

## Le concept de justice sociale dans le programme et les manuels de SES de terminale ES : Une nouvelle énigme didactique

---

*Alain Beitone, Professeur de SES au lycée Thiers (Marseille, Académie d'Aix-Marseille).  
Formateur à l'IUFM d'Aix-Marseille et Estelle Hemdane, Professeure de SES au lycée  
Janetti (Saint Maximin, Académie de Nice), Septembre 2007*

### **Résumé**

Un débat récurrent traverse la communauté des professeurs de SES : il porte notamment sur les relations entre les savoirs enseignés dans cette discipline scolaire et les savoirs savants des disciplines académiques correspondantes.

L'article veut contribuer à ce débat en étudiant la façon dont les concepts de justice sociale, d'égalité et d'équité sont traités dans les manuels de SES de terminale. L'étude porte sur la première génération de manuels publiés à l'occasion de la mise en œuvre du nouveau programme de terminale en 2003. Elle montre que, de façon très convergente, ces manuels présentent des définitions erronées de l'égalité, de l'équité et de la justice sociale, qu'ils adoptent en majorité comme l'une de leurs problématiques centrales l'opposition entre égalité et équité et enfin qu'ils utilisent de façon très contestable les travaux de John Rawls.

Ces erreurs, constituent une énigme didactique de deux points de vue :

- d'une part, le programme officiel, les indications complémentaires, le document d'accompagnement du programme et un grand nombre de publications de natures diverses auraient dû permettre aux auteurs de manuels de ne pas commettre ces erreurs ;
- d'autre part, les manuels acceptent l'idée selon laquelle l'égalité serait une conception obsolète qu'il faudrait remplacer par l'équité alors que cette problématique, introduite en France par un document politico-idéologique (le célèbre « rapport Minc ») est unanimement contestée par tous les spécialistes de la question. On peut s'étonner qu'elle emporte l'adhésion des rédacteurs de manuels.

Nous proposons de résoudre cette énigme en avançant deux hypothèses :

- d'une part, la contestation de la référence aux savoirs savants et l'affirmation répétée de la volonté de partir des « objets problèmes » plutôt que des savoirs académiques conduisent à puiser dans l'idéologie ambiante et dans le sens commun, les concepts et les problématiques qui structurent les savoirs enseignés. Ainsi en va-t-il du concept de libéralisme, utilisé dans un sens imprécis (et avec une connotation généralement péjorative), sans distinction entre le libéralisme économique et le libéralisme politique. De même l'opposition entre égalité et équité est acceptée par les manuels de SES sans véritable sens critique alors que la consultation de quelques auteurs de référence (J.P. Fitoussi, B. Guillard, J.P. Dupuy, C. Audard, etc.) aurait dû conduire à rejeter ce faux débat ;
- D'autre part, la norme didactique en SES repose sur le travail sur documents. Les manuels sont donc constitués pour l'essentiel d'une juxtaposition d'extraits de livres et de publications diverses. Cette méthode présente un double inconvénient : elle pousse à la réplique des erreurs dans la mesure où les auteurs de manuels puisent dans des sources qui contiennent elles-mêmes des erreurs ; elle fait obstacle à la présentation ordonnée, nuancée et adaptée aux niveaux des élèves des savoirs qui sont désignés par les programmes comme devant être enseignés. Précisons qu'il ne s'agit pas ici de remettre en cause le caractère formateur du travail sur documents, mais de réfléchir aux conditions de sa mise en œuvre et à son articulation avec l'ensemble du dispositif didactique.

## Introduction

Nous pouvons, à travers le concept de justice sociale, nous livrer à une analyse de la transposition didactique externe en SES (Chevallard, 1985, 1995 ; Dollo, 2005). En effet, ce concept figure dans le programme de la classe de terminale mis en application à partir de septembre 2003. Cette désignation comme savoir à enseigner constitue la première étape de la transposition didactique. Ce concept a fait l'objet, d'une part d'indications complémentaires qui figurent dans le corps du programme, d'autre part de l'un des chapitres du document d'accompagnement rédigé par le groupe d'experts<sup>1</sup>. Dans une seconde étape de la transposition, des manuels scolaires proposant des documents, des exercices, des synthèses et un lexique ont été rédigés. L'objectif de cet article est d'examiner leurs contenus en les confrontant aux savoirs de référence et aux programmes et documents officiels. A l'issue de cette double comparaison, nous montrerons que les manuels comportent un grand nombre d'affirmations discutables, voire franchement erronées.

Ces imprécisions ne sont pas exceptionnelles, nous avons relevé lors d'une précédente étude les approximations et les erreurs qui entouraient les définitions de l'entreprise (Beitone et Hemdane, 2005), de la population active et du chômage (Beitone, 2005) dans les manuels des classes de seconde. C'est en ce sens que nous parlons d'une « nouvelle énigme didactique » : le problème rencontré n'est pas nouveau. Dans chacun des cas étudiés précédemment, l'énigme résidait dans le fait que les savoirs de référence étaient disponibles aisément (dans les publications de l'INSEE notamment) : il était ainsi difficile de comprendre comment ces erreurs avaient pu être commises. L'exemple que nous étudions dans cet article est de nature un peu différente. Les savoirs de référence à propos de la justice sociale sont beaucoup plus complexes que dans le cas de la définition de l'entreprise ou du chômage. La tâche était donc plus difficile pour les rédacteurs des manuels<sup>2</sup>. L'énigme résulte ici principalement dans le choix qui a été fait par ces rédacteurs d'opposer, dans la logique du célèbre « rapport Minc » (Minc, 1994) les concepts d'égalité et d'équité. Comment comprendre que des professeurs de SES, qui se réclament généralement de valeurs progressistes et qui insistent sur « l'esprit critique » caractéristique de leur discipline, aient été à ce point victimes du discours médiatique et aient ainsi repris, sans analyse, un discours idéologique remettant en cause l'Etat providence et la conception républicaine de l'égalité ?

Un travail de didactique comparée serait sans doute nécessaire pour savoir dans quelle mesure de telles erreurs relatives aux contenus enseignés se retrouvent dans les manuels des autres disciplines, mais nous nous en tiendrons ici aux sciences économiques et sociales en tant que discipline scolaire et nous tenterons à la fois d'analyser le contenu des manuels et de formuler quelques hypothèses quant à l'origine des erreurs constatées. Si ce défaut de perspective comparative constitue une première limite de notre travail, celui-ci en comporte au moins une autre : nous nous situons en amont de la classe. Un tout autre travail serait nécessaire pour saisir ce qui est effectivement enseigné par les professeurs, comment ils utilisent les manuels et surtout ce que les élèves apprennent et s'approprient. Nous tenterons cependant de montrer

---

<sup>1</sup> L'un des auteurs de cet article (Alain Beitone) était membre du groupe d'experts (présidé par Jean-Luc Gaffard) qui a rédigé les programmes de SES de première et de terminale actuellement en vigueur. Il va de soi que cet article n'engage en aucune façon l'ex groupe d'experts.

<sup>2</sup> Cependant, comme nous le montrerons, des ressources aisément accessibles existaient et on peut se demander pourquoi les auteurs de manuels ont systématiquement négligé ces sources pertinentes (en particulier le document d'accompagnement des programmes) pour recourir à des sources discutables.

que, en dépit de ces limites, le travail que nous présentons ici est éclairant sur des enjeux essentiels de l'enseignement des SES.

## **I. Une première étape de la transposition : l'introduction des concepts de justice sociale, d'égalité et d'équité dans le programme de SES**

### **I.1. Le choix du groupe d'experts : légitimité savante et question socialement vive**

Lorsque le programme de terminale ES actuellement en vigueur<sup>3</sup> a été adopté, la procédure d'élaboration des programmes comportait quatre étapes :

- Le Conseil National des Programmes (CNP) adressait au groupe d'experts une lettre de mission ;
- Le groupe d'experts<sup>4</sup> (dont le président était choisi par le CNP et le cabinet du ministre) élaborait un projet de programme ;
- Le projet de programme était soumis pour avis au CNP qui pouvait demander des modifications ;
- Après approbation par le cabinet du ministre, le programme était soumis à l'avis consultatif du Conseil Supérieur de l'Éducation, puis publié au Bulletin Officiel de l'éducation Nationale.

En fait, l'essentiel des choix relatifs au contenu du programme résulte des travaux du groupe d'experts. On ne dispose pas d'un compte rendu public et détaillé des débats au sein de ce groupe, mais seulement des productions finales (programme et document d'accompagnement). On peut cependant faire deux hypothèses quant à l'introduction des concepts de justice sociale, d'égalité et d'équité dans le programme.

#### ***Une légitimité savante : l'économie normative***

D'une part, au cours des années antérieures, une littérature scientifique très abondante sur ces questions a été publiée en France et on a assisté notamment à un regain d'intérêt pour l'économie normative. Cette évolution de la littérature scientifique a divers facteurs explicatifs :

- la traduction en français de la « Théorie de la justice » de J. Rawls (Rawls 1971/1987) et, avant ou après cette traduction, des publications importantes en français qui y faisaient référence (Kolm 1972 ; Greffe 1978 ; Ladrière et Van Parijs 1984 ; Dupuy 1984 ; Audard C. *et alii* 1988 ; Van Parijs 1991 ; Dupuy 1992 ; Gamel 1992 ; Affichard et De Foucauld 1992 ; Sen 1993 ; Fleurbaey 1996).
- L'évolution de la situation économique et sociale (chômage, inégalités, crise de l'Etat-providence, etc.) qui conduisent les économistes et les sociologues à s'interroger sur les critères permettant de fonder un certain nombre de choix en matière de redistribution. Alors

---

<sup>3</sup> On peut consulter ce programme et les indications complémentaires qu'il comporte à l'adresse suivante :

<http://www.aix-mrs.iufm.fr/formations/filieres/ses/Filiere/ses.pdf>

<sup>4</sup> La composition du groupe d'experts sur les programmes de SES figure en tête du document d'accompagnement que l'on peut consulter à l'adresse suivante :

<http://www.aix-mrs.iufm.fr/formations/filieres/ses/Filiere/Docaccompagnement.pdf>

que la période des Trente glorieuses était marquée par la question de la répartition des « fruits de la croissance » dont on pensait qu'ils conduisaient à la réduction des inégalités et à une meilleure gestion des risques sociaux, la période de croissance lente qui caractérise une bonne partie de période 1974-2000 en Europe conduit à privilégier la réflexion sur les inégalités et sur la justice sociale. Ainsi de nombreux travaux dans le domaine de l'économie normative<sup>5</sup> ont vu le jour : notamment Rosanvallon 1981 ; Fitoussi et Rosanvallon 1996 ; Piketty 1997 ; Mongin et Fleurbaey 1999 ; Arnsperger et Van Parijs 2000.

- L'effondrement du système communiste et le regain d'intérêt pour la pensée économique et politique libérale qui conduisent à renoncer à la perspective du « grand soir » et à s'interroger ainsi sur l'articulation entre des choix éthiques et le fonctionnement des mécanismes du marché<sup>6</sup> (Gamel 1992 ; Fleurbaey 1996 ; Fitoussi 2004 ; Fleurbaey 2006).

Au total donc, la première condition de la transposition didactique est clairement réunie : il existe un savoir savant disposant d'une légitimité académique à partir duquel peut être fondée la légitimité d'un savoir scolaire<sup>7</sup>.

### ***Une question socialement vive : le marché et la justice sociale***

Pour que des savoirs soient inscrits dans les objectifs d'apprentissage, il ne suffit pas qu'ils aient des références savantes (beaucoup de savoirs savants ne sont pas transposés en savoirs scolaires). Il faut aussi que les savoirs en question soient de nature à apporter des réponses à des questions que les élèves se posent de façon plus ou moins claire ou encore à des questions qui peuvent être construites avec les élèves et dont ils peuvent percevoir qu'elles soulèvent des enjeux essentiels pour eux-mêmes et/ou pour la société dans son ensemble. Un savoir qui aurait des références savantes mais qui ne répondrait à aucune question susceptible d'avoir du sens pour les élèves, ne saurait faire l'objet d'un apprentissage scolaire<sup>8</sup>. En l'occurrence, la question de la justice sociale et corrélativement les questions de l'égalité et de l'équité occupent, notamment depuis les années 1980, une place non négligeable dans le débat public. On se souviendra que les élections présidentielles de 1995 se sont jouées sur la question de la « fracture sociale » ou encore du débat suscité par la décision de Lionel Jospin de mettre sous condition de ressources les allocations familiales. Mais on pourrait citer aussi les débats sur l'impact des allocations de chômage, sur la création du RMI ou de la CMU. Plus largement encore, le débat public a porté sur les conséquences de la mondialisation en ce qui concerne

---

<sup>5</sup> Le terme « économie normative » ne doit pas faire l'objet d'une erreur d'interprétation, M. Fleurbaey explique de façon très convaincante et très nuancée pourquoi selon lui la réflexion sur l'économie normative relève de la connaissance positive (Fleurbaey, 1996, pages 2-3)

<sup>6</sup> Bien évidemment, il s'agit d'une question de degré et non de nature. Déjà L. Walras considérait que « l'économie sociale », à la différence de « l'économie pure » avait une visée normative et les travaux de l'économie du bien-être, de J.R. Hicks ou de K. Arrow portaient notamment sur la question des fondements de la redistribution et des choix collectifs. De même, J.M. Keynes s'inquiétait du niveau excessif des inégalités qui caractérisait la société britannique de son temps et une bonne part de la réflexion des auteurs qui se sont consacrés à l'économie du développement dans les années 1950 et 1960 était consacrée à la question des inégalités à l'échelle mondiale et aux moyens de la réduire. Cependant, l'attribution du Prix Nobel de sciences économiques à A. Sen confirme bien l'importance accrue de ces questions normatives et leur prise en compte par les instances académiques.

<sup>7</sup> Il importe de souligner que la littérature citée relève bien de l'analyse économique (et à un moindre degré sociologique). Certains commentateurs ont en effet reproché au groupe d'experts d'avoir fait figurer dans le programme des éléments qui relèvent de la philosophie plus que des sciences sociales. Une critique différente, quoique convergente, reproche à cette partie du programme son haut niveau d'abstraction et sa difficulté pour les élèves. Il faudrait, pour les auteurs de cette dernière critique, s'en tenir à des savoirs plus « basiques » et moins sujets à controverses en un mot à des « fondamentaux ».

<sup>8</sup> Sur le concept de « question socialement vive » et sur les rapports entre débat scientifique et débat social voir Beitone (2004).

les inégalités ou sur la nécessité de remettre en cause la visée « égalisatrice » qui aurait caractérisé l'Etat-providence de la période des Trente glorieuses. Le discours sur les effets pervers, bien analysé par A. Hirschmann (1995) a trouvé un écho renouvelé avec la dénonciation du poids excessif des prélèvements obligatoires et du « fléau du bien » (Benetton 1983). La vieille argumentation hayekienne relative au « mirage de la justice sociale » (Hayek 1976/1995) retrouve une actualité médiatique et politique dès lors que les politiques sociales sont remises en cause. Même si ces références théoriques ne sont pas toujours explicitement présentes dans le débat social<sup>9</sup>, elles se diffusent par de multiples canaux<sup>10</sup>. Par ailleurs, divers mouvements sociaux (contre le racisme, le chômage, les discriminations visant les femmes ou les homosexuels, etc.) en appellent à la justice et se nourrissent d'un renouveau de la réflexion théorique<sup>11</sup>. Certains marxistes eux-mêmes s'interrogent sur la question de la justice<sup>12</sup>.

Ce lien entre le contexte économique et social et les productions scientifiques est d'ailleurs souligné dans certains travaux académiques. Par exemple, dans son introduction au livre *Dynamique économique de l'équité*, J.M. Monnier (1999) met notamment en relation l'intérêt accru pour les questions de justice avec « la crise économique et sociale » et ses « effets destructeurs sur le tissu social »<sup>13</sup>. Dans le même ouvrage, Ai-Thu Dang et Michel Maric écrivent pour leur part : « *L'épuisement du modèle fordien, la crise de l'Etat-providence, l'explosion des inégalités, de l'exclusion et de la pauvreté, une distribution de moins en moins équitable des fruits de la croissance, etc. expliquent sans doute l'intérêt croissant de la communauté intellectuelle et universitaire pour les thèmes axés sur la justice et l'équité.* »<sup>14</sup>

Ce contexte, brièvement évoqué, montre assez clairement que, dans la mesure où l'enseignement des SES vise toujours à conduire les élèves à l'intelligence des économies et des sociétés contemporaines, le groupe d'experts a légitimement été conduit à faire figurer cette question dans les programmes. Une bonne maîtrise des concepts de justice sociale, d'égalité et d'équité est une contribution indiscutable à la compréhension du débat social<sup>15</sup>.

---

<sup>9</sup> On assiste cependant à de nombreuses rééditions (y compris en format de poche) d'ouvrages de Hayek, de Von Mises.

<sup>10</sup> On peut citer par exemple les livres H. Lepage (1978 et 1980) ou le grand succès aux Etats-Unis du livre de G. Gilder (1981) très rapidement traduit en France.

<sup>11</sup> En témoignent par exemple, les publications de Ph. Corcuff ou l'article de L. Page (2003).

<sup>12</sup> Sur ce point il faut faire référence à l'article précurseur de C. Castoriadis : « Valeur, égalité, justice, politique. De Marx à Aristote et d'Aristote à nous » parus en 1975 et repris dans Castoriadis (1978). On peut citer aussi cette éclairante formule de D. Colin : « Les doctrines libérales et le marxisme traditionnel partagent au fond la même croyance que la question de l'égalité n'en est pas une puisque la dynamique économique du marché d'un côté, la logique de la lutte des classes de l'autre, résolvent toutes les questions sociales. Le mérite des théories modernes de la justice comme celle de John Rawls, celle de Dworkin ou encore de Sen est de renvoyer dos-à-dos ces deux conceptions et de reposer à nouveaux frais la question des rapports liberté/égalité à partir d'une théorie de la justice sociale. » <http://denis-collin.viabloga.com/news/presentation-de-morale-et-justice-sociale>

<sup>13</sup> Monnier, 1999, page 8.

<sup>14</sup> Ai-Thu Dang et Maric, 1999, page 65

<sup>15</sup> Au passage, même si ce point ne constitue pas l'objet central de cet article, remarquons que cet exemple de transposition didactique montre une fois de plus que les savoirs scolaires, pas plus en SES que dans d'autres disciplines, ne sont pas des productions propres du système scolaire. Ils trouvent leur origine et leur légitimité dans les savoirs savants. Notons aussi qu'il n'y a pas lieu d'opposer la référence au savoir savant et la formation du citoyen : tout au contraire, c'est l'appropriation par les élèves de savoirs scolaires articulés aux savoirs savants qui est le meilleur moyen de leur permettre de participer en citoyens éclairés au débat public.

## I.2. Le document d'accompagnement : une volonté de faciliter l'appropriation du programme

Le groupe d'experts sur les programmes a rédigé, à la demande de la direction des enseignements scolaires<sup>16</sup>, un « document d'accompagnement » destiné à aider les professeurs dans la mise en œuvre du programme. Devant l'impossibilité de couvrir l'ensemble des thèmes de première et de terminale, le groupe d'experts a fait le choix de s'en tenir à quatre grandes questions choisies en fonction des difficultés qu'elles présentent et en fonction de leur importance. Le thème « Idéal démocratique et inégalités » est l'un des deux thèmes retenus pour la classe de terminale. D'entrée de jeu, le document d'accompagnement souligne que la question de la justice sociale est au cœur des débats sur l'idéal démocratique (CNDP, 2003, page 95). Pour approcher le concept de justice sociale, le document d'accompagnement suit la présentation de B. Guillaume en se référant explicitement à son article de la revue Pouvoirs (Guillaume, 2000). Nous aurons l'occasion d'y revenir plus loin, mais soulignons tout de suite que les travaux de B. Guillaume (éminent spécialiste de l'œuvre de Rawls) invalident la présentation de l'œuvre de ce dernier qui figure dans la plupart des manuels de SES. Le groupe d'experts attire notamment l'attention sur le débat qui oppose Rawls (libéralisme égalitaire) aux auteurs qui contestent l'idée même de justice sociale (Hayek et Nozick) (CNDP, 2003, page 97). Le document d'accompagnement reproduit aussi une longue citation<sup>17</sup> du livre de J.P. Fitoussi et P. Rosanvallon, *Le nouvel âge des inégalités*, dans lequel ces auteurs rejettent explicitement l'idée d'une opposition entre égalité et équité. Un extrait du livre de F. Dubet, *Les inégalités multipliées*, met en garde contre une opposition trop simpliste de la liberté et de l'égalité. Le groupe d'experts insiste aussi sur la distinction entre égalité des droits, égalité des chances et égalité des situations. Pour éclairer la réflexion, divers textes sont reproduits, empruntés (outre les auteurs déjà cités) à Th. Piketty, E. Maurin, D. Schnapper, J.P. Dupuy, sans parler des « classiques » : Marx, Pigou, Sen, Rawls. Les commentaires du groupe d'experts, comme les documents rassemblés étaient donc de nature à bien tracer le fil conducteur de la réflexion. La bibliographie est elle aussi éclairante, elle renvoie notamment aux livres de C. Arnsperger et Ph. van Parijs, de C. Audard et de V. Munoz Dardé.

Le document d'accompagnement permettait donc aux auteurs de manuels d'éviter les problématiques non pertinentes (en particulier l'opposition entre égalité et équité) et il leur indiquait un choix de références bibliographiques ainsi que des démarches pédagogiques (inégalités hommes/femmes, inégalités économiques). Ils n'étaient donc pas condamnés à interpréter un programme elliptique ou sibyllin. Tout en conservant leur liberté pédagogique (choix de la progression, des exemples, des activités proposées aux élèves, etc.) ils disposaient d'indications très claires sur les savoirs de référence.

Il y a là une autre composante de notre énigme didactique. Comme nous allons le voir en effet, le contenu des manuels est très contestable tant en ce qui concerne la définition de la justice sociale et les rapports entre égalité et équité qu'en ce qui concerne les références à l'œuvre de Rawls. Tout se passe comme si les auteurs de manuels n'avaient pas consulté le document d'accompagnement, ne l'avaient pas compris ou avaient décidé délibérément de ne pas en tenir compte.

---

<sup>16</sup> Dont le directeur était à l'époque l'économiste Jean-Paul de Gaudemar.

<sup>17</sup> Que nous reproduisons plus bas dans cet article.

## II. Une deuxième étape de la transposition : le contenu des manuels

### II.1. La définition de la justice sociale

S'agissant du concept de justice sociale, deux stratégies sont à l'œuvre dans les manuels. Certains d'entre eux donnent une définition générale, mais la plupart renoncent à le faire et déclinent alors les définitions de diverses conceptions de la justice.

Parmi les manuels qui donnent une définition de la justice, nous retiendrons tout d'abord l'exemple du manuel Bréal. On trouve dans la synthèse du chapitre (rubrique « Ce qu'il faut retenir ») la définition suivante : « *La justice sociale est un idéal fondé sur des principes précisant ce qu'est une répartition équitable (ou juste) des ressources matérielles ou symboliques (revenus, biens et services, honneur) d'une société. Toute approche de la justice sociale se réfère à un système de valeurs. Il s'agit de définir ce qui doit être distribué, comment et à qui* » (Bréal page 198-199). La lecture attentive de ce texte permet de constater qu'il ne s'agit pas d'une définition. Tout au plus d'une tautologie : la justice sociale précise ce qui est juste ! On ne dit rien des « valeurs » qui fondent la justice sociale.

La définition adoptée par le manuel Hachette est encore plus contestable : « *La réduction des inégalités et le plus large accès aux biens jugés fondamentaux définissent la justice sociale* » (Hachette, page 181). Qu'est-ce qu'un « large accès » ? Que sont les « biens fondamentaux » ? Et surtout, la justice est définie par un processus « la réduction des inégalités » ce qui n'a guère de sens car c'est en fonction d'une norme de justice que l'on décide de réduire ou pas (et dans des proportions à définir) le degré d'inégalité.

Avec le manuel Bordas, on retrouve une définition tautologique (est juste ce qui est équitable) et l'introduction d'une assimilation entre justice sociale et justice distributive : « *Ensemble des normes qui définissent la répartition des ressources entre les membres d'un groupe dans le but que celle-ci soit plus équitable (justice distributive)* » (Bordas, page 175).

Pour aider les élèves à y voir clair, il aurait d'abord été nécessaire de distinguer la justice comme institution (les tribunaux rendent la justice) et la justice comme principe. Il est bien évident que dans l'esprit du programme, c'est ce second sens qui importe. Par justice sociale, on entend un idéal au regard duquel on juge de la situation existante en ce qui concerne la répartition du pouvoir, du prestige, du revenu, du patrimoine, etc. Mais quel est cet idéal ? Il est indispensable de le préciser. Une réponse simple existe : est juste ce qui est égal et la justice sociale est donc un principe qui conduit à privilégier et à promouvoir l'égalité<sup>18</sup>. Aucun manuel n'a adopté une telle perspective<sup>19</sup>. Or cette dernière serait particulièrement

---

<sup>18</sup> Pour Aristote, le juste est « ce qui s'accorde avec l'égalité » (Aristote, 1992, page 140). Pour Rousseau « le premier et le plus grand intérêt public est toujours la justice. Tous veulent que les conditions soient égales pour tous et la justice n'est que cette égalité » (cité par Boyer, 1995, page 9). Une autre formulation plus récente conduit à une approche semblable : « L'idée régulatrice de la justice distributive est, sans conteste, l'égalité » (Arnsperger, 2002, page 7). L'un des sommets dans le contresens est atteint par le manuel Hatier (page 142) qui propose comme problématique du chapitre : « L'égalité, idéal des sociétés démocratiques, est-elle toujours compatible avec la justice sociale ? ».

<sup>19</sup> Sans doute, et nous y reviendrons, parce que l'idée d'égalité est discréditée dans le débat public. La plupart des manuels commencent d'ailleurs, en faisant référence à Tocqueville, par insister sur les dangers de l'égalité et son caractère « libéricide » (Bordas, page 175) et le manuel Magnard va jusqu'à établir un lien entre la recherche de l'égalité et le système soviétique : « Cette quête d'un idéal égalitaire peut conduire à limiter les libertés comme on l'a observé dans la défunte Union soviétique » (Magnard, page 211). Le fait que le modèle soviétique soit présenté comme la réalisation de l'égalité, ne manque pas de surprendre et relève soit de l'ignorance historique complète soit de l'aveuglement idéologique.

féconde, elle conduirait (à la suite d'Amartya Sen) à s'interroger sur « l'égalité de quoi ? »<sup>20</sup>, et elle introduirait l'étude des concepts d'équité et d'égalité. Une telle approche permettrait d'établir un lien entre le concept de justice et le concept d'égalité (central pour les sociétés démocratique) et aussi de poser la question des domaines dans lesquels ces sociétés décident de promouvoir l'égalité<sup>21</sup>.

Les manuels qui ne donnent pas de définition générale du concept de justice sociale, se contentent généralement d'une définition de la justice distributive et de la justice commutative. Les définitions proposées sont contestables et ne permettent pas une approche rigoureuse des formes de la justice sociale. En général, l'idée de justice corrective n'est pas présentée.

Le manuel Magnard propose les définitions suivantes : « *Justice sociale : elle peut être soit distributive (chacun doit recevoir en fonction de ses besoins), soit commutative (chacun doit recevoir l'équivalent de ce qu'il a versé)* » (Magnard, page 210). Définir la justice distributive par le fait que chacun doit recevoir en fonction de ses besoins est évidemment inexact et cela pour la simple raison que les « besoins » étant illimités par définition, on voit mal comment on pourrait satisfaire ce principe de justice. Quant à la justice commutative, elle est définie de façon particulièrement obscure. On peut penser que les auteurs font référence à la protection sociale. Mais dans ce cas, on est dans le champ de la justice corrective et non de la justice distributive.

Les définitions proposées par le manuel Nathan ne sont pas moins surprenantes : « *Justice commutative : justice fondée sur l'égalité des droits et des devoirs. Justice distributive : justice fondée sur l'idée d'une distribution en fonction du mérite* » (Nathan P. 269). On voit mal quelle justice pourrait reposer sur autre chose que sur l'égalité des droits, la définition de la justice commutative n'est donc pas satisfaisante. Quant à l'idée de « mérite », elle ne suffit pas à rendre compte de la justice distributive : par exemple peut-on parler de mérite quand les profits d'une société sont distribués aux actionnaires proportionnellement au nombre d'actions qu'ils détiennent ? Il s'agit pourtant là, indiscutablement, d'une manifestation de la justice distributive. Ce même manuel indique par ailleurs : « *Justice commutative : échange de droits et de devoirs fondé sur l'égalité. Justice distributive : répartition exercée par une autorité et fondée sur le mérite* » (Nathan, page 258). Les formulations données à 10 pages d'intervalle sont assez proches, mais on voit ici que la définition de la justice commutative est en fait la définition de la justice sociale en général. Par contre, la définition de la justice distributive fait référence à l'existence d'une autorité manifestant là encore une confusion entre justice distributive et justice corrective.

Enfin, le manuel Bordas propose la définition suivante « *la justice distributive, c'est-à-dire la justice relative à la distribution des revenus* » (Bordas, p. 185). Outre qu'il ne s'agit pas d'une définition (on se contente d'indiquer le domaine d'application de cet aspect de la justice), la formulation est contestable puisque la justice distributive peut s'appliquer aussi à la distribution du patrimoine, des honneurs, etc.

---

<sup>20</sup> En effet, comme le souligne J.P. Fitoussi « Le concept d'égalité, lorsqu'il n'est point précisé, est vide de substance » (Fitoussi, 1995, page 164).

<sup>21</sup> On serait donc parfaitement dans l'esprit du programme qui propose de confronter l'idéal égalitaire des sociétés démocratiques et la réalité des inégalités économiques et sociales.

Pourtant, il existe là aussi une solution simple et exacte<sup>22</sup>. Elle nous vient d'Aristote (Ethique à Nicomaque)<sup>23</sup>. En dépit de la richesse du texte et des innombrables commentaires dont il a fait l'objet il s'agit d'une présentation abordable par les élèves et très conforme à l'esprit et à la lettre du programme de terminale : La justice commutative est celle qui assure « l'égalité arithmétique ». Par exemple, dans l'échange marchand, la justice commutative est toujours assurée puisque, comme le note Marx, un tel échange se fait nécessairement « à l'équivalent ». Si l'on échange trois prunes contre une pêche, c'est que les trois prunes ont une valeur égale à la valeur de la pêche. La justice commutative est assurée.

La justice distributive est celle qui assure « l'égalité proportionnelle ». Par exemple, les salaires perçus par deux individus qui ont la même qualification et qui travaillent avec la même intensité mais dont le temps de travail est différent doivent être proportionnels au temps de travail pour que la justice distributive soit assurée<sup>24</sup>. Dans le modèle de concurrence parfaite, la répartition fonctionnelle des revenus est proportionnelle à la contribution des facteurs à la production (rémunération à la productivité marginale), la justice distributive y est donc assurée. Un système social méritocratique où l'accès aux positions sociales n'est déterminé que par les qualités personnelles des individus est aussi conforme à la justice distributive.

La justice corrective<sup>25</sup> est celle qui consiste (pour une collectivité ou une autorité) à modifier, dans un sens conforme à un principe de justice, la répartition des revenus, des patrimoines, des positions sociales, telle qu'elle résulte du fonctionnement de la société. Par exemple, la répartition des revenus dans une économie de marché dépend (entre autre) de la dotation initiale en facteurs de production. Si le marché est parfaitement concurrentiel, la justice distributive est assurée, mais « l'égalité proportionnelle » atteinte, peut être jugée insatisfaisante par la collectivité (à travers des choix politiques). Par exemple on peut modifier la dotation initiale en facteurs de production (impôt sur l'héritage, accès au capital humain, etc.) ou redistribuer ex-post les revenus pour réduire l'inégalité (impôt sur le revenu ou le patrimoine et versement de prestations sociales).

Ce triptyque, qui est tout à fait abordable par les élèves a une grande portée formatrice car il permet de mettre en relation de nombreux aspects des programmes de première et de terminale (fonctionnement du marché, répartition des revenus, intervention redistributive de l'Etat, stratification sociale, etc.).

---

<sup>22</sup> S'il est possible de faire une présentation simple, la question est complexe et elle a été compliquée par l'histoire des idées. D'une part comme le souligne A. Lalande « Aristote et Saint Thomas ne considèrent donc ici que la justice rendue par une autorité et non la justice comme principe moral présidant aux rapports entre les hommes » (Lalande, 1926/1993, page 155). C'est particulièrement évident lorsqu'Aristote présente le concept d'équité comme l'aptitude des juges à appliquer la loi en tenant compte du cas particulier qui leur est soumis. D'autre part, la conception d'Aristote a été reprise par Saint Thomas qui tend à assimiler justice distributive et justice corrective. Par la suite le catholicisme social a eu tendance à adopter cette distinction que l'on retrouve chez nombre d'économistes français héritiers de la doctrine sociale de l'Eglise catholique : le marché réalise la justice commutative et la justice distributive vise à corriger la répartition telle qu'elle est issue du marché. On justifie donc par là l'existence d'une intervention de l'Etat au nom de la « justice distributive » ainsi comprise. A des degrés divers, les manuels de SES semblent influencés par cette conception héritée du catholicisme social.

<sup>23</sup> On notera au passage qu'Aristote définit toujours la justice par l'égalité ce qui invalide les développements des manuels qui associent l'égalité à la justice commutative et l'équité à la justice distributive.

<sup>24</sup> Les élèves comprennent facilement que la justice distributive consiste pour le professeur à attribuer des notes proportionnelles à la qualité intrinsèque des copies (égalité proportionnelle).

<sup>25</sup> Il s'agit ici, rappelons le, d'une adaptation au niveau des principes de ce qu'Aristote étudie du point de vue de l'institution de la justice. Pour lui la justice corrective consiste pour les juges à ordonner une sanction ou une réparation qui corrige une injustice commise par un individu.

## Quand le lapsus (ou la faute de frappe) ajoute à la confusion

Le manuel Hachette (pages 176-177) utilise un document tiré d'Alternatives économiques<sup>26</sup>. Ce document est intéressant car il est, au sein de l'ensemble des documents des divers manuels, l'un des rares, sinon le seul, qui donne une définition exacte de la justice sociale. On peut y lire en effet les formules suivantes « Le projet d'un ordre social juste est indissociable de l'idée d'égalité » et encore « Si être juste c'est traiter de façon égale... ». Cet extrait est aussi une tentative de présentation de la typologie des formes de justice que nous devons à Aristote. Mais, comme on le sait, le diable est dans les détails. On peut lire en effet la phrase suivante dans ce document : « C'est pourquoi Aristote avait introduit à côté de la justice corrective, qui fait prévaloir l'égalité arithmétique dans les échanges et les contrats, la justice distributive, c'est-à-dire l'égalité proportionnelle qui doit régir la répartition des honneurs, des richesses et autres avantages... ». Bien évidemment il faut lire « justice commutative » au lieu de « justice corrective ». Mais il y a fort à craindre que cette erreur a rendu<sup>27</sup> plus difficile le travail des élèves et des professeurs.

## II.2. La définition de l'égalité et de l'équité

De façon unanime, les manuels sont structurés par une opposition entre égalité et équité<sup>28</sup>. Ces deux termes sont présentés comme désignant deux « principes de justice » alternatifs entre lesquels il faudrait choisir.

C'est ainsi que le résumé du chapitre du manuel Nathan présente sous le titre « L'idéal démocratique » trois paragraphes : L'égalité, l'équité, le débat. Le début du paragraphe relatif au débat est rédigé ainsi : « *Le débat revient à choisir entre deux conceptions de la justice sociale : une première conception exige que tous les citoyens soient traités de la même façon, une seconde conception propose de ne traiter de manière semblable que les cas semblables. C'est donc une conception universaliste de la justice (celle de l'égalité) qui s'oppose ici à une conception différentialiste (celle de l'équité)* » (Bordas p. 268).

Cette présentation qui oppose égalité et équité se retrouve dans le manuel Hachette : « *Deux principes sont à l'œuvre. D'une part, un principe d'égalité qui, universel, s'applique à tous les individus (par exemple : les hommes et les femmes sont égaux devant la loi) ; d'autre part, un principe d'équité qui tient compte des particularités des individus et/ou de certains groupes sociaux* » (Hachette, page 181).

Le manuel Nathan propose (page 258) un exercice sous forme de tableau : en colonne on trouve le principe d'égalité et le principe d'équité et en ligne un certain nombre de critères. Par exemple « *Les inégalités sont-elles ressenties comme justes ou injustes ?* ». On attend manifestement des élèves qu'ils répondent que les inégalités sont ressenties comme injustes selon le principe d'égalité et justes selon le principe d'équité. De même, on demande aux

<sup>26</sup> Il s'agit d'un article de A. Lechevalier intitulé « Les enjeux d'une société juste », Hors série n° 49, 2001

<sup>27</sup> L'erreur qui figurait initialement dans l'article d'A. Lechevalier est reproduite par le manuel scolaire des éditions Hachette, ce qui pose la question de la validation du contenu des manuels. Il existe, en principe trois niveaux de validation : l'auteur qui prend en charge un chapitre, le ou les directeurs de collection qui valide(nt) le travail de l'auteur et l'éditeur qui devrait à son tour exercer un regard critique sur le contenu du manuel. Une telle confusion sur deux concepts essentiels montre qu'aucun des niveaux de contrôle n'a fonctionné ce qui est relativement inquiétant.

<sup>28</sup> Voir ci-dessous l'encadré intitulé « Des titres significatifs ».

élèves d'associer la justice commutative au principe d'égalité et la justice distributive au principe d'équité. En réalité (et sans que cela soit précisé), cet exercice est directement inspiré par un tableau publié en 1997 dans la revue *Les Cahiers Français*<sup>29</sup>. Ce tableau se retrouve dans sa forme intégrale dans le manuel Hatier (page 157) et dans le manuel Magnard (page 200). Il est contestable à de très nombreux points de vue<sup>30</sup>, nous retiendrons simplement ici que ce tableau présente l'égalité et l'équité comme deux principes alternatifs dont l'un (l'égalité) reposerait sur la justice commutative et l'autre sur la justice distributive. L'avantage de ce type de tableau est qu'il se prête bien aux apprentissages des élèves (il les aide à organiser leurs idées) et qu'il peut être un instrument d'évaluation. Mais cet avantage se transforme en inconvénient lorsque les idées véhiculées (comme c'est le cas ici) se révèlent totalement erronées.

Pour réussir à faire passer cette intenable opposition entre égalité et équité, certains auteurs se livrent à des acrobaties spectaculaires. Ainsi le manuel Hachette, dans le lexique de fin d'ouvrage, écrit à propos du terme équité : « *Même si la notion vient du latin equitas qui signifie égalité, l'équité se distingue de l'égalité en ce sens qu'elle procède de la justice naturelle ou du droit naturel, tandis que la recherche de l'égalité se fait par la loi (droit positif). La recherche de l'équité ne signifie pas la suppression des inégalités dont certaines sont de toute façon inévitables, ou même nécessaires* » (Hachette, page 522). On explique donc aux élèves (latin à l'appui) que le mot « équité » veut dire égalité, mais qu'en fait ce n'est pas ce qu'il veut dire. Comprenez qui pourra<sup>31</sup>. Mais, sans doute pour aider les élèves à comprendre, on mobilise les concepts de « droit naturel » et de « droit positif » non sans émettre une contrevérité flagrante (il est clair que l'égalité n'est pas réalisée uniquement par la loi). Cet exemple permet d'alimenter une autre réflexion : les auteurs de manuels invoquent fréquemment la nécessité de simplifier et de se mettre à la portée des élèves pour justifier des inexactitudes ou des erreurs au regard des savoirs de référence. Or, il est clair que la définition que donne le manuel Hachette est à la fois inexacte et beaucoup plus complexe que la définition exacte.

La raison de cette volonté obstinée d'opposer l'égalité à l'équité nous est donnée par le manuel Magnard lorsqu'il se demande (en se référant à Rawls !) s'il ne faut pas « *dépasser la recherche d'égalité pour parvenir à l'équité ?* » (Magnard, page 211). L'égalité serait donc une idée dépassée à laquelle il faudrait substituer l'idée (plus « moderne ») d'équité.

En fait, et nous y reviendrons plus loin, les manuels adoptent tous la problématique de l'opposition entre égalité et équité qui dérive du rapport Minc (1994). Certains perçoivent cependant ce que peut avoir de discutabile une telle approche qui remet en cause le principe d'égalité. Mais leur point de vue « critique » ne va pas jusqu'à remettre en cause la pertinence de cette opposition. Tout au plus présentent-ils un ou deux documents qui défendent l'égalité contre l'équité, ce qui revient à admettre les termes du débat tels qu'ils ont été posés par A. Minc<sup>32</sup>.

---

<sup>29</sup> S. D'Agostino et G. Trombert, « Redistribution des revenus », *Cahiers Français*, n° 279, janvier-février 1997

<sup>30</sup> Par exemple, l'égalité est associée à une « assiette fiscale réduite » et l'équité à un « élargissement de l'assiette par suppression des rentes ». On cherche en vain ce qui peut justifier une telle présentation sinon le fait que les auteurs ont cherché en fait à présenter les thèses d'Alain Minc en acceptant semble-t-il les définitions et le cadre d'analyse de ce dernier.

<sup>31</sup> Le contresens est flagrant si l'on se reporte à Aristote. Pour ce dernier, l'équité vise à rétablir l'égalité par l'exercice d'un jugement qui, au-delà du texte de la loi, prend en compte la spécificité de la personne et des actes qui sont jugés. Ici encore, l'équitable ne s'oppose pas à l'égalité : dans le cadre de la réflexion sur la justice comme institution, Aristote considère l'équité comme un moyen d'atteindre l'égalité.

<sup>32</sup> Certains manuels sont parfois sur le point d'aborder le vrai débat mais, attitude timorée ou erreur de perspective, ils n'osent pas aller plus loin. C'est le cas du manuel Bréal qui reproduit (page 194) un extrait d'un texte de G. Renouard qui présente l'opposition entre égalité et équité et qui se termine par la phrase suivante :

Il existe pourtant, sur ce point aussi, une présentation simple et abordable par les élèves qui repose précisément sur le refus de l'opposition entre égalité et équité. Elle consiste à partir de la formulation suivante de J.P. Fitoussi : « *Je propose de définir l'équité comme une propriété du critère d'égalité qu'on choisit. Il apparaît donc vain de vouloir opposer égalité et équité, comme on l'a fait récemment. Ce serait vouloir opposer, à une conception, le jugement moral que l'on porte sur elle* » (Fitoussi, 1995, page 166). Cette approche est cohérente avec la définition de la justice que nous avons proposée plus haut, elle prend acte aussi du fait qu'au sein d'une société il est possible de promouvoir l'égalité dans telle ou telle dimension (égalité des droits, égalité des chances, égalité des situations) et de telle ou telle façon. L'équité est le jugement moral que l'on porte sur le type d'égalité que l'on décide de promouvoir. Par exemple, lorsqu'on accorde à un élève handicapé un temps plus important pour réaliser les épreuves du baccalauréat, on ne renonce pas à l'égalité au nom de l'équité : on cherche au contraire à promouvoir une forme supérieure d'égalité dans la possibilité de réussir les épreuves, ce qui passe par une inégalité du temps accordé pour effectuer le travail. Entre deux types d'égalité : égalité du temps et égalité de la possibilité de faire le travail demandé, le jugement moral (équité) nous conduit à choisir une forme d'égalité plutôt qu'une autre. Il en va ainsi dans tous les domaines de la vie sociale : on peut faire supporter aux individus un impôt d'un montant identique pour tous ou bien un impôt proportionnel au revenu ou encore un impôt progressif : dans tous les cas il s'agit d'une égalité. Choisir entre ces diverses formes d'égalité relève d'un jugement moral (et politique) qui nous conduira à trouver l'un des types d'imposition plus équitable qu'un autre. Il n'y a donc pas à choisir entre l'égalité et l'équité, mais entre des domaines au sein desquels on entend promouvoir l'égalité et entre des procédures par lesquelles on entend la promouvoir.

### Des titres significatifs

Dans un manuel scolaire, plus encore peut-être que dans d'autres ouvrages, la typographie est importante comme support des apprentissages. Les titres, sous titres, intitulés de documents, indiquent aux élèves ce qui est important.

Les titres qui figurent dans les manuels à propos du débat égalité/équité sont, de ce point de vue, très significatifs. En voici quelques exemples :

« De l'égalité à l'équité » (Magnard, page 199)

« De l'égalité à l'équité » (Hatier, page 156 et page 173)

« Deux principes de justice sociale : égalité versus équité » (Hachette, page 176)

« Quand l'égalité est injuste » (Bordas, page 176)

« Quand l'équité se substitue à l'égalité » (Bordas, page 177 et page 185)

« Le débat : égalité ou équité ? » (Nathan, page 257)

« Un débat de société contemporain, l'égalité contre l'équité » (Nathan, page 257)

---

« Cependant, cette opposition est fictive, l'équité visant ici à se rapprocher de l'égalité réelle ». Mais il n'y a pas de question portant sur cette phrase et l'idée n'est pas reprise dans la synthèse du chapitre (alors que l'opposition entre égalité et équité y figure).

Le fait pour les manuels d'adopter cette problématique n'est pas sans enjeu. Ils donnent ainsi une légitimité scolaire à une opposition qui est pour l'essentiel idéologique et qui vise à présenter comme obsolète l'idéal égalitaire. M. Fleurbaey le souligne avec force : « *La faillite du marxisme a en effet terni l'idéal de l'égalité sociale, et l'idée que les inégalités sont partiellement légitimes a gagné du terrain. On peut parler à ce sujet d'un "mythe de l'équité", qui véhicule l'idée que l'égalité pure et simple n'est plus un idéal légitime, et qu'il faut lui substituer une notion plus complexe d'équité. Dans ce type de discours, cette notion d'équité reste mal définie, et fonctionne surtout comme alibi pour se désintéresser du problème des inégalités. Cette exploitation anti-égalitaire de la notion d'équité est assez paradoxale pour l'économiste et le philosophe, dans la mesure où les théories économiques et philosophiques qui mobilisent cette notion, sous diverses formes, ont un contenu profondément égalitaire.* »<sup>33</sup>. Il ajoute dans le même texte : « *le mythe de l'équité peut servir à cautionner des politiques inégalitaires.* »

Ce que nous reprochons aux manuels, ce n'est pas d'exposer la thèse de Minc. On pourrait concevoir que cette thèse soit présentée dans le cadre d'un débat entre ceux qui acceptent l'opposition entre égalité et équité et ceux qui la refusent. Ce serait un moyen d'aider les élèves à se situer dans un débat social qui n'a rien perdu de son actualité. Mais ce débat n'est pas présent dans les manuels. Par ailleurs, un autre problème se pose. Comme le souligne M. Fleurbaey, l'opposition entre égalité et équité n'a aucune légitimité dans la littérature scientifique de quelque côté que l'on se tourne. Il est très révélateur par exemple que J.P. Fitoussi marque dès 1995 son opposition au rapport Minc (alors qu'il était membre de la commission)<sup>34</sup>. Si donc on décide de présenter le débat aux élèves (ce qui n'est pas fait) on ne peut pas présenter la position de Minc comme aussi légitime sur le plan scientifique que celle de Fitoussi, de Rosanvallon, de Fleurbaey, de Gamel, de Monnier, de Van Parijs, etc.

Un autre point doit être mentionné. La plupart des manuels, quand ils présentent l'équité, mettent en avant l'idée d'égalité des chances. L'équité ce serait de promouvoir l'égalité des chances alors que l'égalité ce serait traiter tous les individus de façon identique<sup>35</sup>. L'approche « moderne » ce serait de promouvoir l'égalité des chances et de renoncer à l'égalité des situations (ou égalité matérielle ou égalité réelle selon les manuels). Cette présentation est extrêmement contestable<sup>36</sup> et surtout, l'idée d'égalité des chances n'est généralement pas mise en débat<sup>37</sup>.

Geneviève Koubi attire l'attention sur ce point : « *...l'égalité des chances ne propose pas de remèdes aux inégalités ; elle n'est pas une méthode de traitement des inégalités, elle n'offre*

---

<sup>33</sup> M. Fleurbaey, Refonder l'égalité, Observatoire des inégalités, 12 avril 2005. Disponible à l'adresse suivante [http://www.inegalites.fr/article.php3?id\\_article=334](http://www.inegalites.fr/article.php3?id_article=334)

<sup>34</sup> Comme nous le verrons plus loin, il n'est pas le seul à contester la présentation d'A. Minc.

<sup>35</sup> Cette assimilation entre « équité » et « égalité des chances » ne trouve aucune justification dans la littérature scientifique sur le sujet. Elle est abusivement rattachée à l'œuvre de Rawls, mais il s'agit là encore de l'interprétation erronée de l'œuvre de Rawls par A. Minc. On voit bien l'intérêt idéologique d'une telle approche : l'égalité des chances étant réalisée, la concurrence conduirait à ce que le meilleur gagne et l'égalité des situations ainsi réalisée serait « juste ». Que ce type de discours existe dans l'espace public et qu'il doive faire l'objet d'une étude par les sciences sociales, c'est indiscutable, mais que les manuels scolaires présentent ce discours comme un savoir scolaire non mis en débat, voilà ce qui est contestable. Et cela renforce notre énigme quand on sait que par ailleurs, ces mêmes manuels se montrent très critiques à l'égard du « libéralisme », du marché et de la concurrence.

<sup>36</sup> Voir par exemple les analyses d'Eric Maurin (2002) qui insiste sur le fait que la meilleure façon de promouvoir l'égalité des chances, c'est d'assurer l'égalité des situations.

<sup>37</sup> Dans le manuel Nathan (page 258) cependant, en marge d'un texte d'A. Bihl et R. Pfefferkorn, les auteurs du manuel posent aux élèves la question suivante : « Quels sont les dangers du remplacement de l'égalité par l'égalité des chances ? ». Question intéressante et importante mais qui n'est pas reprise dans la synthèse du chapitre.

*pas un procédé de réduction ou de suppression des inégalités, elle n'engage pas de procédure de compensation des inégalités. Au contraire, les inégalités sociales sont entérinées ; l'appréhension des inégalités à travers l'égalité des chances signale la qualité de l'effort attendu ou fourni par les individus pour ne pas être en situation de vulnérabilité, pour ne pas être contraints de chercher à obtenir aide, soutien, assistance. Fondée sur le constat de différences de situation, l'égalité des chances détient dans le champ juridique et social la qualité d'une mystification : la chance est une ouverture sur ...la possibilité d'obtenir...un emploi, un toit, un bien, un statut, un droit ; loin de l'accessibilité aux services et biens, est présentée une possibilité d'accès aux droits qui en dérivent renforçant l'introduction de la notion de service universel au détriment de la conception républicaine du service public. Aussi, pour ceux qui ne disposeraient d'aucune aptitude pour s'emparer de ces chances qui leur sont offertes et qu'ils sont censés détenir, n'existerait d'autre forme de soutien que l'aide ou l'assistance : l'égalité des chances conforte imperceptiblement les situations nées de l'exclusion et décline la fonction de la solidarité, la valeur de la fraternité. »<sup>38</sup>*

Dès 1995, en liaison avec la publication du rapport Minc, Emmanuelle Reynaud soulignait pour sa part : *« D'un côté, égaliser les chances revient à rendre équitables les conditions d'une compétition dont l'aboutissement est l'inégalité des résultats. De l'autre, égaliser les résultats passe par une intervention sur les conditions de la compétition qui altère l'égalité des chances. Telles quelles, ces deux formes d'égalité sont irréconciliables : l'égalité des résultats nie l'égalité des chances et l'égalité des chances produit l'inégalité des résultats. »* (Reynaud, 1995, page 37).

Force est de constater qu'il existe aujourd'hui parmi les responsables politiques et dans le discours médiatique un fort consensus en faveur de l'égalité des chances. Mais la fonction des sciences sociales n'est-elle pas de soumettre à examen les idées reçues, de problématiser ce qui est présenté comme allant de soit ? On pourrait donc imaginer que soient proposées aux élèves des activités qui confrontent des prises de position dans le débat public et des textes plus réflexifs (tels ceux de G. Koubi ou E. Reynaud) afin de permettre aux élèves de se forger un point de vue éclairé. Ce n'est pas le choix fait par les manuels de SES étudiés ici.

### **II.3. La référence à l'œuvre de Rawls**

Dans les manuels, l'opposition entre égalité et équité et le primat donné à l'égalité des chances<sup>39</sup> sont généralement justifiés par une référence à l'œuvre de John Rawls. Les travaux de ce dernier sont présentés comme justifiant un abandon de l'idéal égalitaire et l'adhésion à un principe d'équité ou d'inégalités justes.

Par exemple, le manuel Hatier présente dans sa synthèse la théorie de Rawls et pour résumer les auteurs écrivent : *« l'égalité stricte fait ainsi place à l'équité »* (Hatier page 173). De même, le manuel Magnard affirme : *« Les transformations de nos sociétés imposent cependant de revoir les stratégies de lutte contre les inégalités. Suffit-il de traiter également des groupes inégaux ? Ne faut-il pas donner davantage à ceux qui ont moins par la discrimination positive comme le propose J. Rawls, et ainsi dépasser la recherche d'égalité »*

---

<sup>38</sup> Koubi (2003), pages 125-126.

<sup>39</sup> Il y a là une erreur particulièrement dommageable puisque Rawls rejette explicitement une conception de la justice sociale qui associerait les libertés politiques et l'égalité des chances et lui oppose sa propre conception, beaucoup plus exigeante comme nous le verrons, de l'égalité démocratique.

*pour parvenir à l'équité ?* » (Magnard, page 211)<sup>40</sup>. En marge d'une présentation de la thèse de Rawls par un texte du Commissariat Général du Plan, les auteurs du manuel Bordas font une présentation de Rawls (page 177). On peut penser que la photo accompagnée de quelques lignes est une simple présentation biographique. Il n'en est rien. Les auteurs du manuel écrivent que Rawls « *soutient que la justice sociale ne doit pas conduire à la recherche de l'égalité, mais à celle de l'équité* ». Cette phrase est évidemment un contresens au regard de la pensée de Rawls. Les auteurs ne se sentent sans doute pas très à l'aise sur ce terrain et ils écrivent immédiatement à la suite : « *l'équité repose sur l'égalité des droits et des chances, mais laisse la possibilité d'inégalités positives en faveur des plus démunis.* ». Bien malin l'élève qui comprendra : on commence par lui dire que Rawls ne se prononce pas en faveur de l'égalité mais de l'équité, puis on donne une définition de l'équité qui fait reposer celle-ci sur l'égalité (des droits et des chances) ! Ce même manuel, dans sa synthèse du chapitre, présente Rawls comme un auteur qui tolère les inégalités : « *Il faut substituer l'équité au principe de l'égalité universelle du pacte républicain. Ainsi, le philosophe John Rawls estime qu'une société juste est une société qui favorise l'égalité des chances tout en appliquant un principe de différence : les inégalités sont tolérées si elles avantagent les moins avantagés* » (Bordas, page 185). Et le manuel Bréal développe une approche comparable : « *J. Rawls, philosophe américain contemporain, affirme la nécessité d'inégalités justes, conformément à ce qu'il nomme le principe de différence* » (Bréal, p. 199).

### **Rawls, l'égalité et l'équité : un instrument d'évaluation**

Le manuel Bréal propose en fin de chapitre (page 205) un exercice de préparation à l'oral de forme standard (un texte, un tableau statistique, trois questions préparatoires et une question de synthèse). Le tableau donne une répartition des salaires annuels nets par décile et n'appelle pas de commentaire particulier du point de vue de notre étude. Le texte par contre présente un grand intérêt. Il s'agit d'un extrait d'une interview de Marc Blondel accordée au journal Le Monde. Avec sa faconde habituelle, celui qui était à l'époque secrétaire général de Force Ouvrière, dénonce le recours à la notion d'équité dans laquelle il voit une « *remise en cause importante des valeurs républicaines* ». Il ajoute : « *Les partisans de l'équité, par opposition à l'égalité, ont notamment comme référence un professeur américain, le professeur Rawls, selon lequel il convient de distinguer parmi les inégalités celles qui sont justes de celles qui sont injustes* ». Et l'extrait soumis à la sagacité des élèves se termine par ces fortes paroles : « *Penser équité, c'est finalement être soumis. Penser égalité, c'est être rebelle* ».

Plusieurs remarques peuvent être formulées :

\* Dans la mesure où l'évaluation est toujours révélatrice de ce que l'on cherche à faire apprendre aux élèves, on retrouve ici l'opposition entre égalité et équité. Peut importe que M. Blondel préfère l'égalité à l'équité, on retrouve le fil directeur de la plupart des manuels : égalité et équité seraient deux « principes » entre lesquels il faudrait choisir.

\* Les questions posées sont elles aussi révélatrices. On demande aux élèves de définir l'équité en les renvoyant au texte de M. Blondel. Mais bien évidemment il n'y a aucune définition de l'équité dans le texte. Le « travail sur document » se ramène donc ici à la mémorisation du cours des élèves ou de leur manuel. Et, comme on l'a vu, les définitions du terme équité sont loin d'être satisfaisantes dans les manuels. La question de synthèse est la suivante : « *Après avoir rappelé ce qu'est l'équité, vous vous demanderez si les inégalités économiques peuvent être équitables ?* ». Il est clair que l'on attend de l'élève qu'il expose ce que suggère le

<sup>40</sup> Dans le cadre de cet article, nous ne traitons pas de l'utilisation (très contestable) qui est faite par les manuels de SES de la notion de discrimination positive.

document (et le contenu du manuel) : il faut choisir entre l'égalité et l'équité. Le texte de Blondel donnant évidemment l'impression que la défense de l'égalité est assez ringarde au regard de la défense de l'équité qui est plus « moderne ».

\* Aucune question n'invite les élèves à entrer dans le débat, à se demander s'il est bien pertinent d'opposer égalité à équité. Aucune question ne porte sur la conclusion du texte proposé : pourquoi est-ce être rebelle que de « penser égalité » ? Il y aurait là les bases d'une réflexion stimulante. Mais cette opportunité n'est pas saisie, au point que l'on se demande pourquoi cette phrase figure dans le texte proposé aux élèves.

Pour les élèves (et peut-être pour les professeurs) l'affaire semble donc entendue à la lecture des manuels : l'œuvre de Rawls repose sur l'opposition entre égalité et équité et sur l'acceptation des inégalités au nom des libertés politiques et/ou au nom de l'efficacité économique. Malheureusement pour les auteurs de manuels de SES, à lire Rawls et les commentateurs les plus avisés de son œuvre, cette présentation est inacceptable. Rawls affirme dans l'un de ses derniers ouvrages : « la justice comme équité est une conception égalitaire »<sup>41</sup>. Ph. Van Parijs pour sa part, analysant la double dimension « égalitariste » et « libérale » de l'œuvre de Rawls, souligne que sous certains aspects, ce dernier est « plus égalitariste que Marx »<sup>42</sup>. V. Munoz-Dardé sous-titre son ouvrage « Le libéralisme égalitaire de John Rawls »<sup>43</sup>. B. Guillaume utilise lui aussi l'expression « libéralisme égalitaire » pour qualifier la position de Rawls dans un livre significativement intitulé *Rawls et l'égalité démocratique*<sup>44</sup>. Dans un article particulièrement limpide et stimulant, B. Guillaume qualifie la position de Rawls de « libéralisme fortement égalitaire »<sup>45</sup>. Il précise cette conception très exigeante de l'égalité chez Rawls en indiquant que, pour ce dernier, les inégalités « *ne doivent pas être telles qu'elles minent l'égalité équitable des chances qui exige que la classe sociale d'origine n'influe pas sur les chances relatives de succès de ceux qui ont les mêmes talents et les mêmes aspirations (première partie du second principe) ; elles ne doivent pas aboutir à des effets de domination, en permettant à certains de contrôler la vie des autres (clause spéciale sur les libertés publiques du premier principe) ; elles ne doivent pas permettre à certains de traiter les autres comme des inférieurs (inclusion des « bases sociales du respect de soi-même » dans les biens distribués par le principe de différence) ; elles doivent rester compatibles avec l'idée de coopération entre égaux (principe de différence). Les lecteurs qui interprètent les principes rawlsiens comme justifiant des inégalités infinies oublient le fait que le principe de différence ne distribue pas seulement des biens matériels, et que les principes qui ont priorité sur lui ont des conséquences distributives considérables* »<sup>46</sup>.

---

<sup>41</sup> Rawls (2001/2003), page 181.

<sup>42</sup> Van Parijs, 1991, page 92. Un petit problème de vocabulaire se pose : en français le terme « égalitariste » est souvent connoté péjorativement (ce que ne fait pas Van Parijs dans le passage cité). C'est pourquoi l'expression « libéralisme égalitaire », pour qualifier l'œuvre de Rawls, nous paraît préférable à l'expression « égalitarisme libéral ».

<sup>43</sup> Munoz-Dardé, 2000.

<sup>44</sup> Guillaume, 1999. Dans l'introduction de ce livre, où il marque nettement ses distances avec les thèses d'A. Minc, B. Guillaume, écrit : « L'équité n'est pas opposable à l'égalité puisque cette notion a justement pour objectif de donner une interprétation de la nature de l'égalité démocratique : dès lors qu'ils sont égaux, les citoyens entretiennent des relations caractérisées par la réciprocité ou l'équité. En conséquence, il me paraît clair qu'une lecture correcte des principes de justice est un libéralisme fortement égalitaire » (page 6)

<sup>45</sup> Guillaume, 2000, page 38.

<sup>46</sup> Guillaume, 2000, page 38.

Ainsi, à l'inverse de ce qu'écrivent les manuels de SES, tous les spécialistes de Rawls<sup>47</sup> insistent sur le fait que sa théorie est une théorie de l'égalité.

### III. Quelques hypothèses quant à l'origine des difficultés rencontrées

Les principaux éléments de cette nouvelle énigme didactique sont maintenant présentés. L'item sur la justice sociale inscrit au programme de SES de terminale ES correspond à une abondante littérature scientifique et à un vif débat social. Un grand nombre de publications (y compris des ouvrages et des articles de vulgarisation) sont disponibles dans les années qui précèdent l'entrée en vigueur du programme<sup>48</sup>. Or, contre toute attente, les manuels de SES proposent un contenu très problématique à l'égard du savoir savant : définitions incorrectes et confuses, reprise d'un discours médiatique dérivé du rapport Minc et nombreux contresens sur l'œuvre de J.Rawls.

Comment peut-on rendre compte de cette énigme ? Nous soumettons au débat ci-dessous quatre explications complémentaires.

#### III.1. Le libéralisme et les biais idéologiques

Un premier facteur explicatif de ces confusions renvoie à la définition du terme « libéralisme ». La distinction entre le libéralisme économique (dans ses différentes variantes) et le libéralisme politique n'est pas présentée aux élèves, pas plus que la différence (liée à la précédente) entre le sens du mot libéralisme dans le monde anglo-saxon (et notamment aux Etats-Unis) et le sens de ce mot dans les débats français<sup>49</sup>. Au sens américain, J. Rawls est un libéral, c'est-à-dire qu'il se situe à gauche de l'échiquier politique, ce que l'on ne précise généralement pas aux élèves pour qui être « libéral » c'est être « à droite ». C'est parce qu'il est un libéral égalitaire que Rawls est favorable à des choix politiques qui, tout en respectant la liberté des individus, assure la plus grande réalisation possible de l'égalité. Mais, nous l'avons vu, on indique plutôt le contraire aux élèves dans la plupart des manuels.

Par exemple, la synthèse du manuel Hatier fait référence au « philosophe américain John Rawls » dont la thèse est présentée ainsi : « *D'essence libérale, elle défend le mécanisme de marché mais l'assortit de deux principes : la garantie de l'égalité des chances (mais non*

---

<sup>47</sup> Dans le cadre de notre réflexion sur la transposition didactique, soulignons que la plupart des articles et des ouvrages cités ont été publiés AVANT l'entrée en vigueur du programme. Ils constituaient donc des références disponibles pour les auteurs de manuels. La consultation de l'un ou l'autre de ces ouvrages aurait permis d'éviter les présentations les plus caricaturales de l'œuvre de Rawls. Le fait que ces ouvrages et articles n'aient pas été consultés est d'autant plus surprenant que plusieurs d'entre eux (notamment l'article de B. Guillaume dans la revue *Pouvoirs*) étaient signalés dans le document d'accompagnement.

<sup>48</sup> Sans oublier un document d'accompagnement, mis à la disposition de tous les professeurs, qui comportait des extraits de textes et des références bibliographiques qui auraient dû mettre en garde les professeurs, et plus encore les concepteurs de manuels, contre les dérives finalement constatées.

<sup>49</sup> Après avoir présenté les deux conceptions française et américaine du terme libéral, Lionel Page écrit : « La confusion entre les deux sens (très différents) du terme, a certainement beaucoup joué dans la déformation qu'a subie la pensée rawlsienne (libérale au sens anglo-saxon) dans son importation en France » (Page, 2003, page 158).

*l'égalité de fait) et le principe de différence... »* (Hatier, page 173). Le lien est donc établi entre le « libéralisme » de Rawls et la défense des mécanismes du marché. Or, si Rawls est indiscutablement un libéral sur le plan politique, sa position en matière économique est pour le moins plus nuancée puisqu'il considère que deux systèmes sociaux pourraient permettre d'atteindre son « libéralisme égalitaire » : une « démocratie de propriétaire »<sup>50</sup> et un « socialisme démocratique ». L'absence de distinction entre libéralisme politique et libéralisme économique empêche les auteurs des manuels de SES de distinguer deux questions : celle de la protection des droits des individus face à l'Etat ou à la collectivité<sup>51</sup> et celle du mode d'allocation des ressources<sup>52</sup>.

Dans un document déjà cité du manuel Bréal (page 194) on oppose d'une part « *ceux qui font confiance au marché* » et qui récusent le principe de la justice sociale (le document cite F. Hayek) et d'autre part ceux qui estiment que les inégalités sociales sont excessives et qui sont favorables à une action redistributive de l'Etat (le document cite J.M. Keynes). La question posée aux élèves est la suivante : « *Analyser les approches libérales et keynésiennes présentées dans le texte* ». Le libéralisme est donc identifié au libéralisme économique et qui plus est dans sa version hayekienne.

Ainsi, Hayek est libéral et Rawls aussi. On comprend dans ses conditions que Rawls soit présenté comme un défenseur des mécanismes de marché et que les auteurs de manuels ne puissent même pas envisager qu'il soit un défenseur d'une conception radicale de l'égalité démocratique. Or la lecture de Rawls par Minc donne une cohérence à cette conception. Même quand on perçoit chez les auteurs de manuels une réticence face à l'opposition entre égalité et équité, ils ne la remettent pas en cause puisqu'ils pensent (en toute bonne foi sans doute) que c'est la position du « libéral » Rawls. L'origine du problème se trouve dans les conditions de l'importation tardive de l'œuvre de Rawls en France<sup>53</sup>, essentiellement à travers le débat politique :

- Pour certaines composantes de la droite française, l'œuvre de Rawls était un moyen de légitimer la rupture avec l'héritage des Trente Glorieuses, avec l'Etat-providence à la française issu pour une grande part du programme du Conseil National de la Résistance, avec la tradition gaullienne d'un Etat interventionniste. Personne n'a fait mystère à l'époque sur le fait que le rapport Minc était le fondement théorique du programme du candidat Edouard Balladur pour les élections présidentielles de 1995.

- Pour une partie de la gauche, l'œuvre de Rawls a servi à justifier la rupture avec le marxisme, avec « l'égalitarisme » de la vieille social-démocratie, avec l'étatisme, etc. Une « gauche moderne » devait certes être attentive aux plus pauvres, mais sans abuser des impôts et des cotisations sociales qui découragent les riches et les entrepreneurs... d'où l'abandon de l'égalité au nom de l'équité.

- De ce fait, pour une large fraction de l'extrême gauche, Rawls a été perçu comme le théoricien du tournant libéral de la politique française. Une bonne illustration de cette attitude est donnée par l'article publié par A. Bihr et R. Pfefferkorn dans *Le Monde diplomatique* (Bihr et Pfefferkorn, 2000)<sup>54</sup>. En réaction à cet article, Ph. Corcuff écrit : « *Malheureusement,*

---

<sup>50</sup> Dans laquelle l'Etat interviendrait pour éviter toute concentration des richesses.

<sup>51</sup> En ce sens le libéralisme politique s'oppose au conservatisme.

<sup>52</sup> En ce sens le libéralisme économique s'oppose aux formes diverses de doctrines socialistes.

<sup>53</sup> Bruno Théret a mis en garde très tôt contre les déformations subies en France par l'œuvre de Rawls (Théret, 1991).

<sup>54</sup> Si cet article fait une présentation erronée des thèses de Rawls, il présente cependant le grand intérêt de mettre l'accent sur le caractère mystificateur de l'idée d'égalité des chances. Nous avons vu plus haut (notamment à travers les textes de G. Koubi et d'E. Reynaud) qu'il y avait là un débat important que les manuels de SES

*certains sont tentés par les recettes d'une critique facile et imprécise de la « pensée unique ». Cela a été encore le cas récemment d'Alain Bihr et Roland Pfefferkorn – pourtant auteurs d'un livre synthétique fort riche sur l'état des inégalités aujourd'hui – dans un article plus qu'approximatif sur la notion d'égalité des chances. Les deux sociologues y assimilent sans argument la position ultralibérale de Friedrich Hayek et le « libéralisme égalitaire », plus social-démocrate, de Rawls, amalgamant les traditions du libéralisme économique et du libéralisme politique, opposant Rousseau à Rawls – ne sachant visiblement pas que le premier est un des points d'appui intellectuel important du second -, et ne soupçonnant pas l'existence d'un lien entre critiques de la domination et théorie de la justice. On a là un cas limite de méconnaissance de ce dont on prétend parler ... » (Corcuff, 2001, page 146)<sup>55</sup>. Or Bihr et Pfefferkorn sont cités dans trois des six manuels que nous étudions<sup>56</sup>.*

Ainsi, qu'ils soient influencés par les thèses de la « social-démocratie moderne »<sup>57</sup> ou par la lecture de la gauche radicale, les manuels convergent vers une lecture erronée de Rawls. La cause immédiate, on l'a vu, est l'approche insuffisamment précise et nuancée du concept de libéralisme.

### **Manuel scolaire et plaidoyer politique : l'exemple de la « troisième voie »**

Le manuel Bréal donne un bon exemple d'une autre approche politique qui sert de fondement à la structuration du travail des élèves. Cette approche est contestable, dans son principe puisqu'il s'agit non pas de donner aux élèves les outils intellectuels d'un jugement éclairé, mais de leur présenter une option idéologique comme allant de soi. Dans les documents 11 à 15 de ce manuel (pages 188-193), la logique subreptice est la suivante : Dans un premier temps (et paradoxalement à partir d'un texte de J.P. Fitoussi) on met en avant l'idée que « la régulation par le marché est donc supérieure à toutes les formes possibles de régulation » (p. 191) on mobilise pour cela les concepts d'optimum (à partir de B. Guerrien !) puis le concept de désincitation. Dans un second temps, on montre les risques pour la cohésion sociale d'inégalités excessives, avant d'en venir à une présentation de la « troisième voie » d'Anthony Giddens<sup>58</sup> qu'on légitime par une référence à Tocqueville. On en vient pour finir à un schéma présentant trois options (page 193) :

- le libéralisme et la méritocratie (que l'on associe à l'inégalité et au manque de cohésion sociale, mais que l'on crédite de l'efficacité) ;
- l'Etat providence (que l'on associe à l'égalisation des situations, à la désincitation et à une perte d'efficacité) ;
- la « troisième voie » que l'on associe au fait que la protection est soumise à condition, aux incitations et à l'efficacité, au maintien de la cohésion sociale).

---

n'abordent pas. Les auteurs de manuels retiennent de l'article de Bihr et Pfefferkorn la lecture erronée de Rawls, mais ils omettent la critique salutaire de l'idée d'égalité des chances.

<sup>55</sup> Ph. Corcuff avait contesté le texte de Bihr et Pfefferkorn dans le courrier des lecteurs du Monde Diplomatique en octobre 2000.

<sup>56</sup> Ils sont même cités à trois reprises dans le manuel Magnard (voir annexe 2)

<sup>57</sup> Ce qui semble bien être le cas du manuel Bréal (voir ci-dessous l'encadré sur la « troisième voie »).

<sup>58</sup> Cet exemple illustre à nouveau les méfaits de la priorité donnée aux aspects politico-médiatiques sur les approches scientifiques. Anthony Giddens est un auteur important en sociologie (qu'il s'agisse de sa réflexion méthodologique ou de ses travaux sur la modernité). Mais Giddens en tant que sociologue est généralement absent des manuels de SES. Par contre ce que l'on retient ici c'est Giddens en tant que conseiller politique et inspirateur de celui qui était alors le Premier Ministre britannique.

Pour tout élève travaillant avec un minimum de sérieux, il apparaît clairement qu'un seul choix est légitime, celui de la « troisième voie » dont on précise qu'elle est liée à la politique conduite par Tony Blair en Grande Bretagne. Il s'agit là d'une option politique que chacun est libre de défendre, mais est-ce la fonction d'un manuel scolaire de présenter une option politique particulière comme un choix inéluctable ?

### III.2. Le sens commun et la problématique imposée

Notre seconde explication des dérives constatées dans les manuels de SES à propos de la justice sociale, de l'égalité et de l'équité correspond au fait que les auteurs de manuels se laissent imposer les idées de sens commun et la problématique qui est diffusée par les médias. Il importe donc de revenir sur la façon dont s'est déroulé le débat français autour de la question de l'égalité et de l'équité. Le point de départ est le rapport Minc (1994) que nous avons plusieurs fois évoqué. Dans ce texte qui a connu un grand retentissement et qui a suscité de nombreux débats, A. Minc propose de rompre avec ce qu'il avait appelé quelques années plus tôt *La machine égalitaire*. Il écrit notamment : « *La France a vécu jusqu'ici sur un modèle égalitaire simple : accroître de façon uniforme les droits juridiques ou sociaux, réduire les inégalités de revenus, développer pour tous les prestations sociales. Cette démarche a été appliquée, avec des succès variables pendant les Trente Glorieuses, à une économie repliée sur elle-même, plus inflationniste et bénéficiant encore d'une croissance génératrice de plein-emploi. Certains contestent d'ailleurs que ce modèle ait été équitable, l'égalité des chances ne suffisant pas à compenser la capacité très différente des individus à se réaliser.* » (Minc, 1994, page 85). L'idée générale est donc clairement présentée : le « modèle égalitaire » est devenu obsolète dès lors que l'économie est ouverte sur le monde (et non plus repliée sur elle-même), que la désinflation compétitive a fait son œuvre, que la croissance est lente et le chômage élevé. Il s'agit bien d'un programme politique qui présente une réponse au contexte nouveau né de la rupture des années 1974-1982<sup>59</sup>. Cependant, les conséquences de cette situation dans le domaine social (inégalités, chômage, exclusion) doivent recevoir une réponse. Cette réponse ne peut pas se trouver dans le « modèle égalitaire » puisque ce modèle menace l'efficacité qu'exige le contexte nouveau (recherche de compétitivité et d'innovations). Il faut donc trouver une nouvelle réponse : pour Minc cette réponse repose sur la substitution de l'équité à l'égalité : « *Nous risquons de nous enfermer dans un dilemme insoluble entre efficacité et égalité, qui verra, dans ces conditions, la première prendre naturellement le pas sur la seconde. Une conception et une pratique de l'équité doivent permettre de réduire cette contradiction* » (Minc, 1994, page 88-89). Il s'agit de formuler un « *compromis de combat qui rende compréhensible et acceptable pour tous la course à l'efficacité et ses sacrifices* » (Minc, 1994, page 87) et ce compromis doit être fondé « *sur le principe d'équité par opposition à l'aspiration égalitaire qui a bercé toute l'histoire sociale de l'après-guerre* » (idem). Pour justifier une telle rupture, le rapport Minc invoque l'œuvre de Rawls (qui est cité à la page 88 du rapport). Dès 1991, Bruno Théret avait mis en garde contre les dérives du « rawlsisme à la française », mais la publication du rapport Minc en novembre 1994 suscite de nombreuses réactions. Le 17 janvier 1995 dans le journal Libération, Jean-Jacques Dupeyroux (éminent spécialiste du droit social) sonne la charge avec un article intitulé : « Le rapport Minc, une nouvelle trahison des clercs ». Dans ce même journal (le 27 février 1995), Jean-Pierre Dupuy publie un article intitulé « Egalité, équité et

<sup>59</sup> Du « premier choc pétrolier » au tournant vers la rigueur du gouvernement socialiste.

confusion ». Toujours en 1995 J.P. Viola et Ph. Latorre publient dans la revue *Le Banquet* un texte intitulé « Peut-on avoir raison contre Alain Minc ? »<sup>60</sup>. Nous avons cité plus haut un extrait du livre *Le débat interdit* (paru lui aussi en 1995) dans lequel J.P. Fitoussi rejette l'opposition entre égalité et équité. En avril 1995, Mireille Elbaum publie dans la revue de l'OFCE un article intitulé « Justice sociale, inégalités, exclusion » et dans le numéro de printemps-été de la revue de l'IRES, Emmanuelle Reynaud publie un article que nous avons déjà cité plus haut : « Egalité, justice, équité : John Rawls et l'idéal égalitaire ». En 1996, J.P. Fitoussi et P. Rosanvallon reviennent sur ce débat et enfoncent le clou : « *On peut définir dans ce cadre l'équité comme étant une propriété du ou des critères d'égalité que l'on choisit. Il apparaît donc vain de vouloir opposer égalité et équité. Ce serait vouloir opposer une conception et le jugement moral que l'on porte sur elle. L'équité peut conduire à rechercher une dimension plus exigeante de l'égalité, mais en aucun cas à y renoncer. Par exemple, certains auteurs, notamment Sen, considèrent plus équitable de définir l'égalité non pas dans l'espace des revenus ou de celui de l'accès aux «biens sociaux primaires» - comme le suggère Rawls - mais dans celui de la liberté de réalisation de ses projets et de la capacité de le faire. Pour ne prendre que l'exemple le plus simple, deux personnes disposant d'un même revenu, mais dont l'une serait handicapée, ne jouiraient pas de la même liberté de poursuivre leurs objectifs. L'égalité des revenus peut ainsi masquer une très grande inégalité de bien-être. L'équité, sur la base d'un critère d'égalité d'ordre supérieur, exige alors une plus grande inégalité dans la répartition des revenus. Mais il s'agit dans ce cas d'une inégalité correctrice, destinée à réduire ou à compenser une inégalité première. Reconnus dans cette perspective, on perçoit toute la confusion qui avait entouré le récent débat sur cette question.* » (Fitoussi et Rosanvallon, 1996, pages 97-98).

Toujours en 1996, Noëlle Burgi-Golub (CNRS, Centre de recherche politique de la Sorbonne) publie dans la revue *Politix*<sup>61</sup>, une vigoureuse remise en cause de l'opposition entre égalité et équité. Elle dénonce le « dérapage idéologique » amorcée notamment par le rapport Minc dans un contexte marqué par les politiques de désinflation compétitive et la montée du chômage.

Ce ne sont là, bien évidemment, que quelques exemples, mais ils montrent que dans les deux années qui suivent la publication du rapport Minc de nombreux spécialistes ont remis en cause l'opposition entre égalité et équité et contestent le recours à l'œuvre de Rawls pour fonder cette opposition. Mais, faute d'accepter l'autorité du savoir savant (ou du savoir académique ou du savoir universitaire selon les formulations), les auteurs de manuels sont conduits (bien involontairement sans doute) à reprendre à leur compte le discours dominant tel qu'il est diffusé dans la sphère politico-médiatique. La tradition en SES, qui consiste à partir des débats sociaux, de l'actualité, plutôt que des savoirs de référence renforce ici la vulnérabilité de l'enseignement. On accepte la façon dont les acteurs posent les problèmes (et les posent mal la plupart du temps) et on prive les élèves des outils intellectuels qui permettraient de prendre du recul.

Ainsi, alors que le refus du savoir savant est souvent invoqué au nom de l'esprit critique, on constate dans notre exemple que c'est l'inverse qui se produit. Ce serait la référence aux publications savantes (celles des spécialistes de Rawls notamment) qui permettrait de faire preuve d'un véritable esprit critique par rapport au discours médiatique. Faute de références savantes robustes, on tombe inévitablement dans l'idéologique et le sens commun.

---

<sup>60</sup> L'article est disponible en ligne à l'adresse suivante :

[http://www.revue-lebanquet.com/pdfs/a\\_0000119.pdf?qid=null&code=](http://www.revue-lebanquet.com/pdfs/a_0000119.pdf?qid=null&code=)

<sup>61</sup> Ce texte est disponible à l'adresse suivante : <http://crps.univ-paris1.fr/EgaliteEquite.pdf>

### III.3. La transposition en cascade et la réplique des erreurs

Les deux explications esquissées ci-dessus portent sur la question du rapport aux savoirs de référence. Nous allons aborder à présent deux autres explications qui concernent davantage la démarche pédagogique la plus répandue en SES qui est fondée sur l'exploitation de documents.

Confectionner un manuel de SES, revient, dans une large mesure, à rassembler des documents et à les insérer dans une structure (plan de chapitres) qui vise à traiter le programme. Dans la sélection des documents, les auteurs sont soumis à diverses contraintes : les documents doivent pouvoir servir de support à des activités proposées aux élèves (sous forme de questions et d'exercices), ils doivent exposer les savoirs qui doivent être enseignés, ils doivent être abordables par les élèves, etc.

Dans ce travail de sélection de documents, intervient une transposition en cascade : les textes qui exposent le savoir savant ne sont pas directement accessibles aux élèves : ils seraient la plupart du temps trop complexes et trop longs. Les auteurs de manuels sont donc conduits à puiser dans la littérature intermédiaire : ouvrages de vulgarisation, articles de presse, manuels de l'enseignement supérieur ou des classes préparatoires, articles de périodiques spécialisés dans la diffusion des savoirs en sciences sociales<sup>62</sup>, etc. Ces sources constituent en même temps un instrument de légitimation, les auteurs de manuels scolaires semblent considérer que le contenu de ces sources n'est pas sujet à caution pour ce qui concerne leur contenu scientifique. Or nous allons montrer qu'il n'en est rien.

La manuel Hatier (page 158) présente sous le titre : « Les principes de justice chez Rawls » un article de Robert Maggiori<sup>63</sup> paru dans *Libération* le 9 mai 2002. Il faudrait faire une analyse minutieuse de ce texte qui est une bonne illustration de l'hostilité feutrée aux thèses de Rawls d'une partie de l'intelligentsia française. Nous nous en tiendrons ici à la première phrase : « Dans son ouvrage majeur, John Rawls tente de concilier équité sociale, efficacité économique et liberté politique, en réaffirmant la priorité de la justice sur le bien-être ». La bourde est monumentale. On sait que Rawls affirme la priorité du juste sur le bien<sup>64</sup>, passer du « bien » au « bien être » est un contre sens absolu ! Ainsi, l'erreur qui figure dans un article de journal est reproduite dans le manuel et acquiert de ce fait le statut de savoir scolaire. Nous avons évoqué plus haut le cas du manuel Hachette reproduisant un article d'Alternatives économiques et introduisant à cette occasion une confusion entre justice corrective et justice commutative. Nous avons attiré l'attention sur les erreurs à propos de Rawls qui figurent dans un article d'A. Bihl et R. Pfefferkorn. De même, plusieurs manuels utilisent sous des formes diverses le tableau opposant égalité et équité emprunté à S. D'Agostino et G. Trombert (1997). Dans tous les exemples évoqués, les auteurs de manuels ont manqué (pour le moins) de vigilance critique. Convaincus sans doute de l'intérêt pédagogique des documents choisis,

---

<sup>62</sup> Des extraits des revues Alternatives Economiques et Sciences Humaines sont fréquemment reproduits dans les manuels de SES.

<sup>63</sup> Robert Maggiori n'est pas seulement chroniqueur à Libération il est aussi professeur de philosophie et auteur de manuels et de divers ouvrages.

<sup>64</sup> La position de Rawls s'explique par le fait qu'il existe dans les sociétés modernes une pluralité des conceptions du bien. La prise en compte de ce pluralisme interdit que l'on définisse le juste à partir d'une conception particulière du bien, d'où le choix d'une conception procédurale de la justice. On sait que cette conception de Rawls a fait l'objet de vives contestations de la part des « communautariens » et que Rawls a été conduit à infléchir et à préciser sa position dans Rawls (2001/2003). Confondre « bien » et « bien-être » c'est donc donner une image totalement fautive de la thèse de Rawls.

attribuant à ces derniers une validité du point de vue des contenus, ils en font un support de travail pour les élèves contribuant ainsi à reproduire et à diffuser les erreurs.

Cette attitude peu critique a sans doute deux origines principales. Tout d'abord les conditions de production des manuels. Les auteurs disposent de peu de temps pour sélectionner des documents, les accompagner de questions, concevoir des exercices d'évaluation, rédiger les synthèses, etc. Cette contrainte de temps et la lourdeur du travail à effectuer expliquent sans doute en partie cette vigilance insuffisante à l'égard du contenu scientifique des documents, d'autant que l'accent est mis sur la dimension pédagogique (nombre et variété des questions, importance de l'iconographie, variété des exercices, etc.). Le plus souvent les équipes d'auteurs de manuels sont dispersées sur le territoire ce qui ne facilite pas le travail collectif et chacun ne travaille que sur la partie du manuel dont il a la charge. Les directrices ou directeurs de collection devraient exercer un contrôle sur le contenu des manuels et s'assurer de la cohérence d'ensemble de l'ouvrage. Mais pour la plupart, ils sont surchargés de tâches et dirigent un grand nombre d'ouvrages divers.

La seconde explication renvoie à la question de la formation des enseignants. Les auteurs de manuels sont sélectionnés en fonction de leurs compétences, de leur investissement professionnel, de leur dynamisme. Or ce que révèle notre étude, c'est qu'ils ne semblent pas maîtriser totalement le champ disciplinaire correspondant à ce point du programme, ce qui les rend vulnérables à la réplique des erreurs. Il est probable que cette formation insuffisante concerne un grand nombre de professeurs en dehors des auteurs de manuels. La responsabilité de cette situation n'incombe pas aux enseignants<sup>65</sup>, mais à l'insuffisance des dispositifs institutionnels de formation. La mise en œuvre du nouveau programme aurait dû s'accompagner d'un plan de formation permettant à la fois des apports disciplinaires substantiels et un travail collectif de production de documents pédagogiques, notamment sur les points nouveaux du programme. Or, en dehors d'initiatives ponctuelles dans certaines académies (et qui sont insuffisantes) le travail sur le nouveau programme n'a pas été conduit de façon assez approfondie. De façon plus générale la formation disciplinaire est peu développée, les plans de formation des académies privilégiant les aspects institutionnels (déroulement du baccalauréat), les aspects techniques (utilisation en classe de l'informatique et de l'audiovisuel) au détriment des aspects académiques. Dans ce contexte, les manuels contribuent puissamment à définir la norme de ce qui doit être enseigné. Faute d'autres ressources de formation, les enseignants considèrent que les manuels définissent de façon satisfaisante les savoirs à enseigner<sup>66</sup>.

#### **III.4. La norme didactique en SES et le recours aux documents**

---

<sup>65</sup> De nombreux observateurs soulignent le dynamisme du corps des professeurs de SES qui se manifeste notamment par des publications nombreuses et une forte implication dans la communication électronique (listes de diffusion, sites, blogs, etc.).

<sup>66</sup> Quand on attire leur attention sur les erreurs que contiennent les manuels, certains enseignants n'hésitent pas à dire qu'ils sont contraints par les manuels car, aux yeux des élèves et des parents, les manuels sont plus légitimes que les enseignants. Il est donc risqué et coûteux pour un professeur de dire à ses élèves que telle définition ou telle problématique contenue dans le manuel n'est pas légitime sur le plan scientifique.

Outre la question de la réplique des erreurs, le recours systématique aux documents pose de nombreux problèmes qui prennent un tour aigu à propos d'une question complexe comme celle de la justice sociale. Nous n'évoquerons, là encore, que quelques exemples.

Un premier type de problème concerne l'articulation entre les titres de parties, de sous parties et de documents et le contenu de ces documents. Les titres indiquent ce sur quoi les auteurs de manuels veulent mettre l'accent. Ils expriment la structuration des savoirs que les élèves doivent s'approprier. Mais le rapport entre titres et contenu des documents est parfois très contestable.

Un exemple nous est donné par le manuel Magnard. Dans une sous-partie intitulée « Egalité et justice » (page 199), ce manuel fait figurer un paragraphe intitulé « La justification des inégalités » et un document (n° 78) intitulé « De l'égalité à l'équité ». Or le document en question est une présentation résumée de la thèse de Rawls. Nous avons vu plus haut qu'il était très contestable de présenter l'œuvre de Rawls comme une justification des inégalités. Mais plus grave encore, rien dans le texte de François Terré qui est reproduit dans le manuel ne concerne le passage de l'égalité à l'équité. On utilise donc un spécialiste de Rawls et un ouvrage de référence de qualité (Audard, 1998) pour justifier l'idée qui est contenu dans le titre alors que cette idée ne figure pas dans le document.

Un second problème concerne la présentation par les documents de diverses thèses en présence dans les débats sociaux ou dans les débats scientifiques. Il semble qu'une règle simple devrait être respectée : la présentation d'une thèse par un auteur qui est un partisan de cette thèse. Faute de quoi la présentation d'une thèse par un adversaire de cette thèse risque d'introduire des biais qui nuisent à la fois à la neutralité axiologique et à la compréhension des enjeux par les élèves.

Dans le manuel Magnard (page 201) sous le titre « L'égalité, source d'inefficacité et d'uniformité ? », les auteurs du manuel visent à exposer la critique libérale de l'idée d'égalité, mais ils le font à partir d'un extrait du livre de A. Bihl et R. Pfefferkorn, *Déchiffrer les inégalités*. Or ce livre est consacré à une critique du libéralisme économique et à la défense de l'égalité. Le manuel Bordas (page 176) procède de façon identique et fait figurer sous le titre « La justification libérale des inégalités » un texte des mêmes auteurs tiré du même ouvrage<sup>67</sup>.

Le manuel Hachette intitule un document : « Les inégalités, un aiguillon pour la croissance : le point de vue libéral »<sup>68</sup>. L'auteur du texte est Denis Clerc (le fondateur d'*Alternatives Economiques*) que l'on peut difficilement considérer comme un économiste libéral !

Un troisième problème posé par l'usage des documents réside dans leur caractère hétérogène. C'est ainsi que la théorie de Rawls est parfois présentée par des extraits de Rawls lui-même, tantôt par des articles de la presse quotidienne, tantôt par des extraits de publications de vulgarisation, etc. Au sein d'une même page, on peut trouver un extrait d'un rapport officiel, un extrait d'un ouvrage scientifique, un extrait d'une publication militante, etc. Certes, on peut penser que dans leur travail avec les élèves les professeurs hiérarchisent les sources et insistent sur le statut différent des documents. Mais s'en tenir là serait méconnaître le rôle d'ouvrage de référence du manuel qui doit pouvoir être un support du travail personnel de l'élève. Pour l'élève quelque peu absentéiste ou inattentif en classe, le manuel devrait être un

---

<sup>67</sup> L'une des questions posées aux élèves à propos de ce document est la suivante : « Pourquoi des inégalités sont-elles justes et donc souhaitables ? ». Or dans le texte en question, ce qui est présenté c'est une version très rudimentaire du discours libéral où les inégalités sont justifiées par l'efficacité économique.

<sup>68</sup> Le document suivant s'intitule « Les inégalités un frein à la croissance : le point de vue keynésien » et il s'agit d'un texte de Keynes lui-même ! Au passage notons que l'on retrouve ici l'usage peu rigoureux du terme « libéral » et l'opposition quelque peu factice entre « libéralisme » et « keynésianisme ».

point d'appui, un moyen de retrouver de façon non ambiguë les savoirs qu'il doit acquérir. C'est difficilement le cas avec les manuels actuels en SES.

Dernier problème que nous évoquerons ici : le recours aux documents introduit nécessairement du « bruit » dans la communication avec l'élève à propos des savoirs. Même s'ils opèrent des coupes dans les documents, les auteurs des manuels sont amenés à y laisser figurer des éléments qui alourdissent ou complexifient les apprentissages. Par exemple, dans le manuel Bréal (p. 188), le concept d'égalité des situations (appelé aussi dans ce manuel « égalité réelle » alors que la différence entre égalité formelle et égalité réelle n'est pas présentée) est exposé aux élèves à travers un texte de Tocqueville où on ne trouve pas le terme « égalité des situations », mais où, par contre, l'inégalité intellectuelle est présentée comme « venant directement de Dieu ». Aucune question posée ne fait référence à ce rôle de Dieu, par contre on demande aux élèves de répondre à la question « Qu'est-ce que l'égalité des situations ? » alors que la réponse ne se trouve manifestement pas dans le texte. Autre exemple, dans le manuel Magnard (page 199), le texte de François Terré évoqué plus haut présente la théorie de Rawls en utilisant les concepts de « position originaire » et de « voile d'ignorance ». De même, dans le manuel Nathan (page 257), un extrait de *Théorie de la justice* fait appel au concept de « structure de base de la société ». Or, ni la lettre, ni l'esprit du programme ne doivent conduire à travailler ces concepts avec les élèves. Et d'ailleurs aucune question posée en marge des documents ne se rapporte à ces concepts. Mais leur présence dans le texte est indiscutablement une source de complexité accrue pour les élèves. Et si le professeur est scrupuleux ou qu'au moins un élève est curieux et pose la question, expliciter ces termes demandera du temps, alors même que les professeurs se plaignent de manquer de temps pour « boucler » le programme.

La volonté de faire de l'élève un acteur de ses apprentissages, le refus du cours magistral, le choix d'une « pédagogie active », qui marquent la naissance des SES<sup>69</sup> ont conduit à cette norme du travail sur documents. Au demeurant les rares tentatives des éditeurs pour proposer des manuels remettant en cause cette norme ont été des échecs commerciaux. Comme les professeurs sont les prescripteurs en matière de choix des manuels, on peut donc en déduire qu'ils adhèrent très largement à cette norme. Il semble cependant nécessaire d'engager une réflexion sur la fonction et le contenu des manuels, leur articulation avec l'activité conduite en classe par le professeur, leur rapport avec divers autres supports (cahiers de TD, ouvrages parascolaires).

---

<sup>69</sup> Sur l'histoire des SES ainsi que sur les débats relatifs à la pédagogie et à la didactique de cette discipline on peut se reporter à Beitone, Decugis, Dollo, Rodrigues (2004), ainsi qu'à la thèse de doctorat de Christine Dollo disponible à cette adresse : <http://www.aix-mrs.iufm.fr/formations/filieres/ses/didactique/thesecd.pdf>

## Conclusion

Au total, à travers l'exemple du thème de la justice sociale dans les manuels de terminale, nous pensons avoir mis en évidence deux questions essentielles pour l'avenir des SES.

La première est celle du rapport aux savoirs de référence. Cette référence est aujourd'hui trop distendue. Bien mieux, certains professeurs de SES revendiquent l'altérité radicale de la discipline scolaire par rapport aux savoirs universitaires. Pour certains enseignants de SES, cette distance à l'égard des savoirs universitaires (et notamment de la science économique) serait un garant de l'esprit critique. Nous pensons avoir montré qu'il n'en est rien et que, dans le cas que nous étudions, l'insuffisante maîtrise des savoirs de référence conduit les auteurs de manuels à accepter des problématisations idéologiques et des discours de sens commun sur l'opposition de la liberté et de l'égalité ou sur l'opposition entre égalité et équité. Ce renforcement du lien entre les SES comme discipline scolaire et les savoirs de référence doit passer d'une part par un renforcement de la formation académique des enseignants, d'autre part par une implication plus importante des universitaires dans la rédaction des manuels scolaires (c'est-à-dire dans la mise en texte à finalité scolaire des savoirs qui sont désignés par les programmes comme devant être enseignés).

La seconde concerne la pédagogie des SES. Il serait évidemment désastreux de remettre en cause les acquis de cette pédagogie<sup>70</sup> qui repose sur une conception constructiviste des apprentissages. Cela n'est pas contradictoire avec le fait que les savoirs préexistent à l'activité d'apprentissage et qu'ils en sont la référence incontournable. Tous les discours sur la vie sociale ne se valent pas, certains ont une légitimité épistémologique supérieure à d'autres et l'une des missions du professeur est d'être le garant de la validité épistémologique des savoirs enseignés. Il faut donc ne pas perdre de vue le fait que toute activité d'enseignement a une dimension transmissive. Une refondation de la pédagogie des SES et une évolution des pratiques semble de ce point de vue indispensable.

---

<sup>70</sup> Ces acquis rencontrent une large adhésion des élèves comme le montre l'exploitation secondaire de l'enquête « Meirieu » par Roger Establet et son équipe (Establet 2005)

## Annexe 1

### Le corpus utilisé

Titre de l'ouvrage	Directeur de collection	Liste des auteurs	Editeur	Année d'édition
Sciences économiques et sociales Terminale ES	M. Montoussé	D. Brohart ; D. Chamblay ; P.A. Corpron ; P.Froissart ; D. Glaymann ; E. Jestaz ; M. Montoussé ; G. Renouart ; D. Vin-Datiche ; I. Waquet	Bréal	2003
Sciences économiques et sociales Terminale ES Obligatoire et Spécialité	C.-D. Echaudemaison	O. Adamidès ; S. Bosc ; R. Chartoire ; I. Drahy-Ranzieri ; C. Dumont ; J. Halpern ; F. Lepage ; A. Parienty ; N. Pinet ; S. Roux-Périnet ; A. Vallée	Nathan	2003
Sciences économiques et sociales Terminale Enseignement obligatoire	C. Longuet	J. Bails ; E. Barbot ; P. Berger-Longuet ; F. Bloess	Hatier	2003
Sciences économiques et sociales Terminale Enseignement obligatoire et de spécialité	R. Revol et A. Silem	A. Blanc ; A.Blin ; I. Bourdis ; B. Déchamps ; P. Deubel ; A.Dontaine ; B. Drevon ; L.Duchêne ; B. Flacher ; J.P. Lebel ; J.F. Lefèvre-Farcy ; O. Martin-Mombert ; R. Revol ; A. Silem	Hachette	2003
Sciences économiques et sociales Enseignement obligatoire Terminale ES	A. Cohen	D. Anne ; G. Braun ; S. Carré ; J.C. Géhanne ; Y. Le Rolland ; G. Martin ; P. Mercklé ; P.O. Perl ; M. Poirson ; F. Rimbert ; F. Vallée	Bordas	2003
Sciences économiques et sociales Terminale ES	M. Nivière	L. Akar ; C. Beddock-Diet ; D. Bedock ; P. Céard ; J.P. Dal Follo ; F. Delvaux ; J.P. Guidoni ; F. Weil	Magnard	2003

Les ouvrages étudiés couvrent la presque totalité du « marché » des manuels scolaires de SES. Notre étude porte sur les manuels qui ont accompagné l'entrée en vigueur du programme de terminale en 2003. Une nouvelle génération de manuels est parue en 2007. Notre choix de nous en tenir à ce corpus a deux motivations essentielles :

D'une part, nous voulions étudier la transposition didactique réalisée « à chaud », lors de la première mise en œuvre du programme.

D'autre part, nous voulions éviter d'interférer avec un marché particulièrement concurrentiel.

On peut se demander dans quelle mesure les contenus des manuels sont représentatifs de ce qui se pratique dans la discipline. Faute d'une étude de grande ampleur sur les cahiers des élèves et/ou sur les apprentissages réalisés, on ne dispose que de quelques indices qui concernent les auteurs des manuels. On trouve dans cet échantillon un grand nombre de professeurs qui enseignent les SES en lycée dans des établissements différents : en région parisienne comme en province, dans des lycées qui recrutent des publics favorisés et dans des lycées classés en ZEP. Si on trouve relativement peu d'universitaires parmi les auteurs, on relève par contre une proportion élevée d'agrégés et de professeurs de classes préparatoires<sup>71</sup>. De même, si on ne trouve aucun inspecteur général, plusieurs IPR sont impliqués dans la production de manuels soit comme directeurs de collection, soit comme auteurs.

---

<sup>71</sup> Selon une tradition assez solidement établie en SES, seul l'établissement où enseignent les auteurs est généralement indiqué mais pas leur grade ou le type de classe. Même les IPR sont parfois désignés par la seule mention « professeur de sciences économiques et sociales ».

## Annexe 2

### Les auteurs des documents utilisés dans les manuels

Manuels	Chapitre	Sous partie du chapitre	Nombre de documents utilisés	Auteurs des documents utilisés
Nathan	Chapitre 11 Idéal démocratique et protection sociale	L'idéal démocratique (pages 254 à 258)	10	de Tocqueville ; A. Clément, Ch. Demonque, L. Hansen-Love, P. Kahn ; E. Keslassy, Ph. Van Parijs, J.-P. Dupuy ; J.-M. Albertini ; N. Baraquin, A. Baudart, J. Dugué ; J. Rawls ; R. Rivals.
Magnard	Chapitre 5 Structures sociales et inégalités	La recherche de l'idéal démocratique (pages 195 à 203)	20	Y. Crozet (3 fois) ; A. Bihr et R. Pfefferkorn (3 fois) ; S. D'Agostino et G. Trombert ; M. Canto-Sperber ; Ch. Baudelot et R. Establet ; D. Méda ; R. Aron ; J.-P. Dupuy ; J.F. Couet et A. Davies ; F. Terré ; T. Atkinson (2 fois) ; A. Sen ; J.-M. Haribey ; J. Généreux.
Bordas	Chapitre 7 Idéal démocratique et inégalités	Dossier 2 Comment concilier égalité, équité et justice sociale ? (pages 175 à 181)	13 (mais les 5 derniers documents portent sur la pauvreté et ne traitent pas du débat égalité/équité)	E. Keslassy ; Commissariat général du Plan (2 fois) ; Ch. Arnsperger et Ph. Van Parijs ; A. Bihr et R. Pfefferkorn ; T. Atkinson, M. Glaude et L. Olier ; G. Calvès ; M. Borbetto ; Th. R. Malthus ; DREES ; INSEE ; F. Bourguignon et P.-A. Chiappori ; F. Dubet et A. Veretout.
Bréal	Chapitre 7 Idéal démocratique et inégalités (pages 184-197)	Les choix didactiques des auteurs conduisent à ce que le thème que nous étudions soit traité dans l'ensemble du chapitre	20	D. Schnapper (2 fois) ; R. Aron ; R. Boudon et F. Bourricaud ; V. Munoz-Dardé ; A. de Tocqueville ; J.-P. Lacam ; J.C. Kaufmann ; F. Aizicovici ; J.P. Fitoussi et P. Rosanvallon ; J.P. Fitoussi ; B. Guerrien ; P.A. Chiappori ; E. Keslassy ; G. Renouard ; J.-M. Bezat ; M. Borgetto ; J. Leconte ; O. Piot.
Hachette	Chapitre 8 Idéal démocratique et inégalités (pages 169-179)	Les choix didactiques des auteurs conduisent à ce que le thème que nous étudions soit traité dans l'ensemble du chapitre	18	R. Aron ; D. Schnapper ; R. Girod ; D. Schnapper et Ch. Bachelier (2 fois) ; Lénine ; F. Dubet (2 fois) ; J.-B. Harmand ; M. Martiniello ; F. Stasse ; D. Martuccelli ; A. Lechevalier ; A. Bihr et R. Pfefferkorn ; D. Clerc ; J.M. Keynes ; E. Szij ; T. Piketty ;
Hatier	Chapitre 5 Inégalités et stratification sociales	Dossier 2 Idéal démocratique et justice sociale (pages 154 à 158)	9	R. Aron ; Ph. Besnard ; Banque mondiale ; J.-P. Fitoussi ; E. Maurin ; P. Rosanvallon ; S. D'Agostino et G. Trombert ; R. Maggiori ; M. Borgetto ;

## Bibliographie

---

- Affichard J. et De Foucauld J.-B. (1992), *Justice sociale et inégalités*, Editions Esprit.
- Ai-Thu Dang et Michel Maric (1999), *L'équité face à la devise républicaine : quels enjeux pour les politiques publiques ?* in Monnier J.M. (dir.) (1999), *Dynamiques économiques de l'équité*, Economica.
- Aristote (1992), *Ethique à Nicomaque*, (trad. J. Voilquin), Coll. GF, Flammarion.
- Arnsperger Ch. et Van Parijs Ph. (2000), *Ethique économique et sociale*, Coll. Repères, La Découverte.
- Arnsperger Ch., Larrère C. et Ladrière J. (2001), *Trois essais sur l'éthique économique et sociale*, INRA.
- Arnsperger Ch. (2002), *Justice et économie. Latitudes d'égalisation et obstacles existentiels*, in *Domaines de la justice distributive*, Revue de métaphysique et de morale, n° 1, janvier, PUF
- Audard C. et alii (1988), *Individu et justice sociale. Autour de John Rawls*, Coll. Points, Seuil.
- Beitone A. (2004), *Enseigner les questions socialement vives. Note sur quelques confusions*. <http://www.aix-mrs.iufm.fr/formations/filieres/ses/didactique/qs.v.htm>
- Beitone A. (2005), *Les chômeurs sont-ils des inactifs ? Une énigme didactique*, Skholê, hors-série n° 1, mars. <http://www.aix-mrs.iufm.fr/formations/filieres/ses/didactique/Beitone.pdf>
- Beitone A. et Hemdane E. (2005), *La définition de l'entreprise dans les manuels de SES en classe de seconde*, Skholê, hors-série n° 1, mars. [http://www.aix-mrs.iufm.fr/formations/filieres/ses/didactique/Beitone\\_Hemdane.pdf](http://www.aix-mrs.iufm.fr/formations/filieres/ses/didactique/Beitone_Hemdane.pdf)
- Beitone A., Decugis M.-A., Dollo C., Rodrigues C. (2004), *Les sciences économiques et sociales : enseignement et apprentissages*, De Boeck.
- Bénéton Ph. (1983), *Le fléau du bien*, Editions Robert Laffont.
- Berten A., De Silvera P. et Pourtois A. (eds) (1997), *Libéraux et communautariens*, PUF.
- Bidet J. (1995), *John Rawls et la théorie de la justice*, Coll. Actuel Marx confrontations, PUF.
- Bihl A. et Pfefferkorn R. (2000), *L'égalité des chances contre l'égalité*, Le Monde diplomatique, n° 558, septembre.
- Boyer A. (1995), *Justice et égalité*, in D. Kambouchner (dir.), *Notions de philosophie III*, Col. Folio Essais, Gallimard.
- Brémond J. et Lanta H. (1995), *La pédagogie des sciences économiques et sociales : mythe fondateur ou réalité*, in Combemale P. (1995)
- Burgi-Golub N. (1996), *Egalité, équité : les catégories idéologiques des politiques sociales*, Politix, n° 34

- Castoriadis C. (1975/1978), Les carrefours du labyrinthe I, Coll. Points, Seuil.
- Chevallard Y. (1985), La transposition didactique, La pensée sauvage.
- Chevallard Y. (1995) L'enseignement des SES est-il une anomalie didactique ?, Skholé, N°6, pp. 25- 37.
- CNDP (2003), Sciences économiques et sociales, Série Accompagnement des programmes.
- Collin D. (2001), Morale et justice sociale, Coll. La couleur des idées, Seuil.
- Combemale P. (dir.) (1995), Les sciences économiques et sociales. Emergence et enseignement d'une discipline, Hachette/CNDP
- Conseil d'Etat (1997), Sur le principe d'égalité, Etudes et documents du Conseil d'Etat n° 48, La documentation française.
- Corcuff Ph. (2001), *A propos d'Equality d'Alex Callinicos. L'égalité entre Marx et Rawls*, Contre Temps, n° 1, Mai, Editions Textuel.
- D'Agostino S. et Trombert G. (1997), *Redistribution des revenus*, Les Cahiers Français, n° 27, Janvier-Février, La Documentation Française.
- Dollo C. (2005), Généricité/spécificité d'un concept : la transposition didactique en Sciences économiques et sociales, Revue suisse des sciences de l'éducation, 27 (1), pp. 85 - 102.
- Dupeyroux J.-J. (1995), *Le rapport Minc, une nouvelle trahison des clercs*, Libération, 17 janvier 1995
- Dupuy J.-P. (ed.) (1984), Le libéralisme et la question de la justice sociale, Cahiers du CREA n° 4, Ecole Polytechnique.
- Dupuy J.-P. (1992), Libéralisme et justice sociale, Coll. Pluriel, Hachette.
- Dupuy J.P. (1995), *Egalité, équité et confusion*, Libération, 27 février 1995.
- Elbaum M. (1995), *Justice sociale, inégalités, exclusion*, Observations et Diagnostics Economiques (OFCE), n° 53, Avril.
- Establet R. (et alii) (2005), Radiographie du peuple lycéen, ESF
- Fitoussi J.P. (1995), *Le débat interdit*, Arléa.
- Fitoussi J.-P. et Rosanvallon P. (1996), Le nouvel âge des inégalités, Seuil.
- Fitoussi J.-P. et Savidan P. (dir.) (2003), *Les inégalités*, Comprendre, n° 4, PUF.
- Fitoussi J.-P. (2004), La démocratie et le marché, Grasset.
- Fleurbaey M. (1996), Théories économiques de la justice, Economica.
- Fleurbaey M. (2006), Capitalisme ou démocratie ? L'alternative du XXIe siècle, Grasset.
- Gamel C. (1992), Economie de la justice sociale. Repères éthiques du capitalisme, Cujas.
- Gilder G. (1981), Richesse et pauvreté, Albin Michel.
- Guillarme B. (1999), Rawls et l'égalité démocratique, PUF.

- Guillaume B. (2000), *Les théories contemporaines de la justice : une introduction*, Pouvoirs, n° 94, Septembre.
- Greffe X. (1978), *L'impôt des pauvres. Nouvelles stratégies des politiques sociales*, Dunod.
- Halimi S. (1997), *Allocations, équité, égalité*, Le Monde Diplomatique, Août
- Hayek F. (1976/1995), *Droit, législation et liberté. Tome 2 Le mirage de la justice sociale*, PUF, Coll. Quadrige.
- Hirschman A. (1995), *Deux siècles de rhétorique réactionnaire*, Coll. Espace du politique, Fayard.
- Kolm S. C. (1972), *Justice et équité*, Editions du CNRS.
- Koubi G. (2003), *Egalité, inégalités et différences* in Michaud Y. (dir.) (2003), *Egalités et inégalités*, Université de tous les savoirs/Odile Jacob.
- Kymlicka W. (1990/1999), *Les théories de la justice. Une introduction*, La Découverte.
- Ladrière J. et Van Parijs P. (dirs) (1984), *Fondements d'une théorie de la justice*, Peeters (Louvain La Neuve) et Vrin (Paris).
- Lalande (1926/1993), *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, PUF, Coll. Quadrige.
- Lambert Th. et alii (1999), *Egalité et équité. Antagonisme ou complémentarité ?*, *Economica*.
- Lepage H. (1978), *Demain le capitalisme*, LGF, Le Livre de poche.
- Lepage H. (1980), *Demain le libéralisme*, LGF, Le Livre de poche.
- Maurin E. (2002), *L'égalité des possibles*, Coll. La République des idées, Seuil.
- Michaud Y. (dir.) (2003), *Egalités et inégalités*, Université de tous les savoirs/Odile Jacob
- Minc A. (1987), *La machine égalitaire*, Grasset.
- Minc A. (1994), *La France de l'an 2000*, Odile Jacob/La documentation française.
- Mongin Ph. et Fleurbaey M. (dirs) (1999), *Economie normative*, *Revue économique*, Vol. 50, n° 4, juillet.
- Monnier J.-M. (ed) (1999), *Dynamiques économiques de l'équité*, *Economica*.
- Munoz-Dardé V. (2000), *La justice sociale. Le libéralisme égalitaire de John Rawls*, Coll. 128, Nathan.
- Nozick R. (1974/1988), *Anarchie, Etat et utopie*, PUF.
- Okun (1982), *Egalité vs efficacité*, *Economica*.
- Page L. (2003), *La radicalité négligée de la théorie de la justice de John Rawls*, *Mouvements*, n° 27-28, mai-juin-juillet-août
- Piketty Th. (1997), *L'économie des inégalités*, Coll. Repères, La Découverte (5<sup>ème</sup> éd. 2004).
- Policar A. (2006), *La justice sociale. Les enjeux du pluralisme*, Coll. Cursus, Armand Colin.

- Rawls J. (1971/1987), *Théorie de la justice*, Seuil.
- Rawls J. (2001/2003), *La justice comme équité. Une reformulation de théorie de la justice*, La Découverte.
- Reynaud E. (1995), *Egalité, justice, équité : John Rawls et l'idéal égalitaire*, La revue de l'IRES, n° 18, printemps-été.
- Rosanvallon P. (1981), *La crise de l'Etat providence*, Seuil.
- Sandel M. (1982/1999), *Le libéralisme et les limites de la justice*, Seuil.
- Sen A. (1993), *Ethique et économie*, PUF.
- Sen A. (2000), *Un nouveau modèle économique. Développement, justice, liberté*. Odile Jacob.
- Sen A. (1992/2000), *Repenser l'inégalité*, Seuil.
- Stasse F. (1999), *Egalité et équité : point de vue des hautes juridictions. Le Conseil d'Etat*, in Lambert Th. et alii (1999), *Egalité et équité. Antagonisme ou complémentarité ?*, Economica.
- Théret B. (1991), *Le rawlsisme à la française*, Futur antérieur, n° 8.
- Van Parijs Ph. (1991), *Qu'est-ce qu'une société juste ?*, Coll. La Couleur des idées, Seuil.
- Walzer M. (1983/1997), *Sphères de justice. Une défense du pluralisme et de l'égalité*, Coll. La couleur des idées, Seuil.
- Wuhl S. (2002), *L'égalité. Nouveaux débats*, Coll. Sociologie d'aujourd'hui, PUF.