

## NOUVELLES DEMANDES SOCIALES ET EDUCATION A LA CITOYENNETE : LA JUSTICE DANS LES CONSEILS DE CLASSE

Philippe Haerberli

Université de Genève  
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education  
40, Boulevard du Pont d'Arve  
CH-1205 Genève  
Philippe.haerberli@unige.ch

---

**Mots-clés :** citoyenneté – justice - élèves – coutume - assemblées

**Résumé** Dans les curriculums, l'éducation à la citoyenneté est de plus en plus fréquemment et intensément associée à la vie scolaire et aux diverses formes et lieux de participation à celle-ci. La participation implique notamment que les élèves construisent des compétences de discussion, de délibération, de décision, de résolution de conflits, etc..., autant de compétences sociales jugées utiles à la vie en communauté, et par extension, à la vie en société. Dans les écoles primaires en particulier, les conseils ou assemblées d'élèves sont présentés comme des lieux de construction de telles compétences.

Dans ce texte qui reprend les résultats d'une recherche doctorale, il est illustré quelques tensions qui traversent les pratiques participatives de conseils de classe à travers l'examen du thème de la justice. Il est présenté, entre autres, les enjeux de la question du pouvoir dans la classe ainsi que les évolutions que subit le droit dans l'espace social. Les résultats mettent en particulier l'accent sur le fort processus de scolarisation à l'œuvre dans les pratiques de conseils de classe étudiées.

---

### 1. Introduction

L'éducation à la citoyenneté<sup>1</sup> (EC) avec sa visée explicite de formation du citoyen entretient plus encore que l'enseignement de l'histoire et celui de la géographie, des liens très étroits avec le projet et les valeurs politiques portés par l'Ecole. Cette dernière remplit depuis le XVIème siècle et de façon accélérée depuis le XVIIIe, la triple fonction d'éduquer avec sa composante morale, d'instruire quels que soient les contenus et les formes et enfin de socialiser. Dans les programmes et les textes officiels, l'EC a, dès l'origine, été conçue comme à la fois morale (transmettre les règles de comportement individuel et social) et civique (connaître les règles du fonctionnement politique avec ses droits et ses devoirs dont l'exercice requiert la connaissance des institutions). Cette dernière dimension est depuis quelques décennies mise en arrière-plan dans les curriculum des Etats de l'OCDE<sup>2</sup> pour laisser une place prépondérante à la « dimension sociale » de l'exercice de la citoyenneté.

---

<sup>1</sup> Aussi nommée « éducation civique », « éducation aux citoyennetés », etc..

<sup>2</sup> Cette dimension de l'EC a été l'objet de nombreuses critiques, notamment la sécheresse et l'ennui des cours décrivant les institutions en dehors de toutes considérations liées à la vie de ses institutions. Ce retrait de la dimension « civique » dans les curriculums est également à mettre en écho avec un certain retrait du politique observé ainsi que les questionnements dont fait l'objet l'(les) identité(s) collective(s) dans les sociétés occidentales.

Dans un rapport intitulé *L'éducation à la citoyenneté à l'école en Europe* (Eurydice 2005<sup>3</sup>) sur la place de l'EC dans les curriculums de quinze Etats européens, l'importance du thème de la participation des élèves à la « gestion à la fois éducative et sociale » de la vie scolaire est notée. A ce propos, les auteurs relèvent l'importance de la « pratique et de l'expérience » dans la formation du « citoyen actif et responsable » et cite, à titre d'exemple, les « interactions au quotidien entre tous les membres de la communauté scolaire » et les « hiérarchies scolaires et les méthodes de participation ». La culture de l'école définie comme « système de comportements, de valeurs, de normes, de croyances, de pratiques quotidiennes, de principes, de règles, de méthodes pédagogiques et de dispositions organisationnelles » y constitue un support privilégié pour l'EC afin de construire des « compétences sociales » jugées utiles pour la vie en communauté et, plus tard, pour la vie sociale.

L'apparition du thème de la participation et l'insistance mise sur le développement de compétences sociales dans les curriculums sont concomitants avec une demande adressée par la société notamment à l'Ecole, de prendre en charge certains aspects jugés problématiques de la vie sociale dont les questions de violence et d'incivilité figurent au premier rang. Or, cette demande rencontre, très étroitement, la dimension comportementale de l'EC et la visée de normalisation des comportements associée à celle-ci.

Dans cette communication, je rends compte des résultats d'un travail de thèse mené à l'école primaire genevoise sur les pratiques de conseils ou assemblée d'élèves. Ces résultats illustrent les tendances évoquées ci-dessus de faire des dispositifs de participation à la vie scolaire un « instrument de gouvernement ». Le thème de l'étude est celui de la justice, principe fondamental de toute société démocratique qui subit aujourd'hui des transformations importantes notamment dans l'espace social.

Avant de présenter les résultats de la recherche doctorale, je pose très brièvement deux ensembles d'éléments théoriques qui sous-tendent ma réflexion et qui ont guidé l'interprétation des résultats obtenus. Le premier ensemble pose les tensions qui existent entre, d'une part, les éléments de droit qui, peu à peu, s'introduisent à l'Ecole, et, d'autre part, la forme scolaire de l'exercice du pouvoir reposant essentiellement sur la coutume ; le second ensemble esquisse les transformations du droit, de l'exercice de la justice dans l'espace social, et plus largement, de la conception du Politique...

## 2. L'exercice du pouvoir à l'Ecole

La forme spécifique de l'exercice du pouvoir à l'École a été analysée à travers la notion socio-historique de *forme scolaire* des relations sociales (Vincent 1980)<sup>4</sup>. Cette dernière décrit et explique la très forte évolution des structures organisationnelles de l'école primaire française, à partir du XVI<sup>e</sup> siècle et met ces évolutions en lien avec les changements dans le processus de socialisation à l'œuvre en Occident, par la construction notamment d'une *forme scolaire* de transmission des normes, valeurs et savoirs jugés essentiels à la continuité et à la transformation des sociétés.

---

<sup>3</sup> Cette étude repose sur des descriptions nationales de contenu des plans d'étude datant de l'année 2004/5 du primaire et du secondaire inférieur et supérieur ; elle couvre la situation dans trente États européens à l'exception notable de la Suisse. Elle a été initiée par la présidence néerlandaise de l'Union européenne dans le but notamment d'engager un débat avec les citoyens et les gouvernements sur les valeurs européennes communes. L'enquête s'inscrit dans le cadre des travaux menés par le Conseil de l'Europe sur l'éducation à la citoyenneté démocratique.

<sup>4</sup> Vincent s'appuie sur les travaux menés par les historiens de l'École Chartier, Compère & Julia (1976) et la notion de discipline dans les travaux de Durkheim sur l'éducation morale (1903/4).

« Il apparaît ainsi que la forme scolaire de relations sociales ne se saisit complètement qu'à l'intérieur d'une *configuration sociale* d'ensemble<sup>5</sup> et notamment en liaison avec la transformation des formes d'exercice du pouvoir. L'école comme mode de socialisation spécifique, i.e. comme lieu où se nouent des formes spécifiques de relations sociales, en même temps qu'elle transmet des savoirs, des connaissances, est fondamentalement liée à des formes d'exercice du pouvoir » (Lahire, Vincent et Thin 1994, 20).

L'instauration d'un lieu et d'un temps spécifique à l'étude (Verret 1975) emprunte à l'un des traits fondamentaux des nouvelles « formes d'exercices du pouvoir », la règle impersonnelle qui caractérise le « mode de domination rationnel-légal » (Weber 1971). La *forme scolaire* qui « émerge » en Occident à partir du XVI<sup>e</sup> siècle, s'articule ainsi autour d'un « rapport à des règles impersonnelles », rapport « qui fait l'unité de la *forme scolaire*, son principe d'engendrement et son intelligibilité » (Vincent 1994, 13).

Du fait notamment de la mission qu'elle se voit assignée par la société « d'instruire, d'éduquer et de socialiser » (Audigier 1994), l'École n'est, et ne sera jamais un espace démocratique telle qu'il se comprend dans l'espace politique. L'asymétrie des populations scolaires qui se traduit par des inégalités de statuts, de droits et d'obligations entre adultes et enfants, est incontournable ; l'École n'est pas maîtresse de son destin, ses finalités sont du ressort ultime des citoyens et du corps politique ; enfin, aucune pratique politique n'existe à l'École, condition nécessaire pour qu'une organisation démocratique en droit, le soit en fait (Robert 1999). La Convention relative aux droits de l'enfant (1989), ratifiée par la plupart des États conduit toutefois, depuis quelques années, à une introduction plus explicite du droit dans l'espace scolaire. Par exemple, les dispositions juridiques sur le règlement intérieur des établissements scolaires et l'application des principes généraux du droit des élèves en France (juillet 2000) réaffirment les droits fondamentaux de la personne – droit à l'intégrité physique et morale, droit d'expression individuelle et collective –. Ces directives rappellent et introduisent explicitement dans l'enceinte scolaire, les droits de la défense rattachés au contenu des droits humains dont « l'obligation d'entendre l'élève en cas de sanction, la proportionnalité de la sanction à la faute, l'interdiction de certaines punitions telles que les sanctions collectives et les lignes à copier » (Henaff & Merle 2003).

L'apparition récente des droits dans les textes réglementaires ne dit toutefois presque rien des pratiques dans les classes ; celles-ci restent encore très peu étudiées du point de vue des droits notamment des élèves, des normes et des principes juridiques. Les quelques enquêtes qui existent sur ces questions montrent que les pratiques punitives sont souvent non-réglementaires et relèvent du Fait du Prince (Debarbieux 1999), qu'elles sont discriminatoires, notamment par rapport aux élèves jugés ou catégorisés « mauvais » par l'institution (Dumont, Kaiser & Clémence 2002), ou encore qu'elles relèvent des pratiques d'humiliation de l'élève ou de la personne (Merle 2002).

Autrement dit, les principes du droit ainsi que les droits affichés dans les règlements sont encore loin d'être effectifs dans l'espace scolaire. Il y a là une première série de tensions fortes que l'appui sur la vie scolaire couplée avec le questionnement sur la citoyenneté, révèle à propos du fonctionnement et de l'organisation de la vie scolaire. Ces tensions sont notamment le fait d'un écart entre un exercice encore très traditionnel et coutumier du pouvoir dans l'espace scolaire malgré les efforts d'inscrire l'École dans une logique rationnelle-légale d'une part, et, de l'autre, la mission de formation d'un citoyen assignée à l'École, qui demande à celle-ci de former un futur citoyen appelé à s'insérer dans une société de droit, dans laquelle l'exercice du pouvoir tend à reposer, en principe, sur les normes et les valeurs du droit.

---

<sup>5</sup> La mise en gras des caractères dans les extraits cités ou, dans la troisième partie, dans les épisodes extraits du corpus, est destinée à attirer l'attention du lecteur dans l'optique du commentaire qui suit l'extrait.

### 3. Les mutations du droit

Le modèle d'adjudication formelle et abstraite des systèmes judiciaires étatiques connaît depuis une cinquantaine d'années des mutations importantes. Ce que certains auteurs ont nommé la « déformalisation du droit » (de Munck 1995) consiste en deux ensembles de critiques. Le premier critique le postulat positiviste du primat de la règle, a été, entre autres, effectuée par le philosophe américain Ronald Dworkin pour qui l'institution judiciaire est le lieu démocratique où se déroulent et se tranchent les débats autour des valeurs partagées par la communauté politique (1985). Le second ensemble repose sur la critique post-moderne du savoir positif et l'usage réservé du savoir juridique. Elle met, entre autres, les acteurs en situation de co-construire des normes de justice dans la résolution des conflits. À l'École comme en matière pénale, les dispositifs de médiation sont l'une des traductions de la montée en puissance de la critique post-moderne du droit (Bonnafé-Schmidt 2000, Pigeon 2007). Pour certains auteurs (par exemple, Walgrave 2008), la notion de justice réparatrice que ces dispositifs visent, constitue un nouveau principe de régulation des conflits qui s'appuie notamment sur l'expression des sentiments et la force des émotions. On le voit, les deux critiques de la justice ne sont pas similaires et, sont même, à certains égards, antagonistes. Si la théorie interprétative du droit défendue par Dworkin compte sur l'explicitation des valeurs pour « faire dire » la vérité par le juge, les tenants d'une justice réparatrice misent sur la discussion médiatisée par des procédures ainsi que sur les ressources émotionnelles des personnes pour « sublimer », dépasser ce qui fait conflit.

Avec l'apparition des formes négociées et médiatisées de Justice entendue comme façon légitime de régler des conflits dans un groupe, deux logiques de la résolution sont en forte tension dont les dimensions principales sont présentées dans le tableau ci-dessous.

<i>Jugement de Justice</i>	<i>Accord en médiation</i>
Recherche de la « vérité » et attribution de torts et de responsabilité	Recherche d'un « nouvel équilibre » et d'une harmonie dans la relation
Délégation de la résolution à des tiers	Autonomie des parties dans la résolution
Mode oppositionnel de résolution de litiges	Mode consensuel de résolution de conflits

**Tableau 1** : Deux logiques de résolution de litiges en tension

Repris et modifié de Bonnafé-Schmidt 1992

L'antagonisme entre, pour faire simple, une justice substantive faisant place au débat axiologique et une justice procédurale privilégiant l'accord pour atteindre le juste, se retrouve dans les débats contemporains à propos de la mise en place d'un droit international dans la régulation des conflits entre États. Dans ces travaux sur l'internationalisation du droit et du rôle de celui-ci dans l'émergence d'une communauté de valeurs, Delmas-Marty souligne : « il semble plus facile de se mettre d'accord sur une façon commune de dire le droit que sur une conception commune des valeurs inscrites dans le droit » (2004, 159). Cette tendance identifiée dans la manière dont se construit le droit international contemporain, met en lumière le danger du transfert des éthiques procéduralistes vers la sphère du juridique et vers celle du politique. Delmas-Marty met en garde notamment contre l'idée d'une « démocratie procéduraliste » qui donnerait à croire « qu'une procédure équitable suffit à garantir une solution juste » (*ibid.*, 161).

### 4. Les conseils d'élèves dans l'école primaire genevoise

À l'École primaire à Genève, la diffusion des conseils de classe est, depuis une vingtaine d'années, très importante. Sa particularité est qu'elle s'est produite en l'absence d'inscription de l'objet et des pratiques de conseil dans les objectifs d'apprentissage de l'enseignement primaire genevois, et,

donc, prioritairement par le biais d'un entraînement entre collègues, d'une diffusion entre pairs. Dans le discours enseignant, deux ordres de raisons sont principalement avancés à leur mise en œuvre. Des raisons d'ordre pratique qui relèvent de la gestion de la classe ; des raisons d'ordre plus didactique assimilant le conseil de classe à une instance démocratique dont l'expérience donne l'occasion aux élèves de s'initier aux formes démocratiques du fonctionnement social (Laplace 2008). La diffusion également importante à Genève des conseils d'école répond à une logique quelque peu différente même si les raisons invoquées pour le conseil de classe restent valables.

Les sept classes des deux écoles qui ont accepté de participer à la recherche doctorale regroupent des élèves allant de la deuxième primaire à la sixième primaire, dernière année avant l'entrée en secondaire (élèves âgés de 7 à 11 ans). Dans l'ensemble des classes, des règles de vie sont élaborées en début d'année ; parallèlement, les règles de vie de l'école sont également élaborées au sein du conseil d'école composé des délégués de chaque classe. Dans leur fonctionnement général, les conseils de classe observés sont composés de trois ou quatre responsabilités assumées, en principe, par des élèves : un *président* chargé de conduire la séance ; un *donneur de parole* chargé de distribuer la parole ; un *arbitre* chargé de surveiller le respect des règles de l'échanges ; un *secrétaire* chargé du procès-verbal de la séance ; et parfois, un *gardien du temps* chargé de contrôler le temps imparti au traitement d'un *mot*, à savoir les billets sur lesquels sont écrits soit, pour les plus petites sections, le nom de la personne souhaitant s'exprimer, soit, chez les plus grands, l'objet/le thème décrit de manière succincte et que la personne souhaite voir traité par le conseil de classe.

## 5. Résultats

Les résultats portent sur trois dimensions : l'étude des règlements de classe et d'école élaborés au sein des conseils de classe et d'école ; l'analyse du récit collectif construit lors des quarante séances observées dans les sept classes ; l'examen des récits de justice au cours d'entretiens en petit groupe de trois élèves.

Les principaux résultats de l'enquête s'articulent autour des trois thèmes suivants :

- L'étude des règlements de classe et d'école élaborés au sein des *conseils de classe et d'école* (5.1) ;
- Le récit collectif construit par les séances observées des sept conseils de classe (5.2) ;
- Les récits spontanés de justice des élèves lors des entretiens de groupe (5.3).

### 5.1. Les règlements

L'analyse de la forme et du contenu des énoncés des règles de classe et d'école montre une forte adéquation de celles-ci au contexte coutumier de la classe et à la forme scolaire de la civilité qui y prévaut. L'adéquation porte tout d'abord sur la forme des énoncés qui fait largement écho, dans l'ensemble des règlements, au contexte énonciatif oral en vigueur. La très grande majorité des énoncés sont des phrases simples d'un point de vue syntaxique et à l'indicatif présent ; personnalisés, les énoncés commencent par le pronom personnel à la première personne du singulier. Une part des énoncés est toutefois implicite et/ou elliptique sans indication ni d'objet, ni de lieu, ni de temps ; enfin, dans une majorité de règlements, les énoncés se présentent dans un ordre indifférencié, sans classement, ni catégorisation ou hiérarchisation.

Du point de vue du « contenu de justice », les règlements étudiés sont caractérisés par une omniprésence de la valeur du respect et une quasi-absence de la valeur d'égalité<sup>6</sup>. L'omniprésence se transforme en omniscience en ce que le respect devient, selon les textes réglementaires, le principe organisateur du fonctionnement de la vie en classe et dans l'école. Dans le règlement d'une des écoles, le respect organise les douze énoncés réglementaires en deux rubriques principales intitulées : « *je respecte les adultes et les camarades* » et « *je respecte mon école et le matériel -scolaire* ». L'« omniscience du respect » débouche notamment sur des confusions entre des domaines nécessitant des différenciations : le registre des relations entre pairs et celui des relations avec les adultes d'une part, le registre des choses et des biens et celui des personnes d'autre part. En somme, l'indifférenciation coutumière qui caractérise la vie scolaire se retrouve inchangée dans la formulation écrite des énoncés réglementaires étudiés.

Par ailleurs, et du point de vue du thème du pouvoir, de nombreux indices du mode coutumier de l'exercice de la justice se retrouvent dans les règlements. Parmi ceux-ci, notons l'absence de toute mention à une quelconque sanction dans six règlements sur sept ; de plus, dans les règlements signés ou devant être signés, la signature des enseignants n'est pas requise ou n'apparaît pas ; et l'énoncé de droits est quasiment absent du contenu des règlements, dominé par les obligations et les interdictions. Ainsi les règles de la vie scolaire ne modifient que très marginalement le rapport de force instauré par la coutume scolaire ; la délégation de droits ou la délimitation de champs de compétence ne sont pas la norme et concernent essentiellement des enjeux mineurs de la vie scolaire.

## 5.2. Récit commun et intrigue type

Les séances observées dans les sept classes se caractérisent, du point de vue du récit collectif, par une *intrigue type* impliquant, pour l'ensemble des *conseils* observés, un même type d'objet et de mode de résolution, et des enjeux symboliques similaires centrés sur la parole.

### 5.2.1 Incivilités et effort

Les petits conflits du quotidien de la classe, de la vie scolaire, ce que l'on peut ranger sous le terme générique d'« incivilités », sont majoritairement les objets traités dans les sept classes<sup>7</sup>. Dans le jargon adopté dans les conseils, les *mots* majoritairement traités correspondent à des *critiques* qu'un ou plusieurs élèves adressent à un ou plusieurs autres élèves de la classe. La forme et le contenu des énoncés sont, sous plusieurs aspects, similaires à ceux rencontrés dans les règlements : la forme syntaxique est le plus souvent simple, elliptique, tacite, le contenu non contextualisé, dominé par les normes scolaires. La légitimité des *critiques* s'appuie essentiellement sur les normes scolaires de comportement à propos des relations entre pairs (« pousser », « taper », « bagarrer », etc.), le travail dans la classe (« déranger », « parler sans arrêt », « ne pas écouter », « se lever », etc.) et les règles de la civilité (« se moquer », « dire des gros mots », « être impoli »). Comme c'est le cas pour les règlements, les sphères de relations entre pairs et celles des relations avec l'adulte sont indifférenciées, les divers temps et les lieux scolaires qui supposeraient, en principe, une modulation des droits et des obligations, sont également traités indistinctement.

---

<sup>6</sup> Dans l'un des règlements de classe (5P), une forme dérivée du principe d'égalité, la réciprocité est présente en lettres capitales ; elle s'énonce comme suit : « *Je ne fais pas aux autres, ce que je ne veux pas qu'on me fasse* ». Notons simplement que la réciprocité n'est pas une notion juridique et qu'elle renvoie à la sphère de la « justice privée ». À ce dernier propos, voir Pierre Serrand, « La réciprocité », in Denis Alland & Stéphane Rials (éd.), *Dictionnaire de la culture juridique*, Paris, PUF, 2007.

<sup>7</sup> Loin derrière les incivilités, les *mots* demandant des informations relatives à la vie scolaire (en général sur les activités extra-scolaires mais également parfois sur le travail scolaire) ou félicitant une ou plusieurs personnes représentent une petite part de l'ensemble ; c'est aussi le cas pour les *mots* concernant le fonctionnement de la vie scolaire. Ces derniers sont toutefois plus fréquents dans l'un des deux établissements dont l'activité du *conseil d'école* est plus importante.

Parmi les solutions apportées aux critiques traitées en *conseil*, la norme consensuelle de l'effort est majoritaire dans les séances observées. On demande à l'élève incriminé de « faire un effort », d'« arrêter petit à petit », d'« essayer de changer » son comportement ou son attitude. Le mode de résolution est la recherche de l'accord des parties et non la décision par le groupe<sup>8</sup> ; celle-ci est toutefois scolarisée et débouche sur une forme coutumière de résolution : l'accord des intéressés est le plus souvent tacite, c'est l'accumulation des propositions qui amène le *secrétaire* à retenir et noter une solution dans le cahier du *conseil*. Dans trois *conseils*, l'appel à l'effort atteint des proportions telles (environ deux tiers des solutions aux *critiques*) que le recours à l'effort devient lui-même un objet routinier et coutumier. Dans l'un des rares *mots* déplorant le manque de solidarité dans la classe, le *secrétaire* accompagne la solution routinière du commentaire suivant :

« Un élève : C'était quoi, la solution ?

Le secrétaire : Ben, EF, comme ça... Effort, comme ça tout le monde sera mieux et puis il y aura moins d'insultes et tout ça, tout rentrera dans l'ordre » (5<sup>e</sup>/6<sup>e</sup> primaire). »

Le principe de l'effort est ainsi érigé en principe de justice de la vie de la classe.

Du point de vue de la légalité ou de la légitimité, le recours à l'effort est à rapporter à une fiction, une *notion intermédiaire*<sup>9</sup> du droit relevant de l'imaginaire juridique ; cet appel routinier facilite en effet le « vivre ensemble », il vise à conserver et, le cas échéant, à restaurer l'harmonie dans le groupe. La fiction peut être formulée dans les termes suivants : « plus on fait des efforts, mieux on vivra les uns avec les autres » ; elle fait directement écho, pour le registre du comportement, à la fiction valable dans la sphère de l'enseignement selon laquelle « plus on travaille, mieux on réussit »<sup>10</sup>. La place prépondérante de l'effort dans les deux cas de figure vient confirmer les liens étroits entretenus à l'École entre la régulation des comportements et celui de l'enseignement et du travail scolaire.

### 5.2.2 Enjeux de parole et enjeux symboliques

Dans la situation résolutive du *conseil de classe*, une part du pouvoir professoral est déléguée en termes de responsabilités. Dans cette délégation, il faut distinguer le *pouvoir symbolique* du *pouvoir effectif*. Dans la première catégorie de pouvoir sont rangées les attributions qui renvoient à l'ordre du symbole, sans que celui-ci se traduise par des effets tangibles, des prérogatives contraignantes, un pouvoir de sanction effectif ; dans la catégorie du *pouvoir effectif* sont rangées les prérogatives contraignantes attribuées aux responsabilités chargées du fonctionnement du *conseil*. Dans les classes observés, ces dernières s'exercent dans les domaines distributif (à qui distribuer quoi ?) et rétributif (quel type de peine attribuer en cas de transgression des procédures ?).

Dans l'ensemble des *conseils de classe*, la délégation de *pouvoir effectif* se centre sur les responsabilités liées aux procédures de l'échange, plus précisément à la répartition de la prise de parole. Le *donneur de parole* ou le *président*, selon les *conseils*, exerce la prérogative d'accorder le droit à la parole à ceux qui la demandent ; le pouvoir distributif y est effectif dans la mesure où très peu de procédures déterminent l'ordre de parole<sup>11</sup>. La régulation des échanges entre protagonistes du *conseil* donnent également lieu à l'attribution d'un pouvoir de sanction. L'*arbitre*, ou le *président*, selon les *conseils*, est muni de prérogatives lui octroyant le droit d'exclure ou de

---

<sup>8</sup> Un *conseil* de 5<sup>e</sup> primaire fait exception ; tous les objets traités y sont, en principe, soumis à la procédure du vote.

<sup>9</sup> Louis Assier-Andrieu, *Le droit dans les sociétés humaines*, Paris, Nathan, 1996.

<sup>10</sup> Voir François Dubet, *Les lycéens*, Paris, Seuil, 1991.

<sup>11</sup> En principe, la parole est donnée aux parties après la lecture du *mot* par le *président* ; dans un des *conseils*, il existe une procédure de droit de réponse donnant, sur demande de celle-ci, la parole à la personne incriminée par une autre lors des discussions.

punir la personne qui aura transgressé de manière répétée<sup>12</sup> les procédures assurant la prise de parole.

Le *pouvoir symbolique*, par définition plus diffus, concerne deux aspects de la pratique. Un premier ensemble de symboles recouvre les aspects rituels (ouverture et fermeture du temps de *conseil* par une phrase rituelle, disposition particulière dans la salle de classe, objets symboliques tels le bâton de parole ou le marteau pour le *président*). Un deuxième ensemble qui nous retiendra ici concerne la décision. Pour cette dernière, aucun *pouvoir effectif* n'est attribué au groupe pour évaluer et, le cas échéant, sanctionner les comportements incriminés. L'une des conséquences de cette absence est l'exercice d'un pouvoir symbolique du groupe sur le comportement de chacun par le biais d'un usage scolarisé du procès-verbal. À travers la lecture du procès-verbal de la dernière séance, le *président*, ou le *secrétaire*, selon les *conseils*, interroge le ou les élèves plaignant(s), et plus largement le groupe classe, pour s'assurer que celui-ci ou ceux-ci a ou ont arrêté, ou du moins fait des efforts suffisants. Le groupe classe se voit ainsi octroyer un pouvoir symbolique important sur la mise en œuvre des normes scolaires de comportement. Il possède un pouvoir judiciaire et exécutif sans que cette dimension du *conseil* n'ait donné ou ne donne lieu à un quelconque travail d'analyse ou de réflexion. Les décisions sont ainsi prises au nom d'une sorte d'évidences partagées autour de valeurs telles que le respect et la tolérance.

### 5.3. Des récits spontanés de justice

Dans les discussions entre élèves en petits groupes, une part des groupes identifie le risque d'arbitraire lié au favoritisme découlant de l'exercice des responsabilités comportant un *pouvoir effectif*. Les sentiments d'injustice des élèves, aussi bien dans les petits degrés que dans les plus grands, portent sur les effets que les liens d'amitié ou d'inimitiés entre les élèves ont sur l'exercice de la responsabilité : « *Le donneur de parole, il peut être plus ami avec l'accusé et il aime pas du tout l'autre, donc il va pas lui donner la parole* » (Michel) ; « *je sais pas, par exemple Marc qui parle, parce que pratiquement personne l'aime, je lui donnerai un carton*<sup>13</sup> *et puis mes copines elles sont peut-être en train de se marrer, puis je leur donnerai pas* » (Corinne) ; « *tu mets pas de coches à tes copains et ceux que tu n'aimes pas t'en mets plus* » (Alain). Autrement dit, le sentiment de justice construit chez les élèves par la pratique du *conseil* s'articule autour de la confusion des registres amitié/devoir dans un groupe où les relations durables entre personnes tendent à créer des liens affectifs très forts<sup>14</sup>.

Dans les échanges entre élèves lors des entretiens, l'identification de la confusion des registres ne débouche pas nécessairement sur une critique de justice. Trois attitudes sont à distinguer : une minorité d'élèves reste au constat d'une confusion sans l'articuler à un jugement de justice ; une deuxième attitude, privilégiée par les élèves des plus petits degrés, consiste à faire appel au pouvoir du maître pour cadrer les responsables<sup>15</sup> : « *Parce que si la prof elle voit, elle dira sûrement qu'il faut donner la parole aux autres, quoi* » (Kevin) ; « *les avertissements, faut que ce soit la prof* » (Alice), etc. ; enfin, une part des élèves formule des jugements de justice à la suite de l'identification de la confusion des registres. Pour ces derniers qui appartiennent aux plus grands degrés<sup>16</sup>, l'équité dans la distribution de la parole, la possibilité de priver un individu du droit à la

---

<sup>12</sup> Un système d'avertissements met en garde la personne qu'elle risque l'exclusion ou la punition.

<sup>13</sup> Dans certains conseils, les cartons jaune et rouge sont utilisés pour signifier la transgression des procédures de l'échange par l'un des protagonistes du conseil.

<sup>14</sup> Rappelons ici que la composition du groupe classe est très stable tout au long de l'année.

<sup>15</sup> Attitude qui correspond à la « peur du gendarme et du châtement », qui est le premier stade du niveau pré-conventionnel de la moralité identifié par Kohlberg. Voir Lawrence Kohlberg & al., *Moral stages : a current formulation and response to critics*, Bâle & Munich, Karger, 1984.

<sup>16</sup> Les jugements de justice des élèves des plus petits degrés s'articulent autour de la notion d'égalité simple. Ils réclament par exemple qu'un nombre égal de prérogatives soient exercées par les responsables et trouvent très injustes que l'élève-*président* exerce plus de charges ou intervienne plus régulièrement que l'élève *secrétaire*.

parole, du droit de s'exprimer, sont mentionnées à maintes reprises comme injustes : « *il faut quand même que ce soit juste pour que tout le monde puisse parler* » (Michel) ; « *moi je mettais pas de carton parce qu'y a chacun qui doit avoir son opinion* » (Sophie) ; « *le donneur de parole, il ne peut pas parler sans lever la main, il va attendre d'interroger les personnes qui lèvent la main car sinon il aurait tous les droits* » (Marie). Ainsi, dans les échanges en petits groupes, les élèves soulèvent, le plus souvent spontanément, des questions de justice engendrées par l'exercice des responsabilités dotées de *pouvoir effectif* ; pour ce faire, ils manient des notions appartenant au domaine du droit, telles l'équité dans la parole, l'égalité de traitement, le refus de l'arbitraire, etc.

## 6. Propos conclusifs

Les résultats présentés ci-dessus donnent à réfléchir sur le sens et les finalités des pratiques participatives à l'école primaire et plus généralement à l'École. Ils invitent à prendre en considération dans les réflexions deux aspects qui font le quotidien de la salle de classe : le caractère essentiellement coutumier des rapports de pouvoir « institués » d'une part, la scolarisation des dispositifs de discussion et de délibération, de l'autre. Quatre points sont proposés pour la discussion.

1. La forte adéquation ou correspondance de la forme et du contenu des règles produites par les conseils avec le contexte coutumier et traditionnel de l'exercice du pouvoir ainsi qu'avec la forme scolaire de la civilité.
2. La scolarisation de l'exercice du pouvoir d'une part, de la justice comme dispositif et comme valeur, notamment l'absence de travail et de réflexions autour du pouvoir effectif du conseil, la « prise de décision » au nom d'une sorte d'évidence partagée autour de valeurs telles que le respect et la tolérance, l'importation du critère de justice du mérite dans le domaine comportemental, etc.
3. La prédominance d'une justice procédurale et l'absence de la dimension substantive de la justice, en particulier une centration sur les procédures de l'échange et une discrétion des moments de réflexion et de discussion à propos des valeurs et de la nécessaire concurrence de celles-ci dans les situations sociales.
4. La construction des sentiments d'injustice par le contexte scolaire coutumier d'exercice du pouvoir importé au sein des conseils de classe et la capacité des élèves à articuler leur jugement de justice sur la notion d'égalité complexe (Walzer 1997).

## 7. Références et bibliographie

- Assier-Andrieu L. (1996). *Le droit dans les sociétés humaines*. Paris : Nathan.
- Audigier F. (1994). Enseigner la société, transmettre des valeurs. *Revue française de pédagogie*, 94 (fév.-mars), 37-48.
- Audigier F. & Lagélee G. (1996). *Éducation civique et initiation juridique dans les collèges*. Paris : INRP.
- Audigier F. (1999). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris : INRP.
- Audigier F. (2000a). *Concepts de base et compétences-clés pour l'éducation à la citoyenneté démocratique*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Audigier F. (2006). L'éducation à la citoyenneté aux prises avec la forme scolaire. In Y. Lenoir, C. Xypas & Ch. Jamet (dir.). *École et citoyenneté : un défi multiculturel* (pp. 185-206). Paris : Armand Colin.
- Bonnafé-Schmitt J.-P. (1992). *La médiation, une justice douce*. Paris : Alternatives sociales.
- Debarbieux E. (1999). Désigner et Punir. In D. Meuret (éd.). *La justice du système éducatif* (pp. 195-209). Bruxelles : De Boeck.
- Delmas-Marty M. (2004). *Les forces imaginantes du droit. Le relatif et l'universel* (tome 1). Paris : Le Seuil.
- Dubet F. (1991). *Les lycéens*. Paris : Seuil.

- Dumont P., Kaiser, C.-A. & Clémence A. (2002). Les punitions scolaires : éléments des rapports entre les élèves et l'institution. In F. Audigier & N. Bottani (dir.). *Éducation et vivre ensemble* (pp.179-197). Genève : SRED, cahier 9.
- Durkheim E. (1994). *L'éducation morale*. Paris : PUF.
- Dworkin R. (1985). *A Matter of Principles*. Cambridge, Mass., London : Harvard University Press.
- Eurydice (2005). *L'éducation à la citoyenneté en Europe*. Rapport pour la Commission européenne.
- Forquin J.-C. (1993). L'enfant, l'école et la question de l'éducation morale. Approches théoriques et perspectives de recherche. *Revue française de Pédagogie*, 102 (janv.-fév.-mars), 69-96.
- Henaff G & Merle P. (coll.) (2003). *Le droit et l'école. De la règle aux pratiques*. Rennes : PUR.
- Kohlberg L., Levine Ch. & Hower A. (1983). *Moral stages : a current formulation and a response to critics*. Basel, München : S. Karger.
- Lahire B., Thin D. & Vincent G. (éd.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : PUL
- Laplace C. (2008). *Pratiquer les conseils d'élèves et les assemblées de classe : pistes de compréhension, repères pour l'action*. Lyon : Chroniques sociales.
- Merle P. (2002). L'humiliation des élèves dans l'institution scolaire : contribution à une sociologie des relations maître-élèves, *Revue Française de Pédagogie*, 139, 31-51.
- Munck (de) J. (1995). Le pluralisme des modèles de justice. In A. Garapon & Salas R (dir.). *La justice des mineurs. Évolution d'un modèle* (pp. 91-139). Paris : LGDG.
- Pigeon D. (2007). *En découdre avec la violence. La médiation scolaire par les pairs*. Genève : IES.
- Robert F. (1999). *Enseigner le droit à l'École*. Paris : ESF.
- Salas D. (1992). *Du procès pénal*. Paris : PUF.
- Serrand P. (2007). La réciprocité. In D. Alland et S. Rials (éd.). *Dictionnaire de la culture juridique* (pp.1299-1303). Paris : PUF, Quadrige.
- Verret M. (1975). *Le temps des études*. Paris : Honoré Champion.
- Vincent G. (1980). *L'École primaire française*. Lyon : PUL.
- Walgrave, L. (2008). *Restorative Justice, Self-Interest and Responsible Citizenship*. Cullompton, UK: Willan Publishing.
- Walzer M. (1997). *Sphères de justice. Défense du pluralisme et de légalité*. Paris : Le Seuil.