Le débat, c'est fondamental

Emmanuel Buisson-Fenet, *professeur de SES au lycée Thiers à Marseille et à l'IUFM d'Aix-Marseille (13)*

Article paru dans IDEES, N°141, Septembre 2005

En 2005, le débat sur la réforme Fillon a remis sur la place publique la question de l'enseignement des sciences économiques et sociales, comme en témoigne le dossier que le Monde a consacré en février à la filière ES. A ce titre, la question des spécificités de notre enseignement a une importance non seulement interne, pour déterminer nos choix didactiques et pédagogiques comme pour toute discipline scolaire, mais également externe : la défense de notre enseignement passe en effet par une argumentation claire et cohérente sur ses objectifs et ses méthodes, qui le légitime aux yeux de tous, parents et politiques, enseignants du supérieur comme des autres disciplines du lycée.
On comprend alors, dans ce contexte particulier, l'importance que peut prendre l'émergence d'une nouvelle « prise de position » sur les modalités de notre enseignement, surtout si elle débouche sur des propositions très précises concernant le déroulement des cours et les contenus enseignés. C'est bien ce que propose Marc Montoussé dans un article publié dans le numéro 138 d'Idees. Il y défend une conception très spécifique de l'articulation entre les programmes de SES et la pratique pédagogique des enseignants, centrée sur la notion de savoirs « fondamentaux » de l'économie, conception que l'on se propose ici de soumettre à la critique.

La logique du recentrage sur les « fondamentaux »

Pour éviter tout malentendu, il faut préciser que cet article se concentre sur l'enseignement de l'économie. Les motivations avancées par Montoussé sont très clairement affichées, et rendent certainement compte des difficultés qu'il a observées chez un certain nombre de collègues. Il pointe ainsi, tout au long de son texte, plusieurs facteurs qui motivent son approche :
- Il faudrait d'abord éviter les débats artificiels et caricaturaux, que l'on peut retrouver dans de nombreuses copies d'élèves et dans certains cours, qui montrent une absence d'appropriation des savoirs en jeu. Par exemple, la présentation de tout sujet économique sous la forme d'une opposition entre points de vue inconciliables (le duel entre keynésiens et libéraux, utilisé de façon inappropriée par exemple).
- Une critique centrale pour lui concerne la relation entre l'enseignement scolaire de l'économie et l'évolution de la discipline dans l'enseignement supérieur : alors que la science économique est d'après lui plus consensuelle aujourd'hui qu'elle ne l'a jamais été, les professeurs de SES s'échineraient à présenter des débats dépassés, et accorderaient trop de place à l'histoire de la pensée économique.
- Il faudrait également lutter contre « l'inflation des contenus » (p. 69), en se limitant aux savoirs essentiels sur chaque question. Cela permettrait à l'enseignant de mener un apprentissage plus rigoureux, d'éviter d'alourdir la tâche des enseignants et des élèves, afin d'acquérir la maîtrise des raisonnements économiques simples plutôt que de perdre les élèves dans une multitude de références théoriques inutilement complexes.

La notion de « fondamental » vient apporter une réponse précise et assez radicale à ces critiques concernant l'enseignement actuel des sciences économiques au lycée. Pour M. Montoussé, la solution passe par un recentrage des apprentissages sur les « fondamentaux

» de la discipline. Il faut d'abord en dégager précisément les traits principaux, avant de revenir sur les problèmes que pose cette approche.
Selon lui, on « peut définir le **fondamental** comme étant la base faisant l'objet d'un consensus entre les économistes : l'étude des désaccords et donc du débat théorique relève alors d'un niveau supérieur de complexité et ne peut être envisagée qu'après que les élèves aient assimilé les concepts et mécanismes fondamentaux […]» (p.69). Il cite par exemple « les mécanismes de la redistribution et de la répartition des revenus primaires », mais aussi « le mécanisme simple » qui sous-tend la théorie du déversement de Sauvy, ou encore « un assez grand nombre de termes du vocabulaire des sciences économiques ». Le « fondamental » est donc une catégorie très large qui comprend à la fois des définitions, des concepts jugés essentiels, des relations de causalité, des mécanismes théoriques, etc. Au delà de ce premier ensemble, M. Montoussé explique que « ces fondamentaux sont aussi un certain nombre de faits, d'évolution ou d'ordres de grandeur » (p. 70), et il donne l'exemple des *trends* de croissance des grandes périodes historiques. A ce stade, la notion de « fondamental » recouvre un vaste ensemble de connaissances utilisées dans un cours de SES, alors comment les sélectionner et les reconnaître ? Deux critères sont mis en avant dans l'article, sans être totalement explicités : un « fondamental » fait l'objet d'un consensus parmi les économistes, et l'on juge essentiel qu'il soit maîtrisé par un élève au regard des attendus du programme. Notons pour finir que l'idée d'une science économique bien plus « consensuelle » que ne le pensent souvent les professeurs de SES est très longuement développée, et s'appuie notamment sur des extraits de manuels d'économie du supérieur (ceux de J. Stiglitz et G. Mankiw).
Une telle conception des « fondamentaux » a une double implication, que montre clairement la conclusion de l'article (p. 70) : d'une part il faut promouvoir une pédagogie qui ne soit plus axée sur la présentation de débats théoriques, mais se recentre sur la présentation des « fondamentaux » faisant l'objet d'un consensus. D'autre part, il est possible de construire un « répertoire des fondamentaux », diffusable auprès des élèves et des enseignants. M. Montoussé propose de développer des groupes de travail pour constituer ces répertoires.
Au terme de ce travail, on pourrait voir apparaître une sorte de « quatrième colonne » du programme (après les trois colonnes officielles) dégageant précisément les « fondamentaux » associés à chaque chapitre. Nul doute que la production d'un « répertoire des fondamentaux » fera le bonheur des éditeurs de manuel, qui sauront enfin avec exactitude comment composer leurs ouvrages, ainsi que des inspecteurs, qui sauront précisément quels contenus attendre des enseignants. D'ailleurs, le ton utilisé par M. Montoussé ne fait pas mystère du caractère prescripteur de ses remarques, en écrivant par exemple que « pour traiter le thème des déterminants de l'investissement, il est inutile de répondre en utilisant des théories particulières, mais il faut mobiliser un certain nombre de mécanismes et de concepts appartenant à la science économique » (p. 68), ou encore « je crois qu'il n'est pas utile de multiplier dans nos cours les références à des auteurs » (p.69).

Le recentrage sur les fondamentaux proposé par M. Montoussé promet de modifier assez radicalement la nature de notre enseignement, s'il était mis en pratique. Mais il soulève d'abord un certain nombre d'interrogations que l'on se propose de regrouper sur trois plans : du point de vue disciplinaire, l'économie est-elle consensuelle et devons-nous baser notre enseignement sur ce consensus? Le deuxième problème est d'ordre épistémologique, et concerne la relation entre le débat théorique et les savoirs économiques. Le troisième problème est de nature didactique, et porte sur la place de l'histoire de la pensée économique dans la relation pédagogique.

L'économie, une science consensuelle ?
Par hypothèse, la notion de « fondamental » s'appuie sur l'existence d'un large consensus sur certains concepts, certains mécanismes étudiés par les économistes. Avec de nombreux exemples à l'appui, M. Montoussé défend l'existence de ce large consensus dans ce qu'il appelle, à la suite de J. Stiglitz « l'économie positive » (qui étudie ce qui est), arguant du fait

que les oppositions entre les économistes porteraient principalement aujourd'hui sur « l'économie normative » (ce qui devrait être). Il ne fait pas de doute, en effet, que pour nombre d'économistes aujourd'hui, et plus généralement dans l'enseignement universitaire, les points d'accord sont assez nombreux. On assiste incontestablement à la formation d'une « conception dominante » de la science économique plus large et plus répandue qu'il y a quelques décennies. Mais une fois que l'on a reconnu ce point, on n'est pas pour autant tiré d'affaires pour définir les « fondamentaux » à partir du critère du « consensus » pour au moins deux raisons.

D'abord, l'existence d'un « consensus parmi les économistes » est-elle même un enjeu de la science économique contemporaine. A ce titre, les deux ouvrages sur lesquels s'appuie M. Montoussé sont tout sauf neutres : G. Mankiw et J. Stiglitz appartiennent en effet au même courant, celui des économistes nouveaux keynésiens, qui est particulièrement engagé dans la défense d'un « large accord » entre économistes. L'un des postulats de ce courant est précisément de donner une nouvelle consistance aux hypothèses macroéconomiques keynésiennes, en s'appuyant sur des fondements microéconomiques solides, et de fait il aborde l'économie avec une perspective particulièrement syncrétique, qui suppose une forte convergence théorique entre microéconomie et macroéconomie. Plus on s'éloigne de ces économistes qui occupent aujourd'hui une position-pivot dans le champ des économistes, et plus la contestation de l'idée d'un « consensus parmi les économistes » est grande, que ce soit de la part des écoles les plus libérales, ou de la part des économistes post-keynésiens et des différents courants « hétérodoxes » de l'autre. J. Stiglitz, chercheur mondialement reconnu, peut faire le choix de construire son manuel - avec brio et d'immenses qualités pédagogiques - sur le point de vue d'une école particulière, mais un professeur de l'enseignement secondaire peut-il prendre lui aussi cette responsabilité ? Je ne le crois pas, il me semble au contraire que notre rôle est de rester d'une grande neutralité en donnant aux élèves, dans la mesure du possible, les moyens de comprendre qu'il existe une diversité d'approches des questions économiques. Cela n'exclut pas, pour les enseignants, d'avoir conscience que le débat économique évolue, et d'actualiser leurs connaissances afin, le cas échéant, de montrer que certains mécanismes font aujourd'hui l'objet d'un large accord. Mais il n'est pas de notre responsabilité de décider que ces mêmes mécanismes sont aujourd'hui fondamentaux, car ils feraient l'objet d'un certain consensus.

Il existe un autre argument, au moins aussi important, pour douter d'une présentation de l'économie fondée sur des savoirs fondamentaux « consensuels ». Comme le note très bien M. Montoussé, personne n'envisage de défendre sérieusement qu'un consensus existe sur les questions « d'économie normative ». Autrement dit, les économistes sont largement en désaccord lorsqu'il s'agit de débattre de la « bonne politique » à mener : Stiglitz lui-même défend par exemple la pertinence de l'opposition entre « la perspective interventionniste » et la « perspective non-interventionniste » dans le chapitre qu'il consacre aux « grands débats de la politique économique » (titre du chapitre 35). Or la logique actuelle des programmes incite à aborder, sur de nombreux points, des questions «d'économie normative» qui nécessitent la présentation d'un débat, et l'identification de différents courants théoriques opposés. Il suffit de penser aux chapitres portant en terminale sur l'emploi, sur la politique économique, sur les inégalités ou sur la mondialisation. Pour toutes ces questions, les débats et les oppositions théoriques ne sont pas enfermés dans le secret des laboratoires, ils irriguent le monde contemporain. Il est de notre responsabilité de les faire découvrir aux élèves, et de leur permettre de se repérer dans ces débats, en se fondant sur des savoirs rigoureux et scientifiquement valides.

Reprenons un exemple choisi par M. Montoussé lui-même pour montrer la nécessité de s'appuyer sur des savoirs en débats. Parmi les « théories économiques qui ne font pas l'objet d'un large consensus chez les économistes ou qui ont une portée explicative limitée » (p.68) il cite l'internalisation par le marché des effets externes (le théorème de Coase) : il serait donc inutile de le présenter aux élèves puisqu'il n'est pas consensuel. Il est parfaitement exact que la logique du marché des droits à polluer fait l'objet d'un débat parmi les économistes, mais ce débat n'est pas limité aux facultés, il a pénétré aujourd'hui la société et est au contraire cœur de l'actualité, avec les discussions autour du protocole de

Kyoto. Face à des élèves de lycée, la présentation de ce mécanisme peut être plus ou moins simplifiée pour le rendre accessible, mais comment reprocher à un enseignant de les initier aux questions économiques qui font l'actualité aujourd'hui ? Comment priver les élèves des outils théoriques qui sont en jeux dans le débat public ? Comment rejeter hors du cours une initiation à ces théories, au nom de leur caractère non consensuel ?
L'existence d'une conception dominante de l'économie dans l'enseignement supérieur, si elle est incontestable, ne peut donc constituer le principe ultime de sélection des savoirs qu'il est fondamental d'enseigner, surtout si l'on veut que notre enseignement aide les élèves à comprendre les débats économiques contemporains.

Débat théorique et production des savoirs « fondamentaux »

La définition des « fondamentaux » soulève un deuxième problème, d'ordre épistémologique cette fois. Dans sa présentation, M. Montoussé prend soin d'expliquer que les professeurs doivent « éviter de se polariser sur les théories particulières de certains auteurs ou sur les débats théoriques, car la science économique est moins morcelée qu'on pourrait le penser et parce qu'il faut se centrer sur les fondamentaux » (p. 70). Cependant, il souligne que l'enseignement d'économie doit reposer sur des fondements scientifiques, et se déclare très favorable à l'enseignement de modèles.
Une telle présentation suppose une forme d'autonomie entre les débats théoriques et les « savoirs fondamentaux », autonomie qui suscite une certaine perplexité chez le lecteur. Dans sa présentation des modèles « fondamentaux et parfaitement assimilables par nos élèves » (p.70), M. Montoussé propose... le modèle du circuit économique et le modèle du marché en concurrence pure et parfaite. Or, rien n'est plus associé aux débats théoriques que ces deux modèles, l'un relevant d'une vision macroéconomique et « circuitiste » (comme disent certains keynésiens) des relations économiques, et l'autre relevant d'une représentation parfaitement néo-classique. C'est un peu comme s'il fallait absolument cacher l'étiquette, mais vendre malgré tout le pull-over aux élèves !
Si l'on comprend le souci initial d'éviter que les cours de sciences économiques et sociales soient fondés sur des oppositions théoriques artificielles et peu pertinentes, une présentation de modèles théoriques « anonymes », sans les associer à un repérage des grands débats de la science économique, risque au contraire de priver les élèves de leur intelligibilité. La découverte des mécanismes fondamentaux du circuit économique est indispensable, mais elle suppose aussi de s'approprier les hypothèses sur lesquelles repose cette représentation de l'économie. Toute la difficulté du métier d'enseignant consiste précisément à montrer aux élèves en quoi toute activité scientifique avance par la confrontation d'hypothèses ; et pour autant, ces hypothèses ne relèvent pas d'une « guerre des dieux » (comme disait M. Weber) et de visions du monde inconciliables, mais de la nature même de la démarche scientifique. L'économie ne repose pas sur un combat irréductible entre une série d'écoles sectaires, persuadées de détenir la vérité, mais c'est une activité scientifique qui suppose la pluralité et le renouvellement des hypothèses et des modèles théoriques.
La discussion argumentée et la critique raisonnée des hypothèses et des mécanismes font partie intégrante de l'activité scientifique. De ce fait, la compréhension des règles du débat scientifique n'est pas secondaire pour les élèves, elle ne peut être reléguée à un « second temps » de leur formation, après l'acquisition de savoirs. Au contraire, elle est au cœur de leur appropriation : comme l'a montré brillamment l'épistémologue J-M. Berthelot, lors de son intervention au colloque de Lyon sur l'enseignement des sciences économiques et sociales[1], la (re)production du débat scientifique, dans la classe, est un excellent moyen de répondre aux interrogations et aux doutes des élèves concernant les spécificités de nos sciences, problème auquel est confronté très régulièrement l'enseignant d'économie car nos élèves ne sont pas d'avance convaincus de la dimension scientifique de l'économie. Reproduire le

[1]J-M. Berthelot, "Entre café du commerce et laboratoire : pour une base épistémologique commune", L'enseignement des sciences économiques et sociales, CRDP de Basse-Normandie, coll. "Les Actes de la Desco", 2005.

débat scientifique dans la classe, c'est donc montrer aux élèves que le discours économique ne relève ni de l'opinion (« à chacun sa vérité »), ni du dogme (« les économistes détiennent la vérité ») : il suppose la confrontation, mais aussi la rigueur argumentative et la cohérence du raisonnement. C'est leur montrer que fort heureusement, la connaissance scientifique repose sur le débat contradictoire et une connaissance nouvelle ne s'impose pas en raison d'un « consensus des avis autorisés ». Pour se prémunir de la méfiance épistémologique des élèves (après tout assez saine), il n'est donc pas envisageable de s'appuyer sur l'argument du consensus, car il ne suffit pas à rendre un savoir légitime. Il faut au contraire leur montrer une activité scientifique vivante et en acte, qui se nourrit d'une remise en cause de ses hypothèses, et de sa confrontation avec le réel.

Le recours à l'histoire de la pensée économique, une fiction nécessaire

Le dernier problème soulevé par le recentrage sur les « fondamentaux » concerne la place de l'histoire de la pensée économique dans notre enseignement. Selon M. Montoussé, elle prend une importance disproportionnée, compte tenu de l'avancement de la science économique, qui n'aurait plus besoin de se présenter aux élèves alourdie de toute son histoire. Pire, une telle présentation conduirait les élèves à inventer des débats qui n'ont pas lieu d'être, car ils ne tiennent pas compte des avancées de la science économique. M. Montoussé précise que dans l'enseignement supérieur, la place de l'histoire de la pensée économique est en fait beaucoup plus réduite que dans l'enseignement secondaire, et qu'il conviendrait de suivre ce mouvement.

S'il est exact que, dans l'enseignement supérieur des Universités, la place de l'histoire de la pensée économique a été singulièrement réduite, le passage de ce constat a un recentrage de l'enseignement secondaire sur des « fondamentaux » délaissant l'histoire de la pensée économique soulève deux types de problèmes. D'une part, l'enseignement de l'histoire d'une discipline comme la notre est-il inutile voire néfaste aux élèves de lycée ? D'autre part, faut-il considérer que les choix didactiques retenus dans l'enseignement secondaire doivent s'aligner sur ceux de l'enseignement supérieur ?

La question de la place de l'histoire de la pensée économique dans l'enseignement d'une science humaine est passionnante et complexe, et seules quelques pistes de réflexion sont évoquées ici. Les pratiques sont très diverses selon les disciplines : l'histoire par exemple accorde une place très réduite aux écoles historiques et à leurs débats dans l'enseignement secondaire alors qu'elles ont une place déterminante dans l'enseignement supérieur de l'histoire. La philosophie donne une place centrale à l'histoire des débats philosophiques en terminale. De la même façon, il paraît assez inévitable d'initier à la sociologie en faisant découvrir les grands auteurs et les grands débats théoriques. Pour les sciences humaines, il n'existe donc pas de pratique pédagogique largement partagée concernant la place à accorder à l'histoire d'une discipline dans l'enseignement secondaire.

Mais à quels besoins répond en fait une pratique didactique accordant une large place à l'histoire des débats et au repérage d'écoles de pensée, comme nous le faisons actuellement en économie ? Pour l'essentiel, cela permet de structurer rapidement les connaissances des élèves en reformulant les débats économiques à partir des « moments fondateurs » où ces questions ont connu une vigueur particulière, quitte à laisser dans l'ombre l'état actuel de la question. Ainsi, la présentation du débat sur le libre échange à travers l'opposition entre Ricardo et List ne rend pas compte de l'analyse actuelle du commerce international, et on entend d'ici le rire, non exempt de condescendance, de certains universitaires face à une telle présentation. Pourtant, cette opposition est pédagogiquement très utile : elle permet de mettre en scène différents problèmes soulevés par la notion d'avantages comparatifs, et de structurer à partir de ce point les connaissances des élèves en présentant un contre-argument accessible à la thèse de Ricardo. Elle permet aussi de donner une profondeur historique au débat, élément essentiel si l'on veut se différencier d'une approche plus journalistique des questions économiques. Enfin, elle introduit simplement à la dimension stratégique et politique du débat, sur les avantages et

inconvénients de l'ouverture commerciale.
Comme le montre le mathématicien Y. Chevallard[2], les savoirs enseignés ne découlent pas tout naturellement des dernières avancées de la recherche et de l'état actuel d'une science. Ils résultent au contraire d'un travail complexe, où se mêlent des contraintes très variées, de transposition didactique qui vise à produire des objets d'enseignement à partir des savoirs scientifiques. Sur ce plan, l'usage que nous faisons des débats retracés par l'histoire de la pensée économique peut s'avérer une fiction, du point de vue de l'état actuel de la discipline, mais une fiction pédagogiquement appropriée aux situations d'enseignement que nous rencontrons. Au contraire, l'illusion que porte au fond la notion de "recentrage sur les fondamentaux", c'est l'illusion de la transparence des relations entre les savoirs produits par la science économique actuelle et les savoirs construits pour être enseignés dans les classes.
De plus, si l'université accorde aujourd'hui une place réduite à l'histoire de la pensée économique, on ne peut en déduire qu'elle s'avère inappropriée aux besoins de l'enseignement secondaire. L'enseignement universitaire a des objectifs bien distincts : il vise à former, progressivement des étudiants à des savoirs spécialisés, et il doit les initier à la recherche et donc à l'état le plus récent de la discipline. De ce point de vue, il n'y a aucune raison objective de soutenir que l'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire devraient se fonder sur les mêmes choix pédagogiques car ils n'ont pas les mêmes objectifs.
La marginalisation de l'histoire de la pensée économique dans les universités ne présente pas que des avantages, au vu des difficultés rencontrées par nombre d'étudiants pour s'approprier les connaissances acquises sur les bancs des facultés. Sans la "culture générale" de la discipline apportée par la fréquentation approfondie de l'histoire des débats et des questionnements propres à l'économie, les étudiants peinent à donner du sens aux enseignements qu'ils reçoivent. Dans la préparation au Capes de sciences économiques et sociales où j'enseigne, j'ai souvent eu l'occasion de voir de brillants étudiants de l'Université découvrir sur le tard les enjeux de questions qu'ils maîtrisaient très bien sur le plan technique, mais sans en saisir la portée faute de repères suffisants concernant la généalogie des problèmes abordés. Sans parler de ceux qui, venant d'une université dominée par les tenants d'une école particulière, ignorent pratiquement tout d'autres approches, ce qui est encore trop souvent le cas.
Notons d'ailleurs que dans les classes préparatoires B/L ou dans les classes préparatoires économiques et commerciales, les élèves continuent à recevoir un enseignement qui accorde une large place à l'histoire de la pensée économique. L'expérience montre que c'est plutôt bénéfique à leur réussite dans l'enseignement supérieur, où ils trouvent rapidement des repères grâce à leur culture générale en économie. Il n'est d'ailleurs par rare qu'ils se distinguent alors par une distance critique (au sens large) vis-à-vis des lacunes pédagogiques de l'enseignement de l'économie dans les universités.

[Un pari ambitieux… mais réaliste
Pour conclure, il faut remercier M. Montoussé de clarifier le débat sur la didactique des sciences économiques et sociales, par sa proposition d'un recentrage sur les fondamentaux. Elle fait en effet apparaître une double opposition :
1) Faut-il mettre en avant les fondements scientifiques de notre enseignement, ou faut-il considérer que l'enseignement des SES doit au contraire prendre ses distances avec les sciences économiques ? La notion de "savoir fondamental" s'appuie très clairement sur la première option, et défend la légitimité scientifique de notre discipline.
2) L'enseignement des SES consiste-t-il à transmettre des savoirs faisant l'objet d'un consensus, ou doit-il au contraire s'appuyer sur une approche pluraliste des savoirs enseignés, qui laisse une large place au débat contradictoire ? La logique du recentrage sur les fondamentaux conduit à choisir une approche consensualiste, dont on a suggéré ici les

[2] Pour une présentation de la transposition didactique : A. Beitone, M.-A. Decugis, C. Dollo, C. Rodrigues, Les sciences économiques et sociales. Enseignement et apprentissages, De Boeck, 2004.

limites.
Cette double alternative offre une présentation simple des divergences actuelles parmi les approches didactiques des SES. Pour clarifier les débats, le tableau suivant propose une représentation des différences entre le recentrage sur les fondamentaux et les autres conceptions didactiques des SES.

	Relation forte entre les savoirs enseignés et les sciences économiques	**Relation faible entre les savoirs enseignés et les sciences économiques**
Approche pluraliste des savoirs enseignés	**Transposition didactique des savoirs** Débat scientifique dans la classe	**Critique du caractère idéologique des sciences économiques** Revendication d'une spécificité de la démarche des SES, à distance des savoirs académiques
Approche consensualiste des savoirs enseignés	**Recentrage sur les fondamentaux** Conception transmissive des savoirs.	

Si nous ne pensons pas que le "recentrage sur les fondamentaux" offre une réponse appropriée aux difficultés didactiques que peuvent rencontrer les enseignants de SES, quelles sont alors les alternatives ? On peut réclamer une prise de distance des SES vis-à-vis des sciences économiques par la dénonciation de leur caractère idéologique, et la promotion d'une approche critique de l'économie. Cette option nous semble tout aussi vouée à l'échec car les savoirs scolaires ont besoin de s'appuyer sur des bases scientifiques solides, dont ils n'ont ni les moyens, ni la vocation de se passer.
Il reste alors une dernière solution, qui consiste à faire le pari, ambitieux mais réaliste, que les enseignants de SES sont capables de s'approprier les débats scientifiques et de les faire vivre dans leurs classes. Pour les y aider, le développement d'une professionnalisation du métier enseignant est indispensable, dans le cadre de la formation initiale mais aussi par le développement de la formation continue, car tout au long de leur carrière le débat scientifique continue.