

La justice : enjeu démocratique, enjeu d'apprentissage pour l'éducation à la citoyenneté. L'exemple de la pratique des Conseils d'élèves à l'école primaire genevoise.

Philippe Haerberli, équipe ERDESS, Université de Genève

Le texte qui suit présente les principaux éléments d'une recherche doctorale en voie d'achèvement¹. Suivant l'orientation générale du séminaire, il sera mis l'accent sur le questionnement ainsi que sur les résultats sans entrer dans les questions méthodologiques. S'inscrivant dans le domaine des didactiques des sciences sociales et plus particulièrement dans celui de l'éducation à la citoyenneté, la recherche interroge des pratiques scolaires de participation et de discussion en lien avec la vie de la classe et, plus largement, celle de l'école. Les pratiques sont interrogées à partir de la notion de justice, objet de débats dans le domaine de la philosophie politique depuis la publication de l'ouvrage du philosophe américain John Rawls *A theory of Justice* (1971). Pour illustrer la construction du questionnement qui a conduit la recherche, trois thèmes sont retenus ici : la justice valeur et la justice équité ; le sentiment et le jugement de justice chez les élèves ; le conseil comme lieu de délibération et de justice dans les pédagogies coopératives. Dans une seconde partie du texte, il sera question, en regard de ce qui a été posé auparavant, des résultats de recherche mettant notamment en évidence les difficultés de l'introduction d'un dispositif de discussion dans l'espace coutumier de la salle de classe.

1. Le questionnement

S'inscrivant dans la continuité de travaux menés autour de l'apport et de la nécessité de la référence au droit pour l'éducation à la citoyenneté (Audigier & Lagélee 1996, Robert 1999, Pagoni 1996), l'une des hypothèses centrales de mon travail est de considérer que la notion de justice, notion centrale des régimes démocratiques pour un ensemble de philosophes politiques *libéraux* au sens américain du terme, est une notion apte à apporter des éléments de réponse à certains des défis et des difficultés – présentes et futures - liées à l'éducation à la citoyenneté ; cette dernière étant pensée en lien très étroit avec les questions et les enjeux de droit(s), de pouvoir et d'appartenance à une communauté politique. Au même titre que ses consœurs l'enseignement de l'histoire et de la géographie, l'éducation à la citoyenneté est confrontée depuis quelques dizaines d'années à la modification profonde et à la multiplication de plus en plus rapide des lieux et des dimensions de l'appartenance². Ces évolutions signent des enjeux de première importance pour l'enseignement des sciences sociales, si l'on considère le projet politique de ces enseignements marqués par une tension fondamentale entre adhésion et distanciation. D'un côté, il s'agit de faire adhérer l'élève à certaines valeurs, normes, règles partagées par la communauté politique ; de l'autre, l'élève est appelé à prendre de la distance critique à l'égard de cet « ensemble partagé », à le réfléchir et à le raisonner (Audigier 1991). Longtemps, la tension entre les deux pôles s'est résolue sans trop de difficultés dans une « culture assumée autour de la communauté politique d'appartenance »,

¹ La thèse sera soutenue début 2009.

² Je renvoie ici le lecteur aux multiples travaux qui témoignent de l'évolution des appartenances dans nos sociétés.

cette dernière apparaissant relativement stable, construite essentiellement par les disciplines de l'histoire et de la géographie. Depuis quelques décennies, la notion de communauté politique est concurrencée par la résurgence et l'apparition d'autres types de communauté d'appartenance. Dans un tel contexte marqué par l'incertitude, moins assuré notamment quant à l'avenir, la dimension civique et politique du projet de l'enseignement des sciences sociales s'est retrouvée progressivement amputé de sa dimension politique au profit du développement des finalités intellectuelles et critiques notamment. Cette « mise entre parenthèse » des finalités civiques et politiques est également concomitante d'une montée en puissance, ces quarante dernières années, d'un troisième ensemble de finalités assignées à l'enseignement des sciences sociales, les finalités d'ordre pratique orientant les savoirs et les compétences scolaires, avant tout, vers une forme d'utilité sociale (Audigier 2006).

1.1 La justice-valeur et la justice-équité

Dans les théories philosophique *libérales* de la justice, il est possible de distinguer deux sens à la notion de justice : une justice-valeur et une justice-principe. Dans son ouvrage, Rawls pose, dès le début de celui-ci et sous forme de présupposé à la théorie qu'il développe, la justice comme la valeur absolue de toute organisation socio-politique, l'équivalent de la valeur de vérité dans le domaine scientifique : « la justice est la première vertu des institutions sociales comme la vérité est celle des systèmes de pensée ». Dans la phrase suivante, il énonce l'une des finalités de son projet, attaquer la conception utilitariste de l'organisation sociale fondée sur l'efficacité et la maximisation de l'utilité sociale : « si efficaces et bien organisées que soient des institutions et des lois, elles doivent être réformées ou abolies si elles sont injustes » (Rawls 1987, 29). Cet axiome qui oriente toute la théorie de Rawls a été exprimé autrement par la thèse de la priorité du juste sur le bien³. Toutefois, l'apport principal de Rawls est ailleurs : il se situe autour de la notion d'équité qui place la théorie de la justice dans un cadre discussionnel. Recouvrant un ensemble de principes rentrant parfois en contradiction, la justice comme équité devient objet de débat. En créant la fiction du *voile d'ignorance* derrière lequel les individus ne connaissent pas leur futur statut social, Rawls met ceux-là en position de discuter rationnellement les principes de justice et de se mettre d'accord, à partir d'une discussion rationnelle à propos des principes d'une *société juste*⁴.

Le philosophe américain Ronald Dworkin inscrit la théorie de *la justice comme équité* dans la pratique délibérative et argumentative du droit. Il considère les *débats de justice*, à savoir le type particulier de débat qu'organise le droit dans les lieux où sont rendus la justice, comme une discussion où s'affrontent des principes de justice au sens où l'entend Rawls. Le débat judiciaire se différencie de la situation abstraite imaginée par Rawls au moins sous deux aspects : les acteurs participant aux débats et le mode de décision. Pour les premiers, on peut identifier deux catégories : les parties en conflit ainsi que le tiers jugeant. Ce dernier rôle est, en général, assumé par le juge. Comparé à la figure mythique d'Hercule, il a la responsabilité

³ Diverses attaques contre la thèse de la priorité de la justice sur le bien seront portées par un ensemble de penseurs politiques rangés sous le terme de *communautariens*.

⁴ Cette astuce méthodologique a valu à Rawls les critiques les plus vives : les individus derrière le voile sont dans une position bien abstraite et décontextualisée qui ne résiste pas nécessairement à l'épreuve de l'expérience. Destinée à attaquer de front la conception utilitariste du bien dominant alors la réflexion américaine dans les sciences sociales, l'échafaudage théorique de Rawls, et c'est là le sens de la critique communautariste, passe sous silence les dimensions fondamentales de l'appartenance dans la manière qu'ont les individus d'appréhender les questions de justice et dont finalement une communauté et notamment une communauté politique, « tient ensemble ».

de dégager les principes de justice, la justification morale de la règle de droit à « appliquer » ainsi que de mettre fin, temporairement, au débat engagé à la faveur du cas d'espèce soumis à jugement. Le rôle central attribué au juge ne s'arrête cependant pas aux décisions particulières. Sa tâche première consiste à veiller à la cohérence narrative (*integrity*) avec l'ensemble de valeurs « défini » par l'histoire juridique et morale de la communauté politique⁵. De l'autre côté, les parties sont, quant à elles, dans une situation d'autonomie relative. D'une part, les individus sont dotés de droits (*trumps*⁶) fondamentaux à opposer à l'arbitraire et à l'abus. Ces droits protègent les individus et garantissent fondamentalement les libertés de ceux-ci⁷. Dans la situation judiciaire, l'autonomie des individus est toutefois sérieusement limitée puisque les parties sont, en général, représentées par un professionnel du droit. La présence d'un représentant légal est rendue nécessaire par la maîtrise qu'exige le débat judiciaire. En particulier, la procédure contradictoire qui structure le récit et l'argumentation propres aux débats judiciaires exige une narration d'un type particulier (Bruner 2002). Ainsi, le droit pose une triple garantie de l'équité et de l'impartialité des débats judiciaires : avant les débats, l'existence de droits fondamentaux permet aux individus de se saisir des tribunaux en cas d'injustice. La deuxième exigence oblige le tiers jugeant à tenir compte, dans la décision d'espèce et dans la recherche de la justification de la règle de droit applicable, de la cohérence avec un ensemble de valeurs partagées par la communauté politique. Enfin, une troisième garantie concerne plus particulièrement l'impartialité des débats. Elle exige que les échanges soient organisés entre protagonistes prenant part aux débats selon la procédure contradictoire traduisant, in fine, notre « foi dans les vertus de la confrontation qui doit nous permettre d'aller au fond des choses » (Bruner 2002, 39).

1.2 Sentiment d'injustice et autonomie du jugement de justice chez les élèves

La théorie rationaliste du psychologue Lawrence Kohlberg (1984) qui place les principes de justice au stade post-conventionnel de développement moral de l'individu⁸, a été fortement inspiré par l'approche rawlsienne. À ce titre, les résultats de ses travaux ont été critiqués notamment en argumentant de la prise en compte insuffisante de l'expérience des individus et du rôle des émotions dans la résolution des dilemmes moraux proposés⁹. Plus récemment, le rôle des émotions dans la capacité des individus et, notamment des enfants, à raisonner et à produire des jugements dans le domaine moral a été mis en lumière dans divers travaux mêlant psychologie, philosophie et éducation (Kristjansson 2006). En matière de justice, l'aspect émotionnel se centre autour des injustices, c'est-à-dire que c'est le sentiment d'injustice qui prime et guide le raisonnement, l'argumentation et le jugement de justice. À la question « pourquoi pensez-vous que la situation ou la conduite que vous venez de dénoncer

⁵ Le travail du juge est comparé par Dworkin à l'écriture d'un « roman à la chaîne » de l'histoire morale et politique des États-Unis.

⁶ Les *trumps* sont, en langue anglaise, les atouts dans un jeu de cartes.

⁷ Cette conception des droits à opposer à l'autorité publique qui fait la particularité de la culture démocratique selon Dworkin, est parente de la conception des droits de l'homme tels que sont exprimés dans les différentes conventions et traités internationaux.

⁸ Les deux premiers stades sont le pré-conventionnel où règne la peur du gendarme et la morale du donnant-donnant et le stade conventionnel marqué par une attitude générale de conformité sociale.

⁹ Pour déterminer le stade et le niveau de développement moral auquel se situe l'individu, Kohlberg a mis au point un questionnaire composé d'un certain nombre de dilemmes moraux que les individus sont invités à trancher. Le dilemme le plus célèbre est probablement celui de Heinz dont la femme atteint d'une maladie très rare doit obtenir un médicament que Heinz ne peut pas acheter faute de moyens financiers. Doit-il dès lors le voler ? L'une de ses collaboratrices en remarquant des différences systématiques dans les réponses données par les femmes et les hommes, a montré par des méthodes qualitatives que l'appréhension des questions morales passaient par une voie affective, ce qui a été qualifié de morale de la sollicitude. (cf. Pagoni 1999).

est injuste ? », chacun est, en principe, en mesure de développer des arguments de principe et de se conduire ainsi en « philosophe ». C'est à partir de cette intuition d'un lien étroit entre émotion et jugement qu'un sociologue français et un philosophe américain ont développé, indépendamment et simultanément, l'idée qu'il existe une forme de *critique sociale* reposant sur des compétences des individus en matière de justice (Boltanski 1990, Walzer 1990). Selon ces derniers, chacun se comporte en intellectuel face à l'injustice, non seulement parce qu'il est capable de les critiquer, mais aussi et surtout parce que cette critique est toujours associée à une argumentation en termes de principes perçus comme universels et « soumis à une contrainte de cohérence et de réciprocité ».

Dans le domaine scolaire, le sentiment d'injustice des élèves et les capacités argumentatives et de jugement en matière de justice de ceux-ci ont fait l'objet de divers travaux et enquêtes¹⁰. Les résultats globaux relèvent l'importance primordiale du rapport au maître et du temps passé dans la classe d'une part, l'importance du pouvoir et notamment du pouvoir de sanction d'autre part dans la structuration du sentiment d'injustice des élèves par l'expérience scolaire. Celui-là se centre, en particulier, sur le traitement inégalitaire du groupe, la différenciation opérée par le maître entre les élèves en matière punitive étant particulièrement relevées. En analysant le discours de justice des écoliers, des collégiens et des lycéens français ayant participé à l'enquête Dubet & Martucelli (1996), François Dubet (1999) isole trois principes qui structurent les propos des élèves lorsqu'il s'agit des rapports entretenus avec le maître : le principe méritocratique, égalitaire et celui du respect. Par rapport au maniement de ces principes dans le discours, Dubet pointe une différence, entre élèves de primaire et élèves de secondaire, portant sur l'autonomisation des principes de justice. Dans le discours de collégiens et des lycéens, l'autonomie des principes se manifeste par la présence d'un type d'injustice particulièrement mal vécu par ceux-ci, qui s'appuie sur la confusion des *sphères de justice* (Walzer 1997)¹¹. C'est le cas, par exemple, lorsque les élèves remarquent que le jugement de performance devient un jugement sur la personne, humiliée par ses échecs, ou quand les jugements de mérite détruisent la cohésion et l'égalité dans la groupe. La pire des injustices tient à une *confusion des registres* entre critère mesurant la juste performance, la nécessaire unité dans le groupe et le respect de la dignité des personnes : mettre une bonne note à l'élève sage, humilier la personne pour ses performances... Ces jugements professoraux associent les inégalités de respect et de traitement aux inégalités de mérite. Dans les propos des élèves de primaire interviewés, ce même type de jugement est beaucoup plus rares, les trois principes de justice bien que distincts dans le discours des élèves, n'apparaissent pas en tension les uns avec les autres. Dans les registres de justice, la dépendance affective au maître entretient une confusion entre ces registres chez les élèves. Ainsi, « le bon élève est aussi le plus gentil et le meilleur camarade, tandis que le jugement du maître porte indistinctement sur l'élève et l'enfant. L'idéal de justice est celui d'une homogénéité des registres de justice : il est juste que le bon maître aime les meilleurs élèves et d'ailleurs, la moquerie du maître à l'égard d'un élève est en général relayée par les autres élèves » (Dubet 1999, 184). Il existe donc une différence dans l'autonomisation des principes de justice entre élèves du primaire et

¹⁰ Il sera question ici principalement de résultats récents liés à des travaux menés à l'Ecole. Je présente ici l'interprétation que le sociologue François Dubet fait de résultats d'une grande recherche qualitative que celui-ci a mené avec Danilo Martucelli et leur équipe dans une quinzaine d'établissements primaires et secondaires français (1996). Des recherches quantitatives et de comparaison internationale sur le sentiment de justice des élèves parviennent à des résultats similaires (Grisay 1997 ; Gerese 2003).

¹¹ La théorie de l'*égalité complexe* défendue par Walzer définit l'injustice comme l'application illégitime d'un critère valable dans une sphère vers une autre.

collégiens, différence qu'il est possible d'attribuer à une différence dans le rapport entretenu avec le maître entre les degrés primaires et les degrés secondaires¹².

1.3 Le conseil d'élèves, lieu de justice dans la classe

Le dispositif de participation des *conseils d'élèves* a été particulièrement développé dans les pédagogies institutionnelles et coopératives. Sur le plan politique, la pédagogie coopérative Freinet apporte une orientation de la pratique des *conseils d'élèves* tournées vers la formation du futur citoyen. La *réunion coopérative* y est l'un des lieux où l'exercice des responsabilités liées aux différentes techniques coopératives, au cœur du métier d'élève dans la classe coopérative, rencontre les apprentissages liés notamment à l'échange entre pairs, au regard critique de l'autre et du groupe sur la manière dont les responsabilités étaient conduites et assumées. Mû par un idéal, celui pour l'*École du peuple*¹³, les orientations pédagogiques de Freinet ne peuvent se comprendre qu'articulées à un projet politique plus vaste, dans la perspective d'une « pédagogie sociale de l'éducation ». Les apprentissages coopératifs sont ainsi avant tout pensés afin de préparer l'*homme nouveau*, le futur citoyen d'un régime démocratique : « l'*École du peuple* ne saurait être qu'une école démocratique préparant, par l'exemple et par l'action, la vraie démocratie » (Freinet 1969, 173). La deuxième orientation historique des *conseils d'élèves*, du moins pour ce qui est de l'espace francophone, s'appuie sur le courant pédagogique issu du mouvement Freinet, les pédagogies institutionnelles (PI). Etant donné la disparition du courant d'analyse politique issu de la scission avec Freinet (1961) et la persistance jusqu'à aujourd'hui de l'aile psychothérapeutique et psychologique dans la recherche en éducation, il sera question ici essentiellement de la pensée de la PI telle qu'Oury et Vasquez (1967) l'ont développée. Sans abandonner la dimension coopérative des activités en classe, Oury et Vasquez mettent l'accent sur l'importance de l'échange, le pouvoir de la parole et orientent les discussions au sein de ce qu'il nomme le *conseil de classe* vers les questions relationnelles entre individus. Même si Oury et Vasquez récuse l'analogie sur le fond avec le tribunal, notamment à propos du contenu des débats judiciaires, le parallèle sur la forme est évoqué par ceux-ci : « Le *conseil* n'est pas nécessairement un tribunal, et la recherche de la vérité importe moins que l'élimination des conflits perturbateurs. Le but de la réunion est de permettre le fonctionnement de la classe en assurant l'éducation des enfants et parfois même ce qu'on pourrait appeler une psychothérapie. L'essentiel est peut-être moins ce qui est dit, que le fait que ce soit dit et entendu » (Oury et Vasquez, 1967, 89). Ainsi, le *conseil d'élèves*, institution tierce dans les rapports maître-élève(s), reposant sur l'échange et la discussion, orientée vers la formation du citoyen, représente un lieu de développement de compétences liées au jugement de justice dans la classe. Deux recherches menées dans des établissements Freinet (Gasparini 1998 et Pagoni dans Reuter 2007) apportent des premiers résultats allant dans le sens d'une plus grande autonomie dans les rapports avec l'enseignant, d'une plus grande autonomie dans la prise en compte de l'intérêt général dans les jugements de justice et, enfin, d'un sentiment de justice général plus élevé dans l'établissement.

¹² La différence fondamentale tenant ici à la différence de logique d'organisation entre primaire et secondaire. Le premier étant organisé selon une logique généraliste, le deuxième en fonction de la spécialisation de l'enseignement et des maîtres.

¹³ Titre de l'un de ses ouvrages (1969).

2. Matériau et analyse

Il a été observé audio-visuellement et retranscrit 40 séances successives de *conseils de classe* dans sept classes de deux établissements du canton de Genève. Les classes étaient réparties sur les cinq dernières années de l'école primaire¹⁴. Les enseignants ayant participé à la recherche ne font pas partie d'un mouvement pédagogique particulier, ils ont été l'objet d'un entretien individuel semi-directif dont il ne sera pas question ici. Menés par groupe de trois élèves appartenant à la même classe, les entretiens avec les élèves ont pris la forme de mini-débats¹⁵. Pour ce qui est du découpage et de l'analyse du corpus, le corpus d'observations a été découpé selon une logique résolutive : le problème à traiter (le *mot*¹⁶), la discussion, la solution apportée par le *conseil de classe*. Des catégorisations et des comptages ont été effectués ainsi qu'une analyse du type d'argumentation et des principes de justice convoqués dans la résolution des mots. Le corpus d'entretiens élèves a été découpé et analysé en isolant les moments où les élèves expriment, de manière générale, des sentiments d'injustice que ces derniers soient reliés ou non à la pratique des *conseils d'élèves*.

3. Résultats

De manière générale, les résultats de l'analyse des dispositifs et des pratiques des *conseils de classe* observées attestent de la force de la *coutume pédagogique* dans les relations sociales de la classe. La notion de *coutume pédagogique* empruntée au didacticien des mathématiques Nicholas Balacheff (1988) postule que les caractères tacites et implicites des situations d'enseignement ne sont pas seulement le fait d'un *contrat* dont les termes sont eux-mêmes largement implicites et tacites. Le fonctionnement social de la classe, dans la longue durée, est également caractérisé par des « pratiques obligatoires, de façons d'agir établies par l'usage ; le plus souvent implicitement » (Balacheff 1988, 23). Autrement dit, la classe fonctionne comme une « société coutumière » où la coutume règle la façon dont le groupe social entend que soient établis les rapports sociaux. Ainsi, écrit Balacheff, certaines règles de fonctionnement social de la classe, « par leur caractère législatif très général ne nous paraissent pas relever d'un processus contractuel mais d'un ordre à la fois plus profond et plus permanent. (...) Le concept de contrat didactique tel qu'il a été décrit jusqu'ici est insuffisant à rendre compte de l'ensemble des phénomènes sociaux qui règlent le fonctionnement de la classe » (21). Les pratiques de *conseils de classe* observés mettent en lumière la prégnance de certains des phénomènes sociaux coutumiers qui règlent le fonctionnement de la classe. Pour l'illustrer, trois thèmes sont brièvement¹⁷ développés dans la fin de ce texte : les règles, la décision, l'échange. Une quatrième section en guise de remarques conclusives se rapportera aux sentiments d'injustice ainsi qu'aux types de jugements de justice formulés par les élèves dans les entretiens.

¹⁴ L'école primaire genevoise compte six années.

¹⁵ Les entretiens étaient menés en dehors de la classe. Deux entretiens par classe ont été menés, soit quatorze entretiens.

¹⁶ Dans le dispositif, les élèves sont appelés à déposer un *mot* écrit dans la semaine afin de le discuter en séance de conseil qui se tient dans la plupart des classes à la fin de la semaine.

¹⁷ L'espace d'écriture étant limité, les résultats sont présentés de manière parfois un peu raccourcie. Le lecteur est invité à se reporter à la thèse pour le détail du raisonnement.

3.1 Les règles de vie : les coutumes pédagogiques mises par écrit

Dans chaque établissement enquêté, deux types d'instance existent : les *conseils de classe* et les *conseils d'école*. Les premiers se tiennent en général chaque semaine et regroupent les élèves et l'enseignant d'une seule classe ; les seconds se tiennent régulièrement mais de manière plus espacée dans l'année scolaire et regroupent des délégués des classes de l'établissement ainsi que deux ou trois enseignants de l'école. Dans les deux établissements enquêtés, les *conseils* produisent des *règles de vie* écrites¹⁸, les *règles de vie de l'école* et les *règles de vie de la classe*¹⁹. Malgré le caractère écrit de ces règles qui distingue ces dernières de la coutume, au moins quatre éléments laissent penser que les *règles de vie* sont, de fait, des *coutumes pédagogiques* mises par écrit. Premièrement, les règles sont destinées à une seule catégorie d'individus dans l'espace scolaire, les élèves. Elles perpétuent ainsi un rapport de pouvoir établi où les enseignants ainsi que les autres adultes de l'établissement ne sont pas également soumis à certaines règles édictées, ce qui ne manque pas d'interroger le principe d'égalité devant la loi lorsque, par exemple, la règle énonce le principe du respect des personnes. Deuxièmement, les règles n'énoncent que des prescriptions et des interdictions sans mentionner de permission ou d'autorisation. Autrement dit, les *règles de vie* reprennent les pratiques obligatoires établis par la coutume scolaire sans ajouter ni de libertés, ni d'éventuels droits. Troisièmement, dans les classes et dans l'un des deux établissements, l'immense majorité des énoncés commence par le pronom personnel à la première personne du singulier, ce qui dénote la persistance du rapport personnalisé que la *coutume pédagogique* instaure entre maître et élèves, personnalisation que la généralité dont la règle de droit cherche à mettre à distance. Enfin, dans l'ensemble des classes et dans l'un des deux établissements, aucune mention à une quelconque sanction n'est faite dans le document écrit²⁰. Le droit de punir ne reçoit pas de limitation, par exemple quant au type de sanction encourue par rapport à un type de faute. L'ensemble de ces points manquent de faire de *règles de vie* une *référence de justice* pour la pratique des *conseils de classe* et confinent celles-là dans un rôle de police. Voyons s'il en va autrement des résultats de l'analyse des pratiques observées.

3.2 La pratique du conseil de classe : la discussion « phagocytée » par la régulation

Sur l'ensemble des 248 *mots* traités dans les 40 séances observées, les objets relèvent majoritairement des conflits qui jalonnent le quotidien entre élèves²¹, de ce qui peut être rangé, généralement, sous la catégorie des *incivilités scolaires*. Ainsi, la détermination de la perturbation de l'ordre ne relève pas comme c'est le cas dans le droit de critère généraux posés par une règle mais principalement d'appréciation subjective du degré de perturbation de l'acte. On comprend donc ainsi mieux que la référence à une règle n'est pas nécessaire pour soumettre un objet au *conseil de classe*. Deuxième résultat issu du comptage des solutions proposées par les *conseils de classe*, le recours aux notions consensuelles est très majoritaire.

¹⁸ Les règles écrites sont affichées dans les salles de classe et, pour les règles d'école, à l'entrée de l'établissement.

¹⁹ Émanant des différentes structures participatives au sein des établissements, ces règles ont un air de « loi » que la communauté scolaire se serait donnée à elle-même, aspect que certains enseignants soulignent dans les entretiens.

²⁰ Dans les *règles de vie* d'un des deux établissements, il est dressé une liste de sanctions et indiqué qu'il sera choisi parmi celles-ci « proportionnellement » à la gravité de l'acte sans pour autant établir d'échelle parmi les règles.

²¹ Variant entre absence et présence très discrète, les *mots* mettant en jeu le maître et un ou plusieurs élèves sont très minoritaires. Les sentiments d'injustices à l'encontre du maître ne sont pas pour autant absentes du discours des élèves, voir plus loin.

Deux notions en particulier sont convoquées : la demande d'effort et les excuses publiques²². Ce recours massif aux solutions consensuelles a comme premier effet d'orienter et de réduire la partie *discussion* vers une recherche de l'accord où la pression du groupe s'exerce sur les parties pour qu'ils reconnaissent et acceptent, l'un et/ou l'autre, de « faire des efforts », d'« arrêter ce comportement », de « présenter des excuses », etc²³. Ainsi, l'aspect de régulation *soft* domine très largement le traitement des conflits : il s'agit avant tout de se réconcilier et de préserver de bonnes relations entre membres de la classe. Faisant œuvre de pacification des relations entre élèves, le *conseil* décharge ainsi l'enseignant des tâches disciplinaires. Du point de vue de la justice, le recours massif à l'effort observés dans certains conseils relève de la confusion des registres. La norme de l'effort qui renvoie au principe méritocratique, est ici transposée dans le domaine du comportement sans qu'aucune autre norme ou critère de justice soient convoquées dans les *solutions*. Dans la partie *discussion*, troisième aspect analysé dans le corpus d'observations avec les *mots* et les *solutions*, il est fait appel à la notion de respect dans l'argumentaire proposé par les élèves. Toutefois, la référence au respect est majoritairement employée ici pour faire comprendre à l'élève qu'il doit accepter d'arrêter le comportement incriminé ou de faire des efforts sans chercher nécessairement la justification de l'arrêt ou des efforts à produire.

3.3 Le dispositif : accent sur la pratique coutumière de l'échange et non prise en compte de la décision

Du point de vue du fonctionnement, les *conseils de classe* genevois observés reposent sur une structure générale, similaire reposant sur des responsabilités assumées par des élèves. L'analyse générale des fonctions à partir des documents écrits et des observations²⁴ montre que les responsabilités qui dominent et qui sont les plus contrôlées par les élèves par le biais de remarques ou même de dépôt de *mots*, sont les responsabilités liées à l'échange. Les responsabilités liées à la décision sont cantonnées soit dans un rôle minimal, soit détournées vers un usage et des fins exclusivement disciplinaires. Deux brèves illustrations de ces deux phénomènes sont données. Les responsabilités qui font l'objet de beaucoup d'attentions sont, en particulier, celles de *donneur de parole* et d'*arbitre*²⁵. Ces derniers ont la charge, pour l'un, de distribuer la parole entre les participants du *conseil*, pour l'autre, de sanctionner les élèves qui transgressent les procédures de l'échange, celles-ci ressemblant étrangement à la manière dont les rapports entre maître et élèves sont régulés par la *coutume pédagogique*. Il s'agit essentiellement « de lever la main pour prendre la parole », « de ne pas interrompre l'autre », « d'écouter l'autre », etc. sans que des notions d'équité dans la répartition de la parole n'apparaissent. Les sentiments des élèves qui parsèment les observations à propos de la justice dans l'exercice des responsabilités de l'échange (« c'est pas juste parce que le donneur de parole ne doit pas lever pour prendre la parole ! », « c'est pas juste que les arbitres ne se donnent pas de cartons ! », etc.), sentiments qui pourraient constituer un embryon de *curriculum spontané* (Haeberli & Audigier 2006), ne reçoivent pas

²² La demande d'effort consiste à demander à l'élève ou aux élèves incriminés de faire des efforts par rapport à ce qui leur est reproché. Les excuses publiques consistent pour le(s) élève(s) incriminé(s) à (se) serrer la main (d'autrui) en conseil en prononçant des excuses à haute voix.

²³ Lorsqu'un élève rechigne à accepter de « faire des efforts », une figure argumentaire domine le propos des élèves, celui de la *règle d'or* qui s'énonce comme suit : « ne fais pas à d'autres ce que tu ne voudrais pas qu'on te fasse ».

²⁴ Dans le monde coutumier de la classe, les tâches des responsables sont rarement mises par écrit ; elles font l'objet d'un savoir pratique partagé essentiellement oral.

²⁵ Dans certains conseils, le terme de *gardien du silence* est également utilisé.

de suite dans les séances observées. Du côté de responsabilités liées à la décision se trouvent le *président* et le *secrétaire*. Pour le premier, les prérogatives liées à l'animation du débat sont extrêmement limitée dans la mesure où il est, dans les conseils où existent un *donneur de parole*, soumis aux choix de celui-ci et que les consignes des maîtres sur la manière dont le *président* pourrait reformuler les interventions des élèves, sont rarement mis en œuvre. Le *président* de la séance est donc cantonné, la plupart du temps à des procédures rituelles, d'ouverture et de fermeture du *conseil de classe*, de lecture des *mots*, etc²⁶. L'un des effets de l'absence de prise en compte de la dimension de décision dans la pratique genevoise, est une *confusion des rôles cachés, non institués* dans la pratique de résolution : chaque élève pouvant endosser à l'envi le rôle de juge, de témoin, d'avocat, etc.

3.4 Des sentiments d'injustice et des jugements de justice non discutés en conseil de classe

Dans les entretiens avec les élèves, la question de la justice si discrète dans la pratique se fait plus présente dans les débats avec et entre les élèves. Les sentiments d'injustice et les jugements de justice se centrent sur les responsabilités de l'échange ainsi que sur les comportements professoraux en général. Les comportements professoraux incriminés ne sont pas liés à la pratique du *conseil* et n'ont pas été l'objet de traitement en *conseil* ; ils concernent le traitement du groupe jugé inégal par les élèves, ce qui rejoint les résultats des enquêtes présentées dans la section 1.2. Sur les responsabilités liées à l'échange dans les *conseils*, les élèves expriment des jugements sur l'injustice de la pratique du « copinage » : « les donneurs de parole, ils sont souvent injustes parce qu'ils donnent la parole aux copains de celui qui est mis en cause, mais pas aux autres », « l'arbitre, il peut mettre trois cartons²⁷ à ses ennemis mais il s'arrêtera toujours à deux pour ses amis », etc. Ces jugements expriment une *confusion des registres* jugée injuste : le *registre de l'amitié* qui gouverne les relations entre enfants dans la cour par exemple ou en dehors de l'école ne doit pas être confondu avec le *registre de l'échange* où le critère de l'équité dans la parole doit prévaloir sur les relations électives. Ainsi, dans un dispositif d'entretien et de discussion où la parole est plus libre, la *coutume pédagogique* mise à distance²⁸, des sentiments d'injustice sont exprimés par les élèves, des sentiments débouchant sur des jugements de justice dans lesquels sont maniés par les élèves des principes de justice propres à des *registres* autonomes. Une attention plus grande à la justice de la décision devrait rendre possible des discussions semblables, porteuses d'apprentissage en matière de justice, dans les dispositifs de *conseils d'élèves*. Telle est, du moins, mon hypothèse.

Courriel de l'auteur : philippe.haeberli@unige.ch

²⁶ L'attribution des responsabilités aux élèves qui pourraient être l'une des prérogatives du *président* où des critères d'équité pourraient rentrer en ligne de compte, sont en général réglés par d'autres processus (tirage au sort, choix par le responsable lui-même avec la contrainte de choisir un élève d'un autre sexe, prise en main par l'enseignant lui-même de la désignation des élèves volontaires ou non).

²⁷ Synonymes d'expulsion du *conseil*.

²⁸ En début d'entretien, il était notamment bien spécifié aux élèves qu'il n'était pas nécessaire de lever la main pour prendre la parole, qu'il était autorisé et même encouragé d'interrompre l'autre en cas de désaccord avec son propos, etc.

Références citées dans le texte

- Audigier F. (1991). Enseigner la société, transmettre des valeurs. La formation civique et l'éducation aux droits de l'homme : une mission ancienne, des problèmes permanents, un projet toujours actuel. *Revue française de pédagogie*, 94, 37-48.
- Audigier F. (2006). L'éducation à la citoyenneté aux prises avec la forme scolaire. In Lenoir, Y., Xypas, C., Jamet, C. dir. (2006). *École et citoyenneté, un défi multiculturel*. (185-201). Paris : Armand Colin.
- Balacheff N. (1988). « Le contrat et la coutume, deux registres des interactions didactiques ». In Actes du premier colloque franco-allemand de didactique des mathématiques et de l'informatique (pp. 69-83). Grenoble : la pensée sauvage.
- Boltanski L. (1990). *L'amour et la justice comme compétences*. Paris : Métailié.
- Bruner J. (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Paris : Retz.
- Dubet F. (1999). Sentiments et jugements de justice dans l'expérience scolaire. In Meuret, D. *La justice du système éducatif* (pp. 177-194). Bruxelles, De Boeck.
- Dubet F. & Martucelli (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.
- Dworkin R. (1977). *Taking rights seriously*. Harvard : HUP.
- Freinet C. (1960). *L'éducation morale et civique*. Nice : Bibliothèque de l'école moderne.
- Freinet C. (1969). *Pour l'École du peuple*. Paris : Maspéro.
- Gerese (2003). *Équité des systèmes éducatifs européens*. Liège : Université de Liège.
- Haerberli P. & Audigier F. (2006) Conseils de classe et curriculum. *Raisons éducatives*, 10, 165-185.
- Pagoni M. (1999). *Le développement socio-moral. Des théories à l'éducation civique*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Oury F. & Vasquez A. (1993). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Vigneux : Matrice.
- Rawls J. (1971). *A Theory of justice*. Cambridge, London : Harvard University Press.
- Robert F. (1999). *Enseigner le droit à l'École*. Paris : ESF.
- Walzer M. (1983). *Spheres of Justice. A defence of Pluralism and Equality*. New-York : Basic Books.
- Walzer M. (1990). *Critique du sens commun*. Paris : La Découverte.