

RENCONTRE⁸

20-23 AOÛT 2015

IN JUSTICE... ET ÉDUCATION

L'instinct nous fait sentir la justice¹

Témoignage de participants à la 6e Rencontre (4 min) : <http://youtu.be/aFJVmMtz7V0>

Documents de travail

La liste complète des documents de travail du CREA est disponible* sous la référence **LDC** ou à <http://www.education-authentique.org/index.php?page=les-documents-complementaires>

Programme **indicatif**

<i>Jeu 20 août 2015</i>	<i>Vendredi 21</i>	<i>Samedi 22</i>	<i>Dimanche 23</i>
Arrivée	R2 Droit / Loi Égalité /équité/ identité/parité	R4 Juger, évaluer Punir, récompenser Victime, coupable	F3 - 40 ans de justice en France (documentaire)
	Dia-logue 2	Dia-logue 4	R6 (À préciser)
	Harmonisation 2	Harmonisation 3	Compléments et ouvertures
13h 30 : Introduction R1 Injustice /Justice Injuste justice	R3 Justice sociale Travail	R5 Justice et éducation	14h : Départ
Dia-logue 1	Dia-logue 3	Dia-logue 5	
Harmonisation 1	F1 - Le fichier de la honte, Zandvoort (documentaire)	F2 - Le bonheur au travail (documentaire)	
<i>Espaces (documentaire)</i> <i>Le sel de la terre (film)</i>	<i>Les risques du métier</i> (film)	Z (film)	

¹ Voltaire, *Dictionnaire philosophique*, 1764.

La 'méthode' CREA

Les idées sont à l'épreuve des balles²
Être conscient, c'est pouvoir distinguer un film de la vie³

Lie-Tseu (300 avant notre ère) raconte cette histoire :

« Un homme ne retrouvait pas sa hache. Il soupçonna le fils de son voisin de la lui avoir prise et se mit à l'observer.

Son allure était typiquement celle d'un voleur de hache. Les paroles qu'il prononçait ne pouvaient être que des paroles de voleur de hache. Toutes ses attitudes et comportements trahissaient l'homme qui a volé une hache.

Mais, très inopinément, en remuant la terre, l'homme retrouva soudain sa hache. Lorsque le lendemain il regarda de nouveau le fils de son voisin, celui-ci ne présentait rien, ni dans l'allure, ni dans le comportement, qui évoquât un voleur de hache⁴. »

La réalité, je la construis – et telle que je la construis, elle est⁵. Certes, je la construis à partir d'éléments du réel⁶. Mais le réel étant un, et le même pour tous, les différences de perception et de raisonnement qui apparaissent relèvent bien de la construction que chacun en fait. De ce fait, l'important est surtout ce que je pense, car de lui découlent comportements, actions, productions, émotions... Et je construis ma pensée par des échanges avec d'autres pensées – exprimées en mots ou en objets.

Car tous les objets que j'ai devant les yeux, solides et tangibles, sont bien le résultat d'une pensée, procèdent bien d'une pensée. Dans ce monde des humains⁷, existe-t-il quelque chose qui ne soit pas le résultat d'une pensée ? Train, cuisine, stylo, maison, livre, assiette, paysages... sont l'œuvre d'une pensée. Cosmogonies, mythologies, valeurs, religions, morales, philosophies, lois... sont aussi l'œuvre d'une pensée. Tout comme mes maladies ou comme les 170 millions de morts, par fait de guerre, du XXe siècle – et les milliers de morts de ce début du XXIe, pour fait de « différence »... *Les guerres naissent dans l'esprit des hommes*⁸, la paix (en moi et avec les autres et le « milieu » physique) aussi.

La pensée est première et elle oriente mes actes, mes productions et mes réflexions. Certes la contrainte physique canalise ou encadre ma pensée – mais seulement quand et si la pensée y consent (ne serait-ce que simplement pour survivre – ou vivre au mieux dans une situation donnée).

Ces réflexions ne sont pas transmissibles, à la manière d'un objet ou d'un bien. Je dois les (re)construire pour moi. Et si j'ai l'air d'adopter des idées des autres, c'est, en réalité, que je le veux bien, et surtout que je les ai faites miennes.

Le travail au CREA porte donc sur la réflexion – confiant que le comportement s'y ajustera tout seul. La réflexion est celle de chacun pour lui-même. Le CREA ne fournit pas de règles, pas de modèles, pas de conseils... ne demande pas d'adhésion ou d'accord..., mais propose des éléments pour me construire une réflexion aussi complète et aussi⁹ juste que possible, hors des inévitables conditionnements précédents et actuels. « Si quelque chose est vrai, je n'ai nul besoin qu'on m'en persuade » dit David Bohm (« Dialogue », ci-dessous).

Jean-Pierre Lepri

En relation avec ces idées, voir également le théorème de Thomas (ci-après p. 23), l'effet Pygmalion (LEA 82, p.3) et l'effet Mathieu, (ci-après p. 25) ou entre autres : Serge Maquis, *On est foutu, on pense trop*, La Martinière.

² Réplique dans le film *V. pour vendetta*.

³ Serge Maquis, *On est foutu, on pense trop*, La Martinière, p. 93.

⁴ Ce qui fait penser aussi, dans un autre registre, à : *Ne pas avoir peur des immigrés qui ont peur de nous*, Patrick Besson, *Le Point* 2230, 4 juin 2015, p. 11.

⁵ Voir *Je construis le monde*, <https://youtu.be/55zB1g5sfuY>

⁶ Voir *Ce qui est*, <https://youtu.be/OMoSn8fDCiE>

⁷ Nous excluons le monde animal, minéral ou physique... mais il sont aussi décrits et décryptés par une pensée humaine.

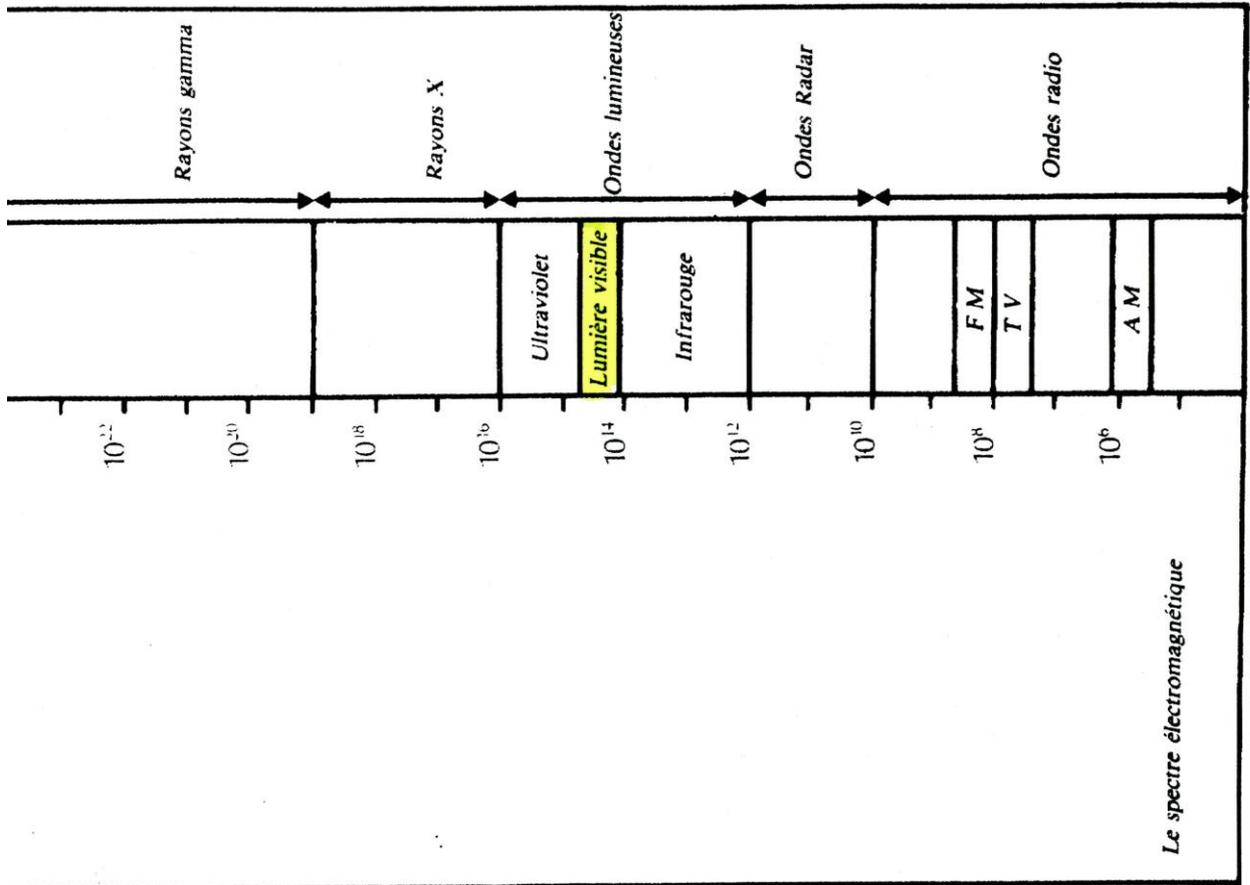
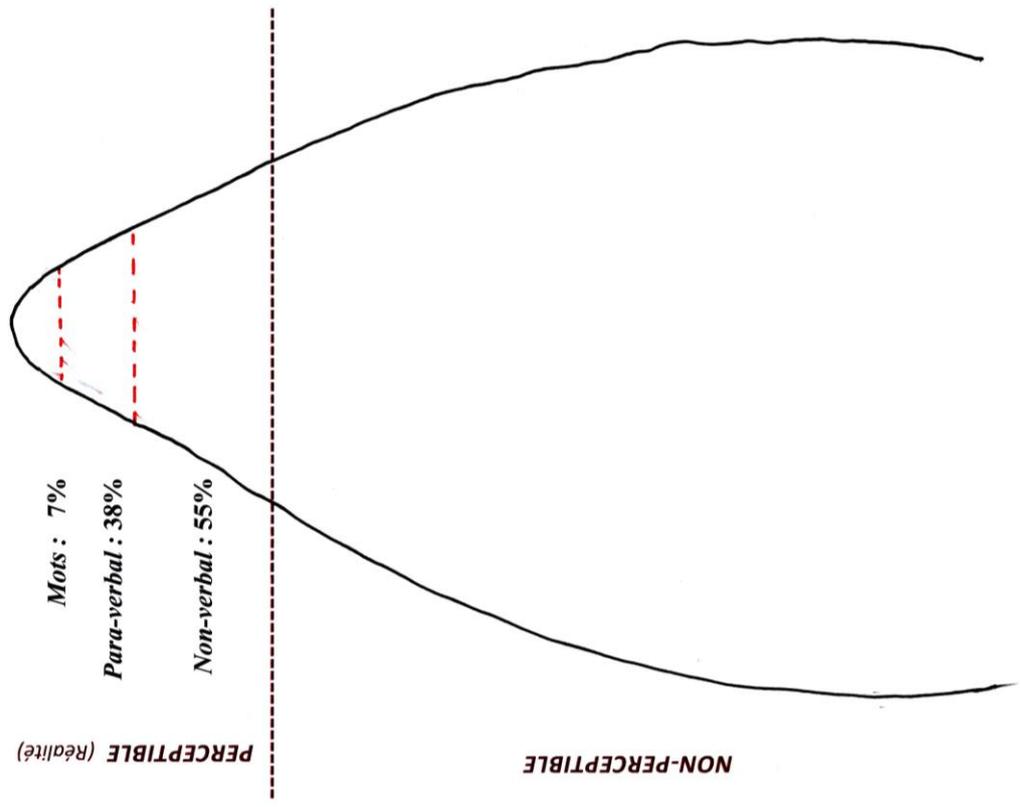
⁸ Première phrase du préambule de l'Acte constitutif de l'UNESCO : *Les guerres prenant naissance dans l'esprit des hommes, c'est dans l'esprit des hommes que doivent être élevées les défenses de la paix.*

⁹ Voir la définition de « juste » ci-après, p. 6.



L'iceberg' du réel

Ce qui est : <https://youtu.be/OMoSn8fDCiE/>



Le dia-logue (selon Bohm)

Les mots ne sont que le doigt qui montre la lune¹⁰.

Dialogue vient du grec *dialogos*. *Logos* signifie : mot, discours, et, par suite, sens de ces mots. *Dia* signifie : à travers – et non *deux*. Le dialogue est donc la recherche du sens à travers, au-delà, des mots, de leur sens – que l'on soit deux, vingt ou tout seul ; ce sens second¹¹ est celui qui « coule » parmi et à travers tous les participants au dialogue. Le dialogue n'est donc pas une discussion (même racine que per-cussion, con-cussion) – où les choses sont littéralement « cassées » (même racine), à travers une analyse – ni un débat (racine *battre*) où il s'agit de *battre* son adversaire. Dans un dialogue, on ne cherche ni à convaincre (racine *vaincre*), ni à persuader (racine : *suave* = doux) : si quelque chose est vrai, je n'ai nul besoin qu'on m'en persuade.

Cet authentique dialogue suppose quelques conditions.

Mes opinions sont le résultat de mes pensées du passé : de ce que j'ai vécu, expérimenté, observé, entendu, lu... avec mes profs, ma famille, mes lectures... Et je suis porté à les défendre, à m'identifier à elles. Je suis pris par le contenu de mes pensées et non par le processus de ces pensées. Or je peux aussi penser à comment je pense : par fragmentation ; ma pensée crée les maisons et les trains, mais aussi les valeurs et les « problèmes ». Dès lors, j'ai des opinions différentes des autres. Si j'en reste au plan de ces opinions, je suis au conflit, « aux mains » ou pire. Si je me situe à un niveau *tacite*, je retrouve ce qu'il y a de commun en chacun : le processus même de la pensée – et non *ce* qui est pensé. J'y parviens en allant au-delà des mots, à l'aide, par exemple, du langage du corps ou du psychique ou du vital. Le mental n'est pas le tout de moi.

Comment arriver à dialoguer ?

Comme je viens - comme chacun - avec mon opinion à laquelle je m'identifie et qu'il n'y a aucune rencontre possible à ce niveau-là, je choisis de venir sans pré-jugés – ni bien, ni mal, ni à éviter, ni à imiter... – sur les idées, les réactions (émotions), les miennes ou celles que je forme à partir des autres. Je ne cherche pas à les nier, à les combattre ; je les observe, je les comprends, comme des préjugés (des assomptions) et pour ce qu'elles signifient. Je ne cherche pas à changer l'opinion de qui que ce soit – même si, effectivement, des opinions (les miennes ou celles des autres) peuvent changer pendant ou à l'issue du dialogue. Je cherche juste à être conscient : des difficultés, des incohérences, des conflits... et de leur contraire. Les disputes viennent du fait que ce qui est nécessaire pour moi ne l'est pas pour l'autre. Aussi je ne cherche pas à négocier à ce sujet, mais je me demande si, réellement, c'est absolument nécessaire, si, réellement, il n'y a pas un autre ordre de nécessité. Sinon je reste bloqué.

Je pense (ceci ou cela), mais je suis aussi conscient que je pense (ceci ou cela). Ma pensée vient de mon idée qu'il est nécessaire de penser, de mon idée qu'il y a un problème à résoudre. Je puis être conscient de ce processus : je crée un miroir dans lequel je peux voir les effets de ma pensée.

Le but du dialogue n'est donc pas d'analyser les choses, ou d'avoir raison, ou d'échanger des opinions. C'est plutôt de « suspendre » mes opinions, d'observer les opinions des autres, de les « suspendre » aussi, de voir ce qu'elles signifient et ce que ce sens a de commun avec moi-même et bien que je sois en désaccord avec le *contenu* (superficiel) de l'opinion. Je cherche à partager le sens profond et commun – de ces désaccords/différends.

Le dialogue est une participation, au double sens de « partager » un sens commun, d'une part, et de « prendre part » à ce sens commun, d'autre part – sans que le sens personnel et individuel soit exclu pour autant. Chacun reste libre et n'est pas soumis, comme dans une foule, au sens collectif. Mais ce sens profond, collectif partagé, est le ciment qui tient un groupe social : si ce ciment est de piètre qualité, la construction craque et s'écroule.

Les difficultés :

Il se peut que j'aie « besoin » de m'affirmer, de dominer, ou bien de me soumettre. Je me vois dans – m'identifie à – un « rôle », défini par mon histoire personnelle.

¹⁰ Ronald Laing, *La politique de l'expérience*, Stock, p. 97.

¹¹ C'est le sens (pour moi ou les autres) qu'a le sens (des mots). Ricœur distingue le *sens* (premier) et la *signification* (sens que ce sens premier a pour moi). Dans ce texte, nous appellerons *sens profond* ce sens second que Ricœur appelle *signification*.

Où alors, je suis pressé d'arriver à, de partager, mon but, mon point de vue – et je ne suis (*suivre*) plus le sens collectif.

Aussi, bien qu'il n'y ait pas de règles pour le dialogue, il y a quelques principes :

- laisser la place à chacun de s'exprimer
- si je veux que le groupe se range à mon idée, je crée un conflit
- je peux éprouver de la frustration, de la colère, de la peur : mes opinions risquent d'être révélées et bousculées et celles des autres peuvent me faire sentir offensé ; j'ai à aller au-delà de cela.

La *vision* du dialogue est qu'il y a un « niveau de contact » possible dans un groupe. Je suis seul, mais je ne suis pas isolé. Je peux *suspendre* mes impulsions, mes assomptions et je peux les voir en conscience – et ne pas m'identifier à elles (je ne *suis* pas ces opinions) et je n'ai ni à les défendre, ni à les faire partager. La fragmentation – mentale – génère les « dissidences » et souvent, alors que le but est commun (écologie, chrétienté, démocratie...), les fragments se combattent entre eux. Le dialogue n'a pas à voir directement avec la vérité¹², mais avec le sens profond, commun/collectif et individuel. Je suis sensible au sens profond ou au manque de sens profond – au-delà ou à travers l'écran de ma pensée. Ce qui bloque ma sensibilité au sens profond, c'est de défendre mes valeurs et mes opinions ; les combattre ou les dénier, les miennes ou celles des autres, c'est aussi continuer à les faire exister, c'est les renforcer. Les reconnaître comme telles, c'est leur permettre de se diluer.

David Bohm, *On Dialogue*, Routledge, 2004, 160 p.

(Adapté et condensé de l'anglais par Jean-Pierre Lepri)

Également, les vidéos :

Qu'est-ce que le dialogue, 8 min, <https://youtu.be/S6ORENnV4ds>

À propos du dia-logue de Bohm, 5:55 min, <https://youtu.be/kLBOFWcdswI>

Mes impressions sur le dia-logue, 5:05 min, : <https://youtu.be/XZRTgjnZkvY>

Réflexions

R1 Injustice /Justice - Injuste justice

La compétence de justice

*Ce qui vit, ce n'est pas la société, pas la culture, pas le droit, mais les hommes*¹³

« *C'est pas juste !* » : le ressenti de l'injustice est premier. Ce serait peut-être alors ce sentiment d'injustice qui fonderait l'envie et l'idée de justice. Car la justice n'existe pas, sans l'injustice. Ce que disait déjà Héraclite d'Ephèse : « S'il n'y avait pas d'injustice, on ignorerait jusqu'au nom de la justice. » Et plus récemment, Alain : « La justice n'existe pas, c'est pourquoi il faut la faire. »

Pourtant, pourquoi ressentirais-je l'injustice, si je n'avais pas une *compétence* préalable de justice ? À l'inverse donc, n'est-ce pas plutôt ma compétence de justice qui me permet d'éprouver cette sensation d'injustice ? Poser alors la justice comme une compétence et non



¹² Même les relativistes qui pensent qu'on ne peut atteindre une seule vérité absolue sont pris à leur propre piège : ils assurent que leur relativisme est la vérité absolue.

¹³ William Baranès, *La Justice, l'obligation impossible*, Autrement, p. 90.

comme un idéal, une valeur, une vision ou un sentiment, modifie profondément l'analyse. Comme toute compétence innée – telle respirer ou apprendre –, je peux, bien entendu, la laisser en jachère, la cultiver, la contrecarrer... chez moi ou chez les autres. Mais cela n'affecte pas pour autant son existence¹⁴. Pas plus que ce postulat n'élimine les divergences d'intérêt et les violences. C'est, de fait, la réalité « de possibles latéraux¹⁵ », de cette égale compétence en chacun¹⁶, que vient précisément nier la violence.

Les sociétés se constituent autour d'un principe valant pour tous – fût-il imposé par la force. En résultent des schèmes qui guident de l'intérieur, des habitudes qui donnent à la contrainte un air naturel. Cela n'évacue pas, pour autant, l'existence de cette compétence qui sera alors à l'origine (profonde) d'un différend, d'une dénonciation, d'une dispute – lesquels deviennent une nouvelle preuve de cette compétence de justice.

Pour autant, l'exigence de justice n'évite pas la référence à une échelle de valeurs. Car l'égalité de compétence entraîne une égalité dans la distribution de ce qui fait valeur dans la société, en fonction de la qualité de chacun. C'est précisément ce qui définit les inégalités : un désaccord sur la valeur des choses reçues ou sur celle des personnes réceptrices. Ce genre de litige peut être dissipé par le juge ou le médiateur qui va alors rechercher l'accord sur la valeur¹⁷ des choses et sur celle des personnes. Définir des grandeurs légitimes repose sur deux contraintes en tension. « La première, [la] contrainte de commune humanité, pose une identité fondamentale entre les personnes susceptibles de s'accorder. La seconde contrainte applique un ordre sur cette contrainte. Les personnes ont en commun d'être égales sous le rapport de leur appartenance à l'humanité, tout en étant ordonnées à un principe de grandeur.¹⁸ » D'une part, les principes de grandeur sont attachés à des situations – et non à des personnes. Les personnes passent, en effet, par des grandeurs variables selon les situations. D'autre part, les grandeurs sont *en puissance* et ne sont actualisée que lors d'un acte ou d'une épreuve.

L'ajustement entre la grandeur des personnes et les choses se fait, en Justice, au moyen d'autres *choses* que sont les règlements, les lois, les codes... Et lorsque le monde fait l'objet de critiques, on recourt à la preuve, à l'épreuve. Pour que la preuve soit convaincante, les personnes s'y soumettent dépouillées de toute marque de grandeur préalable. L'objectif est d'obtenir un accord sur la puissance¹⁹ des parties en conflit – dans le cadre de leur égale compétence de justice.



Plonk et Replonk

Il est possible de vivre et agir de quatre manières : deux sont des régimes de paix et deux des régimes de dispute. Lorsque les équivalences sont plus ou moins tacitement acceptées, nous sommes dans (la paix par) la justesse. Lorsqu'il n'y a pas de calcul d'équivalence, nous sommes dans (la paix par) l'amour-*agapé* qui n'attend précisément rien en retour. Sinon, lorsque les équivalences ne sont plus reconnues, nous recourons à (la dispute par) la justice. Enfin, lorsqu'il n'y a rien de tout cela, nous sommes dans la (la dispute par) violence brute.

Sous quel régime je vis ? Dans lequel je souhaite vivre ?²⁰

Jean-Pierre Lepri (L'EA 78)

¹⁴ Certes, il s'agit d'un postulat (qui ne peut donc être démontré). Mais *a contrario*, on ne connaît personne qui n'ait éprouvé le sentiment de l'injuste, à un moment ou un autre de sa vie – fût-il Hitler, le plus grand magnat, ou le plus grand sage...

¹⁵ Luc Boltanski, *L'Amour et la justice comme compétences*, Folio, p. 85.

¹⁶ De la même manière que nous postulons, avec Joseph Jacotot, l'égalité des intelligences.

¹⁷ Ce que Luc Boltanski préfère désigner par le terme de *grandeur*, car toute valeur n'a pas nécessairement à voir avec la justice. Voir son *De la justification : les économies de la grandeur*, Gallimard.

¹⁸ Luc Boltanski, *L'Amour et la justice comme compétences*, Folio, p. 105.

¹⁹ Ce qui évite de parler de « mérite »...

²⁰ Pour approfondir ces questions, voir Luc Boltanski, *L'Amour et la justice comme compétences*, Folio.

Du juste

Ce qui est difficile, c'est se mettre en colère face à la bonne personne, dans la bonne mesure, au bon moment, pour un bon motif et de la bonne façon²¹.

La notion de « juste », pour fluctuante qu'elle soit, ne manque pas, pour autant, de rigueur et de pertinence. Le « bien » est une valeur préétablie, valable en toutes circonstances, extérieure à moi-même. Il me suffit de m'y référer pour évaluer si l'acte ou la pensée – le mien, le leur – est « bien » ou « mal ». Le « juste » – comme le « bon » – est reconnu tel dans une situation unique : il ne peut être que circonstancié et circonstanciel. Trois critères le définissent : la nature, la quantité et le moment.

La nature

Si je marche en plein désert, depuis deux jours, sans boire, et que je rencontre quelqu'un qui m'offre deux litres d'essence : ce qu'il m'offre n'est pas juste. Mais si j'étais en panne d'essence et que deux litres de carburant me permettraient d'atteindre la prochaine oasis, alors ce serait juste. Dans mon cas, ce qui est juste, c'est plutôt deux litres d'eau. Bien entendu, tous les produits dits toxiques, avariés ou pollués ne sont généralement pas justes pour le corps humain. Ce qui est juste, ce sont des produits qui entretiennent la vie – au lieu de la perturber, voire de la tuer.

La quantité

Toujours assoiffé dans le désert, je rencontre quelqu'un qui m'offre deux gouttes d'eau. La nature de l'acte et du produit sont justes, mais la quantité ne l'est pas. Il ne suffit pas que la nature du produit ou de l'acte soient juste pour qu'ils le soient eux aussi. S'ajoute donc une question de dose. *Tout est poison, rien n'est poison, seule la dose fait le poison²².*

Le moment

Si les deux litres d'eau (nature juste, quantité juste) me sont apportés quelques secondes après ma mort par déshydratation, le geste et le produit ne sont plus justes. Il y a donc aussi un moment juste et d'autres qui ne le sont pas – ou qui le sont moins.

Ce qui définit le juste, très précisément, ce sont donc ces trois critères, **simultanément** : la nature, la quantité et le moment. Que l'un vienne à faillir et l'acte ou le produit de l'acte n'est plus juste. Ce qui était juste une fois, ne l'est plus quelques minutes après, ou dans la même quantité, bien que de même nature...

La qualité de *juste* s'applique uniquement à une action – et non à l'agent de l'action (si ce n'est pour l'embellir ou l'honorer²³).

L'échange juste est de l'ordre du « réflexe », de ce qui est en vie. Les échanges injustes sont, à l'inverse, morbides ou mortels. Cette naturalité réflexe est, sans doute, ce qui me rend aussi sensible à l'injuste, à l'injustice – et beaucoup moins attentif à ce qui est juste (puisque c'est de l'ordre du « normal » des choses). Cette naturalité réflexe du juste, cette idée pure, « naturelle », pourrait également expliquer mon inconfort devant l'injuste de la justice, laquelle est « *impuissante à justifier le droit de punir²⁴* ».

Les modalités du concept de « juste » sont donc variables, mais le concept lui-même reste ferme, précis et clair. La particularité et la spécificité de ce qui est « approprié » est de l'être à une (seule) situation donnée et pas à une autre, ni à la « même » à un autre moment.

Jean-Pierre Lepri (extrait de *La Fin de l'éducation ?*, p. 113)

²¹ Attribué à Aristote, 384-322 avant notre ère.

²² Paracelse, 1494-1541.

²³ Les personnages de l'Histoire surnommés « le Juste » ou encore les « Justes parmi les nations ».

²⁴ Paul Ricoeur, *Le Juste, la justice et son échec*, L'Herne, 2005, p. 7.

L'idée de justice

Deux visions de la justice : l'une centrée sur des dispositifs, l'autre sur des réalisations.

La première conceptualise la justice en termes de dispositifs organisationnels – telles institutions, telles réglementations, telles règles de comportement – dont la présence agissante indiquerait qu'il y a justice. [La seconde] examine ce qui apparaît dans la société, comment les gens vivent concrètement – notamment les comportements réels. 35

[Soient trois enfants et une flûte]. Il s'agit de décider lequel de ces trois enfants doit recevoir la flûte.

Anne la revendique au motif qu'elle est la seule des trois à savoir en jouer (les autres ne le nient pas) et qu'il serait vraiment injuste de refuser cet instrument au seul enfant capable de s'en servir. Son plaisir sera le plus intense des trois à en jouer.

Bob fait valoir qu'il est le seul des trois à être pauvre au point de ne posséder aucun jouet. Avec la flûte, il aurait de quoi jouer (les deux autres concèdent qu'ils sont plus riches et disposent d'agréables objets).

Carla fait remarquer qu'elle a travaillé assidûment pendant des mois pour fabriquer cette flûte (les autres le confirment) et au moment précis où elle atteint au but « ces extirpateurs tentent de lui prendre la flûte ».

Si l'on n'entend que chacun des trois enfants (et pas les autres), on a de bonnes raisons de lui attribuer la flûte.

Mais si l'on a écouté les trois enfants et leur logique respective, la décision est difficile à prendre. Les théoriciens de différentes tendances, comme les utilitaristes, les partisans de l'égalitarisme économique ou encore les libertariens purs et durs, diront sans doute que la solution juste, évidente, crève les yeux. Mais il est à peu près certain que ce ne sera pas la même.

Il est probable que Bob, le plus pauvre, serait assez énergiquement soutenu par l'égalitariste économique.

Carla éveillerait la sympathie immédiate du libertarien. L'hédoniste utilitariste aurait plus de mal à se décider, mais il serait enclin à trouver important le plaisir d'Anne qui sera probablement le plus intense des trois. 38-39

Comparatif ou transcendantal ?

Si nous essayons de choisir entre un Picasso et un Dali, rien ne sert de renvoyer au fait que le tableau idéal est *La Joconde* (à supposer qu'un tel diagnostic transcendantal soit possible) ?

Extrait de Amartya Sen, *L'Idée de justice*, Flammarion, 2010, 558 p.

Injuste justice

La Justice est donc injuste dans ce sens qu'elle condamne un acte plutôt que de condamner un homme. Or la prise en compte de l'homme est essentielle pour comprendre l'acte et donc pour le condamner. Autrement dit, que « le jugement ne se porte pas sur la moralité du crime, ni du criminel, mais sur le dommage occasionné à la société » pose bien le problème important de l'inégalité devant la loi. Je ne suis, bien sûr pas dupe, et je sais déjà que nous sommes inégaux devant la justice ; cependant nous pointons ici une inégalité bien plus fondamentale que les considérations financières, d'éducatives ou autres. C'est au fondement même de l'idée de justice que se porte mon interrogation. Ce que je demande c'est, d'une part, si la Justice, au sens profond du terme existe véritablement.

Et d'autre part si nous pouvons juger au sens strict et absolu de ce terme. C'est-à-dire, si notre justice adorée n'est pas en réalité qu'un bricolage ne servant qu'à donner à la société un semblant de « justice » (justement).

<http://www.etudes-litteraires.com/forum/topic12932-justice-et-injustice-la-justice-nestelle-pas-injuste-par-essence.html>

Pour éclaircir les notions de justice : <http://fr.wikipedia.org/wiki/Justice>

R2 Droit/Loi - Égalité/équité/identité/parité...

Les lois sont toujours utiles à ceux qui possèdent et nuisibles à ceux qui n'ont rien.

Rousseau.

Plus on publie de lois et de décrets et plus il y a de voleurs et de brigands.

Lao Tseu.

Bientôt, nous devons choisir entre la loi et la justice.

Howard Zinn.

Le droit et la loi

Le droit

est un ensemble de règles s'appliquant à des individus (ou à des collectivités) pour organiser et faciliter la vie en société.

On distingue le droit

- subjectif : concerne le « sujet » ; c'est la faculté donnée à une personne ou collectivité d'exercer telle ou telle activité (droit de vote, droit à une éducation..., Droits de l'Homme)
- objectif : règles qui doivent être observées sous peine d'encourir une sanction.

Mais, en fait, l'idée d'obligation reste à la base du droit subjectif (la sanction peut être morale, par exemple²⁵), comme du droit objectif.

Le droit se fonde sur des doctrines

- spiritualistes : c'est une inspiration – rationnelle ou surnaturelle, peu importe – déposée au cœur de l'homme qui lui trace la voie à suivre
- marxiste : les règles se fondent sur une certaine organisation politique et sociale
- sociologiques : règles obligatoires déterminant les rapports sociaux imposés à tout moment par le groupe auquel on appartient ; ces règles sont 1. Obligatoires, 2. Imposées par le groupe, 3. Se modifient sans cesse.

L'obligation impose la sanction, avec effet sur le plan terrestre et social.

Le droit civil est surtout rétributif et le droit pénal plutôt répressif.

Droits infra-étatiques : club sportif, société de commerce, association, syndicat...

Le droit change car le groupe change : à dix ans d'intervalle, à supposer même (ce qui est rare) que le groupe se compose des mêmes personnes, celles-ci ont changé et leur environnement aussi. Aucun principe de droit ne peut être universel et éternel. Sans doute, il est enjoint de « vivre honnêtement », de « donner à chacun son dû », etc. mais ce ne sont que principes moraux très généraux (qu'est-ce que l'honnêteté ? comment estimer le dû ?...).

Les sources du droit

- La coutume

La morale et la coutume sont l'inépuisable réservoir où s'alimente le droit. Les règles juridiques expriment la manière dont le groupe entend que soient établis les rapports sociaux. Les innovations juridiques sont le produit de la pratique. Les prétendus principes fondamentaux sont donc un leurre.

Le droit naît, en France, en 1454, quand Charles VII prescrit, par l'ordonnance de Montil-lès-Tours, que les coutumes du royaume soient rédigées officiellement par écrit (toutes les coutumes n'étaient pas encore rédigées au moment de la Révolution).

- La loi

et les codes sont le produit d'une élaboration consciente et réfléchie, dans un ensemble qui se veut cohérent.

²⁵ Le blâme ou le ridicule peuvent créer une psychose ou briser une carrière, voire entraîner au suicide.

- La jurisprudence

sont les décisions rendues des organes judiciaires, c'est-à-dire des tribunaux.

L'obligation aux juges de s'appuyer sur un texte de loi les conduit, pour s'ajuster aux évolutions de la société, à créer un droit nouveau fondé sur leur interprétation – tantôt extensive, tantôt restrictive.

Le juge pénal a la ressource de « classer » l'affaire. Le juge civil ne peut se récuser.

- La doctrine

Ce sont les opinions motivées de spécialistes ; elles n'ont pas « force de loi », mais vont influencer sur la coutume, la loi et la jurisprudence.

Conflits

entre des règles du droit

ou entre le droit et la coutume...

Inspiré par Henri Lévy-Bruhl, *Sociologie du droit*, PUF Que sais-je ?

Le droit ne naît pas du droit

Nous vivons un temps de tautologie : l'ennemi est un barbare ; on ne parle pas avec les barbares, on les réprime et on les mate comme on terrorise les terroristes. Curieux tout de même que ces deux lettres, *E.I.*²⁶ puissent aussi être l'acronyme de cet Ennemi Intérieur que l'on nous crée chaque jour. Le véritable ennemi, le plus sournois, c'est lui, le voisin, soupçonné d'immigration (ou d'infiltration) même quand il est français depuis plusieurs générations. Les jeunes des cités, marqués du sceau de l'immigration connaissent déjà les couvre-feux, les interdictions de traîner en bas de l'immeuble, les contrôles dès qu'ils quittaient leur quartier ; les voici aujourd'hui potentiellement interdits de quitter le territoire, enfermés dans un Etat qui les rejette.

Toute violence sociale est ainsi criminalisée et particulièrement ethnicisée. Il ne s'agit plus d'entendre mais de dissuader, plus de comprendre, mais de réprimer. Au point que ceux qui malgré tout s'interrogent et se posent des questions sur les violences institutionnelles, économiques, politiques et ethniques qui sont à l'origine des conflits sociaux et sociétaux, sont toujours en passe de se voir accusés de complicité.

Nous vivons dans l'ignorance de ce qui a conduit au droit et à la liberté. Le renvoi dans la sphère de la barbarie de toute conflictualité, visibilité, révolte, nous condamne à une posture d'inaction et d'obéissance face à la violence de l'ordre établi.

Nul doute que bon nombre de violences actuelles, que nous rejetons en bloc, ne soient le négatif de nouveaux droits à conquérir. Des droits à conquérir dans l'éducation, où toute justice est quasiment absente de la relation aux élèves, ou d'autres droits tout aussi élémentaires en matière d'orientation sont encore à ce jour absents.

Nul doute que les revendications identitaires qui fusent ici ou là avec violence ne soient que l'envers de l'indifférence aux différences, du mépris des histoires singulières et des oppressions spécifiques, dans lesquels s'enferment nos institutions.

Nous oublions que les quelques droits dont nous disposons encore ont eux aussi été gagnés dans la violence et dans le conflit ; nous oublions que le droit seul ne crée pas du droit, mais qu'il y faut aussi de la révolte et de l'insoumission.

Le droit seul ne crée pas le droit, nous seuls pouvons en gagner ou en sauver quelque chose, en contrevenant à la société qu'on nous fait, en dénonçant l'image du monde dont on nous baigne, en refusant de croire à la barbarie et au barbare dans les quartiers, les classes et le monde entier.

Laurent Ott, <http://www.questionsdeclasses.org/?Le-droit-ne-naît-pas-du-droit>

²⁶ État Islamique.

De l'égalité

La différence, elle est partout entre les hommes : âge, sexe, taille, couleur, vêtements, voiture, maison, travail... Dans la nature aussi (dont l'homme est partie). La différence est bien une donnée, naturelle.

Les différences, voire les classements²⁷, deviennent des *inégalités* lorsque je les inscris dans une hiérarchie²⁸. Mais sur quoi repose cette hiérarchie ? Ou : pourquoi un blanc vaudrait-il mieux qu'un noir, un vieux qu'un jeune, etc.

Les inégalités, à leur tour, sont-elles pour autant injustes ? En y réfléchissant, je peux considérer que certaines inégalités sont justes – telles les discriminations dites positives.

Si je comprends comment je passe de la différence – naturelle – à l'injustice, *via* le jugement d'inégalité, je comprends, du même coup, que l'objectif démocratique ou humaniste n'est pas tant de gommer les inégalités – propos impossible – que de les « justifier » (les rendre justes), les rendre acceptables. Corollairement, c'est lorsque je ressens la différence comme inacceptable que l'inégalité devient injuste.

Les sociétés humaines qui souhaitent perdurer travaillent donc à rendre acceptables (conviviales) les différences. C'est le propos, par exemple, de la devise « égalité » de la république française.

C'est aussi le propos de l'école française. Son objet initial était double²⁹ et il le reste : servir à la fois la reproduction des classes sociales *et* la direction du pays (en dégageant les élites). Le rôle de l'école est donc de rendre acceptable à chacun sa position dans la structure sociale : gouverné ou gouvernant. L'État est le garant – le générateur et l'arbitre – de cet équilibre entre gouvernants et gouvernés, entre riches et pauvres, hommes et femmes, jeunes et vieux... entre les différences inévitables. L'institution judiciaire a pour finalité de rendre justes et acceptables les inégalités devenues conflictuelles.

L'égalité n'est pas un absolu³⁰. D'une part, rien n'est vraiment égal (identique) à autre chose, voire à lui-même³¹... D'autre part, l'égalité peut même se révéler injuste. Aussi lui substitue-t-on parfois l'idée d'équité³². L'équité est un correctif des inégalités : donner plus, par exemple, à celui qui en a le plus besoin. Ainsi, « l'égalité des chances » suppose des inégalités justes afin de niveler les chances initiales de chacun³³. Elle ne remet pas en cause, pour autant, l'inégalité des places. Elle introduit la méritocratie³⁴ qui rend alors chacun responsable de sa position sociale.

L'idée révolutionnaire du XVIII^e siècle était d'édifier une société d'égaux, en dignité certes, mais aussi en termes de positions, avec des différences de revenus limitées par la forme de vie collective. L'horizon en était celui de petits producteurs autonomes et interdépendants, vivant dans une société de semblables. Mais



²⁷ Et donc les déclassements...

²⁸ Sur l'origine des inégalités sociales : Christophe Darmangeat, *Conversation sur la naissance des inégalités*, Agone.

²⁹ Doctrine explicitement développée par La Chalotais, Diderot et Condorcet notamment.

³⁰ Comme la « liberté », c'est un concept (trop) flou : il peut convenir à beaucoup et donc être utilisé comme devise ...

³¹ *On ne se baigne jamais deux fois dans le même fleuve* (Héraclite). Mais, plus troublant encore, ce n'est pas davantage le « même » humain qui s'y baignerait deux fois...

³² Dont le principal théoricien est John Rawls.

³³ L'égalité des chances ne peut se suffire de l'égalité de traitement. Si elle vise l'égalité des acquis, elle doit prendre en compte les inégalités de départ et, en quelque sorte, les compenser par des inégalités positives (c'est le principe de l'équité).

³⁴ Le gouvernement par ceux qui « méritent » (ont les talents) de gouverner les autres. La méritocratie rend acceptables les inégalités sociales car chacun *mérite* la position qu'il occupe. « *L'utopie de l'égalité des chances, c'est de prétendre produire de l'égalité tout en présupposant des inégalités qui en elles-mêmes ne sont pas contestées* » (Marie Duru-Bellat, *Les Inégalités sociales à l'école*, PUF, p. 12).

sous la poussée, entre autres, de l'individualité³⁵ et de la question sur les relations hommes-femmes, la devise « vivre en égaux » a perdu son intérêt. La question est plutôt devenue : comment vivre sereinement ensemble tout en reconnaissant les singularités ? Paradoxalement, la notion d'égalité ne peut donc pas servir à résoudre les inégalités. Les théories de la communalité, de la réciprocité et de la singularité semblent mieux appropriées.

Nous sommes égaux toutefois dans notre commun souhait de vivre ensemble selon des valeurs partagées. Je m'y trouve engagé malgré moi, à ma manière et selon ma particularité. « *L'égalité est une manière de voir le monde qui refuse de hiérarchiser les individus et de créer une domination symbolique à partir de différences qui pourraient, dans un autre contexte³⁶, n'avoir aucun sens.* »³⁷

Jean-Pierre Lepri (L'EA 80)

Compas-raison et con-pas raison

– *Je croyais ton bateau plus grand qu'il est.*

L'autre répond, l'air étonné :

– *Non, mon bateau n'est pas plus grand qu'il est*³⁸.

Que je me compare à un génie et je me sens minable. Que je me compare à un minable et je me sens un génie. Que le minable ou le génie existent, en eux-mêmes, n'a pas de sens ici. Ils ne sont que des étalons par rapport auxquels je construis ma valeur. Comme il m'est simple alors de réussir mon malheur – ou mon bonheur. Je trouverai toujours « mieux » que moi ou « pire » que moi. Cela ne dépend que de moi. Quel repos aussi ! Puisque j'ai le choix et que je suis le seul à en décider.

Comparer, comme son étymologie (*cum-pare*) l'indique, c'est « mettre en paire », appairer, mettre en regard des objets, des personnes, des idées... pour distinguer des similitudes ou des différences. Dans le cas ci-dessus, je compare ce que je suis/ce qui est, avec ce que je devrais être/ce qui devrait être. Et l'éducateur, notamment, ne s'en prive pas : il compare ce qu'est son éduqué avec le modèle qu'il souhaite pour cet éduqué. C'est même son travail : conduire l'éduqué vers le modèle attendu, mesurer (voire chiffrer) et réduire l'écart entre ce qu'est l'éduqué et le modèle. J'apprends ainsi, par l'éducation, à être comparé, à me comparer... À faire mon malheur ou mon bonheur, mais surtout à les faire dépendre d'une référence et d'une instance extérieure à moi-même. Que j'en aie conscience ou pas, ainsi con paré, je suis alors paré des atours du minable ou du génie.

*Mais comparaison n'est pas raison*³⁹ – con : pas raison. Pourquoi être jaugé par rapport à ce modèle plutôt qu'à celui-ci ? Qui choisit le modèle duquel va dépendre ma valeur, mon état, mon humeur, mon bien être ? Que ce soit lui, elle ou moi-même... certes cela change⁴⁰. Il y a ainsi des pédagogies fondées sur la valorisation⁴¹, d'autres sur la minoration, d'autres « mixtes ». Mais la structure profonde reste la même : comparer *pour* attribuer une valeur.

Pourtant la comparaison, en soi, peut être utile. Le mesurage n'est rien d'autre que la comparaison, mais avec un étalon mathématique – compas-raison : mètre, kilogramme, heure... Mais hors de ces unités de mesure, je

³⁵ La concurrence est la vertu du mode capitaliste de production (« toujours plus » pour chacun).

³⁶ Dans le champ des inégalités précisément.

³⁷ Julien Barnier, <http://lmsi.net/Quelques-reflexions-sur-le-concept>

³⁸ "I thought your boat was longer than it is". The other guy raises an eyebrow and replies: "No, my boat is no longer than it is" (Bertrand Russell). La longueur du bateau est comparée, par le premier interlocuteur, à l'idée qu'il s'en faisait, et, par le second, à sa longueur effective.

³⁹ Raymond Queneau, *Le vol d'Icare*.

⁴⁰ Et, comme dans tout « changement », la structure même de l'opération de comparer reste la même.

* L'interactionnisme symbolique repose sur les principes suivants : les êtres humains agissent à l'égard des choses en fonction du sens qu'ils attribuent à ces choses ; ce sens est dérivé ou provient de l'interaction sociale que chacun a avec autrui... (Herbert Blumer, 1969). Ainsi, l'action se fonde à partir du sens.

⁴¹ C'est le cas notamment du courant de la psychologie positive.

peux encore voir que David est plus grand (en taille) que Mamadou ; qu'il a la peau de couleur plus claire ; qu'il est juif et que l'autre est musulman ; qu'il ... Je peux même comparer l'incomparable⁴² – une clé à molette et la liberté, par exemple. Pourquoi nierais-je les différences ? Surtout quand je sais qu'il n'y a pas deux ressemblances pareilles (Plaute). Voir des différences et des similitudes n'emporte pas de les traduire ou de les recevoir nécessairement en jugements, en valeurs... Il a ceci, je ne l'ai pas ; il sait faire ceci, je ne sais pas le faire ; il réussit mieux que moi ceci ... ou inversement. Pourquoi devrais-je donner une valeur à ces différences elles-mêmes ? Voire, pourquoi les extrapoler à la *personne* porteuse de ces différences ? Pourquoi m'en rendre jaloux ou fier⁴³ ? Comparer, pourquoi pas ? Mais sans « valeur ajoutée ».

Enfin, même si je leur donnais une valeur, pourquoi m'y attacher – au point de me rendre malheureux – ou heureux ? Certes il-elle est « mieux » ou « plus fort », « plus compétent »... que moi : et alors ? Cela m'empêche-t-il d'être celui-celle que je suis ? Cela modifie-t-il ce que je suis ? *Je suis ce que je suis*⁴⁴. Puis-je vraiment l'être, en autonomie et en confiance ? Cela devient plus facile, certes, hors du schéma éducateur-éduqué – à quelque bout que je m'y trouve. Mais qui m'oblige à y rester, si ce n'est moi ?

« Il est [pourtant] sans comparaison plus facile de faire ce qu'on est, que d'imiter ce qu'on n'est pas⁴⁵ ».

Jean-Pierre Lepri (L'EA 63)

Refuser une autorité injuste ?

Le refus de se soumettre à une autorité tenue pour injuste peut couvrir deux attitudes bien distinctes. Dans un cas, il trouve sa raison d'être dans ce qu'Orwell appelait une « colère généreuse ». Le ressort de l'insoumission et de la désobéissance est alors la *common decency*. Cela signifie qu'on se révolte soit parce qu'il s'agit de protéger l'humanité de sa propre personne, soit par solidarité avec des êtres dont on ne supporte pas qu'un pouvoir quelconque les brutalise, les humilie, les exploite ou les opprime ; solidarité qui tend donc en premier lieu à s'exercer en faveur de la cohorte immense des *petites gens, des humbles et des faibles*. Mais le refus d'obéir peut, à l'opposé, trouver sa source dans *le ressentiment*, c'est-à-dire dans le désir, pétri de haine et d'envie, de se venger des humiliations subies (réelles ou fantasmées), en exerçant le pouvoir à son tour et pour son propre compte. Il va de soi que c'est seulement dans le premier cas qu'une révolte peut être légitime et qu'elle se trouve prémunie contre toutes les récupérations qui pourraient la détourner de son principe⁴⁶. Un révolutionnaire droit et honnête, pour peu qu'il ait un minimum de bon sens (et ces dispositions vont généralement de pair), ne parviendra peut-être pas à édifier le monde plus juste et plus décent dont ses rêves étaient porteurs. Mais ce qui est sûr, c'est qu'on ne réussira *jamais* à faire de lui le gardien d'un camp de concentration ou le délateur de ses frères. Et c'est bien pourquoi le premier souci de tous les stalinismes a toujours été de prendre l'ensemble des dispositions nécessaires pour rendre impossible la *common decency* des militants et des peuples.

« C'est un homme libre : personne ne le sert » (Albert Camus).

Extrait de Jean-Claude Michéa, *L'Enseignement de l'ignorance*, Climats/Flammarion, 2009 (1999), p. 100-101

⁴² C'est même une source possible d'inspiration, de création : source d'inattendu, de « fraîcheur ».

⁴³ Le « besoin » de reconnaissance n'existe que lorsque « manquent » la confiance en moi, en mon autonomie – le plus souvent, précisément, sous l'effet des éducations reçues.

⁴⁴ Jacques Prévert, *Paroles*.

⁴⁵ Louis XIV, *Mémoires*.

⁴⁶ À rapprocher de John Holloway, *Changer le monde sans prendre le pouvoir*, éd. Syllepse-Lux, 2007, 317 p. Extraits disponibles sous la réf HCM, 10 p. : education-authentique.org/index.php?page=les-documents-complementaires

R3 Justice sociale

Pluralisme et égalité

Le pluralisme

Dans toute société humaine se pose la question de la distribution des biens sociaux. Mais les biens échangés sont différents selon les sociétés. Tous les biens sociaux ne sont pas évaluables en monnaie. La décision de valoriser tel ou tel bien social n'est pas le fait d'une instance unique (État), et il existe dans les faits de multiples procédures de justice distributive. Parce que les individus sont insérés dans des liens communautaires, il est vain de chercher un unique critère abstrait de justice distributive.

Prédominance et monopole

Un bien est dit prédominant si « les individus qui le possèdent, par le fait même de le posséder, peuvent étendre leur pouvoir sur un ensemble d'autres bien » (p. 33). Dans la société capitaliste, la monnaie peut être, dans une large mesure, convertie en prestige, en pouvoir...

De même, la distribution des biens sociaux n'est généralement pas uniforme. Des groupes peuvent chercher à contrôler, autant que faire se peut, certains biens. On dira d'un bien social qu'il est monopolisé si une personne ou un groupe « en dispose avec succès contre tous ses rivaux » (p. 33). La noblesse de rang des sociétés d'Ancien Régime monopolisait l'honneur.

La situation la plus favorable pour un groupe s'obtiendra bien entendu s'il parvient à accumuler un bien valorisé par tous les autres. La construction et le maintien d'une telle situation s'appuie sur des principes de justification. Une idéologie est « [l]a prétention au monopole d'un bien prédominant – à des fins publiques ». L'aristocratie, la méritocratie, le libre-échange entendent expliquer la domination des élites par certaines caractéristiques qui leur appartiennent en propre (ou dont ils prétendent avec succès qu'elles leur appartiennent en propre).

Des conflits ne manquent pas de surgir, qui contestent le monopole exercé par un groupe, la prédominance d'un bien, ou les deux en même temps.

L'égalité complexe

La prétention d'un groupe à pouvoir convertir un bien social en tous les autres biens conduit à la tyrannie.

Au contraire de l'égalité simple, l'égalité complexe accepte la formation de monopoles à l'intérieur d'une sphère de signification (*e.g.* monopole de l'État sur le pouvoir politique), mais refuse la prédominance en soutenant l'autonomie des différentes sphères (le bien socialement valorisé dans une sphère n'est pas celui que les autres sphères valorisent, et ne peut pas être facilement converti).

L'égalité complexe vise à limiter l'intensité des conflits sociaux. Elle s'exprime dans un critère de répartition : « *aucun bien social X ne doit être réparti entre des hommes et des femmes qui possèdent un autre bien Y du simple fait qu'ils possèdent Y et sans tenir compte de la signification de X* » (p. 46). Les individus qui réussissent dans un domaine n'ont pas vocation à réussir dans tous les autres domaines : ils pourront éventuellement, en fonction de ce qui est admis par la société, convertir leur réussite en affaires pour acquérir certains autres biens sociaux (pouvoir politique, notoriété médiatique...), mais la réussite en affaires n'est pas un équivalent général.

Trois principes de répartition

Parmi les systèmes de justice distributive, trois principes sont communément reconnus comme pluralistes et ouverts. Cependant, ils ne satisfont aux principes de l'égalité complexe que de façon limitée, à l'intérieur de leur propre sphère.

1. Le libre-échange permet de convertir tous les biens grâce à la monnaie. Basé sur les préférences des agents, le marché permet bien de retenir la signification accordée par chacun à un bien. Néanmoins, la monnaie n'est pas un simple instrument neutre des échanges, mais s'apparente plutôt à un bien prédominant, dont la possession permet d'accéder à tous les autres biens.

2. Le mérite tient compte des significations sociales dans l'attribution des récompenses, et il respecte l'autonomie des sphères (il serait inepte de chercher à récompenser le mérite dans une sphère par un bien qui n'y est pas valorisé). Mais il est difficilement universalisable en pratique : de nombreux biens ne peuvent être attribués en fonction du mérite (la désignation à une charge électorale en régime démocratique, ce qui supposerait de renoncer aux élections), ne le sont pas dans les faits (la possession d'œuvres d'art onéreuses) et il n'est pas souhaitable qu'ils le soient (la désignation par une instance centralisée objective de la personne qui mérite d'être aimée par tel ou telle). De plus, il faut redouter qu'un groupe n'impose ses propres critères de mérite.

3. Le besoin respecte lui aussi les conditions sur les biens et leur signification. Mais lui aussi est difficilement généralisable en tant que principe gouvernant la répartition des biens. Certains biens rares ne peuvent simplement pas être attribués à quiconque en fait la demande, et de nombreux biens (*c-à-d* le pouvoir politique) existent sans qu'il soit possible de définir un besoin en regard de leur possession.

Résumé de Michael Walzer, *Sphères de justice. Une défense du pluralisme et de l'égalité*, Seuil, 1997, 465 pages
Extrait de <http://kombel.chez-alice.fr/lectures/sphjust1.php>

Inégalités sociales

L'axe principal [des sociétés structurées en classes sociales] est l'exploitation : une minorité y vit aux dépens de la majorité et s'est totalement affranchie de la nécessité de travailler. Dans de telles sociétés, pour produire leur subsistance, les travailleurs doivent nécessairement passer par les conditions de cette classe dominante et lui abandonner, d'une manière ou d'une autre, une partie de ce qu'ils produisent. Le type d'emprise exercée par la classe dominante sur les moyens de production et sur les travailleurs détermine le type de société de classes : esclavagiste, féodale, capitaliste, etc. Par ailleurs, toute société de classes, sans exception, connaît l'État, c'est-à-dire une organisation permanente, distincte du reste du corps social, capable de contraindre celui-ci par la force – et ne se privant pas de le faire lorsque l'ordre social est remis en cause. La minorité dominante l'est donc, tout à la fois, au plan économique, politique et idéologique. 27

En étudiant les peuples égalitaires de plus près, on a été frappé par la faible quantité de travail que la plupart d'entre eux consacraient à satisfaire leurs besoins matériels. Même si ces calculs sont approximatifs, on estime généralement que ce temps ne dépassait pas quatre à cinq heures par jour. 91

Les ethnologues formés aux théories économiques dominantes avaient bien du mal à expliquer comment, durant des millénaires, des peuples avaient pu assurer leur subsistance quotidienne sans avoir recours à l'échange généralisé, au salariat et à la monnaie. Mais « l'absence de monnaie et de prix trouble davantage les économistes que les indigènes » (Raymond Firth, *Primitive Polynesian Economy*, 1936, p. 35). 120

Il y a belle lurette que les capitalistes ne dirigent plus eux-mêmes leurs entreprises, et que la seule chose à laquelle ils aient à réfléchir, c'est à la manière dont ils vont parvenir à dépenser l'argent que d'autres ont gagné pour eux. 176

L'humanité dans son ensemble a [certes] avancé depuis l'époque des sociétés égalitaires. On ne peut qu'être interpellé par la solidarité économique et l'absence de hiérarchie de l'époque du communisme primitif. Mais celles-ci étaient le produit du faible développement économique.

Si partout les inégalités, puis les classes sociales et l'État ont été le produit de l'évolution [socio-économique], rien n'oblige à penser que cette évolution serait parvenue à son terme. Aujourd'hui, les sociétés sont mises au défi de maîtriser consciemment les forces que leur science et leur technique ont engendrées. 181

Extraits de Christophe Darmangeat, *Conversation sur la naissance des inégalités*, Agone, 2013 (publié in L'EA 70).
Le nombre en italiques indique le n° de la page.

Mécanismes des inégalités

La servitude volontaire n'existe pas

La dépendance à l'objet de désir « argent » est le roc de l'enrôlement salarial, l'arrière-pensée de tous les contrats de travail, le fond de menace connu aussi bien de l'employé que de l'employeur⁴⁷. « Pour vivre, il faut avant tout boire, manger, se loger, s'habiller et quelques autres choses encore »⁴⁸.

L'individu-sujet se croit cet être libre d'arbitre et autonome de volonté dont les actes sont l'effet de son vouloir souverain. Il [*croit qu'il*] pourrait ne pas être serf s'il voulait suffisamment fort l'affranchissement, par conséquent, s'il l'est, c'est par défaut de volonté, et sa servitude *a contrario* est volontaire. [*Mais*] comment peut-on « vouloir » ainsi un état notoirement indésirable ?

Le cas du rapport salarial a la vertu d'indiquer qu'il est des désirs qui ne s'imposent nullement sur le mode du libre-choix, ou alors il faudrait parler de servitude volontaire également à propos de celui à qui on a mis un pistolet sur la tempe et qui obéira à tout sous le désir (puissant) de ne pas mourir, capturé (lui et son désir) par son preneur d'otage.

[Pour] Spinoza, le *conatus*, force désirante génétique et « essence même de l'homme », est d'abord pur élan, mais sans direction définie. Pour le dire dans les termes de Laurent Bove, il est « un désir sans objet »⁴⁹. Les objets à poursuivre lui viendront très vite ! mais tous désignés du dehors. Car le désir est contracté par la rencontre des choses, leur souvenir et toutes les associations susceptibles d'être élaborées à partir de ces événements que Spinoza nomme des *affections*.

Il en résulte un renversement radical de la conception ordinaire du désir comme traction par du désirable préexistant. C'est plutôt la poussée du *conatus* qui investit les choses et les institue comme objets de désir. Et quand le désir ne passe pas ainsi d'un objet à un autre par association et remémoration, il circule entre les individus qui s'induisent les uns les autres à désirer par le spectacle mutuel de leurs élans⁵⁰ : j'aime parce qu'il aime, ou : si c'est lui qui aime, alors j'aime moins, ou encore plus, ou... je déteste précisément parce qu'il aime ! Sa vie passionnelle s'impose à l'homme et il y est enchaîné, pour le meilleur et pour le pire, au hasard des rencontres réjouissantes ou attristantes, dont lui manque toujours la compréhension des causes réelles.

Les véritables chaînes sont celles de nos affects et de nos désirs. La servitude volontaire n'existe pas. Il n'y a que de la servitude passionnelle. Mais elle est universelle.

L'asymétrie de l'initiative monétaire

Nous nous efforçons bel et bien vers les objets jugés utiles à notre reproduction, et il suffit pour s'en convaincre de voir avec quel acharnement les hommes y mettent, jusqu'à la violence, quand viennent ces objets à manquer (pénurie grave, catastrophe naturelle etc.). C'est donc bien sur ce tout premier désir que fait fond l'enrôlement salarial.

La distribution des agents entre les places de capitalistes et de salariés au sein de la structure sociale du capitalisme se joue très en amont, au travers de la question stratégique de l'accès à l'argent. Le capitalisme, fournisseur d'argent du salarié, a lui aussi besoin de trouver son propre fournisseur et même dans des proportions bien plus importantes puisqu'il doit préfinancer tout le cycle de production. Le fournisseur d'argent du capitalisme est le banquier.⁵¹ Mais le banquier ne fournit que du levier limité, c'est-à-dire un

⁴⁷ « La solidarité collective, la législation qui s'applique à tous, est remplacée par le contrat signé en catimini entre individus ou personnes morales. Or on n'a jamais vu le plus fragile, le plus pauvre, le moins éduqué imposer les termes du contrat au puissant, au plus riche, au plus roué », rappelait Emmanuel Veil dans le *Charlie Hebdo* du 16.01.2002.

⁴⁸ Karl Marx et Friedrich Engels dans *L'idéologie allemande* (éd. Sociale, 1982).

⁴⁹ Voir *Lectures de Spinoza* (sous la direction) de Pierre-François Moreau et Charles Ramond (éd. Ellipses, 2006).

⁵⁰ « Avant de désirer fortement une chose, il faut examiner quel est le bonheur de celui qui la possède », écrivait en 1665 François de La Rochefoucauld dans ses *Maximes*.

⁵¹ « Ce sont [les banques] qui tirent leur épingle du jeu en faisant apparaître des profits hallucinants : le taux de profit de la *Deutsch Bank* sera de 29 % en 2005 ! Et les profits cumulés de toutes les grosses banques d'Europe et des Etats-Unis ont pratiquement doublés en deux ans : plus 70 %. Un banquier devrait faire zéro profit, ou quasiment ! Un banquier ne sert à rien. Il

complément d'endettement à ajouter à un stock de capital propre déjà constitué : « *c'est une question de fric au départ* »⁵². [Ceux qui ne possèdent aucun apport] demeurent rivés à la pesanteur de leur production simple, à l'horizon du désir basal, [aux besoins élémentaires pour lesquels] la seule solution socialement offerte consiste en l'enrôlement salarial.

Domination à tous les étages

Le face-à-face d'un patron propriétaire et d'une masse de prolétaires encadrés par quelques contremaîtres a cédé la place à des structures d'entreprises de plus en plus feuilletées du fait de l'approfondissement de la division du travail et de la spécialisation internes. La chaîne hiérarchique y compte un nombre sans cesse accru de niveaux intermédiaires qui diffractent le rapport de domination principal en une myriade de rapports de dominations secondaires. À chaque niveau de la chaîne se tiennent des agents qui vivent le rapport salarial sur le mode ambivalent subordonné-subordonnant puisque chacun est sous les ordres en même temps qu'il a sous ses ordres.

Pressions ambiantes et remontée de la violence (contrainte actionnariale et concurrence)

À chaque échelon, le désir de conserver l'avantage de sa position n'est satisfait qu'au prix d'un effort supplémentaire réclamé par l'échelon supérieur.

Crainte et espoir sont, par construction, l'arrière-plan quasi permanent du désir. Cette tension temporelle du désir donne à la poursuite une coloration passionnelle ambivalente puisque l'affect joyeux de l'espoir (obtenir) est (logiquement) accompagné de l'affect triste de la crainte (manquer).

Ainsi, par exemple, ces transformations managériales qui brisent les possibilités de résistance collectives et abandonnent les salariés à des objectifs écrasants sous des contraintes de surveillance individuelle (*reporting*) sans échappatoire, ou bien qui organise la mise en concurrence interne et précarisent les individus par la menace du déclassement voire de l'éviction.

Mais [l'entreprise] peut aussi exporter ses propres contraintes et tirer parti de la concurrence que se font les autres entreprises situées sous sa dépendance, ses sous-traitants. Le rapport de sous-traitants mis sous tension concurrentielle jette les organisations les unes contre les autres avec une violence qui est le reflet des enjeux vitaux que revêtent pour elles la conservation de leurs grands contrats.

Mobilisation joyeuse et aliénation marchande

Recouverte par l'habitude et diminuée par toutes ses contreparties pénibles, l'obtention du salaire n'en est pas moins le moment joyeux du rapport salarial. Défaite de toutes ses connotations d'effervescence et d'enthousiasme, on peut dire qu'est cause de joie l'obtention de l'argent qui permet la satisfaction du désir basal (mais comme l'est d'avoir la vie sauve dans le rapport d'esclave). Or il entre dans les causes de la longévité du capitalisme d'avoir su notamment [faire] entrer d'autres occasions de joie, plus franches. La plus évidemment connue tient au développement de la consommation ; aliénation marchande en ses affects caractéristiques [qui] est sans doute l'un des plus puissants.

Puissance inouïe de fixation du désir, la marchandise porte au plus haut niveau la dépendance salariale mais en l'accompagnant désormais des affects joyeux de l'acquisition monétaire. Tout le système du désir marchand (marketing, médias, publicité ...) œuvre donc à la consolidation de la soumission des individus aux rapports centraux du capitalisme : le salariat apparaît comme la solution au problème de la production matérielle, d'autant plus attirante que le spectre des objets offerts aux appétits d'acquisition s'élargit indéfiniment⁵³. L'aliénation joyeuse à la marchandise va si loin qu'elle accepte même de se charger de

prend des sous pour les prêter, c'est tout. Théoriquement, ce sont les entreprises qui font le capitalisme. Désormais, ce sont les banques », constatait Bernard Maris dans *Charlie Hebdo* du 19.10.2005.

⁵² D'où le proverbe « on ne prête qu'aux riches ».

⁵³ « *Ainsi en est-il de l'envie, qui, bien plus que le besoin devient le moteur de la consommation. [...] L'injonction qui est faite aujourd'hui au citoyen est sans ambiguïté : consomme ! Le message implicite consiste à anoblir la boulimie et la jouissance. En consommant, en jouissant des objets, voire en gaspillant au maximum, je fournis du travail et je sauve l'économie. Quant au*



quelques affects tristes, ceux de l'endettement, par exemple, quand les objets désirés sont hors de portée du revenu courant et néanmoins offert à la tentation par les mécanismes de crédit, par quoi la dépendance salariale se trouve redoublée par la contrainte des remboursements futurs⁵⁴.

L'enrôlement comme alignement

Le cas « bâtard » du contremaître, salarié lui-même mais délégataire de l'autorité patronale, a très tôt perturbé la représentation canonique pure du face-à-face capital/travail. Au fur et à mesure de l'approfondissement de la division du travail dans l'organisation, cette perturbation est devenue généralisée : il n'est pas jusqu'aux plus hauts dirigeants de l'entreprises qui ne soient... des salariés.

Peut-être [faudrait-il poser] la bonne question : comment certains salariés en viennent-ils à faire cause commune avec le capital, pourquoi marchent-ils avec lui ? Que les salariés se mettent en mouvement pour leur désir d'objets marchands, au moins c'est pour eux, mais qu'ils

entrent dans un rapport actif, et parfois joyeux, de collaboration et se dépensent délibérément pour le capital, est un mystère moins aisément compréhensible.

Génériquement parlant, la mobilisation est affaire de colinéarité : il s'agit d'*aligner* le désir des enrôlés sur le désir-maître.

Extrait de Frédéric Lordon, *Capitalisme, désir et servitude*, éd. La Fabrique, 2010, 213 p.

R4 Juger/évaluer – Punir/récompenser – Victime/coupable

Contrôler n'est pas évaluer... et inversement

Conviviale est la société où l'homme contrôle l'outil.

Ivan Illich, *Une société sans école*.

Contrôle vient de *contre-rôle*. Le rôle, c'est la liste⁵⁵, le *contre-rôle* était la seconde liste, identique à la première, fournie au destinataire pour qu'il puisse vérifier que ce qui lui est livré est bien conforme à sa liste – de nos jours, c'est « un bordereau de livraison ». Le contrôle est donc toujours la comparaison d'un état donné avec une liste, un modèle, un gabarit... qui existent antérieurement à la comparaison.

De ce point de vue, il n'y a déjà donc aucune raison pour que *ce* qui va être contrôlé soit caché à celui qui est contrôlé, bien au contraire. Le modèle préexiste et il vaut mieux qu'il soit parfaitement connu du contrôlé – et bien entendu du contrôleur. En outre, si le modèle attendu est parfaitement clair, le « contrôlé » pourra s'y préparer, voire s'auto-contrôler. C'est ce que fait, par exemple, le pilote de l'avion ou l'automobiliste : ils vérifient les niveaux et autres points de sécurité de leur véhicule avant de s'envoler ou de prendre la route. Et je me réjouis qu'ils le fassent – surtout si je suis dans l'avion ou l'auto.

publicitaire, chargés de ranimer par ses stratagèmes la flamme de l'envie, il est le nouveau prédicateur de la modernité » constatait en 1999 Jean-Claude Guillebaud dans *La refondation du monde*.

⁵⁴ « On devrait payer avec des faux billets puisque de toute façon ce qu'on achète ça donne du faux bonheur ». (Brèves de comptoirs compilées par Jean-Marie Gourio)

⁵⁵ Ainsi, le « rôle » des impôts est la liste des imposables.

Mais une opération de comparaison, neutre en elle-même – mesurer les écarts par rapport à un modèle –, peut être utilisée de diverses manières. Pour « punir » le contrôlé, par exemple : c’est le contrôle-sanction du contrôleur de train qui inflige une amende au voyageur sans billet ou celui du contrôle de fabrication qui élimine la pièce défectueuse⁵⁶. Ou alors, à l’inverse, le contrôle aide à réussir : c’est la tour de contrôle, grâce à qui les avions atterrissent sans dommage. Ce n’est donc pas le contrôle en lui-même, mais seulement l’intention du contrôleur – quel qu’il soit – qui fait l’intérêt ou pas du contrôle.

Évaluer est formé du préfixe "é" et de **valuer* – qui signifie donner une valeur, comme dans l’anglais *to value*. La valeur, ici, ne préexiste pas. Elle est élaborée au moment même de l’évaluation, comme cela se fait, par exemple, entre deux négociateurs. La différence fondamentale avec *contrôler* – où la valeur préexiste – est donc de taille. Dans l’évaluation, la valeur provient d’une estimation unipersonnelle (mais quel intérêt relationnel par la suite ?) ou résulte de plusieurs avis. Elle est, de toutes manières, arbitraire et contingente, donc évolutive – mais conventionnelle. Le préfixe « é » signifie, d’autre part, que cette valeur vient de l’intérieur et qu’elle a un caractère de complétude, de totalité⁵⁷.

Le contrôle-sanction ayant mauvaise presse, l’école a recouvert allègrement le « contrôle » de l’étiquette « évaluation ». La plupart des « évaluations » scolaires ne sont, en effet, que des contrôles – puisque la bonne réponse, le modèle, préexistent au contrôle. Les vrais contrôles peuvent être aidants (tel celui de la tour de contrôle). À l’école, ils ne le sont pas. Et ce qu’on y appelle les « évaluations » sont des contrôles-sanctions. La liste préalable de ce qui est contrôlé n’est, le plus souvent, pas connue du contrôlé, voire lui est cachée. Enfin, le contrôlé est rarement l’auteur du contrôle. Qui contrôle ? Qui contrôle quoi⁵⁸ ? Qui contrôle qui ? Qui contrôle le contrôleur ? Pour quoi ? Pourquoi ?

Quant à la notation⁵⁹, elle n’a rien à voir avec tout cela. Je peux noter sans contrôler et contrôler sans noter. Comme évaluer sans noter et noter sans évaluer. Noter⁶⁰ est une opération arbitraire qui ne dépend que du choix des critères et du barème de réussite – lesquels ne dépendent que du notateur.

Qu’est-ce que je fais d’autre, au fond, quand je dis que je contrôle ? Quand je note ? M’arrive-t-il d’évaluer vraiment ? Quoi et avec qui ?

Jean-Pierre Lepri (L’EA 43)

Récompenser, c’est punir

Offrir un prix en récompense d’un acte revient à dire que cet acte n’a aucune valeur en lui-même⁶¹.

De plus en plus de personnes⁶² prennent conscience qu’apprendre, agir ou vivre sous la menace d’une punition est certes désagréable, mais également peu efficace, voire contre-productif vis-à-vis de ce qui était attendu par le « punisseur ». Aussi suis-je tenté de substituer à la coercition, le renforcement positif – en éducation, comme en matière de ressources humaines : la « carotte », au lieu du « bâton ». Bien que les récompenses s’opposent aux punitions, elles apparaissent, toutes deux, à la réflexion, comme les deux faces d’une même médaille – comme bien souvent, dans le cas d’oppositions apparentes. Le raisonnement sous-

⁵⁶ Toute ressemblance avec une situation scolaire serait due à la seule l’imagination du lecteur.

⁵⁷ C’est la différence entre lever et élever, chauffer et échauffer...

⁵⁸ Le plus souvent, c’est bien l’élève lui-même, voire l’enfant, qui sont contrôlés – et non leur connaissance ou aptitude.

⁵⁹ Sur la notation à l’école, voir notamment André Antibii, *La Constante macabre*, Math’Adore et son Mouvement : <http://mclcm.free.fr/>.

⁶⁰ À propos de la note, voir L’EA n° 25, *Je note bien que...* http://www.education-authentique.org/uploads/PDF_LEA/LEA_25.pdf, ainsi que Ken Blanchard, *Les bonnes notes font les mauvaises personnes*, disponible* au CREA, réf « BBN », 2 p.

⁶¹ Alexander Neill, *Libres enfants de Summerhill*, La Découverte, p. 214. Extraits disponibles* au CREA, réf « NLL », 8 p.

⁶² Au vu de la « naturalité » des punitions, répressions et autres enfermements de tous types, on voit bien que cette perception reste très minoritaire. Pour le plus grand nombre, l’idée même de « punition », – qui provient de millénaires – est une évidence « naturelle ».

jacent, en effet, reste le même : « fais ceci et tu recevras cela » – la distinction ne porte alors que sur la nature du « cela », réjouissante, dans un cas, douloureuse, dans l'autre.

Au fond, la récompense (tout comme la punition) n'est qu'un autre aspect du contrôle que j'exerce sur l'autre – ou, si je la reçois, de l'autre sur moi. En outre, la récompense agit souvent comme une punition : lorsque je n'obtiens pas le résultat qui devait la déclencher. J'ai pourtant travaillé très dur et je suis puni en ne recevant pas la récompense attendue (la moto, le diplôme, la considération, l'amour...) ⁶³.

Offrir un prix ou une récompense, c'est encore, ne permettre, le plus souvent, qu'à un seul de l'obtenir. Le message central est celui de toute compétition : les autres sont un obstacle à mon propre succès. « Diviser pour régner », c'est un peu la devise implicite de l'« évaluateur », du distributeur de récompenses. Récompenser, c'est donc instiller et installer la compétition plutôt que la coopération. C'est aussi me faire penser, si je n'obtiens pas de prix, que je suis « inférieur » ou « incapable ».

D'un autre côté, travailler pour une récompense, c'est travailler pour un « supérieur » (professeur, parent, patron, gouvernant...) et non pour moi – et cela ne facilite, ni n'embellit, ma relation à ces personnes. Ainsi, les récompenses abîment la qualité des relations.

D'autre part, elles centrent l'attention sur le résultat et non sur les *raisons* ou les *cheminements* – de ce qui se colore, en outre, comme un « échec » ou une « réussite ». Elles augmentent, dans le même temps, la subordination, voire l'aliénation.

Lorsque je travaille pour une récompense, je suis encouragé à faire exactement ce qui est nécessaire pour l'obtenir et rien de plus. Je ne prends pas de risques, ni ne vagabonde ou n'innove. Je cherche à me conformer à ce qui est attendu de moi et, ainsi, je me dessaisis de ma responsabilité, voire de ma personnalité. Les « éducations », quelle que soit leur forme (écoles, familles, médias, politique, travail, associations...) ne sont guère plus, au fond, qu'un encouragement à ne pas penser par moi-même, à ne pas prendre de risque, mais plutôt à fournir *ce* qui est attendu par l'« éducateur » – fût-ce de paraître « autonome », « créatif » ⁶⁴...

*Faisant peu cas de l'élégance, il s'habillait toujours au décrochez-moi ça.
Au combat, pour s'en servir de liquette,
Sous un déluge d'obus, de roquettes,
Il conquiert un oriflamme teuton.
Cet acte lui valut le grand cordon.
Mais il perdit le privilège de
S'aller vêtir à la six-quatredoux.
Car ça la fout mal, saperlipopette
De mettre un ruban sur la salopette.
La légion d'honneur, ça pardonne pas.*

Georges Brassens

« Fais ceci et tu obtiendras cela » : que je le demande ou que je le subisse, que ce soit à la maison, à l'école, au travail, à la télé, dans la rue... centre mon attention et mon travail sur le « cela » (salaire, note, considération...) et non sur le « ceci », sur *ce* que *je* fais ou sur *ce* que *je* suis...

Alors, est-ce que les récompenses sont une puissante motivation ?

- Bien sûr ! Elles sont une puissante motivation à... obtenir des récompenses.

Jean-Pierre Lepri⁶⁵

À ce propos, cf. la chanson de Brassens : La légion d'honneur (extrait ci-contre).

⁶³ Au passage (et à la limite), des études montrent que des récompenses *a posteriori*, non annoncées, font moins de « mal » que les récompenses annoncées : « si tu fais ceci, tu auras une banane » est plus nocif que « tu as fait ceci, je t'offre une banane ».

⁶⁴ Mais point « trop » quand même, dans le respect d'un certain cadre, d'une certaine structure... Souvent, le travail dit « autonome » consiste à me faire faire seul ce qu'on a voulu que je fasse.

⁶⁵ Cette réflexion est fortement inspirée de Alfie Kohn, *Punished by Rewards*, Boston, New York, Houghton Mifflin, 1993. (Re)voir également notre « Je note bien que... » in *L'EA* n° 25 ou « Les bonnes notes font les mauvaises personnes », réf : « *BBN* », 2 p.

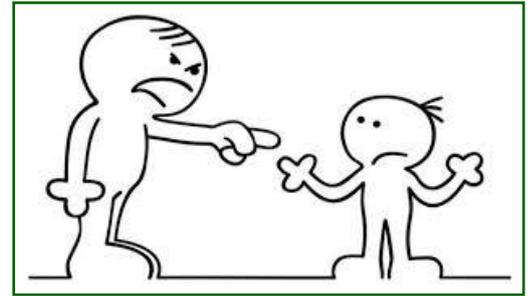


Pourquoi faudrait-il punir ?

Les juristes reconnaissent à la peine cinq fonctions : élimination ou neutralisation temporaire, exemplarité, intimidation, amendement et rétribution. Selon les époques, on insiste plus sur l'une ou l'autre. Ces fonctions ne s'adressent pas au même destinataire.

Seul l'amendement vise l'auteur de la faute ; l'élimination ou la neutralisation temporaire, l'exemplarité et l'intimidation ont pour destinataire la Société, la première est censée la protéger, les deux autres l'impressionner par une démonstration de la force étatique.

Mais à qui s'adresse la rétribution ? Le sens premier (mais dernier sans doute aussi) est religieux : on récompense les bons, on punit les méchants. C'est ce qu'on appelle couramment rendre justice : l'enfant ne trouve pas juste que son voisin ait un tambour et le lui prend, l'autre ne trouve pas juste d'en être dépossédé, le premier ne trouve pas juste de s'en séparer et à plus forte raison d'être puni. La rétribution va permettre aux deux enfants de comprendre qu'il y a justice et justice et qu'on doit se plier aux lois, qu'elles nous apparaissent justes ou injustes, et d'abord se plier à celles qui protègent le droit de propriété.



Il est indéniable qu'on ne punit qu'un inférieur, c'est-à-dire celui que l'on veut placer en situation d'infériorité : l'enfant, le subalterne, l'esclave ou l'animal. Un accusé est toujours traité en inférieur. La présomption d'innocence n'y changerait rien si elle était un jour respectée si peu que ce soit.

Ce qui saute aux yeux aussi, c'est qu'on juge des pauvres (quand, de loin en loin, ce sont des riches, le pays est sens dessus dessous et l'on en parle pendant des lustres), des gens qui n'ont pas de mots pour raconter, expliquer, se défendre, qui ont été élevés dans une violence et un désespoir de chaque heure, qui n'ont eu le choix pour éviter la clochardisation qu'entre le vol ou un travail au salaire avilissant. On sait que le vol est incomparablement plus répandu et plus coûteux pour la société dans les hautes sphères des affaires et de la finance, mais les responsabilités sont savamment diluées jusqu'à rendre toute enquête impossible.

Extrait de Catherine Baker, *Pourquoi faudrait-il punir ?*, Tahin Party, 192 p.

Texte intégral : <http://tahin-party.org/textes/baker.pdf>

Le triangle dramatique : victime, persécuteur, sauveteur

Les relations humaines saines sont fondées sur l'échange. Si l'un des deux partenaires domine d'une manière ou d'une autre, tôt ou tard l'autre partira ou cherchera à se venger, d'où rupture ou conflit. Lorsque nous entretenons des relations déséquilibrées, c'est que nous y « trouvons notre compte » inconsciemment, même si consciemment nous déplorons la situation. Ces trois rôles expriment la volonté de dominer l'autre, ou au moins de contenir la peur, puisque ce triangle est basé sur les rapports de force.

Le *Persécuteur* tente de s'imposer ouvertement : « Je dois leur dire comment il faut être et agir. »

La *Victime* cherche à dominer en apitoyant autrui : « Je suis faible, on doit m'aider. »

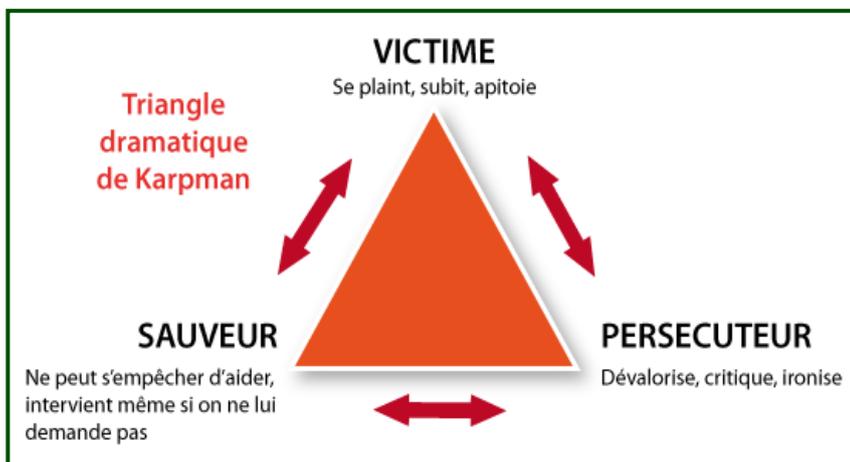
Le *Sauveteur* cherche à dominer en se rendant indispensable : « Les autres sont faibles, je dois les aider. » (10)

Le triangle dramatique en pensées :

Le Persécuteur peut râler quand il est seul. « Cela fait quinze minutes que j'attends le bus, ce service est mal organisé... La plupart des conducteurs sont seuls dans leur voiture, ça ne m'étonne pas qu'il y ait tant

d'embouteillages... Cette chanteuse est nulle, elle doit sa réussite à autre chose que sa voix... Cette rue est de plus en plus sale, avec tous les impôts qu'on paie... Cela fait trois fois que j'appelle Jean-Claude, il ne m'a toujours pas rappelé, il se prend pour qui celui-là... »

La Victime peut se plaindre ou plaindre autrui quand elle est seule. Fréquemment, elle utilise le conditionnel, sans prendre les décisions qui lui semblent souhaitables. « Je devrais m'arrêter de manger ces saletés, ça abîme la santé... C'est lamentable, comme cette femme parle à son fils... C'est triste de constater que les gens jettent leurs papiers par terre... Zut, j'ai encore cassé mon talon et j'ai raté le bus, il n'y a qu'à moi que ça arrive... C'est vraiment déprimant de voir à la télévision ces pauvres gens victimes d'un tremblement de terre... Cela fait trois fois que j'appelle Jean-Claude, il en m'a toujours pas rappelé, ça ne m'étonne pas, personne s'intéresse à moi, sauf pour me demander un service. »



Le Sauveteur peut remarquer les occasions dans lesquelles il pourrait aider quelqu'un ou quand quelqu'un aide une autre personne. « Ce chauffeur de bus est sympa, il s'est arrêté exprès pour faire monter une passagère, à cause de la pluie... C'est agréable de constater que les rues sont nettoyées chaque jour... Pauvre homme, il doit être bien malheureux pour être clochard ; si j'étais riche, je construirais un abri où chacun pourrait dormir au chaud... Les gens devraient s'efforcer de s'entendre, ils seraient plus heureux... C'est rassurant sur notre solidarité humaine de voir, à la télévision, ces associations humanitaires qui s'occupent des victimes des tremblements de terre... Cela fait trois fois que j'appelle Jean-Claude, il ne m'a toujours pas rappelé, il doit être très occupé, il travaille tellement... »

La différence est que la Victime, davantage tournée vers elle-même, se sent impuissante et compte sur les autres pour régler ses problèmes ou ceux de la société.

Le Sauveteur, tourné vers les autres, est dans l'action, mais dans un rôle de redresseur de torts, de justicier, de donneur de leçons. (30-31)

N'ayant pu obtenir une satisfaction positive de son partenaire, chacun tente au moins d'obtenir une satisfaction négative. Nous préférons une mauvaise relation que pas de relation du tout. Et si nos besoins psychologiques ne sont pas comblés dans l'harmonie, nous les exprimerons dans la colère et la frustration ; quitte à être rejeté, avec l'amer plaisir d'avoir eu raison de perdre. (64)

Tout comportement gagnant est reproduit automatiquement, puis devient routinier.

Comme ils ne voient pas que le problème ne dépend pas du partenaire, mais d'un ancrage émotionnel ancien, ils sont condamnés à le reproduire en aveugle. (66)

[Personne ne doit rien à quiconque] La vie ne doit rien à personne. Cessez de vous sentir missionné pour porter la croix du monde. (83)

Extraits de Raquin Bernard, *Sortir du triangle dramatique*, Jouvence, 94 p.

R5 Justice et éducation

Justice égalitaire, méritocratique ou corrective ?

De façon quelque peu sommaire, on peut ramener le débat éthique en matière de justice à la discussion de trois principes de base :

- On peut d'une part affirmer l'égalité fondamentale de tous les être humain (un homme en vaut un autre), et, partant, réclamer pour chacun d'entre eux un droit égal à la protection civile, à la médecine, à l'éducation...
- On peut d'autre part arguer qu'il convient que, dans la société, chacun soit récompensé ou valorisé selon ses mérites propres.
- On peut enfin remarquer que cette conception bourgeoise de la justice ne fait qu'entériner les inégalités naturelles entre les individus et argumenter en faveur d'une justice corrective : la société devrait agir en sens opposé aux avantages dont certains peuvent s'enorgueillir. Quant à l'école, il lui appartiendrait de lutter contre le poids des inégalités d'origine sociale et d'amener tous les individus à réaliser les apprentissages fondamentaux.

En pédagogie, ce débat éthique a conduit à [*plusieurs*] conceptions de l'égalité : égalité de traitement, égalité des chances et égalité de réussite, ou, mieux, des acquis. L'égalité de traitement correspond à l'idéal de justice égalitaire ; l'égalité des chances à celui de justice distributive, et l'égalité des acquis à celui de justice corrective. Ainsi, l'égalité de traitement est respectée lorsque tous les élèves reçoivent la même qualité et les mêmes contenus d'enseignement. L'égalité des chances serait satisfaite si les opportunités éducatives les plus riches sont attribuées à ceux qui sont réellement les plus méritants ; ceci suppose une identification objective des talents et des mérites. Enfin, ceux qui rêvent d'égalité des acquis considèrent qu'il est légitime de donner plus à ceux qui sont les plus démunis sur le plan intellectuel et culturel afin de créer une situation nouvelle où tous les individus seront dotés de compétences jugées essentielles pour s'épanouir dans la société du XXI^e siècle.

Extraits de Crahay Marcel, *Une école de qualité pour tous*, Labor

L'élève humilié

L'école française n'est pas sereine, ni pour les professeurs, ni pour les élèves. v

L'égalité formelle des positions scolaires [depuis les années 1970] désigne l'élève comme responsable de sa réussite et de ses échecs. Objet de toutes les espérances de consécration, l'école devient aussi l'objet de toutes les inquiétudes, de tous les ressentiments, de toutes les amertumes. Le rejet de l'école, et parfois même la haine de celle-ci, ne sont que le revers des espoirs déçus. 4

Théorème de *Thomas*, sociologue américain de la première partie du XX^e siècle :

« Quand les hommes considèrent certaines situations comme réelles, elles sont réelles dans leurs conséquences ». La perception oriente les comportements humains de telle façon que la situation initiale tend à devenir conforme à la perception des hommes. Ce que les gens croient est susceptible de devenir ce qui est. 26

La partition faible/fort dans l'école n'est qu'un reflet des positions sociales « dominées » *versus* « dominantes », pauvres *versus* riches, ouvriers *versus* cadres. En ce sens l'humiliation scolaire, celle des

« faibles » opposés aux « forts », dérive des hiérarchies sociales et des justifications qui la fondent ordinairement : doués *versus* inaptes, intellectuels *versus* manuels, brillants *versus* lents, etc. 49

Les jugements professoraux ne font que reproduire dans l'ordre scolaire les hiérarchies sociales propres à l'organisation scolaire globale : la valorisation des situations professionnelles dominantes et le déclassement des positions dominées. La « vache imbécile » et le « bon à rien » de l'institution scolaire sont le « paumé » et « l'assisté » de l'organisation sociale. 67

La domination rationnelle-légale propre aux sociétés modernes repose « sur la croyance en la légalité des règlements arrêtés et du droit de donner des directives qu'ont ceux qui sont appelés à exercer la domination par ces moyens⁶⁶ ». Cette domination rationnelle-légale, propre à toutes les organisations modernes, y compris l'institution scolaire, supprime les dominations traditionnelles et charismatiques des sociétés antiques ou moyenâgeuses.

L'apprentissage méthodique de la morale et la légitimité de la domination rationnelle-légale, deux analyses d'une même réalité sociale, scolaire et politique, ont la vertu de rendre l'élève, et ultérieurement l'individu, « intégré » et « raisonnable ». 70

Tout comme le souverain, le capitaine de navire ou le pater familias, le maître d'école est souvent considéré par les élèves comme « seul maître à bord ». Certains professeurs considèrent d'ailleurs que la « tyrannie » ou la « dictature », plus ou moins douce, est l'organisation politique la plus facilement compréhensible par les élèves et la plus efficace pour assurer l'ordre dans la classe⁶⁷. 73

Extraits de Merle Pierre, *L'Élève humilié*, PUF

http://www.education-authentique.org/uploads/PDF-DOC/MEH-Leleve_humilie_Merle.pdf

(In)justice et éducation

NB : Les injustices de l'école sont largement connues et explicitées, depuis des années : l'école est traversée par les inégalités de la société qui la promeut, mais elle produit également les siennes, et, loin d'atténuer les inégalités, elle les amplifie⁶⁸. Ces analyses ne sont donc pas reprises ici.

*Pour grandir, un homme a besoin de voir, de toucher, de manipuler, de saisir
tout ce qui l'entoure dans un milieu qui ne soit pas dépourvu de sens.
Cet accès lui est aujourd'hui refusé⁶⁹.*

Éduquer, c'est étymologiquement *e-ducere* (conduire). On peut effectivement discuter du *où* et du *comment* conduire : tout n'est pas équivalent, mais la structure-même – un conducteur et un conduit – reste la même. C'est dans cette structure-même que nous cherchons les inégalités.

La première remarque est qu'il s'agit d'une relation asymétrique, entre deux personnes⁷⁰ de statut inégal. Même si l'éducateur s'en défend souvent⁷¹, il s'agit d'une relation hiérarchique entre un adulte et un enfant,

⁶⁶ Max Weber, *Économie et société*, Plon, 1995 (1919).

⁶⁷ Pierre Perier, « Crise et/ou recomposition identitaire des professeurs débutants du secondaire ? », *Recherche et formation*, 2013, n° 74, p. 17.

⁶⁸ Pour une première approche, déjà bien complète : Véronique Soulé, Philippe Perrenoud, « La Triple fabrication de l'échec scolaire », http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1992/1992_09.html et Georges Felouzis, *Les Inégalités scolaires*, PUF Que sais-je ?, 127 p. Cf. également, notre « L'échec de l'école est une réussite », LEA n° 10, [education-authentique.org/index.php?page=lea](http://www.education-authentique.org/index.php?page=lea). Ces quelques textes fournissent déjà une abondante bibliographie. Voir également en annexe de ces documents, la synthèse de Véronique Soulé.

⁶⁹ Ivan Illich, *Une Société sans école, Œuvres complètes. Volume 1*, Fayard, p. 371.

un supérieur et un inférieur, sur un point circonscrit certes⁷². Mais l'éducateur n'est jamais, quoiqu'il en dise, l'égal des enfants qu'il éduque – pas plus que l'enfant lorsqu'il est chargé, généralement par un éducateur, d'éduquer d'autres enfants. L'éducation est l'apprentissage profond (caché) de la « normalité » de cette hiérarchie.

Les deuxièmes sources d'inégalité dans la relation éducative⁷³ résident dans les histoires personnelles des protagonistes de la relation. L'inégalité des expériences, des statuts, des *habitus*... ne peuvent pas être mis de côté dans la relation. Comme il est rare que l'éducateur n'ait pas été éduqué, il enseigne ce qu'il est : un éduqué. Il est un modèle implicite qui modèle⁷⁴ l'éduqué – Alice Miller a bien montré comment l'histoire et les blessures personnelles des éducateurs imprègnent les jeunes générations qui les subissent⁷⁵. Le fait même que ces jeunes ne peuvent les éviter, s'ils le voulaient, est aussi un caractère patent de cette inégalité structurelle⁷⁶.

La relation éducative se développe nécessairement quelque part : le milieu est une troisième source d'inégalités. Les attentes sociétales, voire les injonctions ou les ordres, façonnent et la relation et ses protagonistes. Une illustration en est la « mère sociale⁷⁷ » (le comportement attendu par la société de la part d'une mère). Mais, il en est de même de toute fonction, et notamment des professions déresponsabilisatrices⁷⁸ (enseignants, assistants sociaux, policiers, médecins, experts...).

Quatrièmement, la relation entre deux personnes – surtout celle entre éducateur et éduqué – ne saurait échapper, sans autre réflexion, à l'effet Mathieu⁷⁹. J'aurai tendance à renforcer ma relation avec qui je m'entends bien, avec qui me ressemble le plus... Et à lui donner plus qu'à celui qui m'est source de difficultés, renforçant mon inégalité de traitement et, avec elle, ses effets.



Enfin, le déni patent de justice en la matière est une cinquième source d'inégalités. Devant qui, en effet, porter la dénonciation de l'abus de pouvoir que constitue l'injonction, voire l'obligation d'éducation (pour l'éducateur), si ce n'est d'instruction – quand il ne s'agit, au pire, que d'un *droit*⁸⁰ (pour l'enfant) ?

⁷⁰ Nous laissons de côté le cas de l'éducation canine qui est pourtant très révélateur de ce qu'est véritablement la relation d'éducation.

⁷¹ Et le fait qu'il s'en défende est bien le signe qu'il reconnaît cette hiérarchie, mais ne l'accepte pas.

⁷² Mais pas toujours bien clairement.

⁷³ Le terme « éducation » fait référence à l'action d'éduquer, laquelle est bien située du point de vue de celui qui éduque, l'éducateur, et non de celui qui la subit. Le terme d'éducation est plus neutre, de ce point de vue.

⁷⁴ A son insu peut-être, mais cela ne change rien au fait du modelage...

⁷⁵ Cf. notamment « La pédagogie noire », selon Alice Miller, in *C'est pour ton bien*. Extraits, réf MTB, 12 p. : education-authentique.org/index.php?page=les-documents-complementaires

⁷⁶ L'aloparentage des sociétés traditionnelles pourrait être une piste. Cf. « L'avenir des sociétés traditionnelles », in *LEA* n°73, p. 4, education-authentique.org/index.php?page=lea. Voir également *Ce qu'un enfant de 7 ans devrait avoir vécu*, de Donata Elschenbroich, 3 p., réf EV7 : education-authentique.org/index.php?page=les-documents-complementaires

⁷⁷ https://enfance-buissonniere.povron.org/KiOsk?action=AttachFile&do=view&target=mere_sociale.pdf

⁷⁸ Illich, *Disabling Professions* (en anglais), in :

https://www.uvm.edu/~asnider/Ivan_Illich/Ivan_Illich_Disabling_Professions.pdf

⁷⁹ L'effet Matthieu désigne, de manière très générale, les mécanismes par lesquels les plus favorisés tendent à accroître leur avantage sur les autres. Cette appellation fait référence à une phrase de l'évangile selon saint Matthieu : « Car on donnera à celui qui a, et il sera dans l'abondance, mais à celui qui n'a pas on ôtera même ce qu'il a. »

https://fr.wikipedia.org/wiki/Effet_Matthieu. Sur l'effet Mathieu en éducation (en anglais) :

https://www.psychologytoday.com/files/u81/Walberg___Tsai___1983_.pdf, 15 p.

⁸⁰ Ce *droit* étant discutable lui aussi. Cf. notre « Le droit de l'éducation ? », *LEA* n° 79, education-authentique.org/index.php?page=lea

Certes, ces inégalités ne sont pas nécessairement délibérées ou conscientes de la part de leurs auteurs ; elles opèrent généralement à leur insu, voire en opposition souterraine à leur déni explicite. Certes, ces inégalités ne sont pas nécessairement des injustices. Mais c'est précisément là un des rôles de l'éducation : rendre supportables les inégalités, les rendre « justes ». Et son échec est de ne pas réussir à les masquer totalement et durablement.

Je n'ai d'autre voie que vivre aussi sereinement que possible avec ces inégalités/injustices. Et je peux œuvrer à les réduire à la source et à atténuer leur effet.

Jean-Pierre Lepri (L'EA 82)

Quand on éduque un enfant, il apprend à éduquer...

Ma conviction de la nocivité de l'éducation repose sur les constatations suivantes : Tous les conseils pour l'éducation des enfants trahissent plus ou moins nettement des besoins de l'adulte, nombreux et divers, dont la satisfaction n'est pas nécessaire au développement de l'enfant et de ce qu'il y a de vivant en lui, et par surcroît l'entrave. Cela vaut même pour les cas où l'adulte est sincèrement persuadé d'agir dans l'intérêt de l'enfant. Parmi ces besoins, il faut compter : premièrement, le besoin inconscient de reporter sur un autre les humiliations que l'on a soi-même subies dans le passé ; deuxièmement, le besoin de trouver un exécutoire aux affects refoulés ; troisièmement, celui de posséder un objet vivant disponible et manipulable ; quatrièmement, celui de conserver sa propre défense, c'est-à-dire de préserver l'idéalisation de sa propre enfance et de ses propres parents, dans la mesure où la valeur de ses propres principes d'éducation doit confirmer celles des principes parentaux ; cinquièmement, la peur de la liberté ; sixièmement, la peur de la réémergence du refoulé que l'on retrouve chez son propre enfant et qu'il faut à nouveau combattre chez lui, après l'avoir tué en soi ; septièmement et pour finir, la vengeance pour les souffrances endurées. Étant donné que, dans toute éducation, l'une de ces motivations intervient, l'éducation est bonne tout au plus à faire de l'enfant un bon éducateur. Mais en aucun cas elle ne peut l'aider à accéder à la liberté de la vie. Quand on éduque un enfant, il apprend à éduquer. Quand on fait la morale à un enfant, il apprend à faire la morale ; quand on le met en garde, il apprend à mettre en garde ; quand on le gronde, il apprend à gronder ; quand on se moque de lui, il apprend à se moquer ; quand on l'humilie, il apprend à humilier ; quand on tue son intériorité, il apprend à tuer. Il n'a plus alors qu'à choisir qui tuer : lui-même, les autres, ou les deux. (...) Contrairement à l'opinion généralement répandue, et quitte à horrifier les pédagogues, je ne vois pas quelle signification positive on pourrait trouver au terme « éducation ». Je n'y vois qu'une défense des adultes, une manipulation pour échapper à leur propre insécurité et à leur propre absence de liberté, que je peux certes comprendre, mais dont je ne dois pas ignorer les dangers.

Alice Miller, *C'est pour ton bien*, Aubier, p. 119 et 121.

Extraits, 12 p. : education-authentique.org/uploads/PDF-DOC/MTB_Cest_pour_ton_bien_Miller.pdf

Texte intégral : <http://www.fichier-pdf.fr/2013/10/08/c-est-pour-ton-bien-alice-miller/>

Filmographie sélective

Les trois films retenus pour être visionnés évoquent l'injustice dans le milieu du travail, de l'école et dans la société complexe.

Le sel de la terre

Histoire authentique de mineurs mexicano-américains de l'État du Nouveau-Mexique, aux États-Unis, luttant pour l'amélioration de leurs conditions de vie. Le conflit social est raconté par Esperanza Quintero, trente-cinq ans, enceinte de son troisième enfant et mariée à Ramon, employé à la mine depuis 18 ans. Les deux revendications principales des grévistes sont l'égalité des salaires avec les ouvriers américains et la sauvegarde de la sécurité par la suppression du travail en solitaire. Les épouses des mineurs souhaiteraient inscrire une revendication supplémentaire : la fourniture d'eau chaude courante dans les maisons louées par la compagnie.

Film américain, en noir et blanc, sorti en 1954, écrit par Michael Wilson, réalisé par Herbert J. Biberman. Drame social, l'un des premiers à promouvoir le point de vue du féminisme social et politique.

Les risques du métier

Dans un village de Normandie, une jeune élève accuse son instituteur, Monsieur Doucet, d'avoir tenté de la violer. Au cours de l'enquête, une autre jeune fille « avoue » qu'elle a eu des relations sexuelles avec M. Doucet, puis une troisième prétend à son tour qu'il se montrait entreprenant avec elle. Ce dernier se retrouve accusé de pédophilie et subit l'opprobre des villageois.

Film français, en couleurs, sorti en 1967, réalisé par André Cayatte, avec Jacques Brel et Emmanuelle Riva.

Z.

Dans les années 1960, dans un pays du bassin méditerranéen, un député progressiste est assassiné. Le juge d'instruction chargé de l'enquête met en évidence le rôle du gouvernement, notamment de l'armée et de la police dans cet assassinat.

Film franco-algérien, sorti en 1969, coécrit et réalisé par Costa-Gavras. Adapté du roman du même nom de Vassilis Vassilikos écrit d'après l'affaire Lambrakis. Avec Jean-Louis Trintignant et Yves Montant. *Oscar* (1970) du meilleur film en langue étrangère et *Golden Globe* du meilleur film étranger.

Quelques autres films

*38 témoins****

Drame franco-belge de Lucas Belvaux, sorti en 2012.

Au Havre, dans la rue de Paris, les habitants sont en état de choc depuis qu'une jeune femme a été sauvagement assassinée pendant la nuit. Louise Morvand est rentrée de Shanghai le lendemain du drame et ressent le malaise ambiant. Les riverains interrogés par la police ne savent rien, ils dormaient, n'ont rien vu, rien entendu. Une journaliste du *Havre Libre* se heurte au même silence.

*Les Temps modernes**

Comédie dramatique américaine de Charlie Chaplin, sortie en 1936 (muet).

Satire du travail à la chaîne et réquisitoire contre le chômage et les conditions de vie d'une grande partie de la population occidentale lors de la Grande Dépression, imposées par les gains d'efficacité exigés par l'industrialisation des temps modernes.

V. pour vendetta**

Film américano-germano-britannique de James McTeigue, sorti en 2006.

Vers 2038, après un mystérieux virus utilisé lors d'un terrible attentat biologique visant trois sites importants par leur symbolique ou leur nombre de victimes (l'école primaire Sainte-Mary, la station de métro *Victoria* et une usine de traitement des eaux), l'Angleterre est dirigée par un parti fasciste. Son leader, Adam Sutler, profitant du climat de peur affectant la population, a facilement institué un régime dictatorial. Les migrants, les « païens », les musulmans, les malades physiques ou mentaux et tous ceux dont les idées pouvaient ont été bannis, et les opposants au régime ou les minorités, tels les homosexuels, ont été pourchassés lors de « L'assainissement ».

Erin Brockovich, seule contre tous*

Film américain, réalisé par Steven Soderbergh, sorti en 2000. Inspiré d'un fait réel.

Erin Brockovich élève seule ses trois enfants. Elle se fait embaucher dans un petit cabinet d'avocat.

Elle découvre, dans un dossier mineur, qu'une société de distribution d'énergie, la Pacific Gas and Electric Company (PG&E), rachète une à une les maisons d'une petite ville californienne, où de nombreux habitants sont touchés par de graves maladies telles que le cancer. Enquêtant sur place, elle établit le lien que ces maladies graves sont causées par l'eau potable contenant des rejets toxiques, notamment du chrome hexavalent (ou chrome-6), issus de l'eau de refroidissement de l'usine.

Elle rassemble des preuves, motive un à un les habitants, convainc son patron de l'ampleur de l'affaire, et obtient enfin un dédommagement important pour chacune des victimes.

La Raison d'État**

Film franco-italien réalisé par André Cayatte, sorti en 1978.

Un biologiste, Marrot, entre en possession d'un document contenant la preuve de la responsabilité de la France, en particulier un haut fonctionnaire, Jean-Philippe Leroi, dans la mort de 240 enfants africains tués dans leur avion par des missiles français vendus illégalement. Dès son retour, le professeur est victime d'un "accident" de la circulation. Une amie et collaboratrice italienne, Angela Ravelli, se rend immédiatement à Paris pour dénoncer publiquement le scandale. Mais Leroi intervient en personne pour lui faire entendre raison. Malgré cette intervention, la jeune femme persiste dans ses accusations et est arrêtée par les services secrets pour espionnage. Prise dans une machination, elle est contrainte de partir aux États-Unis après avoir accepté de se faire passer pour un agent de la CIA aux yeux de l'opinion publique. À son arrivée, elle est assassinée. Leroi, couvert par son ministre, poursuit ses activités au grand jour.

La neige tombait sur les cèdres** de Scott Hicks

Ne me libérez pas, je m'en charge* de Fabienne Godet (témoignage de Michel Vaujour)

Frappes interdites* de Bernard Malaterre

Des hommes d'influence* de Barry Levinson

L'aveu*, ***Missing**** et ***Le Capital**** de Constantin Costa-Gavras (et la plupart des films de Costa-Gavras)

Monsieur Joseph* d'Olivier Langlois

Le Glaive et la balance d'André Cayatte (et la plupart des films de Cayatte)

In my country de John Boorman

It's a Free World ! de Ken Loach

Le dîner de cons de Francis Veber

9 mois ferme d'Albert Dupontel

...

Bibliographie (très) sélective

Outre les références citées dans les textes ci-dessus :

Coups de cœur :

(Anonyme), *Gouverner par le chaos* (nouvelle édition), Max Milo, 94 p. ***

Raquin Bernard, *Sortir du triangle dramatique*, Jouvence, 2007, 94 p. **

Judith Shklar, *Visages de l'injustice*, Circé, 190 p. *

Éventuellement :

Luc Boltanski, *L'amour et la justice comme compétence*, Folio (Gallimard), 560 p.*

Eduardo Galeano, *L'École du monde à l'envers*, Homnisphères, 355 p.

Will Kymlicka, *Les Théories de la justice*, La Découverte, 362 p.

John Rawls, *La Justice comme équité*, La Découverte, 289 p.

Amartya Sen, *L'Idée de justice*, Flammarion, 558 p.*

Et, bien entendu, la bibliographie sélective sur l' 'éducation' authentique proposée en page « Approfondir » du site education-authentique.org

Annexe (en pages suivantes)

Dix injustices de l'école



Lucas Cranach the Elder - 1537

Dix injustices de l'école scrutées à la loupe

Véronique SOULÉ, 29 décembre 2014

http://www.liberation.fr/societe/2014/12/29/dix-injustices-scrutees-a-la-loupe_1171555

L'illusion de la méritocratie se heurte à la réalité des chiffres : selon toutes les études, les chances de réussite des enfants de milieu modeste restent moindres.

La France a l'un des systèmes scolaires les plus inégalitaires des pays de l'OCDE. A gauche comme à droite, personne ne le conteste plus. Des études le pointent régulièrement, statistiques à l'appui. Tour d'horizon en dix points de ces injustices que l'école, loin d'atténuer, a tendance à creuser.

On redouble plus quand on a des parents ouvriers...

20,5% des élèves issus de milieux défavorisés - ayant des parents ouvriers ou chômeurs - ont déjà redoublé au moins une fois lorsqu'ils entrent en sixième, selon une étude de l'Insee parue en septembre. C'est six fois plus que les élèves de catégories très favorisées (3,6%) - ayant des parents cadres, chefs d'entreprise ou issus de professions libérales et intellectuelles supérieures.

... et quand on vit en zone urbaine sensible

L'Insee met aussi en valeur un facteur moins connu : l'impact du lieu d'habitation sur la réussite ou l'échec scolaire. Un élève habitant en zone urbaine sensible (ZUS) a deux fois plus de chances d'arriver au collège avec un an de retard qu'un élève vivant hors ZUS - 21,7% contre 11,6%.

A priori, cela semble logique car la population en ZUS a la plupart du temps des revenus modestes. Mais l'Insee pointe un effet propre du voisinage : le fait d'être entouré d'enfants du même milieu accroît les risques d'échec.

On réussit moins bien au brevet si on est issu d'un milieu modeste

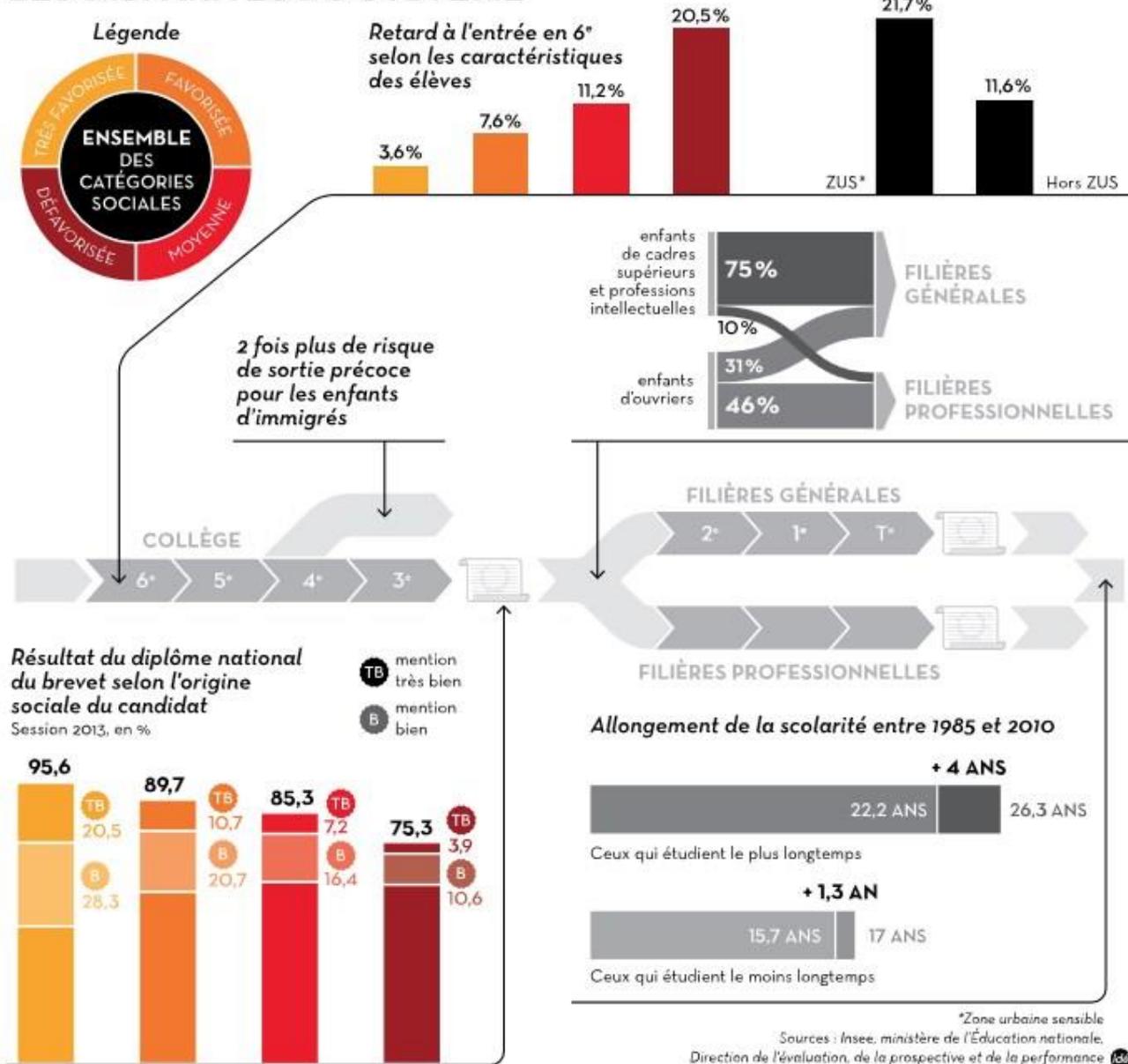
La quasi-totalité des enfants de milieux très favorisés obtiennent le brevet des collèges haut la main (95,6%). Une réussite qui chute de 20 points pour les élèves de milieux défavorisés (75,3%), selon les résultats du brevet 2013 publiés par le ministère de l'Education nationale. On retrouve ce poids de l'origine sociale sur la répartition des mentions. Un candidat sur deux issu d'un milieu très favorisé décroche le brevet avec mention très bien ou bien. La proportion tombe à un sur quatre pour les élèves d'origine sociale «moyenne» - avec des parents agriculteurs, artisans, commerçants ou employés - et à seulement un sur sept pour ceux de milieux défavorisés.

Les devoirs aggravent les inégalités

C'est une récurrence : dans tous les pays participant à l'enquête Pisa (sur le niveau scolaire des jeunes de 15 ans) de l'OCDE, les élèves ont du travail à faire après la journée classe, et ceux appartenant à des catégories aisées y consacrent plus de temps que ceux de catégories modestes. Or, plus on passe du temps sur ses devoirs ou ses leçons, plus on est en situation de réussir, selon une étude de l'OCDE.

Là encore, la France fait figure de mauvaise élève. Un jeune de milieu modeste consacre 2,2 heures de moins par semaine à ses devoirs que son camarade issu d'un milieu aisé - 4 heures hebdomadaires contre 6,2 heures. Un écart sensiblement au-dessus de la moyenne des pays de l'OCDE (1,6 heure), et qui contribue encore à creuser les différences de réussite

LES DISPARITÉS DU SYSTÈME



Les enfants d'immigrés risquent de sortir sans diplôme

Selon une étude récente de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du ministère de l'Éducation (DEPP), les enfants d'immigrés courent deux fois plus de risques d'abandonner leurs études cinq ans après leur entrée au collège - ce que le jargon officiel désigne comme «une sortie précoce».

Une autre étude nuance cette conclusion, qui a donné lieu, sous la présidence de Nicolas Sarkozy, à des dérapages de Claude Guéant sur les enfants d'immigrés mauvais à l'école : à niveau socioéconomique égal, ils réussissent aussi bien et sont souvent plus accrocheurs que les autres. Le problème est que dans la majorité des cas, ils vivent dans des familles modestes.

Les enfants d'ouvriers abonnés à la voie *pro*

Les filières, très hiérarchisées en France, sont également très typées socialement. Ainsi, parmi les enfants d'ouvriers ayant décroché le bac en 2012, 46% étaient dans la filière professionnelle, la moins considérée, et seulement 31% dans la filière générale, la plus convoitée car réputée conduire à des études plus prestigieuses.

Les enfants de cadre sup et de profession intellectuelle ne sont, eux, qu'à peine 10% dans le pro et plus de 75% dans la voie générale.

Mieux vaut avoir une mère diplômée

La DEPP introduit un facteur intéressant, peu souvent cité à côté des origines sociales : le niveau de diplôme des parents, en particulier de la mère, qui protège contre les «sorties précoces». Un enfant a ainsi trois fois plus de chances d'accéder sans redoubler à une terminale générale ou technologique avec une mère diplômée que non diplômée. Preuve que le niveau socio-économique n'explique pas tout et que le capital culturel pèse lourdement.

Les enfants de cadres sont les champions du bac S...

La proportion de bacheliers dans une génération continue de progresser, même lentement. Mais les probabilités d'obtenir le précieux sésame restent très liées au niveau social : un enfant de cadre ou d'enseignant (les fils et filles de profs du secondaire sont les champions toutes catégories de la réussite scolaire) a deux fois plus de chances de devenir bachelier qu'un enfant d'ouvrier non qualifié, selon une note de la DEPP établie en septembre 2010. Et dix fois plus de chance de décrocher le bac S... L'écart a en outre tendance à se creuser.

Cela renvoie au niveau de l'élève lorsqu'il entre au collège : seuls 25% de ceux ayant redoublé en primaire parviennent à décrocher le bac (ils ne sont même que 1% à obtenir le bac S...), toujours selon cette étude. Or comme on l'a vu, parmi ces jeunes en retard, les enfants de milieux défavorisés sont surreprésentés.

... et des études supérieures poussées

Si 40% des enfants de cadres ont un diplôme à bac +5, ce n'est le cas que de 4% des enfants d'ouvriers. Sans surprise, le rapport s'inverse si l'on regarde les décrocheurs, sortis sans diplôme du système scolaire : 25% de fils, surtout, et de filles d'ouvriers, contre 3% d'enfants de cadres.

La scolarité s'allonge, plus encore pour certains

Depuis le milieu des années 80, époque de la «massification scolaire», jusqu'à l'année 2010, le temps de scolarité s'est allongé pour tous. Le sociologue Pierre Merle a étudié à qui profitait cet allongement. La réponse est claire : pas aux plus nécessiteux. Les jeunes qui poussaient déjà le plus loin les études ont gagné quatre ans - ils sortent aujourd'hui en moyenne à 26,3 ans contre 22,2 ans auparavant. A l'opposé, ceux qui quittaient le plus tôt le système scolaire n'ont gagné, eux, qu'1,3 année - ils partent à 17 ans, contre 15,7 auparavant.

Résultat : l'écart entre les deux groupes s'est aggravé, passant de 6,5 ans à 9,3 ans. *«Cela signifie qu'une part encore plus grande de l'argent public profite à la scolarisation des plus favorisés, alors que celle des moins formés connaît assez peu d'évolutions»*, commente sur son site l'Observatoire des inégalités. En termes prosaïques, le système, financé par les ressources de l'Etat, dépense plus pour ceux qui en ont le moins besoin, et dépense moins pour ceux qui en auraient justement le plus besoin. Ce que l'on appelle être injuste.

[Véronique SOULÉ](#)

Les inégalités entre les sexes dans l'évaluation en EPS : sentiment d'injustice chez les collégiens

Formellement, les jugements scolaires sont censés définir une valeur scolaire indépendamment de considérations de sexe, d'ethnie, d'origine sociale, etc. Mais une évaluation idéalement objective et totalement dénuée d'ambiguïté n'existe pas. L'évaluation par le professeur relève d'un jeu avec les règles énoncées dans les textes officiels (Perrenoud, 1984) : c'est un « acte de négociation » (Chevallard, 1986) où divers « arrangements » ont lieu (Merle, 1996). Lors d'une expérimentation de correction multiple, 40 % des copies corrigées présentent des écarts de notation supérieurs à 5 points (Merle, 1996). Des effets de l'ordre de correction, du niveau scolaire, du statut scolaire, de l'origine sociale, de l'apparence physique et du sexe... ont été repérés (Caverni & Noizet, 1978). La vraie note, la note juste n'existe pas. L'objectivité de l'évaluation est surfaite et la note peut ainsi être source de perception d'injustice...

Vanessa Lentillon et Geneviève Cogérino

<http://www.cairn.info/revue-staps-2005-2-page-77.htm>

2 pages