développement durable

25) Certains acteurs externes, comme Iconomix ou Education21, proposent des contenus aux enseignants en économie au post-obligatoire. Dans la mesure où ces acteurs jouissent d'un accès direct aux enseignants du post-obligatoire, il est intéressant de s'interroger sur la contribution de leur approche à l'éducation au développement durable en économie.

Dans sa charte, **Iconomix** affirme diffuser « des contenus pédagogiques et didactiques à caractère économique qui s'appuient sur les derniers manuels d'économie existant au niveau international (**mainstream economics**) » et qualifie ces sources et ses contenus comme « équilibré, diversifié et idéologiquement neutre. » Selon vous, est-il correct d'affirmer que l'économie mainstream est **équilibrée, diversifiée et idéologiquement neutre** ?

Erika Mattmann : **Oui ! elle l'est selon moi.**

Didier Poretti : Je ne me sens pas capable de dire si l'économie mainstream dans son ensemble est équilibrée, diversifiée et idéologiquement neutre. Par contre Iconomix l'est. De plus l'offre est souvent adaptée à notre public, c'est une ressource très utile.

26) Alors que certains des effets de la crise de 2008 sont encore perceptibles 10 ans plus tard et même en Suisse (taux bas/négatifs, etc.), Iconomix a déjà archivé le module qu'elle avait développé sur cette crise. Pour vous aussi, **la crise de 2008 c'est du passé** qui appartient aux historiens ou cette crise aurait-elle dû laisser des traces durables dans la manière d'enseigner l'économie ?

Erika Mattmann : **Je ne comprends pas bien votre remarque/question : nous avons malheureusement beaucoup d'accidents/crises sur lesquelles nous appuyer dans notre enseignement pour expliquer la déviance de l'économie ou plutôt ce qu'en font les personnes. La crise de 2008 est en effet du passé comme la crise de 1929. Cela ne veut absolument pas dire que c'est à oublier où que cela n'arrivera plus jamais...au contraire, nous avons à cœur d'expliquer pourquoi cela a pu arriver et pourquoi cela ne doit plus jamais se passer et surtout l'impact, les traces que cela a laissé dans notre économie. Nous essayons de provoquer le débat et de sensibiliser les élèves au fait qu'il y aura toujours certains pour exploiter les failles du système. La liberté économique donne naissance à du bon comme du mauvais, à nous de trouver les barrières pour empêcher le mauvais. La crise du coronavirus va nous permettre malheureusement d'exemplifier beaucoup de règles économiques et déjà nous favorisons la discussion sur l'éternel débat : état ou pas état ?**

Didier Poretti : Il faut à mon avis comprendre « archivé » dans le sens « plus actualisé ». Evidemment que certaines conséquences de la crise de 2008 sont encore présentes, (taux d'intérêt bas, franc fort, prix du pétrole assez bas, endettement des États, ...) Les traces, il en reste au moins une à mon avis : le rôle parfois néfaste que joue une partie de la finance.

27) Au vu de l'accumulation de crises/défis économiques ces dernières années (crise de 2008, covid-19, réchauffement climatique), pensez-vous que l'économie « mainstream » (qui tend à concevoir l'économie comme une sphère autonome et auto-régulée) représente une **base réaliste** pour permettre aux élèves de comprendre comment l'économie fonctionne/s'effondre/rebondit ? Et comment aborder les défis de demain ? Si ça n'est pas le cas, quel conseil donneriez-vous au représentant d'Iconomix lors de votre prochaine rencontre ?

Erika Mattmann : **L'éternel débat pour savoir comment changer les choses ! Je suis pour la discussion, le consensus et c'est comme cela qu'on fait avancer les choses durablement et surtout en ayant l'adhésion de tout le monde. Bien sûr, la lenteur exaspère toujours et le débat sur l'urgence ne fait que commencer. Je n'ai pas de conseil pour Iconomix, car je trouve qu'ils font du bon boulot.**

Didier Poretti : Iconomix ne conçoit pas l'économie comme une sphère autonome et auto-régulée, elle laisse également sa place à l'État. A ma connaissance il n'existe pas de définition de l'économie « mainstream » qui fasse autorité. Une fois de plus je trouve les thèmes d'Iconomix bien développés dans le respect de la neutralité et de la diversité des opinions.

28) La mission d'**Education21** est de faciliter l'éducation au développement durable. Depuis peu, cette fondation a renforcé ses efforts pour développer des ressources pour le post-obligatoire. Les ressources mises à disposition par Education21 promeuvent une sensibilisation au **développement durable qui repose sur l'initiative individuelle volontaire** (consommation éthique/responsable, etc.) sans thématiser les changements nécessaires au niveau des structures collectives/macro. Selon vous, cette approche compatible avec l'individualisme méthodologique de l'économie mainstream ajoute-elle de la **valeur nouvelle** ? Si oui, laquelle ?

Erika Mattmann : **Oui ! comme je l'ai dit plus haut, de dire aux gens qu'ils font faux et comment les obliger à changer n'a jamais été une bonne méthode.**

Didier Poretti : Je ne connais que peu le site Education21. Je ne peux donc pas formuler un avis circonstancié.

29) Si demain Education21 changeait d'approche pour offrir aux enseignants des ressources qui proposeraient une manière d'**intégrer le développement durable dans l'enseignement de l'économie en partant des données, structures et contraintes macro**, est-ce que vous seriez davantage/moins enclins à encourager vos collègues à utiliser de telles ressources pour leur enseignement ?

Erika Mattmann : **Je ne comprends pas bien, car nous avons déjà ces ressources que nous utilisons.**

Didier Poretti : Peut-être, tant que la neutralité et la diversité des opinions sont respectées.

III. Réchauffement climatique, progrès technologique, croissance verte et décroissance

30) Au niveau macro, la croissance économique est le principal facteur du niveau déjà excessif et de l'augmentation continue de l'utilisation des ressources naturelles qui cause le changement climatique, etc. Les acteurs qui continuent de faire confiance aux entreprises privés et aux marchés pour répondre la crise climatique font un pari sur la capacité des entreprises à innover et sur la capacité des marchés à diffuser les progrès technologiques, de sorte à décarboniser nos économies et assurer une croissance verte compatible avec l'objectif de limiter le réchauffement climatique à 1.5 degrés Celsius d'ici la fin du siècle. Or, d'un pont de vue technologique, les alternatives aux hydrocarbures ont des inconvénients (les voitures électriques nécessitent des batteries qui créent de déchets, etc.)

et des limites (les sources d'énergie vertes ont des taux de retour énergétique plus faibles, etc.). De plus, au niveau international, la multiplication des accords de commerce tend à renforcer les droits de propriété intellectuelle, et l'investissement privé dans la recherche et le développement est généralement considéré comme insuffisant, ce qui est plutôt de mauvais augure pour l'innovation et la diffusion du progrès technologique attendu. Et là où le progrès technologique conduit à des gains d'efficacité énergétique, ceux-ci sont souvent plus que compensés par l'effet rebond. En conséquence et pour l'heure, le découplage entre croissance et exploitation des ressources environnementales annoncé par certains reste un mirage au niveau macro et les invocations de la courbe de Kuznets environnementale apparaissent de plus en plus comme des opérations de communication peu scrupuleuses des faits empiriques.

Dans les plans d'études du Secondaire II et dans les manuels d'économie, une place centrale est depuis longtemps dédiée à la croissance économique, qui est présentée comme indispensable à la survie de nos sociétés. A présent, la plupart des manuels disposent d'un chapitre sur le développement durable, dont la fonction semble de déplorer la dégradation continue de notre environnement à l'échelle planétaire, tout en offrant pour seule issue possible non pas une sortie de la croissance, mais le verdissement de la croissance grâce à l'avènement d'un progrès technologique encore à inventer (et la consommation individuelle responsable). Certes, quelques manuels ont inclus un encadré sommaire sur la décroissance, mais pour mieux la présenter comme une proposition rigolote et irréalisable. Selon vous et à la lumière des connaissances actuelles (retour énergétique inférieur des énergies renouvelables, etc.), est-il raisonnable d'espérer que les **politiques existantes** puissent générer un progrès technique capable de « verdir » la croissance en Suisse au point de permettre une véritable décarbonisation dans les temps de l'économie (pas simplement par l'achat de permis de polluer dans les pays en développement) ? Ou un **changement conséquent** de ligne politique et de vision ne misant pas tout sur le progrès technique sont-ils indispensables pour **dévier de la trajectoire actuelle** ? Votre analyse/pronostic pour la Suisse (petit pays, potentielle exception) est-elle valable à plus grande échelle (l'UE, au niveau global) ?

Erika Mattmann : **Oui ! selon moi, il est utopique d'imposer des changements de force en disant à tous les concernés qu'ils sont dans l'erreur et de leur dire comment faire. Nous fonctionnons qu'on le veuille ou non avec une « mainstream » et si l'on veut un changement durable et consenti, on doit travailler avec tout le monde. L'erreur selon moi, ce sont des règles incomprises ou encore les effets de mode.**

Didier Poretti : « Verdir » notre croissance, on y arrivera je pense et je l'espère. Pour le reste, « Ou un changement conséquent de ligne politique et de vision ne misant pas tout sur le progrès technique sont-ils indispensables pour dévier de la trajectoire actuelle ? » il s'agit de l'opinion personnelle de chacun surtout si l'on s'en tient au mot « indispensable »

- 31) À la lumière des connaissances actuelles, **qu'est-ce qui justifie d'exclure** du plan d'études en économie au Secondaire II l'étude plus sérieuse des défis posés par **la décroissance** économique plutôt que l'étude de la croissance ?

Erika Mattmann : **Tant que la décroissance aura un semblant de conséquence de laisser sur le carreau les plus démunis, je n'y adhérerai pas ! Les statistiques montrent que depuis plusieurs années la pauvreté diminue globalement, même si il reste malheureusement des endroits de la planète qui n'ont pas encore fait ce virage, voire le contraire à cause de politiques désastreuses. C'est en expliquant ou en prouvant aux acteurs concernés que c'est un investissement que de prôner un développement durable, qu'on y arrivera. Ce n'est pas que je défends individuellement « la main invisible », mais il faut partir de faits et travailler avec. Penser qu'on sait mieux que tout le monde et l'imposer, n'a jamais fonctionné sur le long terme ! Je pense qu'il faut se méfier des idéologies, de tout extrême.**

Didier Poretti : Etudier la décroissance me paraît ardu, puisque le concept me semble peu abouti. Il y a surtout des dogmes il me semble. Certains courants minoritaires prônent la décroissance, d'autres l'ultralibéralisme. Il s'agirait alors de tous les présenter. Nous étudions la croissance car nous avons un vécu avec ce système et pouvons en nous basant sur des faits amener des conséquences positives et négatives. Nous n'avons pas ce recul sur la décroissance. De plus, comment éviter que la décroissance se fasse sur le dos que ceux qui ont déjà peu ? Voilà une des grandes questions. Surtout si l'on observe la situation actuelle.

- 32) Considérez la **proposition suivante** : « En 2020, l'enseignement de l'économie au Secondaire II devrait préparer les élèves à concevoir l'économie comme faisant partie de la société et de l'environnement, et à réfléchir à un monde sans croissance économique, notamment aux questions suivantes : Comment assurer le bien-être des individus et des communautés avec une utilisation inférieure de ressources naturelles/production/consommation ? Comment les économies peuvent-elles rester stable sans croissance ? Comment les sociétés peuvent-elles s'organiser différemment sans croissance ? De quelles technologies a-t-on besoin en priorité sans croissance ? L'absence de croissance a-t-elle des conséquences sur le fonctionnement politique et la démocratie ? etc. » Imaginez un instant que des forces politiques vertes et autres parviennent à mettre une telle proposition à l'ordre du jour politique pour la définition du prochain plan d'étude du Secondaire II au niveau romand. Selon vous, y a-t-il **urgence** à étudier de telles questions avec les nouvelles générations d'élèves ? Et quels seraient **les principales contre-indications et/ou les principaux obstacles (scientifiques, institutionnels, etc.)** à la mise en œuvre d'une telle proposition, qui impliquerait une réorientation conséquente de la didactique d'économie d'entreprise et gestion financière ?

Erika Mattmann : **Faire de l'économie sans économie ? Tant que la croissance amène du bien-être pour tout le monde, il faut de la croissance. Quand elle n'en amène qu'à certains, alors là il faut mieux la répartir et changer des lois, les lois fiscales par exemple. Obliger les personnes à changer de bien-être, en leur disant par exemple de manger moins de viande ou plus de viande, cela ne mène à rien. Je connais des personnes qui n'ont pas besoin de manger de viande et qui sont mieux comme ça et d'autres qui ont besoin de manger de la viande. Il faut écouter notre corps, il sait ce dont il a besoin. Je ne connais personne qui mange de la viande par obligation, par contre j'en connais qui n'en mangent pas, par idéologie.**

Didier Poretti : Je trouve cette proposition très orientée politiquement, cela me semble discutable au niveau déontologique. De plus, il me semble admis que la décroissance s'oppose également au développement durable qui lui fait largement plus consensus. Etudier des alternatives afin que les élèves puissent former librement leur opinion nécessite des connaissances notamment sur le fonctionnement actuel de notre système. Avec le peu d'heures à disposition, cela me semble utopique.

Education21 (M. Joël Wahli, Responsable S2 & Domaine Bases et ancrage EDD) Q33-48

I. Processus de création/diffusion de contenus pédagogiques, objectifs et contraintes

- 33) Education21 produit-il des contenus pédagogiques sur initiative interne, externe, les deux ? **Comment se prennent les décisions de créer ou mettre à disposition tel ou tel contenu ?** **éducation21 soigne des contacts avec les enseignants et directions d'écoles et rassemble les thèmes et besoins du terrain. Ensuite à l'interne il y a une consultation qui nous permet d'adapter nos priorités et nos ressources.**

- 34) Education21 doit-il faire agréer ses contenus/modules par un organe externe (CREME, Conseil de fondation, etc.) avant de les proposer aux enseignants ou Education21 jouit-il d'une **indépendance** totale et d'un accès direct aux enseignants ? Dans les deux cas, pourriez-vous m'expliquer comment se déroule le **processus de contrôle de qualité** (experts internes et/ou externes) des contenus proposés par Education21 et des **critères ou lignes rouges** pris en compte ? **éducation21 est une fondation privée soutenue par des fonds essentiellement publics. Nous établissons une stratégie actuellement valable pour 19-24 puis nous soumettons un programme de prestation à nos mandataires (ou bailleurs de fonds). Ce programme de prestation s'arrête aux types de prestations comme les dossiers thématiques par exemple) .**
- 35) Comment Education21 **définit le développement durable** (approche de la soutenabilité faible, forte, autre) ? **Notre compréhension de l'EDD se veut comme une collaboration en vue du débat.**
- 36) Si Education21 ne soutient pas l'approche d'une soutenabilité forte, cela signifie-t-il que Education21 **exclut** de créer des contenus/ressources pédagogiques s'inspirant de cette approche ? **éducation21 soutient la diffusion de contenus/ressources promouvant diverses approches du développement durable, y compris celle de la soutenabilité forte.**
- 37) Le mandat d'Education21 est formulé dans un langage plutôt vague. Au regard de leur composition, il semble que le Conseil de fondation ainsi que le Conseil parlementaire d'Education21 se veulent tous deux représentatifs de l'ensemble des forces politiques (des verts à l'UDC) et sociales (des syndicats au patronat). A priori, cette constellation courante en Suisse favorise la formation d'un **consensus mou** et entretient une certaine **inertie**. Education21 ambitionne-t-elle d'échapper à cette fatalité ? Et si oui, comment Education21 s'organise-t-elle à l'interne pour neutraliser ces incitations institutionnelles à promouvoir une interprétation du développement durable basée sur l'approche de la **soutenabilité faible** ? **C'est le principe du compromis et plus largement de la démocratie. Cela permet d'avancer en tenant compte de l'avis du plus grand nombre.**
- 38) Pensez-vous qu'à l'avenir **Education21 sera amené à soutenir une conception plus forte du développement durable et de la soutenabilité** qu'elle ne le fait aujourd'hui ? Quels éléments peuvent être avancés pour soutenir votre analyse/pronostic (qui peut aussi être un pronostic personnel) ? **Au regard de la réponse 5. J'ai l'impression qu'un soutien plus fort à l'EDD ou à la soutenabilité devra s'appuyer sur un consensus politique.**

II. Utilisateurs et contenus pour la didactique d'économie au Secondaire II

- 39) Qui sont les **utilisateurs** parmi les enseignants d'économie au niveau Secondaire II des outils/offres développées par Education21 (pourcentage des enseignants au gymnase et école professionnelle) ? **Nous n'avons pas de réponse à cette question.**
- 40) Quelle est la **relation d'Education21 avec les organes** qui définissent les programmes/plans d'études pour l'enseignement de l'économie au Secondaire II en Suisse romande ou qui produisent des contenus (CIIP, CREME, OrTra, Economie et société, Iconomix, etc.) ? **Nous sommes en relation étroite avec la CIIP, le SEFRI et d'autres acteurs de l'éducation, nous collaborons au plus près possible avec ces organes.**
- 41) Existe-t-il **des tensions, des visions divergentes** entre ces organes/acteurs au sujet de la manière dont l'économie devrait être enseignée pour contribuer à l'éducation au développement durable ? Comment décririez-vous les différences de vue principales si

elles existent? **éducation21 est un centre de compétence qui offre ses conseils et de ce point de vue, nous amenons notre contribution au débat. Les décisions restent au niveau politique cantonal et fédéral.**

42) Les outils/offres **d'éducation à l'économie** proposé par Education21 semblent moins utilisés au Secondaire II qu'au Secondaire I. Un grand nombre d'enseignants s'appuient sur les manuels existants s'inspirant de l'économie mainstream (au gymnase) ou Economie et Société (en école professionnelle) qui satisfont les attentes des OrTra mais font peu de cas de la question du développement durable. Quelle est la position d'Education21 par rapport au fait que **les acteurs les plus influents dans le champ de la didactique de l'économie semblent ne pas se soucier de la question du développement durable ou d'Education21** ? Education21 a-t-elle pour ambition de contribuer à changer cette situation dans la discipline économique au Secondaire II ? **Oui, éducation21 a fait du secondaire 2 en général un point stratégique fort pour la période 19-24. Nous sommes présents avec un site web pour la formation professionnelle et nous sommes en relation avec les cantons et le ZEM-CES (centre de compétence pour le sec.2) afin d'ancrer l'EDD dans les plans d'études et dans la pratique.**

43) Les contenus/offres d'Education21 pourraient-ils être **référéncés** dans ces manuels et Economie et Société ? Si cela n'est pas fait, quels sont les obstacles existants (absence d'initiative de la part d'Education21, refus des autres acteurs, etc.) ? **L'ancrage de l'EDD au niveau du secondaire 2 est récente, éducation21, les acteurs en général ont une relation à l'EDD qui est plus récente que dans l'école obligatoire. A ceci s'ajoute une multiplicité des acteurs qui est plus faible au niveau obligatoire. De surcroit les plans d'études de l'école obligatoire sont maintenant uniformisés à un niveau des régions linguistiques. Dans le cas de la formation du secondaire 2 les plans d'études ou ordonnances sont fédéraux mais nous constatons que l'EDD y a un rôle qui peut encore être élargi.**

III. Comportements individuels vertueux ou changements collectifs : silence sur la décroissance et ses implications

44) Alors que le développement et la croissance économique au niveau macro sont les facteurs principaux du niveau déjà excessif et de l'augmentation de l'utilisation des ressources naturelles et du changement climatique, les ressources pédagogiques d'Education21 pertinentes pour l'enseignement en économie semblent comme empêchées. Education21 propose de nombreuses ressources sur la **consommation individuelle responsable**, etc., sans proposer de ressources sérieuses et utilisables par les enseignants sur les **changements collectifs nécessaires** et leurs implications politiques, sociales et économiques. Comment expliquez-vous cette paradoxale absence d'offre de ressources ? Est-ce que **Education21 considère que des changements collectifs au niveau politique, social et économique ne sont pas nécessaires**, c'ad que le développement durable est possible simplement en modifiant les comportements individuels tout en gardant les même structures collectives/macro ? Ou est-ce que la raison est à trouver dans des tensions/désaccords internes au Conseil de fondation (partis pro-économie, patronat, etc.) ? Autre explication ? **Les changements d'ordre politiques, sociaux et économiques collectifs bien que souhaitable ne sont pas du ressort d'éducation21. Notre mandat est d'apporter un conseil et des instruments pour l'ancrage et la mise en œuvre de l'EDD.**

45) Certes, une ressource pédagogique touche nominalemt au **thème collectif/macro** de la **décroissance**. « Fonce Alphonse » aborde le sujet de la décroissance, mais c'est un peu par la bande, et l'accent/la responsabilité reste entièrement sur l'individu, pas le collectif/politique, donc le contenu n'est vraiment pas à la hauteur de l'ambition du sous-

titre de Fonce Alphonse (« croissance, décroissance, sortons de l'impasse »). De plus, la manière ludique dont est traitée la question ajoute un côté certes sympathique, mais qui décrédibilise aussi un peu la question. On pourrait ajouter que « Vivement 2050 » aborde de manière sérieuse le sujet de la décroissance. Cependant, il s'agit d'un ouvrage qui par sa longueur n'est pas à la portée des élèves/pas utilisable par les enseignants sans un effort individuel considérable de transposition pédagogique. **Comment expliquer que Education21 propose si peu/pas de ressources pédagogiques utilisables sur cette question centrale ?** Comme cette question est ignorée par les autres acteurs, cela ne représenterait-il pas la possibilité pour Education21 d'ajouter de la valeur ? **Question très pertinente et très sensible...**

- 46) En multipliant les offres de ressources pédagogiques qui promeuvent la « bonne » action économique individuelle (consommation responsable, etc.), **sans projeter de lumière sur les responsabilités des institutions/structures collectives (entreprises, État, etc.) et forces politiques (acteurs sociaux et partis qui sacralisent la liberté économique)** qui perpétuent les incitations contraires (impératif de productivité, de profit, de compétitivité internationale, de croissance, etc.), **Education21 peut-il intelligemment contribuer à ce que les élèves puissent « participer de manière active et critique à un développement durable », comme cela est mentionné dans son mandat ?** Le développement durable étant un enjeu collectif et non individuel, n'est-il pas illusoire/trompeur de refuser d'aborder de manière explicite ce défi au niveau collectif/macro dans les ressources pédagogiques pour la didactique de l'économie ?
- 47) **C'est certain que le développement durable a une composante collective, mais n'est-ce pas en étant un consommateur critique que nous pourrions modifier les comportements macro ? (si plus personne n'achète de produits provenant d'entreprises irrespectueuses de l'humain et de l'environnement, elles devront bien s'adapter ?)**
- 48) Est-ce que Education21 a des **projets en cours** qui vont dans ce sens ? Lesquels ? **Nous poursuivons notre ligne qui vise à responsabiliser l'individu et de soutenir une réflexion dans les différents lieux d'apprentissages.**

EPFL (Prof. Philippe Thalmann) Q49-60

I. Economie mainstream et potentielles limites

- 49) Le réchauffement climatique et les questions environnementales en général occupent une part congrue dans les manuels d'économie mainstream qui sont utilisés au niveau universitaire. Et ces manuels mainstream servent à leur tour de référence pour la production de moyens d'enseignement de l'économie au Secondaire II. Dans le cas précis d'Iconomix, sa charte le précise de manière explicite : « Iconomix diffuse des contenus pédagogiques et didactiques à caractère économique qui s'appuient sur les derniers manuels d'économie existant au niveau international (mainstream economics) ». Iconomix qualifie ces sources et ses contenus comme « équilibré, diversifié et idéologiquement neutre. »
- Selon vous, est-il exact ou acceptable de définir l'économie mainstream comme les théories économiques s'inspirant des écoles de pensées néoclassique et/ou néo-keynésienne ? Si ça n'est pas le cas, quelles autres théories incluriez/excluriez-vous dans la définition d'économie mainstream ? Et sur quels éléments concrets (exemple de manuels largement utilisés, etc.) vous appuyez-vous pour élargir cette définition ? **Votre définition de l'économie mainstream est fondamentalement juste. Il y a quand même un enrichissement**

avec **l'économie comportementale** (p.ex. les travaux de Richard Thaler, Cass Sunstein, Robert Shiller) et la **théorie des communs** (Elinor Ostrom, Esther Duflo).

- 50) Selon vous, est-il exact ou acceptable de dire (de manière simplifiée) de l'approche économique **mainstream** pose comme la **règle générale** que **les marchés fonctionnent bien** (autorégulation, retour à l'équilibre immédiat ou suffisamment rapide) et n'abordent leurs défaillances que sous la modalité de l'exception ? **Oui, cela plus les hypothèses de la concurrence parfaite et de l'homo economics.**
- 51) Selon vous, **la crise de 2008** (et ses conséquences persistances, tels que les taux d'intérêts bas/négatifs, l'augmentation de l'endettement public suite aux sauvetages bancaires et autres mesures, inégalités croissantes, etc.) a-t-elle mis à mal la pertinence de cette approche pour comprendre et répondre aux défis économiques contemporains ? Si c'est (partiellement) le cas, quelle serait le(s) principal défaut(s) ou angle(s) mort(s) de cette approche face à ces défis ? **La crise de 2008 a surtout mis à mal l'hypothèse que les marchés financiers "servaient" l'économie réelle.** Les séquelles ont montré que les États ne pouvaient pas laisser faillir les entreprises (surtout banques) qui avaient fait les mauvais choix, donc ces "erreurs" ne sont **pas toujours sanctionnées** alors que **l'hypothèse des marchés efficients exige cette "cruauté"**. Enfin, l'injection massive de liquidité par les banques centrales, allant jusqu'à racheter de la dette publique, **sans explosion des prix à la consommation a mis à mal une hypothèse centrale de la macroéconomie mainstream.**
- 52) Selon vous, l'intensification de **l'urgence climatique** (émissions de gaz à effet de serre, températures, fonte des glaces, incendies, etc.) a-t-elle mis à mal la pertinence de cette approche pour comprendre et répondre aux défis écologiques contemporains ? Si c'est (partiellement) le cas, quelle serait le(s) principal défaut(s) ou angle(s) mort(s) de cette approche face à ces défis ? **Pour rester chez les prix "Nobel", W Nordhaus a obtenu le sien pour avoir intégré le climat dans l'approche mainstream. A mon avis, ce prix est usurpé car son analyse est très simpliste et très problématique pour le climat. Cela dit, le fait que les États ne réagissent pas suffisamment à l'urgence climatique se laisse parfaitement expliquer par les modèles mainstream (théorie des jeux par ex.). D'aucun ont simplement écrit que les changements climatiques sont la plus grande externalité ou imperfection des marchés. Pas de quoi remettre le modèle en question, puisqu'il sait traiter les externalités (même si les États en sont incapables lorsqu'il s'agit d'une externalité internationale). Ce qui est grave, c'est quand les économistes mainstream prétendent que le problème va se corriger de lui-même dès que les marchés auront intégré les effets de prix ou qu'il suffit d'une taxe carbone de quelques dizaines de dollars, uniforme au niveau mondial.**
- 53) Selon vous, est-il raisonnable d'affirmer que ces angles morts/biais sont **idéologiquement** neutres ? Si ça n'est pas le cas, qui sont les premiers oubliés/perdants de l'approche économique mainstream ? **Le défaut de l'approche mainstream du climat à la Nordhaus est de faire reposer la décision sur les mesures à prendre sur une analyse coûts-avantages. Une telle approche va toujours donner très peu de poids aux économies pauvres et à leurs habitants, ainsi qu'aux générations lointaines.**
- 54) Selon vous, est-il souhaitable de continuer d'utiliser **comme base de l'enseignement de l'économie au Secondaire II** l'approche mainstream qui, comme mentionné plus haut, a comme a priori/règle général le bon fonctionnement des marchés ? Selon vous, quelles autres approches/écoles de pensées économiques devraient être utilisées comme base pour promouvoir au mieux un enseignement économique qui promeut l'éducation au

développement durable ? L'approche **mainstream** a pour **avantage la simplicité**, ce qui la rend **aussi dangereuse**, car les élèves comprennent et retiennent les explications simples (par exemple augmenter les allocations chômage fait augmenter le chômage parce que cela décourage les chômeurs de chercher du travail). Présenter d'abord de modèle simple ("pur") puis ajouter ensuite les complications comme les imperfections des acteurs et des marchés risque fort de ne laisser les étudiants retenir que le modèle simple et ses recommandations. Présenter le modèle simple pour ensuite le réfuter en montrant ses limites est aussi une stratégie risquée, car les élèves risquent de ne pas comprendre pourquoi on a commencé par leur présenter un modèle "faux". **Je suppose qu'il faut immédiatement proposer des narratifs plus proches des observations et moins réducteurs.** Comme je n'enseigne pas les concepts économiques de base, je ne sais pas où en sont mes collègues, mais je suis sûr qu'il existe des conseils sur comment faire.

II. Economie mainstream, environnement et réchauffement climatique

55) En 1972, la déclaration de Stockholm faisant suite à la Conférence sur l'environnement humain mettait l'accent sur les autorités nationales et la planification comme moyen de préserver l'environnement.⁷⁴ En 1992, la déclaration de Rio faisant suite à la Conférence du même nom évitait toute référence à ce principe afin de recommander à sa place l'internalisation des coûts environnementaux et l'utilisation d'instruments économiques, tel que le principe du pollueur-payeur (préférés à d'autres instruments faisant transiter des recettes entre les mains de l'État, tels que les taxes, ou des instruments donnant un pouvoir encore plus grand à l'État, tels que les réglementations directes), et ceci uniquement dans la mesure où de tels instruments ne faussent pas le jeu du commerce international et de l'investissement.⁷⁵ Ce glissement sémantique marque également l'adoption au plus haut niveau de l'approche économique mainstream pour gérer les problèmes environnementaux, ancré dans une confiance dans les acteurs économiques privés, le bon fonctionnement des marchés et leur capacité à efficacement mettre en œuvre des objectifs de politique environnementale.

En lien avec le réchauffement climatique, ce glissement a ouvert la porte à la mise en place de marchés du carbone, mécanismes de compensation, etc. Pour l'heure, le prix du carbone reste dérisoire et, lorsque l'on tient compte des émissions de production et de celles liées aux importations, il apparaît que les pays développés, dont la Suisse, n'ont pas atteint les objectifs fixés en termes de réduction des émissions (Kyoto, etc.). De plus, la possibilité même de pleinement compenser des émissions est contestée (planter des arbres, qui peuvent eux-mêmes partir en fumée à moyen terme, n'est compensé pas à court ou à moyen terme le fait d'utiliser des réserves d'hydrocarbures qui se sont formés au cours des siècles) et même en ignorant ce problème, il est généralement admis qu'une partie de projets de compensation à l'étranger ne sont pas sérieux/effectifs.

Comment l'approche économique mainstream peut-elle expliquer l'échec de ses propres outils appliqués à nos économies pour réduire leurs émissions ? Est-ce un échec politique (objectifs fixés pas assez ambitieux) ou un échec de l'instrument économique (marché du carbone ne fonctionne pas) ? Ce n'est pas trop difficile: les autorités n'ont pas encore suivi les recommandations des économistes... Donc c'est clairement un échec

⁷⁴ Article 14 « Une planification rationnelle est un instrument essentiel si l'on veut concilier les impératifs du développement et la nécessité de préserver et d'améliorer l'environnement. »

⁷⁵ Article 16 « Les autorités nationales devraient s'efforcer de promouvoir l'internalisation des coûts de protection de l'environnement et l'utilisation d'instruments économiques, en vertu du principe selon lequel c'est le pollueur qui doit, en principe, assumer le coût de la pollution, dans le souci de l'intérêt public et sans fausser le jeu du commerce international et de l'investissement. »

politique. Cela dit, il faut se demander à quoi cela sert de proposer des instruments qui ne se laissent pas mettre en œuvre.

56) Selon vous, cet échec est-il aussi un échec de cette approche théorique qui fait l'hypothèse que les sphères politique et économique sont séparées, avec les acteurs de la seconde qui obéissent aux décisions de la première ? Il existe une branche de l'économie appelée "**Public Choice**" qui présente une vision très pessimiste des autorités politiques: **elles ne visent que leur propre intérêt** et pas celui de la population, encore moins des générations futures. Cette branche fait clairement partie du **mainstream**, mais apparemment les économistes de l'environnement ne la connaissent pas et continuent de penser que les autorités peuvent adopter des instruments "durs", même si cela anéantit leurs chances de réélection. Cette naïveté sur le rôle possible des autorités est le plus grand défaut, à mon avis, de l'économie de l'environnement mainstream. Il faut, toutefois, **reconnaître que si on abandonne le rêve d'un régulateur bienveillant, il ne reste pas grand-chose de cette branche.**

57) Selon vous, quelles devraient être les conséquences de ces échecs sur la manière **d'enseigner le problème du réchauffement climatique au Secondaire II** ? Au cas où l'on veut rester dans le mainstream, ne faudrait-il pas a minima ajouter à l'enseignement de l'économie mainstream un enseignement de de l'économie politique de l'entreprise (par exemple à la Zingales) ? Ou faut-il sortir du mainstream pour pleinement tirer les leçons de ces échecs, remettre en question la hiérarchie des instruments (marchés, taxes, régulations directes) et éventuellement réhabiliter une forme de planification ? En d'autres mots, peut-on continuer de s'appuyer sur les manuels d'économie mainstream pour enseigner ce sujet en bonne intelligence ? Faut-il faire appel à d'autres approches/visions et sources théoriques pour enseigner l'économie aujourd'hui ? Si oui, lesquelles seraient préférables selon vous ? **Je pense qu'il faut commencer par un peu de théorie politique – comment fonctionnent nos autorités –, un peu de psychologie – comment prenons-nous nos décisions –, et un peu de management – comment fonctionnent les entreprises. Sur cette base, on peut analyser leurs interactions puis imaginer comment le fonctionnement de tous ces acteurs pourrait s'aligner pour préserver le climat et notre avenir.**

III. Réchauffement climatique, progrès technologique, croissance verte et décroissance

58) Au niveau macro, la croissance économique est le principal facteur du niveau déjà excessif et de l'augmentation continue de l'utilisation des ressources naturelles qui cause le changement climatique, etc. Les acteurs qui continuent de faire confiance aux entreprises privés et aux marchés pour répondre la crise climatique font un pari sur la capacité des entreprises à innover et sur la capacité des marchés à diffuser les progrès technologiques, de sorte à décarboniser nos économies et assurer une croissance verte compatible avec l'objectif de limiter le réchauffement climatique à 1.5 degrés Celsius d'ici la fin du siècle. Or, d'un pont de vue technologique, les alternatives aux hydrocarbures ont des inconvénients (les voitures électriques nécessitent des batteries qui créent de déchets, etc.) et des limites (les sources d'énergie vertes ont des taux de retour énergétique plus faibles, etc.). De plus, au niveau international, la multiplication des accords de commerce tend à renforcer les droits de propriété intellectuelle, et l'investissement privé dans la recherche et le développement est généralement considéré comme insuffisant, ce qui est plutôt de mauvais augure pour l'innovation et la diffusion du progrès technologique attendu. Et là où le progrès technologique conduit à des gains d'efficacité énergétique, ceux-ci sont souvent plus que compensés par l'effet rebond. En conséquence et pour l'heure, le découplage annoncé par certains reste un mirage au niveau macro et les invocations de la

courbe de Kuznets environnementale apparaissent de plus en plus comme des opérations de communication peu scrupuleuses des faits empiriques.

Dans les descriptifs des cours que vous enseignez à l'EPFL, notamment ceux sur la croissance économique et la soutenabilité, vous étudiez la croissance sous différentes perspectives et évoquez même des limites à la croissance. Cependant, vous semblez ne jamais étudier le concept de décroissance économique. Selon vous et à la lumière des connaissances actuelles (retour énergétique inférieur des énergies renouvelables, etc.), est-il raisonnable d'espérer que les politiques actuelles puissent générer un progrès technique capable de « verdir » la croissance en Suisse au point de permettre une véritable décarbonisation dans les temps de l'économie (pas simplement par l'achat de permis de polluer dans les pays en développement) ? Ou un changement conséquent de ligne politique et de vision ne misant pas tout sur le progrès technique sont-ils indispensables pour dévier de la trajectoire actuelle ? Votre analyse/pronostic pour la Suisse (petit pays, potentielle exception) est-elle valable à plus grande échelle (l'UE, au niveau global) ? **Le terme de décroissance est un drapeau rouge pour beaucoup et il est naturel, à l'EPFL, de commencer par chercher des solutions techniques à nos problèmes. Je pars de ces prémisses pour emmener les étudiants à remettre en question ces préjugés. Je leur montre que la technologie crée souvent plus de problèmes qu'elle ne résout et que le bonheur ne requiert pas toujours plus de consommation. Cela dit, à ce stade, tous les leviers doivent être mobilisés pour décarboner nos économies, et cela concerne tous les pays du monde pareillement.**

59) Dans vos cours, pourquoi arrêter la réflexion aux limites à la croissance et ne pas la poursuivre au sujet d'un de ses corollaire naturel, la décroissance ? Dans son module sur la croissance, Iconomix parle de croissance verte, mais n'évoque pas la décroissance, ni même les limites de la croissance. À la lumière des connaissances actuelles, qu'est-ce qui justifie d'exclure une telle réflexion/enseignement au niveau universitaire ? Et, selon vous, cette exclusion si elle est également appliquée dans l'enseignement de l'économie au Secondaire II dessert-elle l'éducation au développement durable des élèves ? Et est-il possible de faire l'impasse de cette question dans un enseignement portant sur le réchauffement climatique ? Quelle est votre position sur ce sujet ? **Même réponse que ci-dessus. J'ajouterai juste une chose: à mon avis, la croissance a disparu d'elle-même, comme les taux d'intérêt positifs, et il n'y a pas de signe que cela change dans un proche avenir. La tâches des autorités politiques, en tout cas en Europe, est de gérer la décroissance.**

60) Considérez la **proposition** suivante : « **En 2020, l'enseignement de l'économie au Secondaire II devrait préparer les élèves à concevoir l'économie comme faisant partie de la société et de l'environnement, et à réfléchir à un monde sans croissance économique**, notamment aux questions suivantes : Comment assurer le bien-être des individus et des communautés avec une utilisation inférieure de ressources naturelles/production/consommation ? Comment les économies peuvent-elles rester stable sans croissance ? Comment les sociétés peuvent-elles s'organiser différemment sans croissance ? De quelles technologies a-t-on besoin en priorité sans croissance ? L'absence de croissance a-t-elle des conséquences sur le fonctionnement politique et la démocratie ? etc. » Imaginez un instant que des militants d'Extinction Rébellion et autres parviennent à mettre une telle proposition à l'ordre du jour politique pour la définition du prochain plan d'étude du Secondaire II au niveau romand. Selon vous, quelles seraient les principales contre-indications et/ou les principaux obstacles (scientifiques, institutionnels, etc.) à la mise en œuvre d'une telle proposition, qui impliquerait une réorientation conséquente de la didactique d'économie ? **A mon avis, cette proposition est tout à fait pertinente, à condition de la limiter aux économies qui ont déjà atteint un haut niveau de prospérité.**

Pas de croissance économique en Afrique, c'est plus difficile à justifier. Le sujet ne doit donc pas complètement disparaître. De façon générale, il faut **apprendre à penser autrement les économies de régions très différentes du monde**. Un défaut pas encore mentionné de l'économie **mainstream** c'est qu'elle **se prétend universelle**.

Iconomix (M. Sébastien Bétrisey, Responsable Suisse romande et italienne) **Q61-71**

Remarque : les réponses de M. Bétrisey ont été *retranscrites* suite à un entretien.

I. Processus de création/diffusion de contenus pédagogiques et utilisateurs

61) **Comment a débuté Iconomix** (initiative de la BNS, sur demande de CIIP, autre) ?
Iconomix a été créé à l'initiative de la BNS en 2007 à l'occasion de ses 100. Cette initiative a été entreprise en réaction au constat de l'OCDE qui déplorait depuis le début des années 2000 la mauvaise éducation économique générale des populations des économies avancées.

62) A ce jour, quelle est la **relation d'Iconomix avec les organes** qui définissent les programmes en Suisse romande (CIIP, CREME, OrTra, Economie et société, etc.) ?
Iconomix entretient des contacts réguliers avec CREME, mais pas avec les autres organes mentionnés. C'est à travers ce contact qu'il est possible d'assurer et de mettre à jour les références aux modules Iconomix dans les ressources Economie et Société et que l'information peut être transmise aux maisons d'éditions qui publient les manuels d'économie pour le Secondaire II. A côté de cela, nous avons des contacts avec l'IFFP et les HEP à travers les formations que nous offrons aux enseignants. Nous avons également des contacts avec nos homologues étrangers. En effet, d'autres banques centrales, comme la Banque de France ou celle du Canada financent également des programmes à visées éducatives.

63) Iconomix produit-il des contenus sur initiative interne, externe, les deux ? **Comment se prennent les décisions de créer tel ou tel contenu** ? *Le choix des thèmes des nouveaux modules est effectué par l'Iconomix Advisory Board (comité consultatif) qui est composé de quatre représentants de la BNS (chefs de division). La décision est donc interne et influencé par des personnalités travaillant pour la BNS.*

64) Iconomix doit-il faire agréer ses contenus/modules par un organe externe avant de les proposer aux enseignants du secondaire II ou Iconomix jouit-il d'une **indépendance** totale/accès direct aux enseignants ? Dans les deux cas, pourriez-vous m'expliquer comment se déroule le **processus de contrôle de qualité** (experts internes et/ou externes) des contenus proposés par Iconomix et des **critères** pris en compte ? *Il n'y a pas de regard externe sur les contenus proposés par Iconomix. Le contrôle de qualité se fait par les professionnels (professeurs, doctorants, consultants, etc.) qui sont mandatés pour produire les contenus.*

II. Enseignement Iconomix, partis pris théoriques/idéologiques et l'éducation au développement durable (EDD)

65) Comment décririez-vous **la ligne théorique/idéologique d'Iconomix** ? Dans le document intitulé « Clarification de la charte en matière de contenu éducatif et **d'orientation**

didactique » il est écrit qu'Iconomix vise à 1) promouvoir un enseignement qui soit « équilibré, diversifié et idéologiquement neutre » 2) diffuser des contenus pédagogiques s'appuyant sur des manuels d'économie « main stream ». Questions :

Est-il exact que les manuels d'économie « mainstream » suivent une orientation théorique/idéologique dite néoclassique et/ou néo-keynésienne ? Si ça n'est pas le cas, quelles autres orientations sont considérées comme « mainstream » par Iconomix ? Et dans quels modules d'enseignement d'Iconomix ces orientations sont-elles reflétées ? *Iconomix a aussi développer des modules sur les biens communs, un autre sur les biens publics et, en 2021, proposera un module sur le réchauffement climatique.*

66) Ces énoncés de la charte implique-t-ils que **pour Iconomix l'économie « main stream » (néoclassique et/ou néo-keynésienne) est « équilibrée, diversifiée et idéologiquement neutre »** ? N'existe-t-il pas une incohérence entre les deux énoncés de la charte ? *Non, je ne vois pas d'incohérence.*

67) Iconomix a été fondé en 2007, avant la crise de 2008. Iconomix a aussi été fondé avant la montée en puissance de la prise de conscience collective de l'urgence climatique, du problème des inégalités, etc. Ces événements/phénomènes ont porté un grand discrédit sur les prétentions scientifiques de l'économie « mainstream » et plus particulièrement sur les hypothèses sur lesquelles repose l'économie néoclassique (homo oeconomicus, plein emploi des ressources productives, inégalités non pertinentes au niveau macro-économique, équilibre des marchés auto-régulés, allocation optimale des ressources par les marchés, y compris pour la questions des émissions de carbone, neutralité politique de l'économie, etc.) et même l'économie néo-keynésienne (retour automatique à l'équilibre avec quelques frictions et retards, etc.). Ces événements ont aussi renforcé les appels à renouveler nos manières de concevoir le fonctionnement de l'économie, sa place dans la société et l'environnement naturel, ainsi que les appels à renouveler nos manières d'enseigner cette discipline en vue de l'EDD. **Comment Iconomix a-t-il réagit à ces événements et à ces appels** ? Comment cela a-t-il impacté sa manière d'envisager sa mission éducative et sa manière de sélectionner des thèmes pertinents et de proposer des contenus ? Efforts d'ouverture à la **diversité** des écoles de pensées économiques ? Si oui, de quelle manière/quels modules ? Efforts de **mise en contexte** de la discipline économique (au sein des sciences sociales) ? et des marchés (au sein de la société/l'environnement naturel) ? Si oui, de quelle manière/quel modules ? *Si les plans cadres/plans d'études l'exigent, alors cela changera.*

68) Aujourd'hui, **Iconomix ambitionne-t-il de faire davantage d'efforts pour contribuer à l'EDD** ? Si oui, de quelle manière ? Ou Iconomix considère-t-il qu'il appartient uniquement à d'autres acteurs (Education21, initiatives personnelles des enseignants, etc.) de faire ce travail ? *Nous allons proposer en 2021 un module sur le réchauffement climatique, qui sera développé par le Prof. Thalmann.*

III. Questions spécifiques concernant certains modules Iconomix

69) Comment expliquer qu'Iconomix, qui jouit d'un lien avec la BNS, n'ait pas produit un module d'enseignement sur la **crise financière de 2008**, crise qui continue à marquer l'économie encore aujourd'hui (par exemple, dettes à présent publiques, QE, taux négatif, etc.) ? Est-ce parce que l'économie « mainstream » n'est pas en mesure d'apporter des explications satisfaisantes qu'il ne faudrait pas enseigner un sujet ? *Nous avons fait un module sur la crise de 2008. Il n'est plus visible dans l'offre des modules sur la page principale de notre site, mais accessible à travers le module « Qu'est-ce qu'une banque ? » dans les liens proposés pour approfondir le sujet.*

70) Iconomix propose un module sur la « **division du travail et le commerce** ». A en croire ce module inspiré de l'économie « mainstream », grâce aux avantages comparatifs la division du travail et le commerce n'ont que des avantages pour tout le monde, et ce qui est vrai pour des individus pris isolément serait vrai pour les pays (vision néoclassique). Autant l'article spécialisé que les jeux proposés visent à ancrer cette croyance dans les esprits. Certes, des ressources légèrement plus nuancées sont proposées pour les enseignants qui voudraient aller plus loin, mais le message d'Iconomix dans ce module est assez univoque et semble d'une autre époque où l'objectif de promouvoir l'EDD n'existait pas. D'autres acteurs comme Education21 proposent également des contenus didactiques sur ces thèmes, mais parviennent à thématiser sans les marginaliser des questions comme les externalités environnementales, les multinationales, les délocalisations, l'évasion fiscale, le non-respect des droits des travailleurs, les inégalités, etc. Il n'est donc pas possible de dire que ces questions seraient trop complexes. Comment expliquer qu'Iconomix décide de minimiser ces aspects négatifs pourtant de plus en plus centraux de la division du travail et du commerce dans le monde contemporain et ne propose pas des contenus d'enseignement moins idéologiques/plus proche de la réalité sur des questions aussi importantes ? *Nos modules sont appréciés des enseignants. Si les plans cadres/plans d'études l'exigent, alors cela changera.*

71) Je ne suis pas familier avec tous les modules Iconomix, mais d'autres modules, comme celui qui nous a été présenté en cours de didactique d'économie à la HEP sur la formation des prix souffre du même parti pris (priorité à ancrer une croyance sur le bon fonctionnement des marchés et le juste prix grâce à un dispositif pédagogique/jeu, même si très irréaliste/hors-sol), puis ... la plupart en resteront là. *Nos modules sont appréciés des enseignants. Si les plans cadres/plans d'études l'exigent, alors cela changera.*

Résumé

Ce mémoire est parti du principe que le développement durable (DD) est un objectif global qui intègre des apports scientifiques, des considérations éthiques ainsi que des rapports de force économiques et politiques internationaux, et que ses diverses interprétations possibles représentent encore aujourd'hui un enjeu de pouvoir. Sur cette base, il a ensuite proposé d'examiner si la didactique de l'économie, dont l'objet d'étude est traversé par les rapports de force qui structurent la société, est parvenue à accorder une place centrale aux apports scientifiques et aux considérations éthiques en lien avec le DD (en cohérence avec l'exigence de validité qui fonde l'identité professionnelle et morale de la profession enseignante ainsi que la relation pédagogique) ou si cette didactique a dévié de cette voie exemplaire pourtant nécessaire à la promotion de l'EDD pour se conformer à des injonctions économique-politiques.

Pour parvenir à des conclusions, il a été jugé nécessaire de mieux cerner certaines notions complexes. Les interprétations possibles du DD ont été regroupées selon les perspectives de la durabilité faible et forte. Les dimensions didactiques et pédagogiques de l'EDD ont été distinguées. Et la discipline économique a été présentée comme un champ pluraliste, sur la base de ressources produites suite à la contestation estudiantine post-2008 appelant à ne plus fonder l'enseignement de l'économie uniquement sur l'AM de sorte à permettre aux étudiants de développer une réflexion critique, épistémologique et politique sur leur discipline.

Ensuite, ce mémoire a examiné le contenu des plans d'études et ressources didactiques de l'économie du Secondaire II pour identifier la teneur du curriculum économique, formel autant que caché. Cet examen de documents a été enrichi par sept entretiens avec des acteurs de cette didactique. Le constat est clair : des plans d'études aux ressources didactiques, le curriculum formel est structuré par l'AM, qui propage la fable monétariste, ignore la question de la distribution des richesses et appelle sans retenue à poursuivre la croissance économique en Suisse (comme ailleurs) malgré les conséquences environnementales, en attendant ... le Godot de la croissance verte, deus ex machina des promoteurs du DD dans la perspective de durabilité faible. D'une manière générale, les acteurs de la didactique ne voient pas de problème majeur à cet état de leur didactique et pensent qu'elle contribue de manière positive à l'EDD.

L'analyse de l'auteur de ce mémoire est divergente et constate que des apports scientifiques majeurs provenant des autres disciplines ainsi que des écoles de pensées économiques hétérodoxes ne sont pas intégrés à la didactique de l'économie, qui reste largement enfermée dans la bulle de l'économie mainstream. En conséquence, le mémoire aboutit à diverses propositions au sujet des plans d'études et ressources didactiques, qui peuvent potentiellement ouvrir de nouvelles perspectives pour exploiter des approches pédagogiques permettant de développer une pensée économique critique et la capacité d'action des élèves face aux défis du DD.

Mots-clés : économie, économie post-keynésienne, économie écologique, didactique de l'économie, curriculum, développement durable, éducation au développement durable, EDD