

La justice sociale dans les manuels de Sciences Economiques et Sociales

Dix ans après

Alain Beitone

Novembre 2018

Résumé

En 2008 nous avons publié, avec Estelle Hemdane, une étude sur les manuels de SES de classe terminale afin d'examiner la façon dont le thème de la justice sociale (qui constituait alors une nouveauté dans le programme de SES) était traité (Beitone et Hemdane, 2008). Nous avons montré que ce qui était présenté aux élèves était très contestable : une vision déformée des thèses de Rawls remplacées par la problématique imposée en France par Alain Minc conduisant à opposer égalité et équité. Ces erreurs véhiculées par les manuels étaient d'autant plus surprenantes qu'il existait déjà une littérature abondante permettant de les éviter et que de plus le document d'accompagnement produit par le groupe d'experts mettait explicitement en garde contre l'opposition entre égalité et équité.

Dix ans après, le thème de la justice sociale étant toujours au programme, j'ai examiné les deux générations les plus récentes de manuels (2012 et 2015-2016) pour voir si la situation s'était améliorée. Le bilan est globalement négatif : les mêmes erreurs se retrouvent à quelques rares nuances près. J'ai intégré à cette étude la façon dont les discriminations étaient traitées dans les manuels. Là encore le bilan est très décevant.

Ces problèmes récurrents relèvent selon nous de quatre explications principales qui concernent très largement le discours pédagogique dominant en SES dans son ensemble :

- Une tendance à faire prévaloir la problématique politico-médiatique plutôt que l'approche scientifique. Cette tendance est accentuée par le caractère sensible des questions abordées.
- Une tendance à pratiquer la pédagogie invisible (et notamment le refus de la classification des savoirs). Les supports pédagogiques qui doivent servir à construire les apprentissages des élèves sont des kaléidoscopes de document de nature et de qualité très variable. De plus, sur le thème de la justice sociale, on ne trouve jamais (même dans les pages de synthèse) une institutionnalisation du savoir qui permettrait de mettre les élèves en contact avec un savoir à la fois valide scientifiquement et pédagogiquement accessible.
- Un défaut de problématisation des savoirs qui ne permet pas aux élèves de s'approprier les enjeux scientifiques et sociaux des savoirs qu'on leur propose d'apprendre.

- Un défaut de rigueur, notamment dans la construction et l'utilisation des concepts et de leur définition¹.

Ces difficultés liées aux normes et aux traditions pédagogiques en SES sont amplifiées par la grave insuffisance de formation disciplinaire (initiale et continue). L'introduction de ce thème dans les programmes aurait exigé un plan de formation ambitieux dans la mesure où il s'agit de questions complexes peu traitées en licence de sociologie ou de science économique. Cela n'a pas été mis en place et même les auteurs de manuels ont été victimes de cette situation.

PLAN

I. La modification du contenu du programme : alléger ou persévérer dans l'erreur ?

II. Justice sociale, égalité, équité

- a) Définir la justice sociale : la peur de l'égalité
- b) Une présentation biaisée des thèses de Rawls
- c) Egalité et équité : quelques progrès mais peut mieux faire !

III. La question des discriminations

- a) Définir les discriminations
- b) Entrer dans le débat : lutter contre les seules discriminations ou contre l'ensemble des inégalités ?
- c) La question des politiques de discrimination positive.

Je remercie Estelle Hemdane pour sa relecture d'une première version de ce texte. Naturellement, je reste seul responsable de son contenu et des éventuelles erreurs et omissions qu'il pourrait contenir.

¹ Je rappelle que je traite ici des manuels et non pas des professeurs et de leurs pratiques de classe. J'ai examiné le contenu des manuels, mais pas observé l'activité des professeurs. Mais les contenus des manuels sont révélateurs pour plusieurs raisons. Les directeurs de collection et les auteurs sont choisis pour leur expertise professionnelles, les erreurs qu'ils commettent ou cautionnent n'en sont que plus significatives. Les manuels contribuent à définir une norme professionnelle. Très souvent les professeurs s'inspirent des contenus des manuels pour construire leurs propres cours. Enfin les manuels sont construits dans le but d'être prescrits par les professeurs. Une vive concurrence existe sur ce point entre les éditeurs. On peut donc penser que le contenu des manuels est de nature à répondre aux attentes des professeurs. Mais il se pourrait bien que les anticipations des éditeurs et des auteurs de manuels soient autoréalisatrices. Si tous les manuels expliquent aux professeurs qu'il faut choisir entre égalité et équité, il y a de forte chance que cela soit considéré comme relevant de la « connaissance commune » qu'il faut enseigner aux élèves.

Introduction :

En septembre 2007, nous avons publié, avec Estelle Hemdane, un texte intitulé « Le concept de justice sociale dans les programmes et les manuels de SES de terminale ES : Une énigme didactique »². Dans les programmes entrés en vigueur en 2003 figurait en effet, pour la première fois dans l'histoire de la discipline, la question de la justice sociale. Nous avons essayé de réaliser une étude de la transposition didactique interne en confrontant le contenu des manuels aux savoirs savants de référence. Notre conclusion était préoccupante : « *L'étude (...) 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* » (Beitone et Hemdane, 2007). Nous parlions d'énigme didactique pour deux raisons. La première est que le groupe d'experts qui avait rédigé ces programmes de 2003 les avait accompagnés d'un document très développé sur la question de la justice sociale³. La seconde est l'adhésion aux thèses néo-libérales d'Alain Minc par une profession régulièrement critiquée par les milieux patronaux pour son caractère contestataire⁴. Telle est notre énigme didactique qui reste non résolue⁵.

J'ai donc décidé, dix ans⁶ après, d'examiner à nouveau les manuels sur le thème de la justice sociale. En effet, lors de l'entrée en vigueur du nouveau programme publié en juillet 2011, la question de la justice sociale est restée au programme. On pouvait faire l'hypothèse que les difficultés rencontrées lors de l'entrée du thème dans les programmes (en 2003) seraient progressivement résolues par une meilleure maîtrise du thème par les auteurs de manuels, par des attentes plus exigeantes des enseignants prescripteurs des achats de manuels⁷, par l'intervention de l'évaluation par les corps d'inspection et par la formation initiale et continue des enseignants⁸.

J'ai donc été conduit, dans un premier temps, à examiner le changement intervenu dans le contenu du programme entre 2011 et 2013⁹. Dans un second temps, j'ai examiné deux

² Le texte a été publié dans la revue en ligne de l'Association Française de Sociologie

<https://journals.openedition.org/socio-logos/1172>

Il a été repris sur le site SES ENS (DEGESCO/ENS de Lyon) : <http://ses.ens-lyon.fr/ses/fichiers/Articles/beitone-hemdane2.pdf>

³ Ce document avait été diffusé sous forme papier dans tous les lycées. Il est disponible en format électronique sur le site de l'académie de Limoges : http://pedagogie.ac-limoges.fr/ses/IMG/pdf/2003_terminal_es.pdf

⁴ Alain Minc n'est pas un auteur scientifiquement légitime. De plus il n'a pas dissimulé sa volonté de reconfigurer le débat public dans le but de renoncer à l'idée d'égalité jugée à la fois pernicieuse et obsolète. Pourquoi les manuels ont-ils adopté ce discours idéologique explicitement « néo-libéral », au détriment de publications scientifiques abondantes et de bonne qualité ?

⁵ Il faut souligner que ni les éditeurs, ni les directeurs d'ouvrages, ni les auteurs n'ont exprimé la moindre réaction, alors que nous mettions en évidence des erreurs de contenu parfois grossières.

⁶ Et alors qu'un nouveau programme de SES est annoncé.

⁷ Parmi les enseignants qui ont combattu la mystification consistant à opposer égalité et équité, citons Denis Colombi (2015).

⁸ La formation continue est dramatiquement insuffisante et les enseignants sont laissés seuls le plus souvent face aux difficultés scientifiques et didactiques que comportent les programmes.

⁹ Il s'agissait officiellement « d'alléger le programme » jugé trop lourd par l'Association des Professeurs de SES. Cet « allègement » a été réalisé par une commission ad hoc et non par le groupe d'experts qui avait rédigé le programme initial.

générations de manuels (2012 et 2015-2016) en me demandant si les définitions des termes égalité, équité et justice sociale étaient devenues satisfaisantes et si la problématique conduisant à déformer la pensée de John Rawls et à opposer égalité et équité avait été corrigée.

Enfin, j'ai examiné la façon dont ces mêmes manuels traitaient de la question des discriminations. En effet, le terme « discrimination » figure dans la liste des notions que les élèves doivent s'approprier et les indications complémentaires précisent que la lutte contre les discriminations est l'un des moyens par lesquels l'Etat peut contribuer à l'action en faveur de la justice sociale.

Les manuels sont presque tous structurés de la même façon pour traiter ce point du programme :

- Un premier thème ou dossier est consacré à la définition des termes, à travers l'étude des conceptions de la justice qui fondent la lutte contre les inégalités.
- Un second thème ou dossier décrit les mécanismes de redistribution.
- Un troisième est consacré à la question des discriminations.

Dans le cadre de ce texte, je me limite à l'étude des thèmes 1 et 3, c'est-à-dire plutôt aux enjeux conceptuels. Je laisse de côté le thème 2, généralement consacré à la description des mécanismes redistributifs.

I. La modification du contenu du programme liée à « l'allègement »

Le programme de SES du cycle terminal publié en 2011 (voir Annexe 1) a fait l'objet de vifs débats. L'Association des professeurs de SES (APSES) et certains syndicats contestaient les fondements épistémologiques et didactiques exposés dans le préambule du programme, le découpage disciplinaire explicite ainsi que les concepts et mécanismes mobilisés jugés trop ambitieux. Une part importante de la critique portait également sur la lourdeur du programme conduisant le ministère, toujours soucieux d'apaiser les tensions, à proposer un « allègement » qui ne remettrait en cause ni le préambule, ni la structure du programme, mais répondrait à l'inquiétude des professeurs quant à la difficulté de « boucler le programme ». Une commission dans laquelle ne siégeait qu'un seul membre du groupe d'experts a proposé des allègements. En lieu et place des deux items du programme initial paru en 2011 : Comment analyser et expliquer les inégalités ? et Comment les pouvoirs publics peuvent-ils contribuer à la justice sociale ?, le programme « allégé » de 2013 (voir Annexe 1) ne retient plus que la question relative aux pouvoirs publics et à la justice sociale. L'allègement paraît drastique, mais il n'en est rien. En réalité le thème sur les inégalités (y compris les notions à acquérir et une partie des indications complémentaires) est transféré dans la question de sociologie relative aux structures sociales et aux classes sociales. Sur le point qui reste au programme deux concepts sont retirés, celui de méritocratie et celui d'équité. La suppression d'équité risque de conduire les professeurs à passer à côté d'un enjeu central. Mais surtout, une phrase des indications complémentaires disparaît : « *On précisera qu'il n'y a pas lieu d'opposer les notions d'égalité et d'équité. Pour cela, on montrera que le degré d'égalité est un fait et peut se mesurer alors que l'équité, qui renvoie au sentiment de ce qui est juste ou*

injuste, est un jugement qui se fonde sur un choix éthique ou politique sous-tendu par un système de valeurs ». La disparition de cette phrase qui mettait en garde les professeurs quant à l'erreur qui consisterait à opposer l'égalité et l'équité est particulièrement regrettable. Le groupe d'expert, s'appuyant sur les savoirs-savants (Fitoussi, Rosanvallon, Guillaume, etc.) prenait position contre l'approche popularisée par Alain Minc. Or, c'est cette mise en garde contre une erreur que l'on sait répandue dans les générations antérieures de manuels que l'on décide « d'alléger ». L'énigme didactique s'amplifie. Comment expliquer un tel choix ? Nous ne le savons pas, puisqu'aucune explication publique n'a été apportée. Ce qui est certain, c'est que la suppression de cette mise en garde encourage les professeurs à persister dans la problématique opposant égalité et équité. L'abandon de cette mise en garde est d'autant plus surprenant que, dès 2004, Alain Minc reconnaît avoir instrumentalisé et déformé la pensée de Rawls pour justifier un projet politique : « combattre la machine égalitaire ». Minc écrit :

*« John Rawls n'aurait sans doute jamais imaginé devenir un jour sans l'avoir voulu la caution intellectuelle de toutes les tentatives de réforme de l'État-providence. Rien ne prédisposait cet universitaire discret à tomber, de la sorte, dans le chaudron le plus brûlant du débat social. Un mot surgi au détour de son œuvre y a suffi : équité. De même que l'histoire se plaît à hisser sur le pavois *The right man at the right place* (l'homme qu'il faut au bon endroit), l'économie encense *The right word at the right place* (Le mot juste au bon moment). Nous avons besoin, nous tous, qui piaffions devant la Machine égalitaire, d'un bélier, c'est-à-dire d'un concept susceptible de tenir tête à un égalitarisme ancré dans notre État-providence et dans nos traditions. L'idée d'équité était, de ce point de vue, parfaite. Fallait-il, pour les besoins de la cause, tordre la conception rawlsienne de l'équité ? Qu'à cela ne tienne ! » (Minc, 2004, p. 295).*

Minc reconnaît avoir « tordu » (entendre « déformé ») la pensée de Rawls pour en faire un instrument (un « bélier ») contre l'idéal égalitaire. La domination du champ médiatique et politique par le discours de Minc est d'autant plus surprenante que, dès la publication du rapport sur *La France de l'an 2000*¹⁰, les antidotes existent. Mathieu Hauchecorne rappelle que : « *La publication du Rapport sur la France de l'an 2000 coïncide avec la parution du John Rawls et la théorie de la justice de Jacques Bidet, premier ouvrage consacré à Rawls par un philosophe français. Elle est également concomitante de la soutenance de la première thèse entièrement consacrée à la pensée de John Rawls ; par Bertrand Guillaume, en 1995* » (Hauchecorne, 2009, p. 92). La précédente génération de manuels que nous avons étudié se situait clairement dans la filiation de Minc plutôt que dans celle de Bidet ou de Guillaume. Qu'en est-il des générations plus récentes ?

¹⁰ C'est Edouard Balladur, alors Premier Ministre, qui impose l'un de ses conseillers (Alain Minc) à la présidence de la commission.

II. Justice sociale, égalité, équité

a) Définir la justice sociale : la peur de l'égalité

Le concept central de ce point du programme est celui de la justice sociale. Le terme apparaît dans la première colonne, sa définition est donc exigible lors des épreuves du bac¹¹. On peut donc s'interroger sur les définitions proposées par les manuels. Certaines définitions sont purement tautologiques. Par exemple : « *Ensemble des normes qui définissent la répartition des ressources entre les membres d'un groupe dans le but de la rendre plus juste* » (Bordas, 2015, p. 353). Les élèves retiendront donc que la justice sociale permet de rendre la répartition plus juste ! Dans le même ordre d'idée : « *ensemble de principes définissant une distribution équitable des richesses matérielles et symboliques entre les membres d'une même société. Ces principes varient selon le système de valeur auquel on se réfère : il existe donc plusieurs conceptions de la justice sociale* » (Magnard, 2015, p. 393). Est juste donc une distribution équitable. Mais l'équité n'est plus au programme de 2013. Même définition dans une autre collection de manuels : « *ensemble des principes découlant des valeurs et des choix collectifs d'une société régissant la définition et la répartition équitable des droits sociaux et des devoirs entre les membres de cette société* » (Nathan, 2015, p. 362).

D'autres définitions sont purement et simplement vides de contenu. Par exemple : « *Justice sociale : ensemble des principes découlant des valeurs et des choix collectifs d'une société régissant la définition et la répartition des droits sociaux et des devoirs entre les membres de la société* » (Nathan, 2012, p. 425). La justice sociale, ce sont des principes fondés sur des valeurs. Mais on ne nous dit rien du contenu de ces principes, de sorte que toute société qui a des principes est juste. Par exemple, une société qui a des principes esclavagistes reposant sur des valeurs inégalitaires serait conforme à cette définition. Et serait donc conforme à la justice sociale !

Mais un manuel va plus loin encore en considérant qu'est juste une situation qu'un individu considère comme acceptable : « *Justice sociale. Situation dans laquelle un individu ou un groupe considère le traitement dont lui et les autres font l'objet comme étant acceptable conformément à ses valeurs* » (Belin, 2012, p. 442). Ainsi l'oncle Tom, l'esclave, personnage du roman d'Harriet Beecher Stowe, qui se dit heureux de son sort et qui aime « ses bons maîtres » serait en situation de justice sociale puisqu'il est dans une situation qu'il juge « acceptable ».

Toutes ces définitions ont un point commun : aucune ne fait référence au concept d'égalité. Or, d'Aristote à Arnsperger en passant par Rousseau, il y a accord pour affirmer qu'est juste ce qui est égal. 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 » (Lettres écrites de la montagne, 1764, cité par Boyer, 1995, page 9). Pour Christian Arnsperger : « *L'idée régulatrice de la justice distributive est, sans conteste, l'égalité* »

¹¹ Cependant, de façon très surprenante, certains manuels font l'impasse sur le concept de justice sociale. Par exemple le manuel Nathan (2016, p. 225) affiche la liste des « notions clés » du chapitre « Comment les pouvoirs publics peuvent-ils contribuer à la justice sociale ? »...et le terme « justice sociale » n'y figure pas.

(Arnsperger, 2002, page 7). Cette définition par l'égalité serait conforme aux textes de référence et elle a de plus l'avantage de conduire à la question : « l'égalité de quoi ? » qui est présente dans les programmes. Comment interpréter cette absence de référence à l'égalité ? Notre hypothèse est la suivante : la fin des années 1970 et le début des années 1980 marque l'émergence d'un nouveau paradigme de politique publique. Alors que les Trente glorieuses ont été dominée par un idéal égalitaire¹², le nouveau paradigme, caractérisé par un retour en force de la régulation marchande, renonce à l'idéal égalitaire. On vante les mérites de la concurrence, la « théorie du ruissellement » s'impose, la redistribution des revenus est suspectée pour ses effets désincitatifs, etc. Dans ce contexte le mot « égalité » est discrédité, assimilé à un « égalitarisme » niveleur mettant en péril les libertés individuelles. Tout se passe donc comme si un surmoi néo-libéral s'imposait aux auteurs de manuels de SES leur interdisant de parler d'égalité.

Une exception à signaler toutefois, un manuel fait référence à l'égalité dans sa définition de la justice sociale (qui ne figure que dans le lexique de fin d'ouvrage mais pas dans les activités) : « *Justice sociale : principe s'appuyant sur les idéaux d'une société (égalité des situations ou des chances)* ». (Hatier, 2016, p. 400). La définition n'est pas très explicite mais elle a le mérite de donner un contenu aux « idéaux » de la société qui servent à définir la justice.

A défaut de définir le concept de justice sociale, les manuels proposent parfois des typologies des théories de la justice. Deux exemples méritent d'être retenus en raison de leur caractère très contestable. Le manuel Belin (2016, p. 290) utilise un article d'Igor Martinache¹³ paru dans Alternatives Economiques qui distingue :

- La justice commutative qualifiée d' « universaliste », assimilée à l'égalité des droits.
- La justice distributive qualifiée de « différentialiste », assimilée à l'égalité des chances.
- La justice correctrice assimilée à l'égalité des situations.

Rien ne résiste à l'analyse dans cette typologie. La justice commutative ne se limite pas à l'égalité des droits. C'est, selon Aristote une égalité arithmétique ($a=a$). L'échange marchand est un échange à l'équivalent comme le soulignait Marx, il respecte donc la justice commutative. De plus, on ne voit pas pourquoi la justice commutative serait la seule que l'on pourrait qualifier d'universaliste. L'égalité des chances et l'égalité des situations peuvent tout autant être universalistes (c'est-à-dire s'appliquer à toutes et tous sans discrimination). La justice distributive (égalité proportionnelle) ne peut donc pas être qualifiée de « différentialiste ». Par exemple, affirmer que la rémunération des individus doit être déterminée par leur productivité marginale (ou par leur investissement capital humain) est conforme à la justice distributive (car conforme à l'égalité proportionnelle d'Aristote) et c'est une règle universelle ou qui peut l'être (par exemple quand on exige l'application du principe « à travail égal, salaire égal ». Alors que les indications complémentaires donnent une

¹² C'est l'esprit de Philadelphie analysé par Alain Supiot (2010).

¹³ Qui est l'un des auteurs du manuel. L'extrait de l'article proposé aux élèves est particulièrement confus. Il y est question d'Aristote, de la déclaration des droits de l'homme, de Marie Duru-Bellat, de la méritocratie (qui n'est plus au programme à la suite de l' « allègement »).

consigne simple et claire : « *On distinguera égalité des droits, égalité des situations et égalité des chances* », ce manuel propose aux élèves un texte embrouillé et contestable sur le fond.

Une autre typologie est présentée dans le manuel Magnard (2016, p. 288). Les auteurs distinguent trois « modèles »¹⁴ de justice sociale. La première colonne porte sur la « justice sociale libertarienne ». On pourrait discuter de l'utilisation du terme « libertarien » à propos d'Hayek présenté dans la même colonne comme la figure de proue de ce courant. Mais en dehors de ce problème terminologique, la première colonne est acceptable. La deuxième colonne est consacrée à la « justice sociale méritocratique ». La figure de proue est Rawls. Premier problème, Rawls considère que les talents des différents membres de la société doivent être considérés comme une ressource commune. Rien de « méritocratique » là-dedans. Ensuite la troisième ligne de la colonne comporte une citation entre guillemets et les professeurs comme les élèves peuvent croire qu'il s'agit d'une citation de Rawls or il n'en est rien. On peut y lire que Rawls se préoccupe de ne pas « mettre en cause les droits et les chances des plus favorisés ». Rawls apparaît donc comme un défenseur des plus favorisés, ce qui est aux antipodes de sa pensée. Enfin on présente Rawls comme un partisan de la discrimination positive. Or, tous les spécialistes de Rawls soulignent que ce dernier n'a jamais écrit sur la discrimination positive. On a de bonnes raisons de penser que sa logique « libérale » au sens américain le pousse à mettre en avant les droits individuels plutôt que les droits collectifs. Dans tous les cas, présenter Rawls comme un théoricien de la discrimination positive n'est pas acceptable.

Avec la troisième colonne, on atteint un sommet en matière de contre sens. Il est question de la justice sociale « égalitariste ». Or toute théorie de la justice se réfère nécessairement à une conception de l'égalité. De plus, le terme « égalitariste » est généralement péjoratif. Cette conception « égalitariste » a pour figure de proue Karl Marx. Dans la seconde ligne figure une citation entre guillemets qui n'a manifestement pas Marx pour auteur. Pour caractériser la position de Marx il est écrit : « il faut abolir l'exploitation de l'homme par l'homme caractéristique de toute société de classe ». C'est là une grave confusion entre la question des rapports sociaux et la question de l'inégalité¹⁵. Dans la dernière ligne, ce manuel ajoute une erreur logique en écrivant : « l'inégalité implique l'exploitation des uns par le commandement de l'autre ». Il faudrait savoir : est-ce l'exploitation qui conduit à l'inégalité ou l'inégalité qui conduit à l'exploitation ? Par ailleurs parler du « commandement » c'est introduire la question du pouvoir qui est distincte de la question de l'exploitation (laquelle relève de la sphère économique). Tout cela manifeste une méconnaissance complète de la pensée de Marx, clairement formulée dans la « Critique du programme du parti ouvrier allemand »¹⁶ (Marx, 1875/1965). La position de Marx peut se résumer ainsi :

- Dans le capitalisme, revendiquer un « partage en toute équité » des « fruits du travail », que réclame le programme du parti ouvrier est tout simplement ridicule et mystificateur. Marx fait observer que la distribution qui existe au moment où il écrit

¹⁴ L'emploi de ce terme pose un problème. Il ne correspond pas au sens que les élèves doivent s'approprier dans le cadre du cycle terminal.

¹⁵ Voir A. Beitone et E. Hemdane : « Marx et la justice sociale », mai 2018

<http://eloge-des-ses.com/wp-content/uploads/2018/06/Marx-et-la-justice-sociale-EH-AB.pdf>

¹⁶ Texte connu aussi sous le nom de « Critique du programme de Gotha ».

est « la seule distribution équitable sur la base du mode de production actuel » (Marx, 1872/1865, p. 1416).

- Marx considère ensuite que, dans la première phase de la société communiste (où il n'y a plus d'exploitation, ni même de marché du travail), la répartition des revenus se fait en respectant la loi de la valeur. Les travailleurs individuels reçoivent un droit à se procurer des marchandises qui est proportionnel à la quantité et à la qualité du travail qu'ils ont apporté à la société. Marx écrit « le droit des producteurs est proportionnel au travail qu'ils fournissent » (idem, p. 1419). Pour Marx par conséquent, c'est le principe de l'égalité proportionnelle qui s'applique (justice distributive) alors même que la propriété privée des moyens de production a été abolie. Dans cette société, on ne reconnaît aucune distinction de classe, mais on « *reconnait tacitement comme un privilège de nature le talent inégal des travailleurs, et, par suite, l'inégalité de leur capacité productive* » (idem, p. 1420). Or, comme Marx a précisé que les travailleurs sont rémunérés en fonction de leurs capacités productives, les rémunérations sont inégales.
- Le dernier cas de figure envisagé par Marx correspond à « *une phase supérieure de la société communiste* » qui n'émerge qu'après « *un long et douloureux enfantement* ». Dans cette société il n'y aura plus de division du travail, plus d'opposition entre travail manuel et travail intellectuel, le travail sera devenu « *le premier besoin de la vie* », « *toutes les sources de la richesse coopérative jailliront avec abondance* ». A ce moment là seulement, la contrainte de rareté ayant disparu, on appliquera le principe « De chacun selon ses capacités, à chacun selon ses besoins ». Mais dans une telle situation, les notions d'égalité et de justice sociale n'ont plus de sens puisque tous les individus peuvent se procurer sans limitation tous les biens qu'ils souhaitent obtenir.

Il est donc totalement contraire à la pensée de Marx de considérer ce dernier comme un partisan de l'égalité (et encore moins de l'égalitarisme). En effet pour lui cette égalité relève du « droit bourgeois », elle est impossible dans le capitalisme et dans la première phase de la société communiste où s'applique la loi de la valeur et où les échanges se font à l'équivalent. Elle n'a plus de sens dans la deuxième phase de la société communiste où la contrainte de rareté a disparu¹⁷.

Egalité des situations : horresco referens !

Avec un bel ensemble, les manuels de SES approuvent l'égalité des droits (en invoquant volontiers Tocqueville !) et s'enthousiasment pour l'égalité des chances. Dès qu'il s'agit de l'égalité des situations les formulations péjoratives et les insinuations malveillantes pleuvent. On parle d'égalitarisme et on laisse entendre qu'il s'agit là d'une perspective obsolète et dangereuse. C'est bien sûr cohérent avec l'adhésion aux thèses d'Alain Minc qui se manifeste dans la plupart des manuels. Les Trente glorieuses ont recherché l'égalité des situations, on le

¹⁷ Il s'agit là d'une insuffisance de la pensée de Marx qui a fait l'objet de nombreux débats. Le marxisme analytique (G. Cohen, Ph. van Parijs, J. Roemer, notamment) a pris acte de cette limite et a développé des analyses stimulantes dans le cadre d'un dialogue critique avec J. Rawls. Il est difficile d'enseigner cette approche aux élèves, mais cela ne justifie pas le fait d'attribuer à Marx des idées qui ne sont pas les siennes. Après tout, rien dans le programme n'implique de traiter des théories de la justice et mieux vaut ne rien enseigner qu'enseigner des choses erronées.

déplore volontiers, mais on affirme aussi que le monde a changé et que cette recherche d'égalité n'est plus cohérente avec les temps nouveaux. De plus, pour les manuels de SES, l'égalité produit de nombreux effets pervers. L'égalité des situations est régulièrement associée au communisme. Les lecteurs informés pensent au stalinisme, à la Corée du Nord, à l'univers grisâtre et policier de l'ex-RDA.

Bref, on est dans l'idéologie qui permet d'exalter la méritocratie.

Or cette posture prive les élèves d'un élément essentiel de compréhension du réel. En effet, de nombreuses politiques publiques reposent sur l'objectif d'égalité des situations. L'objectif n'est pas toujours atteint, mais l'égalité des situations est bien une norme qui fonde nombre de débats publics.

Par exemple, lorsque la loi Guizot de 1833 impose à chaque département d'entretenir une école normale d'instituteur et à chaque commune de plus de 300 habitants d'entretenir une école primaire et un instituteur, c'est bien une égalité des situations qui est visée. C'est à fortiori le cas avec les lois de Jules Ferry de 1881-1882 qui rendent l'école publique gratuite et obligatoire. Aujourd'hui encore, personne ne dirait que les enfants doivent avoir les mêmes chances d'apprendre à lire : l'objectif (même s'il n'est pas atteint) c'est que tous les enfants apprennent à lire. De façon plus générale, l'un des principes constitutifs des services publics est l'égalité d'accès. Ce qui veut dire que tous les résidents sur le territoire ont droit à bénéficier, par exemple, des services de secours et de lutte contre l'incendie. C'est cette perspective d'égalité des situations qui a conduit à instaurer l'Aide médicale d'Etat ou la Couverture Maladie Universelle. Défendre l'égalité des situations, ce n'est pas défendre une situation rigoureusement identique dans toutes les sphères de la vie sociale (par exemple des revenus ou des patrimoines identiques), mais définir des domaines (la santé, l'éducation, la sécurité, la qualité de l'environnement) dans lesquels la norme qui fonde les politiques publiques est l'égalité des situations. Pour prendre un exemple plus récent, l'Autorité de Régulation des Communications Electroniques et des Postes a, notamment, pour objectif, d'assurer l'égalité des résidents des différents territoires dans l'accès à la téléphonie et à internet. C'est bien une égalité des situations qui est visée. Cette dernière n'est donc pas une vieillie totalitaire. Un enseignement digne de ce nom devrait montrer que, selon le domaine concerné les sociétés choisissent d'appliquer le principe de l'égalité des droits et/ou le principe de l'égalité des chances et/ou le principe de l'égalité des situations.

b) Une présentation biaisée des thèses de Rawls

Les manuels des générations récentes n'ont guère progressé dans la compréhension des positions de Rawls en dépit de nombreuses publications dans le champ académique (notamment des traductions d'ouvrages de Rawls). Un premier exemple de présentation biaisée est donné par le manuel Bordas 2015. Sous la forme d'un tableau dans le cadre du cours (p. 248) et d'un paragraphe dans la synthèse du chapitre (p. 260), les auteurs distinguent :

- Une « justice sociale universaliste » qui correspond à l'égalité des droits

- Une « justice sociale différentialiste » qui correspond à l'égalité des chances et qu'ils associent à John Rawls
- Une « justice sociale corrective » qu'ils associent à l'égalité des situations (ou égalité réelle).

Cette présentation est à l'évidence, contradictoire avec l'approche de Rawls. Soulignons tout d'abord que, ne reconnaître comme « universaliste » que la conception qui se limite à l'égalité des droits (c'est-à-dire la conception défendue par Hayek) n'est pas acceptable. La conception de Rawls (qui est un « libéral » au sens américain) est tout à fait universaliste. Il s'agit en effet pour lui de définir des principes de justice auxquels tout individu ne peut que donner son assentiment « sous voile d'ignorance » (c'est-à-dire en se décidant de façon impartiale sans prendre en compte ce que serait sa position dans la hiérarchie sociale¹⁸). De tels principes de justice sont évidemment universels. Ils visent précisément à mettre en place un contexte politique permettant à des individus ayant des conceptions différentes de la « vie bonne » ou encore des « doctrines compréhensives » différentes d'exercer leur citoyenneté dans un cadre démocratique. Ces principes de justice ont donc une prétention justifiée à l'universalité. C'est ce qu'écrit très clairement Rawls :

« ...compte tenu du fait du pluralisme raisonnable, une société bien ordonnée dans laquelle tous les membres acceptent la même doctrine englobante est impossible. En revanche, les citoyens d'une démocratie qui sont attachés à des doctrines englobantes différentes peuvent s'accorder sur des conceptions politiques de la justice. Le libéralisme politique affirme que cela nous procure, en tant que citoyens d'une société démocratique, une base d'unité sociale suffisante, en même temps que celle qui est la plus raisonnable » (Rawls, 2001, p. 27-28).

Opposer à Rawls, une justice universaliste est donc un contresens complet¹⁹. Le tableau présente aussi Rawls comme un défenseur de l'égalité des chances et oppose cette conception à l'égalité des situations (troisième colonne du tableau). En présentant les choses ainsi, on donne une idée fautive de la pensée de Rawls. Ce dernier vise en effet à assurer l'égalité des individus dans la dotation en « biens premiers ». Il s'agit bien là d'une égalité des situations. Autre incompréhension totale de la pensée de Rawls, les auteurs affirment que la conception différentialiste de la justice (qu'ils attribuent à Rawls), « ne respecte pas l'égalité des droits » (tableau, p. 248). Le premier des principes de justice de Rawls, prioritaire sur le second, est précisément la reconnaissance de l'égalité des droits : « *Chaque personne a une même prétention indéfectible à un système pleinement adéquat de libertés de base égales, qui soit compatible avec le même système de liberté pour tous* » (Rawls, 2001, p. 69). Faire apprendre aux élèves que la conception de Rawls « ne respecte pas l'égalité des droits » est donc au mieux une grave erreur, au pire une falsification.

De façon plus générale, les présentations qui sont faites de Rawls font de ce dernier un défenseur de l'égalité des chances et donc d'une vision minimaliste de l'égalité. Par exemple le manuel Magnard 2016 affirme que, selon Rawls, « *les hiérarchies sociales sont jugées nécessaires au bien commun* » (p. 302), tout au plus l'Etat doit-il « *veiller à ce que les gains de chacun soient fonction de son mérite personnel* » (p. 302). Or, comme le fait remarquer Bertrand Guillarme, l'un des meilleurs spécialistes français de l'œuvre de Rawls, les principes de justice de Rawls conduisent « *à une limitation radicale*

¹⁸ C'est ce que Rawls appelle aussi la « position originelle ».

¹⁹ On pourrait, en revanche, opposer à l'universalisme de Rawls, les conceptions particularistes de la justice des communautariens. Mais ce débat, qui occupe pourtant une place importante dans la littérature savante sur le sujet, n'est jamais évoqué. Voir à ce sujet : Berten, Da Silveira et Pourtois, 2002.

des inégalités économiques et sociales » (Rawls, 2001, p. 6). La conception de Rawls peut être définie comme un libéralisme égalitaire :

- « libéralisme » à cause de l'insistance qu'il met sur l'égalité des droits et sur la citoyenneté démocratique ;
- « égalitaire » dans la mesure où la règle est l'égalité et où on ne peut accepter une inégalité que si on fait la preuve que l'inégalité maximise la situation des plus défavorisés.

La plupart des manuels de SES ne sont pas fidèles à la pensée de Rawls et présentent aux élèves une vulgate journalistique comme s'il s'agissait de la pensée de celui qui est tout de même le plus grand philosophe politique du XXe siècle.

Une déformation particulièrement grossière de la pensée de Rawls

Nous avons déjà souligné dans notre article de 2007, la déformation qui consiste à faire de Rawls (puisqu'il est un libéral !) un défenseur des inégalités. On pouvait penser que sur ce point au moins au moins l'erreur serait corrigée. Ce n'est pas toujours le cas ! Ainsi le manuel Magnard 2016, reproduit un article d'Alain Bihr et Roland Pfefferkorn paru dans le Monde diplomatique en septembre 2000. Les auteurs assimilent la position de Rawls à la position de Hayek. A l'époque, Philippe Corcuff, que l'on ne peut pas qualifier d'ultra-libéral, avait protesté dans le courrier des lecteurs du mensuel. Mais rien n'y fait !! En 2016 les élèves de la série ES sont donc supposés apprendre que les positions de Hayek et de Rawls sont analogues !!! Comment la directrice de la collection, les auteurs du manuel et enfin l'éditeur, juridiquement responsable de ce qu'il publie, peuvent-ils laisser passer une falsification pareille ?

c) Egalité et équité : quelques progrès mais peut mieux faire !

Nous avons souligné dans notre article de 2007 que les manuels de SES alors en usage, opposaient l'équité à l'égalité et attribuaient à John Rawls le « mérite » d'avoir opéré cette substitution de l'équité à l'égalité. Pourtant, dès 2003, Marc Fleurbaey, économiste reconnu au niveau international comme l'un des grands spécialistes de l'économie de la justice sociale, écrivait :

« Certains prétendent parfois s'inspirer de la théorie de Rawls pour substituer la notion d'équité à celle d'égalité et pour arguer que les inégalités qui bénéficient à tous sont justes et acceptables, ce qui permet de penser qu'une partie des inégalités de la société actuelle sont bonnes dans la mesure où elles sont associées au dynamisme de l'économie capitaliste, dynamisme qui est source d'emplois et profite ultimement à l'ensemble de la population. Tout est truqué et inexact dans cette récupération anti-égalitaire de Rawls » (Fleurbaey, 2003, p.50).

« Truqué et inexact », le jugement de Marc Fleurbaey est sans appel. Là encore, on le voit, parce qu'ils ne se réfèrent pas aux auteurs légitimes du domaine qu'ils prétendent traiter, les rédacteurs de manuels sombrent dans le discours de sens commun surdéterminé par la pression idéologique. Dix ans après les auteurs de manuels ont-ils corrigé leurs erreurs initiales ? Assez peu. Par exemple, dans un encadré intitulé « Qui est John Rawls ? », le manuel Bordas dans les éditions de 2012 et 2015 affirme que la théorie de la justice de Rawls « *repose sur l'équité et non sur l'égalité* » (Bordas 2012, p. 309 et 2015, p. 249). Mais ce manuel a perçu une difficulté, dans un document (par ailleurs assez difficile d'accès pour les élèves) qui se trouve sur la même page, il est indiqué qu'il n'est pas pertinent d'opposer égalité et équité. Mais un exercice pose aux élèves la question suivante : « Les situations suivantes sont-elles

inégalitaires ou relèvent-elles de l'équité ? » (Bordas 2012, p. 309). Difficile pour les élèves de s'y retrouver, d'autant que le mot « équité », bien qu'utilisé dans le corps de l'ouvrage, ne figure pas dans le lexique à la fin du manuel. D'autres manuels ne s'embarrassent pas de nuances. Le manuel Hatier 2016, par exemple, ne traite pas des théories de la justice dans le corps du chapitre. La sous-partie intitulée « Qu'est-ce qui est juste ? » ne fait aucune référence à Rawls. Mais dans une séquence de travaux dirigés, à la fin du chapitre, figure un document tiré d'un site internet de philosophie²⁰, on peut y lire : « *Rawls affirme qu'une société juste doit être équitable (égalité de traitement et de considération), et non égalitaire (égalité des conditions de vie, égalitarisme pur)* » (Hatier 2016, p. 270). Passons sur la rédaction quelque peu obscure, on enseigne toujours aux élèves que l'équité s'oppose à l'égalité.

Un autre manuel semble avoir pris en compte nos critiques de 2007 et notamment la définition de l'équité proposée par Pierre Rosanvallon et Jean-Paul Fitoussi sur laquelle nous avons insisté. Le manuel Belin 2016 écrit dans un encadré en marge du cours : « *L'équité constitue une propriété du critère d'égalité, elle représente un jugement moral que l'on porte sur le type d'égalité que l'on veut promouvoir. Ainsi, si l'on accorde à un élève handicapé un temps supplémentaire lors des épreuves du baccalauréat, on cherche à promouvoir l'égalité dans la possibilité de composer plutôt que l'égalité de temps au nom d'un jugement moral (l'équité)* » (Belin, 2016, p. 291). Cette formulation et l'exemple qui l'illustre sont tout à fait satisfaisants. Malheureusement, cette précision utile ne figure pas dans la synthèse de fin de chapitre. Dans le lexique de fin d'ouvrage, l'entrée « équité » commence par rappeler justement que « *l'équité est toujours un moyen d'atteindre une forme d'égalité* » (p. 391). Puis les auteurs rajoutent quatre lignes (qui ne correspondent en rien à ce qui a été traité dans le chapitre) où ils identifient l'équité à l'égalité des chances. La même erreur est commise dans le texte de l'entrée « égalité » où l'égalité des chances est assimilée à l'équité et l'égalité des positions à « l'égalité réelle ». Aisi, on donne aux élèves deux informations contradictoires. La première est exactement : l'équité est le jugement que l'on porte sur le critère d'égalité que l'on adopte. La seconde est erronée : l'équité est assimilée à l'égalité des chances.

Un autre manuel reste fermement campé sur l'opposition entre égalité et équité, il s'agit du manuel Nathan 2016. Dans un encadré (p. 227), l'égalité est définie comme une « équivalence des ressources, des conditions, des attributs entre individus » ce qui n'est pas très clair. Puis l'équité est définie comme une « égalité juste parce que proportionnée à la situation de chaque individu ». On notera la confusion de vocabulaire : ce que les auteurs du manuel appellent équité est en fait l'égalité proportionnelle qui pour Aristote caractérise la justice distributive. Toujours est-il qu'après avoir lu cet encadré les élèves retiendront qu'il faut choisir entre égalité et équité. Ils seront confortés dans cette erreur par le fait que deux pages

²⁰ Il y a là, sans doute, un des problèmes majeurs de l'enseignement des SES. La norme du « dossier documentaire » comme support du travail des élèves conduit les auteurs de manuels à picorer des documents dans des sources hétérogènes. L'une des contraintes est de retenir des textes considérés comme accessibles aux élèves. Dès lors, on puise volontiers dans des textes de vulgarisation, des articles de presse, des infographies d'origines variées. Cela a deux inconvénients majeurs. D'une part, les élèves ne peuvent pas hiérarchiser les sources utilisées : un extrait de Smith, Marx ou Keynes est mis au même niveau qu'un article d'opinion puisé dans la presse ou sur un blog. Cela alimente un relativisme où toutes les sources se valent. D'autre part il n'existe pas vraiment de texte du savoir, de savoir institutionnalisé, auquel les élèves pourraient se reporter. Certes, il existe désormais des pages de synthèses en fin de chapitre. Mais le texte de synthèse correspond en général à deux pages. Impossible dans ce cadre restreint de présenter de façon précise et nuancée, un ensemble de questions traitées à travers plusieurs dizaines de documents divers.

plus loin, un document a pour titre : « pour atteindre l'égalité des chances, égalité ou équité ? ». Il faut donc opter pour l'égalité ou pour l'équité. C'est l'entourloupe d'Alain Minc que dénoncent tous les spécialistes de Rawls qui est enseignée aux élèves. Cette même attitude consistant à attribuer à Rawls les positions d'Alain Minc se retrouve dans le manuel Nathan 2012. On trouve en effet dans la synthèse de fin de chapitre de ce manuel la formulation suivante : « *Pour des raisons d'économie et d'efficacité, l'action publique peut être amenée à substituer « l'équité comme principe de justice » (J. Rawls) à l'égalité »* (p. 312). On enseigne donc toujours aux élèves les idées formulées par Minc en 1994 !²¹

Le manuel Belin 2012 est bien révélateur du fait que, faute d'idées claires, et sans doute dans le souci de ne choquer personne, certains auteurs de manuels s'enferment dans des difficultés insolubles.

Dans une sous partie intitulée « Egalité et équité, deux notions complémentaires » (p. 350), les auteurs du manuel utilisent deux extraits de texte tirés du site de l'Observatoire des inégalités d'où il ressort, de façon assez confuse, que l'équité c'est l'idée d'égalité juste ! Puis dans un encadré intitulé « A savoir » (p. 351) les auteurs précisent que « l'équité est donc un jugement que l'on porte sur une situation » et ils font référence à J.P. Fitoussi. Mais cet encadré ne fait pas l'objet d'un travail avec les élèves et n'a pas de rapport perceptible avec les documents proposés aux élèves. Dans cette même page, les auteurs publient des extraits d'un article de J.P. Dupuy²² paru dans Libération le 27 février 1995. Les nombreuses coupures qui sont opérées dans l'article rendent le texte mis à la disposition des élèves assez obscur. Les auteurs du manuel n'ont pas retenu la conclusion de l'article qui est pourtant lumineuse : « *il est absurde de dire, comme le claronne le rapport Minc, que l'on doit remplacer l'égalité par l'équité. L'équité est la forme la plus élaborée de l'égalité* » (Dupuy, 1995)²³. En fin de compte, les élèves qui lisent la synthèse du chapitre sont confortés dans la nécessité d'opposer « égalité » et « équité » : l'un des paragraphes de la synthèse s'intitule en effet : « Egalité et équité, deux objectifs inconciliables ? » (p. 366).

La persistance obstinée de la courbe de Laffer

De façon surprenante, plusieurs manuels utilisent la courbe de Laffer. Il s'agit en général de traiter, comme le suggèrent les indications complémentaires, des possibles effets désincitatifs de l'action publique.

Par exemple le manuel Belin (2016, p. 301), publie un extrait d'un article de Jacques Le Cacheux, irréprochable sur le plan scientifique, où il n'est pas question de la courbe de Laffer. En marge est représenté la fameuse courbe, mais aucune activité n'est proposée aux élèves à

²¹ Dans son analyse de l'introduction en France des idées de Rawls et de Sen, Mathieu Hauchecorne note : « *L'équité est devenue un marqueur de droite dans le débat public français* » (Hauchecorne, 2009, p. 108).

²² La traduction française de la Théorie de la justice de Rawls est parue dans une collection « La couleur des idées » dirigée par J.P. Dupuy aux éditions du Seuil.

²³ On ne peut donc pas dire que les auteurs de manuels ignorent ce que dit vraiment Rawls, ni le fait que les spécialistes de Rawls dénoncent la lecture biaisée de Minc. Lorsqu'ils rencontrent dans un texte une phrase qui s'oppose clairement à la lecture de Minc, ils la suppriment privant ainsi les élèves et les professeurs d'une information capitale !

propos de sa lecture, de son interprétation ou de sa critique. Le risque est évidemment que professeurs et élèves interprètent le texte de J. Le Cacheux en le réduisant à la courbe de Laffer.

Le manuel Nathan (2016, p. 237) utilise la même démarche : à gauche de la page un texte de F. Bouguignon et P.- A. Chiappori qui ne disent mot de la courbe de Laffer, mais insistent sur l'importance de distinguer l'effet du montant total du salaire et le raisonnement à la marge. A droite de la page le graphique de la courbe de Laffer. La question posée aux élèves est : « *Que montre la courbe de Laffer ? Quelles critiques peut-on lui objecter ?* ». Mais aucun élément relatif à la critique n'est apporté aux élèves donc, ils ne peuvent répondre que s'ils savent déjà ce que l'on veut leur apprendre...ou si la question est un simple prétexte à un exposé du professeur.

Le manuel Magnard (2016, p. 299), publie un document non signé qui comporte le graphique usuel et un texte qui présente le raisonnement selon lequel, au-delà d'un taux optimal, les recettes fiscales diminuent quand le taux d'imposition augmente. La dernière phrase du texte est la suivante : « *Reste que sa « courbe » est très difficile à confirmer ou à infirmer* ». En mettant « courbe » entre guillemets, les auteurs affichent leur scepticisme, mais la critique logique de l'argumentation de Laffer n'est pas présentée. De plus, la phrase est contestable car, si en effet on n'a pas pu confirmer la thèse de Laffer, la courbe a été abondamment réfutée.

Le manuel Magnard (2012, p. 324), juxtapose lui-aussi un texte scientifique de A. Bozio et J. Grenet et la courbe de Laffer. Mais il y a un problème, le contenu du texte est contradictoire avec la courbe. En effet les auteurs, après avoir présenté l'effet de substitution et l'effet de revenu écrivent : « *Ces deux effets étant de sens opposé, l'impact de la taxation des revenus sur l'offre de travail est théoriquement ambigu. Les études empiriques suggèrent néanmoins que ces deux effets ont tendance à se compenser, en particulier pour les revenus moyens, si bien que la taxation a un effet relativement faible sur la durée de travail offerte par les salariés* ». Cette formulation invalide la forme traditionnelle de la courbe de Laffer qui est présentée à droite du texte.

Le manuel Bordas (2015, p. 259) consacre un document (rédigé par les auteurs du manuels) à la « courbe de Laffer » qui comporte la représentation graphique traditionnelle. Ce document soulève tout d'abord un problème classique de pédagogie invisible. En effet il y est question de l'effet de substitution et de l'effet de revenu. Mais ces deux notions, qui ne sont pas au programme, ne sont pas explicitées. Elles ne figurent pas non plus dans le lexique de fin d'ouvrage. Or, faute de comprendre ces deux concepts, le texte est incompréhensible. La dernière phrase du texte est la suivante : « *Lorsque le taux d'imposition est trop élevé, l'effet de substitution prend le pas sur l'effet de revenu* ». Les élèves sont supposés comprendre par eux-mêmes que cela explique la partie décroissante de la courbe. Outre ce problème didactique, sur le fond, le document est discutable. Toutes les études empiriques montrent que la combinaison des deux effets a un résultat indéterminé, ce qui remet en cause le caractère de proposition générale de la « courbe de Laffer ». Dans un encadré qui présente l'économie de l'offre, les auteurs concluent : « *Ainsi, la fiscalité réduirait l'incitation à l'offre* ». L'usage du conditionnel est prudent, car cette proposition n'a jamais été démontrée. Plus

surprenant, alors que le document n'apporte aucun élément de réflexion critique, une des questions posées aux élèves est la suivante : « *Quelles critiques peut-on adresser à cette analyse ?* ». Les élèves ne disposent, dans le manuel, d'aucun élément pour répondre à la question.

Au-delà des problèmes didactiques et disciplinaires, comment expliquer que cette courbe qui n'est pas au programme soit traitée par autant de manuels ? La contestation vient pourtant de loin. En 1992, A. Beitone et A. Legardez, dans un court texte paru dans les *Cahiers pédagogiques* parlaient de la courbe de Laffer comme « *une imposture scientifique en économie* ». Ils s'appuyaient sur une synthèse magistrale réalisée par Bruno Théret et Didier Uri (1988). A l'issue d'une très large revue de la littérature, ces auteurs concluaient : « *la pertinence empirique d'une relation inverse globale entre taux et recettes d'imposition reste à démontrer* » (Théret et Uri, 1988, p. 802). Depuis d'autres travaux ont confirmé ce scepticisme. La validité empirique et théorique de la courbe de Laffer n'est pas établie. Soulignons, par exemple, qu'à deux reprises dans les années récentes, P. Artus a examiné la question, avec des conclusions qui remettent en cause radicalement la pertinence scientifique de la courbe de Laffer. Il conduit une analyse empirique dans le cas de la France et rappelle tout d'abord : « *il y a courbe de Laffer si, pour l'ensemble des impôts, ou pour certains impôts particuliers, la hausse du taux d'imposition réduit tellement la base fiscale que les recettes fiscales diminuent* ». Sa conclusion est sans appel : « *il n'y a nulle part courbe de Laffer* » (Artus, 2013). En 2016, il revient sur la question et évoque l'utilisation de la courbe de Laffer par l'administration Reagan à partir du début des années 1980 ainsi que le « *retour de la courbe de Laffer* » au moment où il écrit son texte. Il affirme « *il n'y a pas plus de courbe de Laffer aujourd'hui que dans les années 1980* » (Artus, 2016).

Comment expliquer, surtout si l'on trouve que le programme est « encyclopédique », que l'on traite une question qui ne figure pas dans ce que les élèves doivent apprendre et qui est de plus sans fondement scientifique ?

Une réponse possible à cette question repose sur le fait que dans la posture pédagogique dominante en SES la classification des savoirs (au sens de Bernstein) est refusée. Aux yeux de nombre de professeurs de SES et d'auteurs de manuel, une publication médiatique ou relevant du sens commun a autant de légitimité qu'une publication d'un économiste. Dès lors, comme la vulgate relative à la « courbe de Laffer » s'est imposée, dès lors qu'elle est présente dans les médias ou dans les ouvrages de vulgarisation, cela suffit à ce qu'elle figure dans les manuels. Le contenu de ces derniers ne constitue donc pas une source permettant d'identifier les savoirs légitimes, mais un ensemble de documents disparates à partir desquels on pourra organiser des « débats » ... que les élèves sont dans l'incapacité de mener puisqu'ils ne disposent pas des connaissances scientifiques qui leur permettraient de se forger un point de vue éclairé.

III. La question des discriminations

Dans le programme de terminale de 2013 de 2011, le terme discrimination apparaît dans la colonne centrale, donc dans les notions que les élèves doivent connaître. Par ailleurs, dans les

indications complémentaires, les « mesures de lutte contre les discriminations » apparaissent dans la liste des moyens que les pouvoirs publics peuvent utiliser pour promouvoir la justice sociale. Soulignons d'entrée de jeu que la notion de « discrimination positive » ne figure pas dans le programme et qu'il n'y a donc aucune raison de la traiter, surtout quand on considère que le programme est « trop lourd » et « encyclopédique ». En revanche, il faut évidemment définir le concept de discrimination et préciser en quoi la lutte contre les discriminations permet de contribuer à la justice sociale. Or les manuels ne font pas vraiment cela et consacrent souvent une place importante aux discriminations positives...traitées de façon très contestable.

a) Définir les discriminations

On ne trouve jamais dans les manuels une idée simple et pourtant très formatrice : une discrimination conduit toujours à une inégalité, mais toutes les inégalités ne résultent pas de discriminations. Cette idée serait pourtant importante pour définir de façon précise ce qu'est une discrimination. Deux idées convergentes pourraient être mobilisées. La première consisterait à souligner qu'il y a discrimination lorsque l'égalité des droits n'est pas respectée. Lorsque Rosa Parks (1913-2005) était victime d'une inégalité des droits lorsque, comme les autres afro-américains de l'Alabama, il lui était interdit de s'asseoir dans les transports en commun sur les sièges vacants réservés aux blancs, on était bien en présence de discriminations. Aujourd'hui, les personnes handicapées qui ne peuvent pas accéder à certains locaux ou à des transports en commun sont discriminés, comme le sont celles et ceux à qui on refuse un emploi, un logement ou l'entrée dans une boîte de nuit en raison de la couleur de leur peau, de leur prénom ou du lieu où elles habitent, etc. C'est en vertu du principe de l'égalité des droits que des mobilisations collectives ont été organisées et que des dispositifs institutionnels ont été instaurés pour mettre fin aux discriminations ou en limiter l'impact (déségrégation aux Etats-Unis, fin de l'Apartheid en Afrique du Sud, etc.). En France et dans le cadre de l'Union européenne, le terme « discrimination » a fait l'objet d'une définition juridique (article 225-1 du Code pénal en France). Un manuel donne une définition satisfaisante de ce point de vue : « *une discrimination est une différence de traitement en raison d'un critère prohibé par la loi, comme l'âge, le sexe, l'origine ethnique ou sociale, la préférence sexuelle, le handicap ou encore l'apparence physique* » (Bordas, 2012, p. 315). Le point capital, sur lequel aucun manuel n'insiste, est qu'une discrimination est une inégalité de traitement qui repose sur un critère prohibé par la loi²⁴. Si, en tant que propriétaire, je refuse de louer un logement à quelqu'un parce son revenu est insuffisant, je contribue à la création d'une inégalité, mais cela ne constitue pas une discrimination. Dans ce manuel, la définition est dans un encadré qui donne aussi la définition de « inégalités », mais l'articulation entre « inégalités » et discriminations » n'est pas précisée. En revanche, dans la synthèse de fin de chapitre on peut lire « *Par rapport aux inégalités, les discriminations, constituent une forme*

²⁴ Le manuel Magnard 2016 comporte un dossier de 4 documents intitulé « La lutte contre les discriminations » (p. 294-295). Le premier document se réduit pour l'essentiel à un extrait de l'article du code pénal qui prohibe les discriminations. Mais cette définition ne fait pas l'objet d'une problématisation. On demande notamment aux élèves « Pourquoi les discriminations sont-elles devenues un enjeu majeur des politiques sociales ? » (p. 294). Un autre document indique pour 2013 les motifs de plaintes par critère de discrimination. L'approche des discriminations est donc purement descriptive.

différente de rupture avec le principe d'égalité. Elles frappent des populations diverses (les femmes, les handicapés, les minorités ethniques...) dans de nombreux domaines (marché du travail, accès au logement, à la santé ou aux loisirs » (Bordas, 2012, p. 321). On voit bien que cette précision ne permet pas aux élèves de comprendre la différence entre les concepts d'inégalité et de discrimination. Mais certains manuels donnent des définitions encore plus imprécises. Par exemple un manuel donne la définition suivante : « Discriminations : inégalités de traitement et préjudice subis par des individus en raison de caractéristiques réelles ou supposées (race, ethnie, religion, conviction, handicap, orientation sexuelle, sexe...) » (Nathan 2012, p. 313). Certes, les exemples correspondent à certains des critères de discrimination qui figurent dans le code pénal, mais la définition proprement dite (« inégalités de traitement ») ne permet absolument pas de saisir la spécificité du concept de discrimination. Un autre manuel va plus loin dans l'imprécision en écrivant : « Discrimination : situation dans laquelle une personne se sent lésée du fait de ses caractéristiques individuelles » (encadré intitulé « Notion bac », Magnard 2012, p. 319). Ce serait donc le sentiment éprouvé par les acteurs sociaux qui permettrait de définir la discrimination²⁵. Un autre manuel fait référence à la subjectivité des acteurs pour définir la discrimination. Dans la synthèse du manuel Magnard 2012, on trouve un encadré ainsi rédigé sous le titre « Ne pas confondre », « Lorsqu'une femme a un salaire inférieur à celui d'un homme, c'est une différence de salaire (écart constaté entre deux individus). Cette différence est une inégalité si elle est perçue comme injuste. On a affaire à une discrimination si la femme est persuadée que cette inégalité résulte d'un comportement intentionnel : son employeur la rémunère moins seulement parce qu'elle est une femme » (Magnard, 2012, p. 326). Donc il y a discrimination « si la femme est persuadée ». C'est particulièrement dommage parce qu'il existe de nombreux travaux qui montrent qu'une partie, mais une partie seulement, de l'inégalité de salaire entre les hommes et les femmes s'explique par la discrimination. Le reste s'expliquant par des différences de qualification, de temps de travail, etc. On pourrait s'appuyer sur cet exemple pour vérifier que les élèves comprennent la différence entre inégalités et discriminations.

Au total donc, alors que le concept de « discrimination » figure au programme, il ne fait pas l'objet en général d'une définition satisfaisante et les éléments apportés sont soit inexacts, soit trop limités pour que les élèves comprennent la différence entre une inégalité et une discrimination.

b) Entrer dans le débat : lutter contre les seules discriminations ou contre l'ensemble des inégalités ?

L'absence de problématisation de la question des discriminations est d'autant plus surprenante que le discours pédagogique dominant en SES insiste sur la nécessité d'aborder les questions sous l'angle des débats afin de contribuer à former le citoyen. Dans la question qui nous occupe, le débat social coïncide largement avec le débat scientifique. Raison de plus pour l'aborder et pour permettre aux élèves de s'approprier l'enjeu de la question étudiée. Or, pour l'essentiel rien n'est fait. La période des Trente glorieuses, caractérisée par « l'esprit de Philadelphie » (Supiot, 2010) a été caractérisée par des politiques publiques visant à rendre

²⁵ L'enquête Teo réalisée par l'INED et l'INSEE en 2008 distingue le sentiment d'être victime d'une discrimination et la réalité des discriminations, comme on peut distinguer le sentiment d'insécurité et la réalité de l'insécurité.

la société moins inégalitaire en renforçant à la fois l'égalité des droits (les femmes obtiennent le droit de vote en France en 1944, elles peuvent travailler sans l'autorisation de leur mari en 1965, etc.), l'égalité des chances (démocratisation scolaire), et l'égalité des situations (développement de la protection sociale, mouvement de contraction des inégalités de revenu, etc.). En France, les rapports du Commissariat général du Plan sont révélateurs de ce large consensus en faveur de la promotion de l'égalité. Dans la deuxième moitié des années 1970 et au début des années 1980, on assiste à un changement de paradigme des politiques publiques : l'inégalité est de plus en plus présentée comme une conséquence et une condition du dynamisme économique et de la coordination marchande. Dès lors il faut renoncer à chercher à lutter contre les inégalités²⁶ (dès lors qu'elles reflètent les différences de mérite des individus), mais se limiter à la lutte contre les discriminations qui font obstacle à l'égalité des droits et à l'égalité des chances. Si ces inégalités (quand elles résultent de discriminations) sont vaincues, les inégalités de situation qui découlent d'une compétition où le meilleur gagne sont à la fois justes, efficaces et efficientes !

Dès lors l'objectif pédagogique devrait être de permettre aux élèves de s'approprier les termes de ce débat et de confronter les argumentations qui sont favorables ou défavorables à cette évolution. On pourrait aussi adopter utilement un point de vue historique long, en montrant par exemple comment, ces dernières années, le FMI a mis l'accent sur le fait que le creusement des inégalités pouvait mettre en péril la croissance économique et accroître le risque de survenance des crises financières.

Rien de tout cela n'est évoqué dans les manuels. Lorsque c'est évoqué, ce n'est pas traité. Par exemple, le manuel Magnard 2012 utilise un extrait d'un article de François Dubet dans lequel ce dernier écrit : « *Aujourd'hui, l'égalité des chances tend à s'imposer et les discriminations sont devenues la figure cardinale des injustices* ». Les auteurs du manuel précisent très justement en note : « *Pour François Dubet, il faudrait redonner la priorité à l'égalité des places* » (Magnard 2016, p. 288). La question posée aux élèves est la suivante : « *Pourquoi les discriminations contreviennent-elles à l'idéal d'égalité des chances ?* ». Pourtant, le texte de Dubet pouvait servir de point de départ à une très intéressante et très formatrice réflexion. Il faudrait préciser la différence entre inégalité des places (ou des situations) et inégalité des chances. Cela devrait conduire à se demander pourquoi l'égalité des chances (et non plus l'égalité des places) est devenue « *la figure cardinale des injustices* ». Pour Dubet c'est bien ce qui s'est passé : le passage d'une société où l'égalité des places était combattue à une société où on ne se préoccupe plus que de l'égalité des chances. Comment peut-on l'expliquer ce déplacement du discours public et des politiques publiques de l'inégalité des situations à l'inégalité des chances ? Il fallait aussi s'interroger sur le fait que Dubet associe l'inégalité des chances et les discriminations. Enfin il faudrait se demander pourquoi François Dubet se prononce pour rendre la priorité à l'égalité des places et pour réduire la logique de compétition et de méritocratie qui est le ressort de l'égalité des chances.

²⁶ En France la publication en 1974 du livre de Lionel Stoleru « *Vaincre la pauvreté dans les pays riches* » marque un tournant. L'auteur indique que l'on doit renoncer à la lutte contre la pauvreté relative (c'est-à-dire contre les inégalités des revenus) et se concentrer sur la pauvreté absolue. Il faut donc recentrer les politiques publiques sur une logique d'assistance aux plus pauvres et aux exclus et, pour le reste s'assurer que la compétition dans l'accès aux fonctions les mieux rémunérées soit équitable (non déformée par les discriminations).

Rien de cela n'est abordé.

c) La question des politiques de discrimination positive.

Alors que l'étude des discriminations, qui est au programme, n'est pas vraiment réalisée ou de façon cursive et non problématisée, la plupart des manuels traitent assez largement de la discrimination positive (qui n'est pas au programme). L'explication réside sans doute dans le fait que les auteurs de manuels (sans doute en lien avec les attentes des enseignants prescripteurs) s'attachent à traiter des questions d'actualité. Or les années 2000 ont été animées en France par de vifs débats sur la discrimination positive (défendue par Nicolas Sarkozy et Yazid Sabeg nommé Commissaire à la diversité et à l'égalité des chances entre 2008 et 2012) et par le débat sur les statistiques ethniques²⁷. Cette séquence se termine en décembre 2008 par la remise du rapport du comité présidé par Simone Veil qui s'oppose à toute modification de la constitution visant à instaurer la discrimination positive²⁸.

L'idée de traiter une question qui n'est pas au programme mais qui est formatrice, peut tout à fait se défendre. Encore faut-il que la question soit traitée correctement, ce qui n'est pas le cas.

Le premier problème est que les manuels relient la discrimination positive à Rawls. Par exemple un manuel écrit que les travaux de Rawls « *offrent un cadre théorique aux politiques de discrimination positive* » (Bordas 2012 p. 309). Le manuel Nathan 2012 présente un schéma de synthèse de fin de chapitre où les « politiques de lutte contre les discriminations » sont reliées par une flèche à la formule suivante : « Equité au sens de Rawls : discrimination positive » (p. 314). Cette présentation de la discrimination positive comme une mise en œuvre des idées de Rawls est fondamentalement erronée. Tout d'abord tous les spécialistes de Rawls font observer que ce dernier n'a jamais traité de la discrimination positive. La raison principale tient au fait que Rawls traite de la détermination, sous « voile d'ignorance », les principes de justice qui caractérisent la « structure de base de la société ». De plus, et assez logiquement, Rawls n'a jamais traité du racisme (Bessone, 2013, p. 190). Or, nous y reviendrons, dans le contexte des Etats-Unis, c'est essentiellement la question raciale qui fonde les politiques de discrimination positive. Comment expliquer cette bévue ? La plupart des auteurs de manuels définissent la discrimination positive par le fait qu'elle « donne plus à ceux qui ont moins ». Ils traduisent ainsi le principe de différence de Rawls. Et donc en déduisent que les politiques de discrimination positive sont l'application des idées de Rawls. Cela appelle trois remarques :

- « Donner plus à ceux qui ont moins » n'est pas une définition satisfaisante de la discrimination positive, sinon il faut dire que l'allocation de rentrée scolaire sous condition de ressource ou la politique régionale de l'Union européenne constituent une discrimination positive. Dès lors l'expression perd tout sens spécifique et se confond avec la lutte contre les inégalités.
- Rawls cherche à définir le degré et le type d'inégalités acceptable dans la « structure de base de la société ». L'objet de sa réflexion n'est pas de justifier telle ou telle

²⁷ Pour une synthèse récente voir Wiewiorka *et alii*, 2018.

²⁸ Ce qui veut dire très clairement que la discrimination positive n'a jamais existé et n'existe pas en droit français. Contrairement à ce qu'affirment la plupart des manuels.

politique de redistribution. Le point de vue de Rawls est, nous l'avons rappelé, universaliste (et pas communautarien), il considère donc tous les membres de la société de façon identique. Les principes de justice sont des principes politiques qui doivent pouvoir s'appliquer à tous indépendamment des appartenances spécifiques de des uns ou des autres ou des conceptions de la « vie bonne » auxquelles ils adhèrent. L'idée que l'on pourrait chercher chez Rawls un fondement à des actions en faveur de tel ou groupe caractérisé par des traits ethniques ou religieux repose donc sur une profonde incompréhension de la pensée de Rawls.

- Les politiques de discrimination positive ne visent pas (ou n'ont pas pour effet) de « donner plus à ceux qui ont moins » : « *en règle générale, l'action affirmative aide les plus favorisés au sein des groupes les plus défavorisés* » (Skrentny, 2007, p. 14). Ce ne sont donc pas les plus défavorisés qui sont avantagés. On peut même dire que les politiques de discrimination positive sont élitistes²⁹. C'est ce que souligne Mouna Viprey :

« Paradoxalement, alors que l'affirmative action est centrée sur le groupe, sa stratégie première n'est aucunement de lutter contre les causes de l'injustice sociale, la pauvreté et la misère qui frappent l'ensemble du groupe visé ; il s'agit de tirer vers le haut l'élite économique, sociale et/ou politique afin de l'aider à accéder aux positions de pouvoir dont elle a été exclue jusqu'ici et dans l'objectif qu'elle devienne une locomotive pour le reste du groupe cible » (Viprey, 2005, p. 34).

Si donc on devait rapprocher les politiques de discrimination positive et la pensée de Rawls ce devrait être pour dire que ces politiques sont contradictoires avec le principe de différence de Rawls.

A cette erreur de perspective s'ajoute un enlisement dans la question de la définition des politiques de discrimination positive.

La plupart des manuels soulignent que les politiques de discrimination positive telles qu'elles sont conduites aux Etats-Unis reposent sur un critère racial³⁰. Mais cela ne les empêche pas d'utiliser le même terme pour désigner les politiques conduites en France dont on précise qu'elles ne reposent pas sur un critère racial mais sur des critères sociaux ou territoriaux. Le fait que l'on utilise le même terme pour désigner des politiques aussi différentes n'est pas traité. Un manuel cependant aborde la question, il s'agit du manuel Nathan 2016. Ce manuel consacre un TD aux « *politiques de traitement préférentiel dans le monde* » (p. 241). Il

²⁹ Le manuel Nathan 2012 évoque le problème mais ne le traite pas vraiment. Dans la synthèse du chapitre (qui résume ce que les élèves doivent apprendre) on peut lire qu'aux Etats-Unis, les politiques de discrimination obéissent à des critères ethniques et sont élitistes : « *elles visent à réduire l'écart d'accès des plus défavorisés aux élites), sans réduire les inégalités socio-économiques* » (Nathan 2012, p. 313). Or, il s'agit d'expliquer aux élèves comment les politiques de lutte contre les discriminations permettent de promouvoir la justice sociale. On nous explique qu'il n'en est rien aux Etats-Unis, mais les élèves ne disposent d'aucun outil intellectuel pour comprendre de quoi il retourne !

³⁰ Pour Ronald Dworkin, philosophe et juriste américain de très grande réputation, les politiques de discrimination positive « *visent à accroître la place et le nombre des Noirs et autres minorités dans l'industrie, le commerce et les différentes professions, en leur accordant une forme de préférence s'agissant du recrutement, de la promotion et de l'admission dans les collèges et écoles professionnelles* » (Dworkin, cité par Viprey, 2005, p. 30).

comporte trois documents. Le premier porte sur l’Afrique du Sud et le Brésil et met l’accent sur le critère racial, le second sur la Norvège et la proportion des femmes dans les conseils d’administration, le dernier sur les Etats-Unis s’intitule « L’affirmative action aux Etats-Unis », il est tiré d’un article de Daniel Sabbagh qui fait le lien entre ces politiques et le Civil Right Act de 1964 (donc avec le critère racial). Ce document se termine par deux phrases très intéressantes à propos desquelles aucune activité n’est proposée aux élèves : « *Les années récentes ont été marquées par la remise en cause de l’affirmative action et par l’affirmation du principe de color-blindness (« cécité à la couleur ») comme c’est le cas théoriquement en France. Certains ont attaqué cette politique d’affirmative action au nom de M. L. King (et donc de l’égalité !)* » (Nathan 2016, p. 241). Le fait que cette formulation de Daniel Sabbagh ne soit pas exploitée est particulièrement dommageable. Elle ouvre en effet un débat qui devrait structurer la réflexion sur les politiques de discrimination positive : sont-elles ou non au service de l’égalité des situations ? On devrait aussi insister auprès des élèves sur la position des dirigeants du mouvement noir antiségrégationniste. Mouna Viprey rappelle que « *les leaders à l’époque en matière de défense des droits civiques, dont Martin Luther King, sont fondamentalement opposés au système de l’affirmative action qui va à l’inverse de leur revendication, à savoir une société radicalement neutre qui ne soit pas basée sur la conscience de la couleur de peau (color consciousness) ; ils réclament justement l’indifférence à la couleur de peau, la color blindness* » (Viprey, 2005, p. 34). Faute d’une problématisation forte permettant de situer les enjeux structurants, on ne permet pas aux élèves de comprendre ce qui est en débat : pourquoi des défenseurs de l’égalité sont-ils opposés aux politiques de discrimination positive ?

Cette attitude consistant à évoquer un problème ou un débat sans proposer d’activité intellectuelle permettant de s’approprier les savoirs nécessaires pour saisir les enjeux des débats scientifiques ou sociaux se retrouve dans le manuel Magnard 2016. Ce dernier a le grand mérite d’introduire un débat important dans la sous-partie consacrée à la lutte contre les discriminations. On y trouve en effet un extrait d’un article de W. Benn Michaels paru dans le Monde diplomatique de février 2009. Le texte retenu (p. 295) comporte quelques formules chocs qui reprennent les analyses présentées par l’auteur dans son livre « La diversité contre l’égalité » (Michaels, 2009). Par exemple : « *nos problèmes sociaux proviendraient de la discrimination et de l’intolérance plutôt que de l’exploitation* » ou encore : « *En sommes, si ceux qui gagnent plus d’argent que tout le monde ne sont que des Blancs et des hommes, il y a un problème ; si l’on trouve parmi eux des Noirs, des basanés et des femmes, il n’y a plus de problème* » (Magnard, 2016, p. 295), mais cette idée n’est pas vraiment exploitée et ne constitue pas une problématique centrale du traitement de la question.

Les politiques de discrimination positive conduites aux Etats-Unis sont donc présentées de façon partielle et discutable et les débats qu’elles suscitent sont, au mieux, évoqués de façon allusive, au pire, ignorés. Les choses se compliquent encore dans le cas de la France. Le choix d’appeler « politiques discrimination positive », la politique d’éducation prioritaire et les conventions d’éducation prioritaire de Sciences Po Paris n’est jamais mis en question. Un manuel demande même aux élèves de répondre à la question suivante : « *En quoi les conventions éducation prioritaire constitue-t-elle une mesure de discrimination positive ?* »

(Hachette, 2012, p. 341). Pourtant un manuel souligne que pour Sciences Po la politique mise en œuvre ne relève pas de la discrimination positive. Mais rien n’y fait !

Pourtant, les manuels que nous étudions sont parus en 2012 ou 2015-2016, c’est-à-dire APRES la publication du rapport du Comité présidé par Simone Veil (décembre 2008). Or ce rapport (Veil, 2008) devait répondre à la question suivante : y a-t-il lieu de modifier le préambule de la constitution pour pouvoir mettre en place des politiques de discrimination positive ? Le fait que cette question soit posée montre que les politiques de discrimination positive n’existent pas en France. On aurait pu au moins donner cette information aux élèves (et aux professeurs). On le sait, la réponse du comité à cette question a été négative. Cette information aussi mériterait de figurer dans les manuels au lieu d’utiliser à tous propos le terme « discrimination positive » pour désigner telle ou telle politique publique conduite en France. La justification que donne le rapport devrait être portée à la connaissance des élèves. On peut y lire en effet : « *Le comité n’a, en premier lieu, pas manqué d’observer que les motifs qui ont historiquement justifié, dans les pays concernés, la mise en œuvre de tels critères ne trouvent pas d’équivalent direct en France. Aux Etats-Unis, en Afrique du Sud ou en Inde notamment, les dispositifs de promotion par le droit ont fait suite, pour les groupes ethniques qu’ils visent, à des périodes de véritable ségrégation par le droit. Pour le dire autrement, la discrimination positive ainsi conçue ne peut avoir un sens qu’à la condition d’apparaître aux yeux de tous comme une mesure de rattrapage au profit de groupes ayant été victimes dans leur propre pays d’une entreprise de marginalisation organisée par le système juridique. (...) Mais précisément les situations sont très différentes. Une affirmative action à l’américaine ne trouverait pas, en France, à se justifier solidement* » (Rapport Veil, 2008, p. 55)³¹. Les choses étaient donc suffisamment claires pour que le pouvoir politique alors en place, renonce à mettre en place des politiques de discrimination positive³².

La moindre des choses aurait dû consister, pour les manuels, à dire que l’utilisation du terme « discrimination positive » pour caractériser les politiques publiques française est contestée, notamment par un rapport officiel.

En fait, comme pour le débat inégalités/discriminations ou pour la substitution de l’équité à l’égalité, il y a un enjeu sous-jacent que les manuels ne présentent pas. Les élèves ne disposent donc pas de la grille de lecture leur permettant de comprendre qu’il existe une controverse, d’ordonner les arguments, d’explicitier la signification du choix des concepts.

Ce débat était pourtant posé très clairement par Pierre Bourdieu et Loïc Waquant :

« Dans tous les pays avancés, patrons et hauts fonctionnaires internationaux, intellectuels médiatiques et journalistes de haute volée se sont mis de concert à parler une étrange novlangue dont le vocabulaire, apparemment surgi de nulle part, est dans toutes les bouches : « mondialisation » et « flexibilité » ; « gouvernance » et « employabilité » ; « underclass » et « exclusion » ; « nouvelle économie » et

³¹ Les passages soulignés, sont en italiques dans le texte original.

³² En 2004, Nicolas Sarkozy, alors ministre de l’intérieur, avait provoqué un tollé en annonçant qu’il avait nommé un « préfet musulman ». Devenu Président de la République, il nomme en 2008 Yazid Sabeg (partisan de la discrimination positive) « Commissaire à la diversité et à l’égalité des chances ». Mais le bilan de ce dernier est jugé négatif et il démissionne en 2012.

« tolérance zéro » ; « communautarisme », « multiculturalisme » et leurs cousins « postmodernes », « ethnicité », « minorité », « identité », « fragmentation », etc. La diffusion de cette nouvelle vulgate planétaire — dont sont remarquablement absents capitalisme, classe, exploitation, domination, inégalité, autant de vocables péremptoirement révoqués sous prétexte d'obsolescence ou d'impertinence présumées — est le produit d'un impérialisme proprement symbolique. Les effets en sont d'autant plus puissants et pernicioseux que cet impérialisme est porté non seulement par les partisans de la révolution néolibérale, lesquels, sous couvert de modernisation, entendent refaire le monde en faisant table rase des conquêtes sociales et économiques résultant de cent ans de luttes sociales, et désormais dépeintes comme autant d'archaïsmes et d'obstacles au nouvel ordre naissant, mais aussi par des producteurs culturels (chercheurs, écrivains, artistes) et des militants de gauche qui, pour la grande majorité d'entre eux, se pensent toujours comme progressistes » (Bourdieu et Wacquant, 2000, p. 6).

Finalement, les manuels de SES adopte la même logique que celle qui est à l'œuvre dans le débat public : minorer l'égalité des situations, substituer l'équité à l'égalité, privilégier la lutte contre les discriminations en renonçant à la lutte contre les inégalités de situation, poser les problèmes en termes de diversité plutôt que d'inégalités économiques et sociales, tout cela converge pour fonder une nouvelle conception du lien social et des politiques publiques. Certes, les analyses convergentes de Pierre Bourdieu, d'Alain Supiot, de Robert Castel (2003 et 2007) ne font pas l'unanimité. Mais l'honnête intellectuelle consisterait à faire connaître aux élèves ces analyses et les débats qu'elles suscitent. A l'inverse la reprise, sans recul critique, des discours dominant sur l'équité et la discrimination positive ne permet pas aux élèves de s'appropriier les savoirs pertinents et d'accéder à l'intelligence des débats contemporains sur la justice sociale.

Bibliographie

Aristote (1992), *Ethique à Nicomaque*, (trad. J. Voilquin), Coll. GF, Flammarion.

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.

Artus P. (2013), Y a-t-il une courbe de Laffer en France ?, *Flash Economie Natixis*, n° 839, 22 novembre 2013.

Artus P. (2016), Le retour de la courbe de Laffer, *Flash Economie Natixis*, n° 1273, 24 novembre 2016.

Beitone A. et Hemdane E. (2008), Le concept de justice sociale dans les programmes et les manuels de terminale ES : une nouvelle énigme didactique, [en ligne] Socio-logos, n°3, <https://journals.openedition.org/socio-logos/1172>

Beitone A. et Hemdane E. (2018), Marx et la justice sociale [en ligne]

<http://eloge-des-ses.com/wp-content/uploads/2018/06/Marx-et-la-justice-sociale-EH-AB.pdf>

Beitone A. et Hemdane E. (2016), Lutter contre les discriminations ? Certes ! Et contre les inégalités ? [en ligne]

<http://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article230#nh8>

Beitone A. et Legardez A. (1992), La courbe de Laffer : une imposture scientifique en économie, *Cahiers pédagogiques*, n° 308 (p. 21).

Berten A., Da Siveira P., Pourtois H. (2002), *Libéraux et communautariens*, PUF, Coll. Philosophie morale, 2^{ème} édition.

Bessone M. (2013), *Sans distinction de race ? Une analyse critique du concept de race et de ses effets pratiques.*, Vrin.

Bourdieu P. et Wacquant L. (2000), La nouvelle vulgate planétaire, *Le Monde diplomatique*, mars 2000, p. 6-7.

Boyer A. (1995), *Justice et égalité*, in D. Kambouchner (dir.), *Notions de philosophie III*, Col. Folio Essais, Gallimard.

Castel R. (2003), *L'insécurité sociale : qu'est-ce qu'être protégé ?*, Seuil, Coll. La République des idées.

Castel R. (2007), *La discrimination négative. Citoyens ou indigènes ?*, Seuil, Coll. La République des idées.

Colombi D. (2015), En finir avec l'opposition égalité/équité, Billet de blog, 18 mai 2015

<http://uneheuredepeine.blogspot.fr/2015/05/en-finir-avec-lopposition-egaliteequite.html>

Dupuy J.-P. (1995), Égalité, équité et confusion, *Libération*, 27 février 1995

http://www.liberation.fr/tribune/1995/02/27/egalite-equite-et-confusion_121932

Fleurbaey M. (2003), Justice sociale ou lutte des classes, *Mouvements*, n° 26, mars-avril 2003, (p. 48-54).

Hauchecorne M. (2009), L'expertise d'Etat rattrapée par l'université ?, *Raisons politiques*, n° 33, 2009/1, (p. 81-101).

Hauchecorne M. (2009 b), Le « professeur Rawls » et le « Nobel des pauvres ». La politisation différenciée des théories de la justice de John Rawls et d'Amartya Sen dans les années 1990 en France, *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 176-177, p. 94-113.

Hauchecorne M. (2010), Les deux morts de Rawls, *Revue française d'études américaines*, n° 126, (p. 41-52).

Marx K. (1872), Critique du programme du parti ouvrier allemand, in Marx K. (1965), *Œuvres*, tome 1 Économie, Bibliothèque de La Pléiade, (p. 1407-1434).

Michaels W. B. (2009), *La diversité contre l'égalité*, Editions Raison d'agir.

Minc A. (1994), *La France de l'an 2000*, La Documentation française/Commissariat général du plan.

Minc A. (2004), *Les prophètes du bonheur. Une histoire personnelle de la pensée économique*, Paris, Grasset.

Rawls J. (2001), *La justice comme équité. Une reformulation de Théorie de la justice*, La Découverte. Traduction et avant-propos de Bertrand Guillarme.

Skrenty J.D. (2007), L' "affirmative Action" américaine en déclin, *Le Monde diplomatique*, mars 2007, p. 14.

Stoleru L. (1974), *Vaincre la pauvreté dans les pays riches*, Flammarion (réédition dans la collection Champs).

Supiot A. (2010), *L'Esprit de Philadelphie. La justice sociale face au marché total*, Seuil.

Théret B. et Uri D. (1988), La courbe de Laffer dix ans après : un essai de bilan critique, *Revue Economique*, vol. 39, n°4, (p. 753-808)

Veil S. (2008), *Comité de réflexion sur le Préambule de la Constitution. Rapport au Président de la République*, La documentation française.

<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/084000758.pdf>

Viprey M. (2005), La politique d’Affirmative Action, *Chronique internationale de l’IRES*, n° 232, mars 2005, p. 30-38.

<http://www.ires.fr/publications/chronique-internationale-de-l-ires/item/3893-etats-unis-la-politique-d-affirmative-action>

Wieviorka M. et alii (2018), *Diviser pour unir ? France, Russie, Brésil, Etats-Unis face au comptages ethniques*, Editions FMSH

Annexe 1

Les programmes de SES de classe terminale sur le thème de la justice sociale

1/ Programme initial du 12 juillet 2011 (BO Spécial n°8 du 13 octobre 2011)

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=57523

1. Justice sociale et inégalités

1.1 Comment analyser et expliquer les inégalités ?	Inégalités économiques, inégalités sociales.	On mettra en évidence le caractère multiforme des inégalités économiques et sociales ainsi que leur aspect parfois cumulatif. On procédera à des comparaisons aux niveaux européen et international en utilisant les principaux indicateurs et outils statistiques appropriés. On montrera que le niveau et l'évolution des inégalités sont liés à des facteurs multiples : origine et appartenance sociales, formation, accumulation patrimoniale, genre, génération, etc. Acquis de première : salaire, revenu, profit, revenus de transfert.
1.2 Comment les pouvoirs publics peuvent-ils contribuer à la justice sociale ?	Égalité, équité, discrimination, méritocratie, assurance/assistance, services collectifs, fiscalité, prestations et cotisations sociales,	On s'interrogera sur les fondements des politiques de lutte contre les inégalités en les reliant à la notion de justice sociale ; on rappellera à ce propos que toute conception de la justice doit répondre à la question : « L'égalité de quoi ? ». On distinguera égalité des droits, égalité des situations et égalité

	redistribution, protection sociale.	<p>des chances. On précisera qu'il n'y a pas lieu d'opposer les notions d'égalité et d'équité. Pour cela, on montrera que le degré d'égalité est un fait et peut se mesurer alors que l'équité, qui renvoie au sentiment de ce qui est juste ou injuste, est un jugement qui se fonde sur un choix éthique ou politique sous-tendu par un système de valeurs. On analysera les principaux moyens par lesquels les pouvoirs publics peuvent contribuer à la justice sociale : fiscalité, redistribution et protection sociale, services collectifs, mesures de lutte contre les discriminations. On montrera que l'action des pouvoirs publics s'exerce sous contrainte et qu'elle fait l'objet de débats quant à son efficacité et aux risques de désincitation et d'effets pervers.</p> <p>Acquis de première : État-providence, prélèvements obligatoires, revenus de transfert.</p>
--	--	---

2/ Programme aménagé, arrêté du 3 avril 2013 (BO n° 21 du 23 mai 2013)

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=71834

Thèmes et questionnements	Notions	Indications complémentaires
1.1 Comment les pouvoirs publics peuvent-ils contribuer à la justice sociale ?	Égalité, discrimination, assurance / assistance, services collectifs, fiscalité, prestations et cotisations sociales, redistribution, protection sociale.	<p>On s'interrogera sur les fondements des politiques de lutte contre les inégalités en les reliant à la notion de justice sociale ; on rappellera à ce propos que toute conception de la justice doit répondre à la question : « L'égalité de quoi ? ». On distinguera égalité des droits, égalité des situations et égalité des chances.</p> <p>On analysera les principaux moyens par lesquels les pouvoirs publics peuvent contribuer à la justice sociale : fiscalité, redistribution et protection sociale, services collectifs, mesures de lutte contre les discriminations. On montrera que l'action des pouvoirs publics s'exerce sous contrainte et qu'elle fait l'objet de débats quant à son efficacité : risques de désincitation et d'effets pervers.</p> <p>Acquis de première : État-providence, prélèvements obligatoires, revenus de transfert.</p>

Annexe 2

Le corpus analysé

Directeurs d'ouvrage	Liste des auteurs	Editeurs	Année d'édition
Didier Anselm	K. Bakhti, A. Blanc, L. Blanc, E. Cassagne, M. Jayat, L. Maurin, N. Olivier, J.-Y. Phelep, R. Saur, M. Servanin.	Hatier	2016
Stéphanie Fraisse d'Olympio	J.-Y. Bourelly, A. C. Broutelle, P. Cotelette, F. Giraud, B. Ladouceur, F. Le Morvan, I. Martinache, Ch. Mercier, M. Paldacci, J. Pellegrini	Belin	2016
Claude-Danielle Echaudemaison	M. Abellard, R. Chartoire, G. Joubert, O. Leblanc, S. Loiseau, A. Parienty, Robert Soïn, E. Taieb, H. Thammavongsa, A. Vallée.	Nathan	2016
Isabelle Waquet	D. Chamblay, Th. Fabre, S. Fontaine, D. Heurtevent, G. Périssé, O. Robert, M. Sarzier, E. Tabbagh, N. Thibault, Ch. Vernet-Habasque, C. Viet-Triem-Tong, J. Villion.	Magnard	2015
Cédric Passard Pierre-Olivier Perl	F. Aît-Saïd, E. Cardon, E. Decosne, E. Keslassy, Ph. Mathy, G. Maury, S. Moussiegt, A. Raedecker, J. Turbé, E. Vandappe	Bordas	2015
Stéphanie Fraisse d'Olympio	A.-C. Broutelle, J. Dornbusch, S. Dzimira, F. Giraud, E. Le Floch, F. Le Morvan, I. Martinache, S. Morin, M. Paldacci, A. Poulain, Ph. Roman, G. Vallet	Belin	2012
Claude-Danielle Echaudemaison	M. Abellard, R. Chartoire, G. Joubert, O. Leblanc, S. Loiseau, A. Parienty, S. Roux-Périnet, Robert Soïn, E. Taieb, H. Thammavongsa, A. Vallée.	Nathan	2012
Alain Combes	M. Amans-Bernard, E. Buisson-Fenet, M. Colomb, L. Flandrin, M. Lavergne, Annie Loeser, Ch. Rodrigues, M. Sarzier, A. Tremoulinas, I. Waquet	Magnard	2012
Jean-Paul Lebet Adeline Rchet	C. Bernier, F. Constantin, P. Croizier, S. Daubin, M. David, S. Grelet, J.-Ph. Jallageas, L. Le Guen, S. Leloup, M. Motais, F. Rault, J.-L. Suc	Hachette	2012
Cédric Passard Pierre-Olivier Perl	F. Ait Saïd, E. Cardon, E. Decosne, E. Keslassy, Ph. Mathy, G. Maury, S. Moussiegt, A. Raedecker, J. Turbé, E. Vandappe.	Bordas	