

Les références juridiques et le conseil d'élèves

Philippe Haerberli, assistant-doctorant, Université de Genève

Abstract

Cette communication issue d'une thèse en cours, reprend l'orientation générale qui a guidée différents travaux menés à l'INRP¹, d'une approche herméneutique du droit comme référence théorique pertinente pour une éducation à la citoyenneté. Étudiant un objet scolaire précis, le conseil de classe entendu comme assemblée ou conseil d'élèves, la recherche s'attache à préciser en quoi la référence juridique complétée de la référence à la justice, sont porteuses d'apprentissages dans de tels dispositifs de participation à la vie de la classe et, plus largement, à la vie scolaire. Il est fait appel en particulier à trois références qui, chacune à sa façon, considèrent la pratique juridique comme une activité interprétative à caractère narratif : le récit de justice chez Jérôme Bruner, l'intrigue type, script et personnage chez François Ost, le récit référé à une cohérence axiologique chez Ronald Dworkin. Pour examiner plus avant le lien entre conseil de classe et pratique judiciaire, je m'appuie sur la notion didactique de pratiques sociales de référence. La construction narrative opérée en situation de Justice² est examinée, pour, dans un deuxième temps, étudier la construction scolaire du récit en conseil de classe. Dans une dernière partie du texte, la notion de « pratique sociale » est étendue aux acteurs non judiciaires. Il est fait appel au concept de critique de la société (*social criticism*) développée par le philosophe Michaël Walzer ainsi qu'aux notions de sentiment et de compétence de justice mis en avant et théorisés dans des travaux récents par certains sociologues, tels Luc Boltanski et François Dubet. Ces différentes notions sont présentées en tant qu'outils privilégiés de la recherche et leur exploitation dans le corpus est illustrée à travers deux extraits tirés de celui-ci.

Quelques mots sur les conseils d'élèves

Les pratiques d'assemblées d'élèves ou de *conseils d'élèves* entendus comme lieux de participation à la vie scolaire, se sont développées dans de nombreux systèmes éducatifs³. Dans les pays de la francophonie, la pédagogie coopérative et la pédagogie institutionnelle, ont inspiré les pratiques scolaires du conseil. Les responsabilités assumées par les élèves lors des séances de conseil (un *président* qui mène les débats, un *donneur de parole* qui distribue celle-ci parmi les participants, un *secrétaire* chargé de tenir le procès-verbal de la séance, etc.) sont, par exemple, autant de traces de ces pédagogies sur les pratiques actuelles.

La diffusion des pratiques à Genève

Dans le système scolaire genevois, les pratiques de *conseils d'élèves* se sont

¹ Audigier et Lagélee (1996). Education civique et initiation juridique dans les collèges.

Paris : INRP et Robert (1999). Enseigner le droit à l'école. Paris : ESF.

² La « Justice » (avec une majuscule) réfère à l'institution ; la « justice » (avec une minuscule) dénote le principe.

³ Pour ce qui est de l'Europe, les pratiques de participation scolaire sont assez largement développées dans les pays du Nord; celles de *conseils d'élèves* plus particulièrement rattachées à certains courants pédagogiques, se retrouvent dans les systèmes scolaires des pays francophones. Enfin, dans le Sud de l'Europe, il semble que les pratiques de conseils d'enfants, rattachées avant tout aux municipalités, se rencontrent plus fréquemment.

fortement diffusées depuis une vingtaine d'années, surtout à l'école primaire. Dans une enquête par questionnaire effectuée en 1999 dans le cadre d'une thèse, près de la moitié des enseignants sur les 1300 que comptait le canton, déclare pratiquer régulièrement le conseil avec leur classe ; par ailleurs, également près de la moitié des établissements déclarait pratiquer le conseil au niveau de l'établissement, le *conseil d'école* composé de délégués des classes (Laplace 2002). L'une des particularités de cette diffusion rapide, est l'absence de tout référent curriculaire formel. Le classeur des *Objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise*, document officiel de référence en matière d'enseignement/apprentissage n'en fait, par exemple, aucune mention. Cette absence ne manque pas d'ouvrir la question de la place des apprentissages dans la pratique. A ce titre, l'examen de quelques publications officielles du Département de l'instruction publique n'ayant pas le statut de texte d'orientation proprement dit (magazines, circulaires, etc), offre quelques premières pistes⁴. Tournons-nous ici vers le discours des enseignants ayant pris part à la présente recherche.

Une initiation à la démocratie

Dans le discours des enseignants, tous généralistes, la finalité de « résolution de problèmes » est clairement et majoritairement affirmée, celle de force de proposition ou d'initiative sous formes de projets, de sorties de classe, de manifestations, etc. est également présente. À propos de « ce qui est appris » en conseil, trois dimensions se dégagent, les deux premières étant ramenées à la dotation horaire « français communication ».

1. Un aspect argumentatif de la pratique ;
2. un ensemble de comportements, d'attitudes, par exemple, la prise de parole, l'écoute, le respect, etc.;
3. enfin, certains apprentissages qualifiés de « citoyens ».

Pour décrire ces derniers, les enseignants font fréquemment appel à la métaphore de la démocratie ; mettant parfois en situation de voter sur certains objets, le conseil est assimilé ou comparé à une « petite démocratie ». « L'idée du vote » ainsi que le « respect de la décision de la majorité » sont des exemples donnés⁵. L'extrait suivant tiré d'entretiens semi-directifs menés individuellement avec les enseignants, illustre l'aspect « citoyen » du conseil vu par les enseignants. Il met également en évidence la force de la valeur du respect dans la conception que les enseignants se font de la pratique,

« C'est une méthode que je préconise, que je soutiens, que j'ai envie de publiciser dans toutes les écoles qui ne font pas de conseil parce que cela apporte vraiment quelque chose dans le respect des uns, dans la résolution de problèmes (déjà, un), dans un respect d'écoute (deux), dans le respect des solutions à amener et, je dirais aussi, dans une mini-démocratie et de citoyenneté qu'ils établissent au sein d'une petite classe, qui comprend déjà que dans le système de vote majoritaire, et bien... il y aura toujours des déçus, il y aura toujours des contents. » (*extrait entretien Monica*)

Il y aurait beaucoup à écrire sur l'appel à la métaphore de la démocratie pour qualifier le dispositif de conseil de classe. Le principe de séparation des pouvoirs posant des limites très sérieuses à ce type d'instance, assemblée et, dans le même temps, tribunal populaires ; je n'irai cependant pas plus loin dans cette direction et renvoie le lecteur à la proposition intéressante de François Robert de prendre pour modèle à l'école le système de représentation et de protection juridiques dans le monde du travail, et en particulier dans les entreprises

⁴ Cf. Haerberli & Audigier (2006).

⁵ La conception formelle de la démocratie dans le milieu scolaire est notamment discutée dans Audigier (1999) ainsi que dans Robert (1999).

(Robert 1999, p.44-50). La citoyenneté reliée à la notion de justice, est la voie sur laquelle nous allons continuer. Comme François Audigier le défend, la notion de citoyenneté, dans le cadre d'une éducation à celle-ci, a tout avantage à être intimement pensée en lien avec le domaine du droit. Parmi les nombreuses raisons à ce lien étroit à construire entre éducation à la citoyenneté et droit se trouve le fait qu'en cas de conflits, entre individus ou entre individus et groupes (notamment l'État), le droit est garant de certains principes de justice et de droits qui protègent l'individu contre l'abus de pouvoir. Or, plusieurs enquêtes, nationales mais également européennes, décrivent les élèves comme très sensibles au thème de la justice, donc de l'injustice, en particulier dans les rapports entretenus, par les individus ou par le groupe, face à l'autorité enseignante⁶. Le droit dans son aspect régulateur de conflit, peut donc intéresser spécialement, une éducation à la citoyenneté, dans sa dimension d'éducation à la justice.

Le droit comme interprétation narrative

Comme écrit plus haut, la présente recherche reprend une orientation générale tracée par F. Audigier, G. Laglée, F. Robert lors de recherches antérieures sur la question d'une présence et d'une initiation au droit à l'école (cf. note 1). L'orientation pédagogique de ces travaux s'appuie sur trois aspects du domaine juridique, qui ne sont pas propres à celui-ci mais qui y prennent une forme particulière : l'aspect conceptuel, le langage et une manière de penser le monde en fonction de certains principes et dans un certain but. La conception du droit privilégiée relève d'une approche herméneutique de celui-ci. S'opposant au courant positiviste du droit, le courant herméneutique considère que l'appel à des références extérieures au domaine du droit positif entendu comme l'ensemble des règles juridiques en vigueur dans un État, sont nécessaires ; ces éléments relevant notamment du domaine des principes et des valeurs. Nous ajoutons ici à l'intérêt que représente du point de vue pédagogique, la conception d'une pratique juridique considéré comme pratique essentiellement interprétative, l'intérêt d'une approche narrative du droit et, en général des sciences sociales. L'espace étant limité, je renvoie ici le lecteur à une référence⁷.

Trois références, trois manières d'envisager la pratique juridique comme interprétation narrative

1. Le récit de justice chez Jérôme Bruner

Dans des travaux récents, le psychologue américain Jérôme Bruner s'est intéressé à la fonction anthropologique du récit dans divers contextes, quotidien, littéraire et judiciaire. Il considère notamment le rapport complexe qu'entretient la pratique du droit et la mise en récit des situations ; c'est dans ce rapport qu'il situe la dimension interprétative, de la qualification des actes au prononcé de la culpabilité, qui prévaut dans la pratique juridique. Le « récit de justice » comme le nomme Bruner, est une comparaison subtile entre « ce que l'on espérait et ce qui s'est réellement passé » ; en cela, il est conforme à l'idée de récit qui reconstruit une réalité en fonction d'attentes. La différence fondamentale qui caractérise le récit de justice est que, dans celui-ci, on juge de « la différence entre les deux selon des critères empruntés à la loi et à la jurisprudence » (Bruner 2002, 36). Je reprends plus loin l'examen du type de contraintes et de limites que la loi impose au récit dans le cadre de la procédure judiciaire, ainsi que celle des conséquences que les normes de justice ont sur la façon dont le récit se

⁶ Pour la Suisse, cf. Dumont, Kaiser & Clémence (2002) ; pour la France, cf. Dubet (1999) ; pour une comparaison européenne, cf. GERESE (2003)

⁷ Audigier (2007).

raconte.

2. *Intrigue type, script et personnage chez François Ost*

Dans un ouvrage récent, *Raconter la loi*, le juriste et philosophe du droit européen, François Ost adopte un point de vue très général sur le droit, dans une triple perspective historique, littéraire et philosophique. Cependant, la thèse défendue d'une origine narrative du droit, l'amène à faire des hypothèses intéressantes sur le rapport entre droit et récit ainsi que sur la manière dont la pratique judiciaire interprète les choix opérés par la société, traduits dans la loi. Pour cela, Ost a recours à la notion d'intrigue empruntée à Paul Ricoeur, en tant que « synthèse de l'hétérogène ». Selon Ost, du côté de la manière dont les sociétés, à travers l'histoire, définissent les catégories juridiques, tout se passe comme si « parmi toute la gamme des scénarios qu'imagine la fiction, la société sélectionnait une intrigue type qu'elle normalisait ensuite sous forme de règle impérative assortie de sanctions ». Du côté de la pratique judiciaire, de l'activité de la Justice, les choix sont discutés, nuancés, modifiés. Ost fait notamment appel à la notion de *script* pour décrire le retour de l'intrigue vers le récit : « une fois stabilisée, l'intrigue juridique retourne à la fable dont elle s'origine : les personnages réels débordent le rôle convenu des personnages juridiques tandis que des péripéties imprévues contraignent l'auteur à modifier le *script* » (Ost 2004, 19-20).

3. *Un récit référé à une cohérence axiologique (Ronald Dworkin)*

Ronald Dworkin est considéré comme l'un des premiers et le principal représentants du courant herméneutique du droit. Philosophe de formation et travaillant aux États-Unis, il a beaucoup étudié sous un angle de droit constitutionnel et sous celui des questions politiques et morales, les pratiques judiciaires américaines, et notamment les décisions de la plus haute cour américaine, la Cour suprême. Il a popularisé l'idée que les juges de la Cour suprême font appel pour trancher les cas difficiles (*hard cases*) essentiellement à des principes de justice (*standards*) qui relèvent de la sphère axiologique, et qui contrairement à la notion de règle, n'imposent pas de réponse en terme de tout ou rien (*all or nothing*), mais laissent ouverte la question de leur appréciation dans le cas d'espèce. Ronald Dworkin présente également le droit comme une pratique sociale argumentative dont les protagonistes s'efforcent de conforter la cohérence narrative (*integrity*) à l'histoire de la moralité politique de la communauté. À ce titre, Dworkin compare le travail du juge à l'écriture d'un « roman à la chaîne » : chaque affaire étant, pour le magistrat qui s'en saisit, l'occasion d'écrire un nouveau chapitre de l'histoire juridique de la nation sous la double contrainte du respect de l'*integrity* et de celle de particulariser au mieux la solution proposée.

Pratique et situation sociales de référence

Avec la notion bien connue des didacticiens de pratique sociale de référence, Martinand formalise une démarche didactique de mise en lien d'activités techniques de fabrication en classe de physique d'une part, avec de l'autre, une pratique prenant place dans le monde industriel. Plus précisément, « nous dirons qu'elle (la démarche) consiste à mettre en relations, les buts et contenus pédagogiques, en particulier les activités didactiques, avec les situations, les tâches, les qualifications d'une pratique donnée. » (1986, 137). Dans cet extrait, l'usage des termes « situations », « tâches », « qualifications » indique que la construction d'un ensemble de capacités, d'attitudes, de compétences à mobiliser en situation, est l'une des finalités centrales de la démarche de comparaison entre les pratiques ; le lien

entre pratique scolaire et pratique sociale pouvant s'entendre dans les deux sens, autant comme construction de compétences en vue la future pratique (transfert vers le monde) que comme source, comme référent à l'apprentissage par les élèves en classe (référence dans la classe). Les « compétences physiennes » visées par Martinand s'appuient notamment sur la notion d' « objectifs-obstacles ». Sans entrer dans la complexité de la théorisation autour de la notion d'objectif, la notion d'obstacle fait référence à l'épistémologie spécifique des sciences exactes marqué par une stabilité des savoirs, référence épistémologique qui n'est pas sans poser problèmes dans le domaine des sciences sociales. Dans ces dernières, la construction de connaissance doit faire avec une instabilité qui est caractéristique d'un savoir interprétatif, par essence divers, changeant notamment en fonction des lunettes disciplinaires que le chercheur endosse mais également, du côté des références sociales, en fonction des situations sociales rencontrées.

La situation de Justice

Comme écrit plus haut, le *récit de justice* (Bruner) n'est pas « raconté n'importe comment ». Dans la modification que le récit ordinaire subit pour devenir récit judiciaire, Bruner identifie trois aspects,

- l'admission du récit,
- la manière dont il est exposé,
- enfin la façon dont ils doivent être compris, pour être finalement juger.

Deux types de contraintes sont identifiées par Bruner : le cadre légal ainsi que la forme et la dynamique de la situation de Justice. La contrainte du cadre légal constitue dans le système de la *common law* sur lequel Bruner appuie ces observations, l'ensemble des précédents ; le précédent ayant obtenu une issue favorable constituant un modèle sur lequel s'appuie les parties pour argumenter leurs points de vue. Dans le système civiliste ou codifié, le modèle est constitué par la loi. Dans un système comme dans l'autre, la première exigence du débat judiciaire qui façonne la manière dont la narration est structurée, est le fait qu'à l'issue de ceux-ci, le cadre légal impose qu'une décision soit prise sur le cas soumis à jugement. Le deuxième type de contraintes identifié par Bruner est d'ordre procédural, à savoir la manière dont la situation de Justice est organisée par certaines normes procédurales. Le fait que l'on attribue un certain crédit aux tribunaux, qu'une certaine réputation d'impartialité leur soit attribuée, vient du fait que les « audiences », le déroulement du procès sont réglés par des procédures judiciaires dont on reconnaît communément qu'elles garantissent le respect des exigences de justice. Parmi ces dernières, Bruner met particulièrement en exergue le principe de contradiction dans les débats, qui caractérise le système judiciaire américain et qui se traduit dans celui-ci par la procédure très réglée de l'interrogatoire croisé (*cross examination*) lors duquel toute personne citée à comparaître à la barre, peut faire l'objet d'une série de questions dont la forme et la teneur sont extrêmement réglementée. Ce type de procédure assurant la contradiction dans les débats étant lui-même, selon Bruner, la traduction de la foi commune que nous avons dans la vertu de la confrontation qui permet d'aller au fond des choses. La nécessité de trancher et les procédures font que le récit de justice prend une forme rhétorique ouverte au doute, contradictoire dans l'esprit et conforme à un modèle d'affaire dont le verdict a été favorable.

Le récit scolaire du conseil de classe

Une intrigue type

Une *intrigue type* au sens où l'entend Ost (cf. plus haut), peut être dégagée des analyses des données recueillies, en particulier des observations de séances successives de

conseils⁸. Un *script* et les mêmes *personnages* dominent en effet d'une manière plus ou moins importante et de manière variable selon les classes. L'*intrigue type* peut être décrite de la manière suivante : des incivilités (chamailleries, dérangements, disputes, etc.) entre élèves sur demandes de certains d'entre eux sont traitées par le conseil, ce dernier répond à ces demandes par deux types de solutions, une demande d'efforts ou une demande d'excuses, soit à toutes les parties concernées, soit à l'une des parties. Remarquons qu'une telle intrigue correspond aux effets avant tout pacificateurs qu'induit le dispositif en tant que celui-ci régule des comportements perturbateurs du climat de la classe. Notons, autre signe de scolarisation de la pratique, que le recours à l'effort, renvoie à une notion auquel il est fait largement appel dans le domaine du travail scolaire⁹. L'appel aux notions d'efforts et d'excuses, notions consensuelles, comme solutions aux conflits soumis, fait également largement écho au mode de décision adoptée, la recherche de l'accord de tous. Certes, la réparation sous forme de présentation d'excuses publiques revêt une force symbolique probable dans des groupes d'enfants âgés de huit à douze ans, sa portée d'initiation à un mode de fonctionnement d'une société démocratique restant à définir. A ce dernier propos, une piste intéressante est ouverte par les réflexions de François Ost sur le temps du droit comme instituant d'un temps citoyen¹⁰. Ainsi, le dispositif s'apparente plus au modèle de la médiation¹¹, également en vigueur dans le domaine juridique mais pas dans les lieux dont il a été discuté jusqu'ici dans le texte, celle-ci prenant place en amont de la phase de jugement, dans les possibles instances de conciliation mises en place par différentes juridictions (cf. par exemple, les prud'hommes).

Des procédures et des règles orientées vers la pacification

Restons encore un moment sur le couple normatif incivilités-effort/excuses et intéressons-nous aux procédures qui organisent ces deux moments, à savoir le mode d'interpellation du conseil ainsi que celui de l'adoption de la solution. En général, un *mot* est déposé dans un lieu prévu à cet effet, il devra être signé et la personne qui le dépose, devra en avoir averti les personnes citées. Cette exigence d'information qui est couplée avec l'obligation lors de la résolution du *mot* en conseil, que toutes les parties impliquées soient présentes, rapproche sur un aspect l'important la situation de conseil de la situation de Justice : l'idée d'une certaine information minimale partagée et la possibilité de se défendre face à des accusations publiques. La finalité de cette exigence d'information est, en l'espèce, relativisée par la présence régulière d'une autre norme procédurale, rappelées autant par les élèves que par l'enseignant lors de divers épisodes, et qui oblige celui qui dépose la *mot* à avoir recherché un arrangement à l'amiable, au moins deux ou trois fois avant de mobiliser le conseil. Sur la question du modèle, type *précédent* qui inspire la résolution judiciaire dans la *common law*, très peu de cas de reprise de résolutions antérieures de *mots* n'ont été observés dans les quelques six à huit séances successives enregistrées dans chaque conseil ; les contraintes qui existent pour le contenu de ce qui sera soumis au conseil, reste d'ordre très général et relativement hétérogène. Une reprise des *mots* déposés et des solutions retenues

⁸ Huit classes, à différents degrés, ont été observées dans deux établissements primaires. Les séries de séances ont été filmées ; les enregistrements ont été retranscrits.

⁹ Cf. le rapprochement possible pour le domaine du comportement avec la fiction du jugement scolaire qui affirme que « plus on travaille (sous-entendu, plus on fait d'efforts), mieux on réussit » (Dubet 2002).

¹⁰ Haeberli, à paraître

¹¹ Le conseil comme lieu de « médiation collective » se heurte à l'exigence d'impartialité qui prévaut à tout règlement juridique de conflits. La personne du maître en tant qu'instance impersonnelle dans la classe est questionnée, par exemple, par les réflexions d'Émile Durkheim sur l'éducation morale (1902-3).

lors de la dernière séance existe bel et bien et est, en général, prévue en début de séance. C'est plutôt l'occasion de faire le point sur les demandes d'efforts et de contrôler leurs effets¹².

L'aspect de scolarisation de la pratique apparaît aussi fortement lorsque l'on s'intéresse aux règles qui cadrent les interactions qui ont lieu entre la lecture du *mot* et la résolution de celui-ci. En effet, les règles qui dominent et qui prennent souvent la forme écrite, signe de la valeur accordée à celle-ci dans le monde coutumier de la classe¹³, sont les règles qui régulent la prise de parole ; en voici quelques exemples tirés de règlements de conseil, « lever la main pour prendre la parole », « ne pas interrompre l'autre », « ne pas parler si on a pas le bâton » etc. Il est intéressant de noter, dans notre propos comparatif, que ces règles acquièrent dans la plupart des conseils observés une force prescriptive, un caractère impératif, qui du coup les rapprochent des règles de droit, les seules au sens strictement juridique du terme. En effet, des responsabilités, appelées selon les classes, *gardien du silence*, *arbitre*, etc. assurées selon un système de tournus par un (ou deux) élève(s), ont le pouvoir de sanctionner les transgressions aux règles de l'échange, les contrevenants risquant l'exclusion du conseil, la punition de recopiage, etc.

Tel que décrite, l'*intrigue type* du récit en situation de conseil, laisse l'impression que l'appel à la référence à la situation de Justice apporte peu d'éléments de réponse à la question des apprentissages citoyens, actualisés ou actualisables, dans la pratique genevoise des conseils de classe. Deux pistes nous poussent à aller plus avant. L'existence de *sous-intrigues*, propres aux situations particulières à chaque conseil de classe, amènent nuances et possibles liens avec le récit de justice, liens que nous évoquerons rapidement dans ce paragraphe. Une autre piste complémentaire, mise en œuvre dans la présente recherche, est de s'intéresser à la capacité critique et argumentative dont les acteurs ordinaires font preuve dans la manière de raconter des situations ordinaires d'injustice. Je développerai et illustrerai à l'aide d'extraits du corpus ce point dans le dernier paragraphe. Pour revenir aux situations et aux pratiques différenciées de conseil, l'enseignant est, dans tel conseil, un acteur à part entière, il dépose des *mots*, on en dépose à propos de certains de ces actes, certains de ces comportements et de ceux d'autres adultes¹⁴. Dans le même conseil, les responsabilités collectives de rangement, liées à certaines tâches scolaires, de tenue de la bibliothèque de classe, etc. sont mises en discussion en conseil. A propos des responsabilités collectives, la question de la responsabilité individuelle est posée, de nouvelles règles sont recherchées, leur caractère équitable est examiné. Toujours dans le même conseil, la controverse n'est pas organisée à la manière des débats judiciaires, mais les arguments de « preuve » même si celle-ci ne peut être matériel, l'établissement des faits, la collecte d'information est plus poussée, plus régulièrement exigée que dans d'autres conseils. Notons que le conseil dont il a été question jusqu'ici ne prévoit aucune responsabilité ou sanction pour les transgressions des règles de l'échange. D'autres conseils organisent la catégorisation des *mots* en fonction de rubriques déterminées par l'enseignant. Ainsi, le travail scolaire est-il un domaine à propos duquel les élèves sont

¹² Ce rôle de surveillance est déjà présent dans la métaphore qu'Oury et Vasquez utilisent pour comparer le conseil de coopérative à un organisme vivant. Ce dernier est comparé notamment à « l'œil du groupe classe » (Oury & Vasquez, 1967).

¹³ Cependant une différence entre degrés se fait sentir ici ; écrites dans les plus petits degrés, elles (re)tournent vers une forme coutumière dans les degrés les plus élevés.

¹⁴ Sur la question des personnes impliquées dans le conseil, un effet établissement est observé. Dans un des deux établissements dans lequel la recherche a été menée, une culture de participation développée depuis quelques années (une structure tripartite de conseil de classe, d'école, et d'adultes et un programme de médiation par les pairs) semble faciliter la mise en questionnement de l'adulte par le conseil.

amenés, s'ils le souhaitent, à déposer des *mots*. La porte est ainsi ouverte vers une discussion, éventuellement une remise en cause, de comportements de l'enseignant vis-à-vis du groupe et/ou d'individu particulier, comportements qui relèveraient de différences de traitement entre élèves ou entre groupes d'élèves à propos de ce qui fait le cœur du métier de l'élève, le travail.

Sentiments et jugements de justice chez les élèves

L'autre piste évoquée plus haut exige de faire appel à un deuxième ensemble de références théoriques, conçu comme complémentaire au premier, qui sera peu développé, faute de place. Ce deuxième ensemble considère la (ou l'in)justice comme moyen privilégié d'interprétation du monde social. La première référence se rattache plutôt aux domaines de la philosophie morale et politique, le deuxième ensemble a trait à divers domaines de la sociologie. Dans un petit ouvrage intitulé *critique et sens commun* (1990), le philosophe américain Michaël Walzer examine les conditions de la « pratique sociale » particulière qu'est la critique de la société (*social criticism*). Walzer défend l'idée que la critique sociale doit être comprise comme interprétation critique, posture sociale qu'il identifie comme étant celle du prophète. La supériorité du prophétisme tient notamment à ce que celui-ci se fonde sur le « sens commun partagé » dans une société. Autrement dit, celui-ci n'est pas détaché, ni désintéressé des questions sociales, il est « connecté » à elles. Sa distance critique ne tient à pas « grand-chose », écrit Walzer, puisqu'en sommes, il n'a à disposition que les outils ordinaires de l'interprétation. Reprenant cette approche de l'interprétation, certains sociologues ont défini le sentiment de justice comme l'ensemble « des expériences de justice construites et vécues par les groupes et par les individus ». Comme le précise François Dubet, il « s'agit plutôt des sentiments d'injustice éprouvés par les individus, tant il est vrai que, dans l'expérience des acteurs, la justice pose moins de problèmes que l'injustice » (2002, 179). Le propos sociologique rejoint le questionnement du philosophe sur l'idée de « critique du sens commun ». Les acteurs perçoivent comme injustes certaines choses, ce qui les amènent à en discuter, à argumenter, enfin, à généraliser. Un troisième auteur, sociologue lui aussi, qui s'est intéressé au domaine de la sociologie de l'action envisage, dans une série de trois essais, la justice (ainsi que l'amour) comme compétence. (Boltanski, 1990). L'intuition du sociologue est, ainsi, que les individus se conduisent, dans le domaine moral, « comme des philosophes » dans la mesure où ils sont mis dans une posture réflexive et dans l'obligation de se justifier et d'argumenter.

Pour terminer, deux extraits du corpus de recherche sont sélectionnés pour illustrer la capacité interprétative amenée par certains sentiments ou réactions spontanés d'élèves.

Ces sentiments, réactions amènent les élèves à une critique de types juridique et politique du conseil. Le premier extrait est tiré des observations. Un élève, Jan, réagit au recours systématique pratiqué dans ce conseil à la demande d'efforts. En ce sens, son « sentiment » (cf. le « mais juste » et le balbutiement qui suit) le conduit à remettre en question le *script* de *l'intrigue type*. Il interroge aussi la fonction de décision du conseil, partant, celle de son pouvoir, en questionnant l'utilité d'avoir recours à des solutions (*l'effort*) qui sont toujours les mêmes. Le second extrait est tiré des entretiens menés avec les élèves pour lesquels quelques mots d'explications sur les conditions et options méthodologiques de la recherche sont peut-être nécessaires. Les entretiens ont été menés par le chercheur pendant les heures scolaires, dans une salle mise à disposition par le responsable de l'établissement. Chaque situation d'entretien consistait à réunir un groupe de trois élèves dans lesquels ont été mis ensemble, dans la mesure du possible, des élèves de sexe différents, appartenant à des clans différents dans la classe, qui se différenciaient du point de vue de la prise de parole, ou encore qui

avaient démontré une attitude de contestation vis-à-vis du maître. L'idée étant de faire opposer des points de vue dans un mini-débat. Ainsi, les échanges entre élèves suscités par le chercheur amènent parfois les élèves à réagir au point de vue non partagé de l'autre, à telle ou telle affirmation, ou comme, c'est le cas dans l'extrait en question, à mettre le doigt sur une injustice qui s'est déroulée lors d'un conseil. En l'espèce, l'attitude (« je pense à une chose ») qui arrive dans l'entretien après une discussion sur un sujet autre et qui s'appuie sur le non respect d'une procédure liée au dépôt d'un *mot* par les adultes (le duo d'enseignants de la classe ayant souhaité, lors du conseil précédent l'entretien, discuter d'un problème avec la classe entière, problème lié à des incidents intervenus lors d'une sortie de classe), amène à un jugement de justice, qui aurait pu aboutir à une revendication. Sans qu'elle soit explicitée par les élèves, la référence au principe de *l'égalité de tous devant la loi* peut être ici invoquée à propos de l'injustice pointée.

1^{ère} extrait, séance de conseil, classe de Patricia, 5-6 P

(...)

e : Justine.

e : Ben en fait, ce qu'il faudrait, en fait, c'est que Julie arrête de pousser, tout ça, quoi, elle fait un effort et [*inaudible 4.55*].

e : Jan.

e : Mais juste, c'est... c'est à chaque fois qu'il y a toujours effort, ben on pourrait arrêter de mettre des solutions parce qu'il y a toujours effort.

e : Sémi.

e : Ouais, okay, effort, effort pour Julie et puis que, comme on a horreur qu'elle fasse tomber ses chaussures, elle ramasse.

e : Patricia.

Enseignant : C'est une solution comme une autre, ça, on dit effort et puis si ça marche, une fois ou l'autre, mais cela dit, tu peux abréger si tu veux mettre "EF" pour ça, tu économises de l'encre.

(*fin de la résolution du mot*)

2^{ème} extrait, entretien avec trois élèves de la classe de Roseline et Maurice

(...)

La Je pense à une chose. Vous savez le *mot* avant (*référence au conseil qui a précédé l'entretien*), il n'était pas signé.

Co Quel mot ? Ah ouais. Ils disent : « si c'est pas signé, ... »

La ... on ne lit pas, on attend la semaine prochaine que ce soit signé ». Mais là, il était pas signé et on le lit quand même.

No elle (*l'enseignante*) a dit même qu'on le jetait à la poubelle.

Co Comme par hasard

La Moi, j'ai pas tout de suite réagi. Sinon on aurait dû dire : "ah, ben on le lit pas". On aurait gagné beaucoup de temps avec ce mot. De toute façon, y avait rien dans le conseil à part ce mot.

No Ouais, pas signé !

(...)

Références bibliographiques

- Audigier F. & Lagelée G. (1996). *Éducation civique et initiation juridique*. Paris : INRP.
- Audigier F. (1999). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris : INRP.
- Audigier F. (2007). « De l'usage de récits pour dire l'histoire, la géographie, l'éducation citoyenne », *Pratiques*, 133-13, juin 2007, pp. 77-99.
- Boltanski L. (1990). *L'amour et la justice comme compétences. Trois essais de sociologie de l'action*. 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 (177-194)*. Bruxelles, De Boeck.
- Dumont P., Kaiser, C.A. & Clémence, A. (2002), Les punitions scolaires : éléments des rapports entre les élèves et l'institution in Audigier F. et Bottani R. (dir.) *Education et vivre ensemble*. Genève : SRED, cahier 9, 179-197.
- Dworkin R. (1994). *L'emprise du droit*. Paris : PUF.
- GERESE (2003). *L'équité des systèmes éducatifs européens. Un ensemble d'indicateurs*. Service de la recherche pédagogique, Université de Liège.
[http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/observation/equality_fr.pdf]
- Haeberli P. (à paraître). Temps des apprentissages, apprentissage des temps. Actes du séminaire international de méthodes de recherche en didactiques. 17 novembre 2006, Villeneuve d'Asq.
- Haeberli P & Audigier F. (2006). Curriculum et conseils de classe. In Audigier F, Crahay M, Dolz J. (dir.), *Curriculum, enseignement et pilotage*. Raisons éducatives. Bruxelles : De Boeck, 165-185.
- Laplace C. (2002) *Approche clinique des pratiques du conseil d'élèves dans l'École genevoise (1990-2001)*. Genève, Université de Genève (thèse de doctorat).
- Martinand J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne : Peter Lang.
- Ost F. (2004). *Raconter la loi*. Paris : Odile Jacob.
- Oury F., Vasquez A. (1967) *Vers une pédagogie institutionnelle*. Vigneux : Matrice.
- Robert F. (1999). *Enseigner le droit à l'École*. Paris : ESF.