

La sanction éducative en crise

Dans les sociétés démocratiques libérales qui recherchent la performance en faveur des subjectivités désirantes, les systèmes éducatifs peuvent-ils encore proposer des sanctions qui ne soient pas vécues comme des violences culpabilisantes ? Mais peut-on se préparer à la vie en faisant l'économie d'un jeu transitionnel de sanctions au service de la responsabilisation ?

I) ambiguïtés : sanction, violence culpabilisante

1) La fessée a-t-elle une valeur éducative ?

« *Quand les parents se mettent à utiliser la violence, l'enfant s'endurcit*, selon Olivier Maurel, un ancien professeur qui est l'une des chevilles ouvrières de la campagne anti-fessée française. *Le corps ne comprend pas si l'intention est éducative ou pas. L'enfant acquiert le geste. Il apprend la violence par l'exemple.* » 50 % des coups sont donnés à des enfants de moins de 2 ans, qui n'ont aucun moyen de comprendre leur signification. [...]

Pour la psychanalyste Claude Halmos, « *le but de l'éducation est que l'enfant se soumette aux règles parce qu'il en a compris le sens. La fessée ne lui apprend rien. Au contraire, elle lui donne l'exemple de la loi du plus fort ! Donner une fessée, c'est user et abuser d'un rapport de force inégal entre l'adulte et l'enfant.* » [...]

Le pédopsychiatre Maurice Berger est l'un des rares à préconiser la fessée (mais pas la gifle qu'il juge « humiliante »). Avec cependant des conditions très précises et complexes à réunir : elle doit être rare, non impulsive, ni trop douce ni trop forte et prendre place sur fond « *d'habitudes relationnelles chaleureuses* ». [...]

La psychanalyste et thérapeute familiale Caroline Thompson ne défend pas les châtiments corporels mais tempère. « *Recevoir une tape sur les fessées, est-ce d'une grande violence par rapport à beaucoup d'autres choses que vivent les enfants ?*, interroge-t-elle. *Dans ma pratique, ce n'est pas le problème principal évoqué par les enfants ou les adultes quand ils parlent de leur enfance. Les violences psychologiques, sur lesquelles il est impossible de légiférer, viennent loin devant* » [...]

Les pédopsychiatres sont unanimes : l'autorité et les coups peuvent être dissociés. Ne pas frapper un enfant ne doit pas empêcher de lui donner un cadre. « *Quand c'est non, c'est non, il ne s'agit pas d'expliquer ou de négocier à perte de vue*, estime Gilles Lazimi, médecin, coordonnateur de la campagne anti-fessée de la Fondation pour l'enfance. *Ne pas fixer de limite, c'est aussi de la maltraitance.* » Par Gaëlle Dupont Le Monde.fr | 03.03.2015

2) « Humilier, une forme d'autorité très usitée »

Il est fréquent que les élèves se sentent humiliés. Une enquête statistique avait montré que 50 % des collégiens estimaient avoir été humiliés par un enseignant. Mais cela ne signifie pas du tout que les enseignants se comportent, en tout cas sciemment, de manière humiliante. Un exemple typique de ce que j'ai recueilli dans mon enquête est celui du professeur qui rend une copie en disant publiquement : « Ce n'est pas digne de toi. » L'élève peut se sentir atteint après tout, la notion de dignité renvoie bien à ce qu'il est. Alors que le message est probablement plus proche du : « Tu es passé à côté cette fois-ci, je sais que tu peux faire mieux. » L'enjeu scolaire est tellement fort aujourd'hui que les élèves ont sans doute tendance à prendre plus à cœur ce genre de remarque que par le passé.

Y a-t-il un ressort dominant de l'humiliation ?

Oui: toucher à la vie privée des enfants. Là encore ça peut se faire sans volonté de nuire de la part de l'enseignant. Mais beaucoup ne se rendent pas compte qu'enfants et adolescents n'ont pas envie que leur vie soit étalée sur la place publique parce qu'ils cachent des choses, qu'ils

ont honte, que leur rapport au regard des pairs est très sensible. Ces dérapages ne sont pas acceptables : les enseignants n'ont aucune autorité pour exposer la vie privée des élèves.

Certains élèves se sentent-ils plus humiliés ?

Comme souvent, les phénomènes négatifs sont cumulatifs. On s'autorise plus facilement à humilier les faibles. Ceux qui ont de mauvaises notes, ceux dont les parents n'oseront pas venir se plaindre... Pierre Merle, sociologue *Libération* - lundi 20 juin 2005

3) Selon le contexte la sanction verrou ou levier

A quelle fin sanctionne-t-on des enfants ou des élèves? Que vise-t-on ? Que cherche-t-on finalement? Au-delà ou plutôt en deçà de cette question des fins, on peut se demander ce qui garantit l'efficacité d'une procédure d'exclusion. Les sanctions les plus efficaces, écrit Hubert dans un des textes proposés, sont «celles qui lui font éprouver que tout manquement à la règle entraîne pour lui un commencement de désocialisation». C'est parce qu'il existe un ensemble de valeurs et de normes partagées entre le puni et le groupe que la sanction est opérante. En d'autres termes, l'exclusion ne marche qu'avec des affiliés. Exclure un élève en rupture de famille, de quartier ou d'école, ce n'est qu'amplifier sa désocialisation. Où l'on voit que la question que se posait, il y a presque trois siècles maintenant, un certain Jean-Baptiste de La Salle, est toujours une question d'actualité. Qu'est-ce qui différencie une sanction d'une violence, se demandait le fondateur des petites écoles chrétiennes. Tel est bien encore notre problème. L'exclusion est une violence lorsque l'École n'a plus de dehors, on ne peut plus exclure lorsqu'il n'y a plus d'ailleurs. Une sanction légale n'est donc pas ipso facto une sanction éducative, le cadre réglementaire ne nous dispense pas d'une réflexion éthique et éducative. L'exclusion n'est ni bonne, ni mauvaise en soi, elle peut être bénéfique comme elle peut être dangereuse. «L'exclusion, écrit avec beaucoup de lucidité Oury, n'enseigne pas obligatoirement la sociabilité». Nous ne récusons pas, en disant cela, le principe de la légalité des sanctions cher aux juristes, nous affirmons seulement qu'il faut se déprendre de tout apriorisme sur ce sujet.

Ceci dit, on peut échapper à la dialectique du dedans et du dehors si l'on pense l'exclusion moins à partir des catégories du lieu et de l'espace qu'à partir de celles du temps et des activités partagés. Exclure, c'est alors évincer des temps communs; temps de l'étude et du travail, temps de la récréation et de la détente, temps des repas et de l'échange [...] Individualiser les prises en charge, organiser de nouveaux modes d'accompagnement, renouer avec une temporalité plus souple... On le voit, penser la sanction, c'est penser plus que la sanction. Peut-être sommes-nous aujourd'hui au milieu du gué, face à une alternative: punir plus et plus sévèrement pour ne rien changer ou punir autrement, mieux, avec le souci de réaménager la société scolaire. La sanction: verrou ou levier?

Eirick Prairat, *Penser la sanction, Les grands textes*, L'harmattan p 8

II) Nécessité de la sanction éducative

1) finalités de la sanction éducatives

La sanction éducative vise à réhabiliter l'instance de la loi (fin politique)

La sanction vise à rappeler la primauté de la loi et non la prééminence des adultes. Plus généralement, elle manifeste l'importance de l'existence d'un ordre symbolique structurant: le droit. Une sanction qui entend faire œuvre d'éducation, ne peut donc être utilisée comme une stratégie de réactivation du pouvoir du maître ou de l'adulte. « La punition d'un enfant, écrit pourtant Jean Bergeret, survient souvent comme la nécessité pour l'adulte de récupérer narcissiquement son emprise et sa violence sur l'enfant. » 1 Devenir éducateur, c'est précisément renoncer aux sirènes du pouvoir pour devenir le garant d'une loi à laquelle on est soi même soumis. Rappeler la loi, c'est aussi en appeler à sa valeur d'instance, c'est-à-dire à

sa capacité à lier un « je » à un « tu » pour faire advenir un « nous ». Il n'y a pas de « vivre-avec » (autrui) qui ne soit articulé à un « vivre-devant » (la loi). Le vivre-ensemble ne peut être pensé comme ferme et permanent que sur le fond d'une instance transsubjective. Et ce transsubjectif, c'est la loi. La sanction rappelle que les lois que le groupe se donne ne peuvent être impunément ignorées ou violées au risque de le faire éclater. Telle est la finalité politique de la sanction : rappeler la loi pour préserver l'identité et la cohésion du groupe.

La sanction éducative vise à responsabiliser un sujet (fin éthique (...))¹

La sanction est un moyen de promouvoir un sujet responsable en lui imputant les conséquences de ses actes. Cette proposition peut surprendre car certains auteurs affirment que l'on ne peut punir qu'un sujet responsable. « *Si l'enfant n'a pas conscience de la faute commise ni de sa responsabilité personnelle*, écrivent Élise et Célestin Freinet dans un texte peu cité, *comment voulez-vous qu'il admette la légitimité de la punition ?* »² L'argument consiste à dire que l'on ne peut punir que celui qui est vraiment responsable. S'agit-il alors de faire advenir une attitude responsable ou, au contraire, faut-il la présupposer ? Philippe Meirieu a montré que l'on peut échapper à un tel dilemme par la dialectique de l'être et du devoir-être. « *Sanctionner*, écrit-il, *c'est bien en effet attribuer à l'autre la responsabilité de ses actes et même si cette attribution est constitutivement prématurée, même si elle est, stricto sensu, au moment où elle est faite, un leurre (puisque l'enfant n'est précisément pas déjà éduqué) elle contribue à son éducation en créant chez lui progressivement cette capacité d'imputation par laquelle sa liberté se construit. Celui qui a commis la faute n'aura peut-être pas agi de son plein gré, il aura peut-être été le jouet de l'influence de son entourage ou, simplement de ses impulsions... Mais le fait de lui attribuer la responsabilité de ses actes le mettra, en quelque sorte en situation de s'interroger progressivement sur ceux-ci et d'en être, de plus en plus, le véritable auteur. Plus radicalement, peut-être, en anticipant une situation sociale future on anticipe le sujet libre et on lui permet d'advenir.* »³ C'est en pariant sur la liberté d'autrui qu'on l'actualise. La sanction possibilise en l'enfant l'émergence de sa responsabilité subjective. Il ne s'agit donc pas d'attendre que l'élève (ou l'enfant) soit responsable mais de le sanctionner de telle manière qu'advienne en lui un sujet responsable. Il n'y a pas à « attendre-que » mais à « agir pour- que ». Et cet « agir-pour-que » s'adresse toujours à un sujet singulier inscrit dans une situation particulière

La sanction éducative vise à reconstruire le lien social blessé (fin sociale)

La sanction est un coup d'arrêt. Sans celui-ci, l'enfant peut être amené à persévérer, à aller plus loin, à faire plus mal, à se faire plus mal. « *La sanction*, écrit Jean-Bernard Paturet, a donc comme fonction essentielle, quand elle est fondée sur cette reconnaissance du sujet désirant, d'empêcher que le sujet se perde dans une régression infinie ou dans une puissance

¹ La faveur avec laquelle sont accueillis aujourd'hui les discours de responsabilisation comporte une ambiguïté majeure : la frontière est en effet ténue, qui sépare *l'appel responsabilité* du *postulat de responsabilité*, l'horizon d'exigence de l'imputation immédiate. Dans le premier cas, nous sommes de plain-pied dans l'action éducative qui procède d'une habilitation, d'une mise en capacité, c'est-à-dire d'un étayage institutionnel du travail subjectif qui ne se contente pas d'exiger l'autonomie, mais cherche à en co-construire les conditions de possibilité. Dans le second, au contraire, ce portrait de l'élève idéal, autonome et responsable, pourrait bien être le prolongement de cet « agent moral rationnel » dont le néo-rétributivisme américain a fait son fonds de commerce avec les conséquences que l'on sait

Note .Cette philosophie pénale considère en effet, dans une perspective néokantienne que la peine fait honneur à l'autonomie des condamnés, qu'elle est reconnaissance de leur pleine responsabilité d'agent moral et que tout aménagement relatif à leurs difficultés personnelles ou à leur situation particulière serait une insulte à leur dignité. Soucieuse de pousser la politesse jusqu'au bout, cette philosophie a largement soutenu le retour tendanciel aux peines fixes dans de nombreux États américains et le développement de leur instrument juridique pratique : les *guidelines*, sortes de mètre-étalons du juge lui indiquant, pour chaque infraction, la quantité de la peine requise, et ce avec une très faible marge d'interprétation. De l'avis de nombreux analystes, cette politique pénale est l'une des causes principales de l'extraordinaire inflation carcérale américaine. **Thierry Pech, *la discipline : l'école, cas d'école*, cf. supra**

² C. Freinet, E. Freinet, *Vous avez un enfant*, Paris, Les éditions de la table ronde, 1962, p. 302.

³ P. Meirieu, *Le choix d'éduquer*, Paris, ESF, 1991, p. 110

mortifère... »⁴ L'éducateur doit soutenir des « non », savoir faire face même si ces prétentions narcissiques doivent en souffrir. La peur tarabuste souvent l'éducateur qui s'oppose ou se risque à poser un refus. « On préfère vivre dans l'esthétisme d'une séduction mutuelle, n'être jamais le mauvais qui contredit, qui marque des limites. Une séduction généralisée nous fait échapper à cette épreuve. Séduire, c'est dire oui toujours, pour qu'il soit comblé par nos soins. Assumer un « non » est pourtant essentiel comme est essentielle la mise en place d'interdits structurants, où on apprend que tout n'est pas possible dans notre univers humain, et que tout ne vous est pas destiné. »⁵ Coup d'arrêt dans une trajectoire déviante, mais pour réorienter un comportement, le remettre selon une belle formule d'Emmanuel Levinas « dans la droiture de l'en-face-de lui »⁶. La sanction vise à renouer le lien social que la transgression a défait, elle tend à réinstaurer la victime et dans sa dignité et dans sa puissance d'agir que l'agression a niée et amoindrie. La sanction éducative, par-delà son effet césure, tend à réinscrire le coupable dans le jeu social de la réciprocité. Elle vise à reconstruire le lien social blessé et, par là-même, à redonner à la victime la place pleine et entière qui était la sienne.

Eirick Prairat, *Sanction éducative, sanction reconstructive*, Alternatives non violentes N° 125 - 2003 • SANCTIONNER SANS PUNIR

2) la sanction éducative n'est pas la sanction pénale

La sanction éducative, à l'encontre d'une sanction pénale, se légitime non par un *parce que*, mais par un *pour* ; elle est toujours orientée vers le futur de l'individu ou de la collectivité ; son but ultime n'est pas de réparer, mais de préparer. C'est d'ailleurs ce qui caractérise le juste pour enfants ; son but est de protéger, éduquer ou rééduquer. La sanction éducative a donc des caractères spécifiques. D'abord, comme tout ce qui est éducatif, elle est une simulation ». Des sanctions réelles, comme l'expulsion de l'école ou l'échec définitif, ne sont pas éducatives, sauf si le patient sait en tirer parti. La sanction n'est éducative que si elle ne compromet pas l'avenir du coupable ; si, au contraire, elle lui ouvre son avenir. C'est pourquoi elle doit être adaptée à l'individu et aux circonstances et ne peut donc être définie par un code rigide. C'est pourquoi aussi elle peut être infligée par la communauté des pairs aussi bien que par un maître. En tout cas, la sanction éducative devance, de façon symbolique, les sanctions de la vie⁷ et permet ainsi de les éviter⁸. Ensuite, la sanction éducative n'est pas nécessairement négative ; elle peut être aussi bien récompense que châtiment. D'ailleurs, selon les psychologues, la vraie récompense d'un apprentissage est sa réussite même, avec le sentiment de puissance et de joie qu'elle procure. Enfin et surtout, à l'encontre de la sanction pénale, la sanction éducative est celle qui est acceptée; en tout cas comprise, par celui qu'elle atteint. A

⁴ J.-B. Paturet, *Philosophie et éthique de la sanction dans l'action et la relation éducative*, Journée d'étude, ADSEA, 1997, p. 6

⁵ M. Cifali, *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, Paris, PUF, p. 198

⁶ E. Levinas, *Éthique et infini*, Paris, Fayard 1985, p. 58.

⁷ La rigueur éducative ; c'est une violence épargnée ; la violence que l'enfant pourrait subir, ou commettre
Reboul la philosophie de l'éducation p90

⁸ *Un des plus grands problèmes de l'éducation est de concilier sous une contrainte légitime la soumission avec la faculté de se servir de sa liberté. Car la contrainte est nécessaire ! Mais comment cultiver la liberté par la contrainte ? Il faut que j'accoutume mon élève à souffrir que sa liberté soit soumise à une contrainte, et qu'en même temps je l'instruise à faire bon usage de sa liberté. Sans cela il n'y aurait en lui que pur mécanisme ; l'homme privé d'éducation ne sait pas se servir de sa liberté. Il est nécessaire qu'il sente de bonne heure la résistance inévitable de la société, afin d'apprendre à connaître combien il est difficile de se suffire à soi-même, de supporter les privations et d'acquiescer de quoi se rendre indépendant. Il faut lui prouver que la contrainte qu'on lui impose a pour but de lui apprendre à faire usage de sa propre liberté, qu'on le cultive afin qu'il puisse un jour être libre, c'est-à-dire se passer du secours d'autrui.* Kant pédagogie

moins de réduire l'éducation à un dressage, il faut que l'éduqué reconnaisse dans la sanction son propre verdict. C'est par là qu'elle l'éveille et le forme. Comme le disait Protagoras (324b), la sanction éducative est celle qui s'exerce « non pas cause du passé », mais « en vue de l'avenir » O. Reboul, sanction, Notions philosophiques II

3) sanction éducative non dégradante

On peut relever quelques caractéristiques essentielles. Elle doit tout d'abord être comprise de la personne à qui elle est infligée, et de ce point de vue les principes de droit commun peuvent y aider en renouvelant le mode de légitimité de la décision en assurant sa prévisibilité et sa neutralité.

Elle doit également ne pas être dégradante et respecter la dignité de l'élève. Une idée apparemment frappée du sceau du bon sens, mais qui pose problème : sera-t-il dégradant de demander à un élève de nettoyer les toilettes dans lesquelles il aura fait des tags ? Où passe la frontière entre la juste sanction et les « traitements inhumains ou dégradants » dont parle la Convention européenne des droits de l'homme (article 3) et au nom desquels il lui est arrivé de s'intéresser aux sanctions disciplinaires scolaires ? La Cour de Strasbourg a sur cette question une position dont la logique pourrait être transposée à l'école : « Pour qu'une peine soit dégradante [...], l'humiliation ou l'avilissement dont elle s'accompagne doivent se situer à un niveau particulier et différer en tous cas de l'élément habituel d'humiliation [des peines généralement pratiquées dans les États membres] ». Autrement dit, il y a risque de dégradation dès lors que l'exécution de la peine transgresse un principe d'égalité moyenne de traitement. À l'école, une sanction dégradante serait une sanction inhabituelle par sa nature et par là-même susceptible de signifier à l'élève qu'il n'est pas l'égal de ses pairs. Pour être éducative, la sanction doit aussi être rapide, c'est-à-dire signifier immédiatement à l'élève le caractère répréhensible de son action ainsi que l'attention de l'institution et des adultes à son égard ; de ce point de vue, en revanche, la lenteur des processus juridictionnels impliqués par les standards du procès équitable pourrait s'avérer très étrangère aux finalités et au temps de l'éducation. Enfin, il convient de tenir la sanction à l'abri du formalisme ou de l'abstraction. De fait, elle ne doit pas être le résultat d'une tarification systématique des fautes — écueil que les textes prennent soin d'écartier —, ni même d'une application désincarnée de la règle. La sanction doit « affecter » l'élève en lui rendant sensible, en lui manifestant la limite, c'est-à-dire se présenter non seulement comme une privation personnelle, mais comme l'expression d'une désapprobation de son environnement social, de celles et ceux avec qui il se trouve en relation. C'est pourquoi l'exclusion, utile dans certaines circonstances, peut s'avérer contre-productive quand elle s'adresse à un sujet mal intégré au groupe ou à l'école, c'est-à-dire à un sujet qui risque d'y voir une libération plutôt qu'une sanction

Thierry Pech, *la discipline : l'école, cas d'école*, p38 SANCTIONNER SANS PUNIR, Alternatives non violentes N° 125 - 2003 •

III) Quelques éléments favorisant la crise

1) La crise de l'autorité

a) contradiction

On a transformé l'école en lieu de vie, en espace démocratique, voire en parking pour adolescents. Pourquoi pas ? Il n'y a rien de choquant, au contraire. La contestation de l'autorité, est la base du progrès démocratique, et, pour ma part, je me réjouis de son extension. Sauf précisément en matière scientifique. Il n'y a pas de démocratie en physique nucléaire. Il y a la recherche. La seule autorité qui prévaut en matière scientifique est celle du savoir. Aussi longtemps que l'école était une institution spécialisée dans la transmission du

savoir, elle fonctionnait donc selon le principe d'autorité. Le maître était investi de. Cette autorité. Dès lors qu'on passe au principe démocratique, l'autorité disparaît ; le maître devient minoritaire. Dans une classe de 25, il ne dispose plus théoriquement que de 4% du pouvoir. C'est pourquoi ceux qui vous disent qu'il faut faire de l'école un espace démocratique tout en restaurant l'autorité du maître sont de joyeux farceurs. Ce sont là deux principes défendables. Le malheur est qu'ils sont incompatibles.

J Juillard Nouvel Obs. 10/2/2000

b) séparation

Dans le monde moderne, le problème de l'éducation tient au fait que par sa nature même l'éducation ne peut faire fi de l'autorité, ni de la tradition, et qu'elle doit cependant s'exercer dans un monde qui n'est pas structuré par l'autorité ni retenu par la tradition. Mais cela signifie qu'il n'appartient pas seulement aux professeurs et aux éducateurs, mais à chacun de nous, dans la mesure où nous vivons ensemble dans un seul monde avec nos enfants et avec les jeunes, d'adopter envers eux une attitude radicalement différente de celle que nous adoptons les uns envers les autres. Nous devons fermement séparer le domaine de l'éducation des autres domaines, et surtout celui de la vie politique et publique. Et c'est au seul domaine de l'éducation que nous devons appliquer une notion d'autorité et une attitude envers le passé qui lui conviennent, mais qui n'ont pas une valeur générale et ne doivent pas prétendre détenir une valeur générale dans le monde des adultes.⁹

H Arendt In *La crise de la culture*, p 233

2) La crise du modèle adulte

Dans une situation de renversement des influences où les adultes imitent les jeunes, comment l'enfant peut-il avoir envie de faire des efforts pour devenir adulte ?

Depuis 1974, convergents en sont les signes. L'un d'eux, spécialement typique, est l'attitude qui, empiriquement adoptée par des familles affolées ou « scientifiquement » soutenue par des techniques d'observation ou d'enquête de la psychologie sociale, consiste, selon la terminologie à la mode, à interroger « les jeunes », à « dialoguer », à « échanger » avec eux, à se faire « interpellé » par eux pour en apprendre ce qu'il convient de dire, de penser et de faire sur les sujets les plus variés, spécialement les plus graves ou, à leur suite, se « mettre en recherche ». Que la note dominante de cette « écoute » soit la naïveté, l'anxiété, la démagogie ou un sain désir de renouvellement, sa fréquence est patente : certes, elle peut projeter le respect de l'interlocuteur et le désir d'évaluer ses raisons, comme de lui faire comprendre les stipulations des institutions ou la conviction que la confrontation des esprits aidera à dégager la vérité ; mais que de fois elle exprime le scepticisme de celui pour qui, au total, toutes les positions se valent ou, plus, la « conversion » de celui qui ne demande qu'à se laisser convaincre par le point de vue de l'autre pour y trouver la justification de ses abandons et du désir qu'il a de se renouveler et de « changer » ! Alors, l'intérêt qu'on lui attache découle bien du renversement dont il est le prétexte. De même en va-t-il du courant qui pousse des parents de tous âges à adopter les modes vestimentaires ou le langage de leurs enfants ou à se donner les allures requises pour, eux aussi, paraître jeunes. On songe encore à la dislocation de couples qui, naguère fervents zélés des mouvements de spiritualité conjugale, se séparent après des décennies de vie commune, en célébrant leur « libération » ; après qu'elle les ait, un temps, scandalisés, la conduite affranchie de leurs enfants les fascine : elle leur offre le spectacle d'une liberté, notamment sexuelle, qu'eux-mêmes n'ont point connue à leur âge mais

⁹ C'est le propre de la condition humaine que chaque génération nouvelle grandisse à l'intérieur d'un monde déjà ancien [...] ; par suite, former une génération nouvelle pour un monde nouveau traduit en fait le désir de refuser aux nouveaux arrivants leurs chances d'innover » (228).

veulent, quoiqu'à retardement, tenter d'expérimenter ; le rejet tardif, mais intense, des normes ancestrales et la volonté d'une nouvelle jeunesse, d'un nouveau départ, d'une nouvelle vie, deviennent de plus en plus fréquents, y compris — voire surtout — dans les milieux les plus traditionnels. Et combien se réjouissent, sans oser le dire tout de suite, de ce que les manières d'être inaugurées par leurs descendants les autorisent à les adopter à leur tour ! De même voit-on des établissements scolaires — précisément ceux qui s'obstinèrent le plus longtemps dans la discipline et les manières les plus surannées — s'adonner aux idéologies libertaires et vanter des « expériences » dont le seul énoncé eût, il n'y a pas longtemps, fait frémir ceux qui les dirigeaient.

J Avanzini, l'adolescence, Univers philosophique p1399

3) La crise liée à la performance

La crise la société de performance actuelle est une société d'auto-exploitation volontaire, et l'exploitation est désormais possible même sans domination (...) C'était différent autrefois ?

Quand j'étais à l'école, on trouvait sur les murs de notre classe des cadres dans lesquels étaient affichées des notions comme la patience, l'application, etc. – les slogans classiques d'une société disciplinaire. Aujourd'hui, le pays s'est transformé en une société de performance, et cette mutation a été plus rapide et plus brutale que n'importe où ailleurs. Personne n'a eu le temps de se préparer à cette variante du néolibéralisme, la plus dure de toutes. D'un seul coup, il n'est plus question de nécessité ou de devoir, mais de « capacité ». Les salles de classe sont pleines, aujourd'hui, de slogans comme : « Oui, tu le peux ! » Dans une période comme celle-là, mon livre agit visiblement comme un contrepoison. Il est peut-être le précurseur d'une conscience critique – mais elle commence tout juste à se former.

Quel problème pose au juste l'éthique de la performance ?

Elle est rusée et donc d'une efficacité dévastatrice. Je vais vous expliquer en quoi consiste cette ruse. Karl Marx a critiqué une société régie par l'aliénation au profit d'un tiers. Dans le capitalisme, le travailleur est exploité et cette exploitation par un tiers se heurte à ses limites à partir d'un certain degré de production. Il en va tout autrement pour l'auto-exploitation à laquelle nous nous soumettons volontairement aujourd'hui. L'auto-exploitation est sans limite ! Nous nous courbons volontairement jusqu'à ce que nous nous brisions. Si j'échoue, je me rends moi-même responsable de cet échec. Si je souffre parce que je fais faillite, j'en suis le seul coupable. L'auto-exploitation est une exploitation sans domination, car elle est entièrement volontaire. Et c'est parce qu'elle se place sous le signe de la liberté qu'elle déploie une telle efficacité. Jamais on ne voit se former un collectif, un « nous » qui pourrait se dresser contre le système.

Vous portez un diagnostic sur notre société en faisant appel à un couple conceptuel peu courant, celui de la positivité et de la négativité. Et vous constatez ainsi que la négativité s'étiolo.

La négativité est quelque chose qui suscite une réaction de défense immunologique. L'Autre est ainsi le négatif qui pénètre dans ce qui nous est propre et cherche à le nier, à le détruire. J'ai affirmé que nous vivions aujourd'hui dans une ère post-immunologique. Les pathologies psychiques actuelles, comme la dépression, le trouble du déficit de l'attention/hyperactivité [TDAH] ou le burn-out ne sont pas des infections provoquées par une négativité virale ou bactérienne, mais des infarctus découlant d'une dose excessive de positivité. La violence ne naît pas seulement de la négativité, mais aussi de la positivité, pas seulement de l'Autre, mais aussi du Même. La violence de la positivité ou de l'identique est une violence post-immunologique. C'est l'adiposité du système qui rend malade. On le sait, il n'existe pas de réaction immunitaire à la graisse.

Byung-Chul Han: "Le désir se nourrit d'impossible" • Entretiens Philo magazine mars 2015