

LA JUSTICE A-T-ELLE UNE PLACE À L'ÉCOLE¹ ?

*par Philippe Haeberli,
avec la collaboration de François Audigier*



L'École – l'École publique s'entend –, n'a-t-elle pas été instituée dans une perspective de justice ? Pour étudier les nombreuses relations entre justice et École, la première tâche consiste à interroger les différents sens de cette dynamique. La justice scolaire est d'abord étudiée sous l'angle distributif. Le terme de « justice scolaire » peut également être entendu comme norme de fonctionnement de l'établissement, comme référence de l'action pédagogique. Enfin, la justice est examinée à la lumière de dispositifs de participation des élèves à la vie scolaire, particulièrement favorables à la mise en place d'une éducation au droit et aux valeurs, composantes essentielles d'une éducation à la citoyenneté.

1. De par leurs origines et leur lieu de travail, les co-auteurs ont surtout une connaissance des systèmes éducatifs suisses et français. Par conséquent, les exemples cités seront tirés principalement de ces espaces géographiques et politiques.

1. La justice du système éducatif ?

- De l'obligation scolaire à l'égalité des acquis

L'obligation scolaire est un phénomène relativement récent dans l'histoire de l'humanité ; la plupart des États européens l'ont adoptée entre le XVIII^{ème} et le XX^{ème} siècle². Le corollaire de cette obligation, le droit à l'éducation, est par ailleurs loin d'être une réalité dans de nombreux États de la planète³. *L'École pour tous* ne signifie pas accès généralisé aux diplômes, à la réussite scolaire. L'instruction des masses est la principale raison d'être de l'instauration de l'obligation scolaire ; il n'est alors nullement question de mélanger les réseaux éducatifs (élite/masse) ou de favoriser la mobilité sociale. Les différentes filières sont quasi étanches. La voie scolaire, accès au sommet de la pyramide sociale, est l'apanage d'une étroite frange de la population. Le critère du mérite préside à la promotion des meilleurs ; une minorité d'élèves de milieux défavorisés prend l'ascenseur social. Cette promotion de quelques-uns a contribué à forger l'image d'une École juste, insérée dans une société inégalitaire. Dans certaines cultures, l'ascension

2. Le Danemark (1739) et l'Autriche (1774) sont les premiers États européens à avoir adopté l'obligation scolaire ; le Portugal (1960) et l'Espagne (1970) sont les derniers à l'avoir fait (source : Eurydice-Eurybase, 1998).

3. La *Convention relative aux droits de l'enfant*, ratifiée en 1990 par l'ensemble des États membres des Nations Unies à l'exception des États-Unis et de la Somalie a inscrit le droit à l'éducation comme un des droits de l'enfant (cf. art. 28). L'alinéa a) demande aux États de « rendre l'enseignement primaire obligatoire et gratuit pour tous » ; l'alinéa c) « qu'ils assurent à tous l'accès à l'enseignement supérieur, en fonction des capacités de chacun, par tous les moyens appropriés ». Cependant, l'accès aux études supérieures et, pour certaines populations, une instruction élémentaire restent très problématiques dans nombre de pays. Cf. l'article de Jean Hénaire et Véronique Truchot dans le précédent *Thématique*.

sociale emprunte d'autres voies que les études. La tradition germanique, qui concerne aussi la Suisse, a longtemps privilégié la formation en milieu professionnel (*apprentissage*⁴) pour accéder aux postes à responsabilité dans les entreprises ou dans l'administration.

Dans les années 1960, massification de l'enseignement et unification des filières bouleversent l'École. Le gonflement des effectifs du secondaire supérieur et de ceux de l'enseignement supérieur touche tous les systèmes éducatifs européens. Les filières secondaires sont de moins en moins différenciées ; c'est la fin de leur étanchéité totale. L'accès aux diplômes universitaires n'est en principe plus réservé à une couche réduite de la population mais à un large éventail ; la voie scolaire devient un puissant vecteur d'ascension sociale. Le terme de démocratisation des études est utilisé. Parallèlement apparaît l'échec scolaire. L'image d'une École injuste et excluante se substitue à celle d'une École perçue jusqu'à alors comme juste dans une société injuste (la promotion des meilleurs parmi les plus défavorisés en était la cause). Les enquêtes vont assez vite mettre en doute la prétendue démocratisation des études et l'accès généralisé aux diplômes. Aux USA, le rapport Coleman (1966) issu d'une enquête auprès de 650 000 élèves a cette conclusion : l'origine sociale pèse lourdement sur la réussite scolaire. Les élèves ne sont pas tous égaux devant les apprentissages scolaires et l'École semble impuissante à exercer une influence indépendante pour rendre la réussite moins dépendante de l'héritage familial. En France, la critique de Bourdieu (1964) est contemporaine : l'inégalité de compétence langagière

4. C'est le terme utilisé en Suisse pour désigner la formation en milieu professionnel.

construite dans le milieu familial antérieurement à la scolarisation n'est pas prise en compte par l'École ; pire, les inégalités sociales sont reproduites car seul l'*habitus* des classes sociales dominantes constitue la norme scolaire. L'égalité de traitement à l'École est une mystification ; assurer à tous les élèves le même enseignement n'est pas garantir l'égalité des réussites. La question de la justice fait son entrée à l'École : est-il juste que celle-ci tente de corriger la situation d'handicap social ou doit-elle s'occuper essentiellement de ceux qui réussissent, de ceux qui apporteront le plus à la collectivité ? La finalité de distribution du bien « éducation » comme accès au sommet de la hiérarchie sociale s'ajoute aux finalités d'instruction et de socialisation.

Dominante aujourd'hui et dans le sillage des débats autour de l'ouvrage de John Rawls *A Theory of Justice*, la théorie de l'égalité des chances a remplacé l'idée d'une École strictement égalitaire⁵. Pour que les plus talentueux ne pâtissent pas d'un handicap social, certaines inégalités de traitement se trouvent justifiées. L'action éducative est orientée vers une discrimination positive : des moyens supplémentaires pour les écoles des zones défavorisées. L'expérience des zones prioritaires d'éducation (ZEP) depuis le début des années 1980 en France en est un exemple. Les critiques là aussi ne se sont pas fait attendre et les résultats n'ont pas été à la hauteur des espérances. L'égalité des moyens n'induit pas nécessairement une égalité de résultats. L'égalité des chances est aussi remise en cause aujourd'hui par deux

5. L'objectif d'égalité des chances se retrouve dans les différentes lois sur l'instruction publique des pays européens. A Genève, l'art. 4 f) de la loi sur l'instruction publique stipule que l'école doit « tendre à corriger les inégalités de chance de réussite scolaire des élèves dès les premiers degrés de l'école ».

autres facteurs. A la fin des années 1980, Bloom et son équipe montrent qu'il est possible de faire réaliser par la majorité des élèves des apprentissages traditionnellement réservés aux meilleurs⁶. L'inégalité des talents est donc sérieusement mise en question par ses résultats. D'autre part, la question de la justice distributive s'est complexifiée ; elle est amenée à s'intéresser à d'autres questions liées au changement des conceptions éducatives. Elle ne s'intéresse plus seulement au seul enjeu de la mobilité sociale ou à la distribution d'un bien éducatif particulier entre des catégories particulières, mais aussi à d'autres catégories de biens. Par exemple, le savoir dont le statut a évolué. Les apprentissages tendent à devenir de moins en moins un critère de sélection des élites mais à orienter vers les conditions d'une vie bonne. Des questions comme celles de l'égalité des conditions d'enseignement, de la correspondance des contenus à ce dont chacun aura besoin au cours de sa vie, de l'acquisition de compétences minimales font aujourd'hui leur apparition dans le champ de la justice éducative.

- La mesure de l'équité des systèmes éducatifs

Très récemment, une enquête soutenue par la Commission européenne a été menée par le Groupe européen de recherche sur l'équité des systèmes éducatifs (2003)⁷. L'enquête interroge l'équité des systèmes à l'aide

6. Bloom montre l'efficacité du système de préceptorat. De manière plus générale, la pédagogie de la maîtrise insiste sur l'importance des facteurs temps et guidance dans les apprentissages. Pour en savoir plus : Crahay 2000.

7. Le rapport d'enquête est consultable à l'adresse suivante :

http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/observation/eq_uality_fr.pdf

de vingt-neuf indicateurs en utilisant autant des données existantes (en grande partie les données issues de PISA⁸) que des données nouvelles. Il est intéressant de noter les motivations avancées par les auteurs. Elles relèvent du politique : l'émergence rapide et massive des questions éducatives dans l'espace public rend nécessaire des enquêtes et des études sur le problème de l'équité de ces systèmes. L'opportunité d'une telle enquête est également justifiée par la question de l'efficacité : le sentiment d'être traité avec justice aurait une influence positive autant sur le fonctionnement des établissements que sur les performances des élèves⁹. Enfin, il y a une ambition théorique de dépasser le questionnement sur l'École en terme exclusif d'égalité et d'introduire la question de l'équité, d'interroger la justice des inégalités. Certaines inégalités sont tolérées parce qu'elles ne sont pas jugées assez injustes pour être intolérables. En d'autres termes, les inégalités sont justifiées par certains arguments qu'une théorie de la justice doit discuter, si nous voulons les réduire. Suivant principalement la théorie de John Rawls¹⁰, certaines inégalités générées par les systèmes éducatifs sont d'autant plus injustes que leurs conséquences sur la vie future des élèves sont importantes,

8. L'enquête PISA (Programme for International Student Assessment), réalisée au printemps 2000 dans tous les pays de l'OCDE, ainsi qu'au Brésil, en Russie, au Liechtenstein et en Lettonie avait pour but de comparer les capacités d'élèves de 15 ans (fin de scolarité obligatoire) dans les domaines de la lecture, des mathématiques et des sciences.

9. On peut se demander ici si les bonnes performances scolaires ne poussent pas à avoir le sentiment d'être traité avec justice et inversement ? En d'autres termes, le sens de la flèche n'est pas évident à déterminer dans la relation postulée entre justice-efficacité.

10. De nombreux autres penseurs ayant travaillé sur la justice sont utilisés par les auteurs dans la construction des indicateurs (Walzer, Sen, etc.).

qu'elles sont attribuées au fonctionnement du système éducatif plutôt qu'au contexte social et culturel, qu'elles se réalisent au détriment des défavorisés et qu'elles affectent fortement le jugement que les citoyens ou usagers portent sur la justice du système éducatif (confiance dans l'institution). Ce sont ces types d'inégalités que les auteurs de l'enquête ont retenues pour juger de l'équité des quinze systèmes éducatifs analysés.

2. Justice et expérience scolaire

- ...le sentiment et le jugement des élèves

Une des originalités principales de l'enquête sur l'équité des systèmes éducatifs européens est d'accorder une place importante aux jugements des acteurs scolaires à propos de l'expérience scolaire. Conformément au principe d'équilibre réfléchi (« *reflexive equilibrium* ») de Rawls, les auteurs ont confronté la mesure des inégalités des systèmes aux sentiments de justice des acteurs. Cette prise en compte du jugement des acteurs est une reconnaissance de l'incomplétude de toute théorie en sciences sociales et de la nécessité de confronter tout point de vue théorique au sens commun. C'est également l'occasion d'analyser les critères sur lesquels se fondent les acteurs scolaires pour juger de la justice du système.

Nous nous intéressons à l'opinion générale des élèves sur la justice, à leurs critères de justice et au sentiment d'être traité avec justice¹¹. La grande majorité des élèves interro-

11. Cf. p. 46-49 ; 60-61 du rapport de l'enquête *l'équité des systèmes éducatifs européens* (2003).

gés¹² adopte un principe méritocratique pour juger de la vie après l'École. La réussite est pour eux fonction des efforts fournis à l'École et au travail ainsi que des talents. Ils sont une minorité à penser que la chance ou le milieu social aient une influence. Quant à la réussite scolaire, une différence se fait sentir entre filles et garçons. Pour les premières, c'est le travail et l'effort qui paient ; pour les seconds, ce sont, au contraire, la chance et le talent naturel qui ont plus à faire avec l'obtention de bonnes notes¹³. Sur la question de ce que devrait être un système scolaire juste, les élèves considèrent que la même attention devrait être accordée à chacun en classe et récusent l'idée d'une attention plus soutenue pour les élèves les plus capables. Parmi les élèves les plus faibles, le principe d'une attention accrue pour ceux qui ont le plus de difficultés remporte de nombreux suffrages. L'égalité des chances est ainsi un principe auquel adhère également une majorité des élèves. Il est intéressant de noter que les critères de justice ne diffèrent pas sur ces questions entre les profils du primaire et du secondaire. Le dernier indicateur concerne l'expérience scolaire, ce que les élèves vivent le plus directement, ce qui les touchent le plus. Plus des deux tiers des élèves interrogés estiment être traités individuellement avec justice par leur enseignant ; mais à l'affirmation « les professeurs respectent tous les élèves », ils ne sont plus que la moitié à être d'accord et la majorité exprime leur désaccord avec l'affirmation « les professeurs ne marquent pas de préférence entre les élèves ». Un sentiment d'injustice se fait donc jour

12. La partie de l'enquête sur le sentiment de justice a concerné la Belgique, la France, l'Espagne, l'Italie et l'Angleterre. Le questionnaire s'adressait à des élèves de 8^{ème} année. Dans chaque pays, 40 écoles ont été sélectionnées et 2 classes par école ont été interrogées.

13. Pourquoi les garçons ne reproduisent pas ces critères pour la vie après l'école ?

lorsqu'il s'agit du traitement des moins bons élèves par les enseignants. Les élèves interrogés¹⁴ considèrent que les enseignants ne traitent pas l'ensemble des élèves sur un pied d'égalité ; c'est notamment dans le domaine des sanctions et des récompenses que les inégalités de traitement entre bons et mauvais élèves sont dénoncées.

- D'autres enquêtes sur le sentiment et le jugement des élèves

L'enquête européenne sur l'équité n'est pas la première à s'intéresser au sentiment de justice des élèves. Ce type d'enquête encore trop rare, a été initié en France du moins, par un sociologue de l'École, François Dubet (1999)¹⁵. Deux thèmes marquent fortement pour Dubet le discours des élèves sur la justice de l'expérience scolaire : l'importance accordée au principe du respect et la récurrence du thème du mépris dans leurs propos. La pire des injustices, c'est le jugement sur la performance utilisé comme jugement sur la personne ; par exemple, les petits mots blessants à l'occasion de la remise des copies, la copie « surnotée » ou, au contraire, sacquée, assimilée à une vengeance. Ce qui est très violemment ressenti et jugé dans ces exemples, c'est bien sûr l'attaque contre la dignité de la personne. Mais les élèves dénoncent aussi la confusion des registres que les enseignants pratiquent. Nous retrouvons la critique formu-

14. C'est l'opinion de tous les élèves d'après l'absence d'indication contraire dans le rapport.

15. Les résultats exposés sont tirés d'une enquête menée à la fin des années 1990. Elle a été menée en France auprès de collégiens et lycéens. Dans le primaire, les enquêtes sont beaucoup plus rares ; ce qui ne signifie aucunement que la question de la justice soit absente de l'ordre primaire. Les travaux de Piaget, puis de Lawrence Kohlberg ont insisté sur l'effet âge dans la conception du juste.

lée par les élèves interrogés dans l'enquête sur l'équité : les enseignants affichent des préférences dans le traitement des élèves, dans la manière de sanctionner et de récompenser.

Nous avançons que les élèves considèrent l'évaluation et le comportement pour reprendre une expression de Michaël Walzer (1983), comme des *sphères de justice* autonomes ; ils attendent que des critères extérieurs à la sphère concernée ne viennent pas parasiter le principe de justice propre à chaque sphère. Autrement dit, aucune considération de type relationnel, de cohésion de groupe ou, pire, de vengeance personnelle n'est admise dans la sphère évaluative sous peine d'injustice. Ajoutons que la question de l'injustice relevant de la confusion de registre est doublée dans le cas de la copie sacquée par une injustice « politique » : l'absence de voie de recours contre la décision professorale. Les élèves sont nombreux à dénoncer le fait que la seule personne à laquelle ils peuvent se plaindre est celle à qui ils reprochent l'injustice. Nous reprenons ce point plus loin.

Les textes réglementant l'action de l'enseignant existent, mais ils ne sont pas toujours appliqués dans la pratique. Les enseignants outrepassent parfois le pouvoir qu'il leur est conféré, ce qui peut les amener à tomber dans l'arbitraire. Les élèves reçoivent naturellement très mal ces actes et/ou paroles du Prince. Deux enquêtes menées en France appuient ce constat. Le sociologue français Pierre Merle (2002) montre que l'humiliation des élèves est pratiquée de manière consciente ou non par certains enseignants ; elle est utilisée comme instrument non-réglementaire de pacification de la classe. Ces pratiques, qui recouvrent aussi bien le rabaissement scolaire lié au statut d'élève que l'injure liée à la personne, visent en général un élève sans qu'une

faute scolaire ait été clairement identifiée. Une enquête sur la punition scolaire menée par un autre sociologue français Eric Debarbieux (1999) révèle que plus de deux tiers des sanctions édictées par les enseignants (par exemple, *pen-sum*, exposition infamante ou exclusion de l'élève de la classe seul) sont proscrites par les textes officiels.

Autre point de focalisation des injustices scolaires, le problème de la réciprocité. Un jugement est estimé juste quand l'enseignant, les adultes en général, s'y soumettent au même titre que les élèves : le maître doit s'imposer les règles qu'ils imposent aux élèves, il doit être respectable, s'il veut être respecté. Il doit être ponctuel, courtois et juste, comme les élèves doivent l'être. L'enquête de Dubet (1999) souligne également le fait que les élèves ont beaucoup de peine à comprendre et à admettre de telles inégalités de traitement. La présence massive et régulière de cette question dans le discours des élèves demande à être interrogée ; nous analysons un peu plus la notion de réciprocité en regard de la référence au droit plus loin.

Enfin, un dernier aspect important du jugement de justice toujours relevé par Dubet (1999) porte sur la difficulté dans la montée en généralité des critiques. Il est très rare de rencontrer un discours d'élève dans lequel est évoquée la possibilité d'une autre École. Il y a une absence de critique de nature sociale de l'École ou plus largement du système, dans les discours des collégiens interrogés. À aucun moment, les élèves ne relèvent, par exemple, des différences de traitement telles que « les enseignants choisissent l'égalité pour ce qui les concerne (carrières à l'ancienneté) et optent pour le mérite pour juger les élèves ». Même si les enquêtes sont encore rares et, donc, une certaine prudence

est de mise, les élèves interrogés ont beaucoup de peine à penser leur situation autrement que dans la centration sur la relation maître/élève à l'intérieur de la classe de cours.

3. Justice et éducation à la citoyenneté

Le déplacement de l'interrogation sur la justice des systèmes scolaires vers les essais de saisie du sentiment de justice des acteurs poussent la réflexion vers l'éducation au sens large du terme, et plus particulièrement vers l'éducation à la citoyenneté. Quels savoirs, quels apprentissages et quelles compétences une interrogation sur la justice à l'École propose-t-elle ? Nous avançons deux pistes complémentaires, porteuses d'éléments de réponse à ces questions : la référence au droit et à la philosophie politique aussi bien dans les discours que dans les pratiques scolaires, et un dispositif de participation des élèves à la vie scolaire comme support d'apprentissage au droit et à la justice.

- Pour une éducation au droit et aux principes...

La question de la justice est indissociable de celle des droits, du droit et des valeurs. L'aune à laquelle nous jugeons de la justice de nos actions est le système de valeurs auquel nous croyons et les règles dans lesquelles celles-ci s'incarnent. Le philosophe américain Ronald Dworkin (1985) développe une conception interprétative du droit selon laquelle celui-ci est avant tout une affaire de principes (« *a matter of principle* ») : le travail du juge et du juriste consiste à arbitrer des principes moraux entrant en concurrence et non à vérifier la conformité de la décision avec le corpus de règles en vigueur. C'est à partir de cette conception axiologique du droit que François Robert

(1999) construit sa réflexion et développe l'idée de transposer dans le milieu scolaire aussi bien certaines pratiques judiciaires que des objets de droit. Sa thèse est qu'une éducation au droit ne doit pas s'attarder à l'aspect formel du droit, mais situer son action pédagogique au niveau des principes. Inspirant les pratiques scolaires et mis au programme comme contenu d'apprentissage, l'enseignement du droit à partir de principes situe les apprentissages sur le plan des valeurs et répond à une demande sociale, de sens, d'explication, adressée à l'École par de multiples acteurs ; il s'agit essentiellement d'identifier les valeurs derrière les règles et les discours, comprendre celles de la société et du droit, raisonner à partir de celles-ci, comprendre les positions adverses, confronter sa position avec les autres, décider à la lumière d'enjeux moraux... Issue d'une ancienne tradition formalisée par le juriste autrichien Kelsen (1986) qui marque encore fortement les systèmes juridiques continentaux¹⁶, l'idée que le droit est exclusivement un ensemble d'objets aux formes rigoureuses prévaut chez les acteurs des systèmes éducatifs. Certes, le respect des formes et des procédures est le gage d'une certaine légalité des actes et constitue un garde-fou contre le règlement par trop expéditif des conflits par la violence. Cependant, les enjeux moraux et les questions de justice ne sont pas explicités dans les formes ou par le simple énoncé des règles.

Apprendre la loi, ce n'est pas encore apprendre la justice. Dans cette mesure, l'équité et la justice n'émanent pas

16. Par opposition au système anglo-saxon de la *common law* dans lequel le principe de la règle du précédent règne et où, partant, la jurisprudence et non un ensemble hiérarchisé de normes joue un rôle primordial.

nécessairement d'un nouveau règlement, de la relance des institutions, ou encore de la révision des procédures. La constitution soviétique de 1936 est, par exemple, une construction parfaite sur le plan formel, mais les principes déclarés n'ont jamais été appliqués par le régime stalinien. Les exemples scolaires étudiés par Robert (1999) montrent que le respect le plus scrupuleux des procédures électives « démocratiques » ne parvient pas à rendre crédible l'institution aux yeux des enfants et qu'un formalisme excessif s'exerce souvent au détriment du sens de ces procédures. Les reconstitutions d'élections de délégués de classe ou rien ne manque : bureau de vote constitué d'élèves, émargement des listes, urne transparente, ne font en rien comprendre le sens de la délégation politique aux élèves ; elles leur donnent l'illusion que l'établissement scolaire est une démocratie politique, ce que l'École n'est pas. L'École publique est une institution, c'est-à-dire qu'elle n'a de raison d'être qu'insérée dans un espace social ; elle n'est pas maîtresse de son destin comme l'est une société politique. De plus, l'égalité des droits n'est pas une réalité scolaire ; les adultes ont été mis par la société dans une position d'éduquer les enfants, ce qui leur confère un statut supérieur dans l'établissement. Cette différence de statut répond en partie à la demande de réciprocité adressée par les élèves sur la justice de l'expérience scolaire (cf. plus haut) ; elle implique cependant qu'une inégalité partielle des droits, les droits spécifiquement liés à la tâche éducative. Les droits fondamentaux des personnes, les droits de l'homme ne peuvent pas subir d'atteinte au nom de la mission éducative de l'École.

- ... des droits de l'homme et de la tradition démocratique¹⁷

Pour autant, la référence politique n'est pas à bannir du champ éducatif et de l'espace scolaire. Faire de l'établissement scolaire une métaphore de l'organisation politique est une erreur pour les raisons évoquées plus haut. Cela n'empêche en rien d'organiser l'École et ses diverses instances de décision selon les principes politiques qui constituent le socle commun des régimes démocratiques sur la planète. La séparation des pouvoirs est un de ces principes que l'École devrait s'ingénier à respecter un peu plus. L'injustice dénoncée par les élèves sur l'absence d'instance de recours indépendante contre les décisions de l'enseignant participe bien des injustices de type politique. Le principe de l'interposition du tiers non-impliqué dans les conflits est un principe essentiel des droits de l'homme (pour le philosophe Paul Ricoeur, il définit même le droit mieux que les règles), mais tant qu'il ne trouve pas d'expression dans une organisation politique, il reste lettre morte. Il doit exister un pouvoir judiciaire indépendant du pouvoir exécutif pour que le principe du tiers trouve son expression. Les raisons qui font que l'École n'est pas une démocratie ne sont pas de nature à invalider l'introduction de ce principe dans l'organisation scolaire. Il s'agit d'une demande de justice qui vient des élèves ; même si elle n'est pas une démocratie, l'École a intérêt à ne pas être trop éloignée dans ces pratiques de ce qui fait référence pour les régimes démocratiques, à

17. Nous faisons remonter cette tradition aux écrits des penseurs politiques du XVIII^{ème} siècle (Hobbes, Montesquieu, Rousseau, Locke, etc.) ; elle se perpétue aujourd'hui notamment dans les débats autour de la question de la justice, initiés par les philosophes politiques anglo-saxons.

savoir les droits de l'homme et l'organisation politique qui permet leur actualisation. Nous revenons plus loin sur une autre illustration du principe de la séparation des pouvoirs en abordant la question du règlement.

L'insistance sur les droits de l'homme comme référence dans la vie de l'établissement scolaire renvoie à une question de justice dans la régulation des relations entre les individus. À cet égard, nombre de questionnements ne devraient jamais être absents de l'espace : a-t-on réellement et suffisamment fait place à la contradiction des débats dans le règlement de ce conflit ? L'absence de réciprocité des droits et obligations entre élèves et adultes est-elle justifiée par un intérêt supérieur lié à la mission de l'École¹⁸ ? Les droits fondamentaux (intégrité, vie privée, liberté d'opinion, etc.) de la personne sont-ils respectés ? Etc...

- Un dispositif, les conseils ; des objets, les conflits et les règlements

Le *conseil de classe* et *d'École*¹⁹ sont des dispositifs de participation des élèves à la vie scolaire. Les pratiques de *conseil* se sont développées dans les Écoles depuis une quinzaine d'années et sont, par exemple, bien implantées dans l'École

18. La question de la réciprocité entre élèves et adultes est complexe. Au-delà de l'inégalité des droits liée à la différence de statuts (cf. plus haut), les demandes des élèves portent sur des obligations comme la ponctualité ou l'interdiction de fumer. La notion de réciprocité n'est pas une notion de droit proprement dite.

19. Le *conseil de classe* et le *conseil d'école* ont le même principe de fonctionnement, si ce n'est que le premier concerne la régulation de la classe et réunit tous les élèves, et que le deuxième traite de problèmes au niveau de l'établissement et réunit des délégués de classe. Nous ne distinguerons pas les deux dans le cadre de cet article, même si les problèmes posés par chacun ne sont pas identiques.

genevoise ; elles le sont également à des degrés divers dans l'espace francophone, en France, au Québec et en Belgique. La pratique du *conseil* s'inspire de la pédagogie Freinet²⁰ d'une part, et, de l'autre, de la pédagogie institutionnelle²¹. Les *conseils* ou assemblées d'élèves sont des moments réservés à la parole de ces derniers ; les échanges sont organisés autour d'un certain nombre de règles (interdiction de couper la parole, obligation de la demander, respecter l'autre (pas de moquerie, pas d'injure)). Les pratiques telles qu'elles se sont développées, du moins à Genève, mettent l'accent sur les aspects psycho-affectifs liés au pouvoir de la parole. Une réflexion sur le pouvoir de décision à accorder aux *conseils* est encore à mener ; accorder des champs de compétences pour lesquels le conseil a un réel pouvoir de décision n'est effectivement pas la même chose que de laisser les élèves s'exprimer sur un sujet. La décision exige de faire le deuil de certaines choses et d'arbitrer entre des principes : la référence au droit, seul domaine organisé devant aboutir à une décision devient ici pertinente. Les objets soumis au *conseil* sont aussi à réfléchir : le principe de la sortie scolaire est en général unanimement accepté par les élèves, il ne reste plus qu'à discuter du mode de déplacement et de l'organisation des activités. Malgré le ras-le-bol des enseignants à propos des petits conflits entre élèves qui reviennent sans cesse dans les discussions de *conseil*²², ces

20. Après la Première guerre mondiale, Célestin Freinet a tenté de faire fonctionner la classe à l'image d'une coopérative de travailleurs. Il met en place dans son École des techniques et dispositifs participatifs coopératifs (journal, correspondance interscolaire, imprimerie, enquêtes, expression libre) visant à favoriser l'autonomie et la responsabilité des élèves.

21. La pédagogie institutionnelle reprend largement les idées de la psychanalyse pour les appliquer en classe. Il s'agit très rapidement dit d'utiliser symboles et parole pour institutionnaliser le milieu classe.

22. Le principe de la libre interpellation régit le *conseil*.

derniers constituent une matière première intéressante. Dans la confrontation, les grands principes de justice perdent leur air d'évidence. L'énoncé d'un principe seul et à un niveau élevé de généralité ne donne lieu en général qu'à l'approbation générale : il est difficile de ne pas être d'accord avec l'affirmation qu'il faut respecter autrui ; confronté à un autre principe et en situation « réelle »²³, le débat prend une autre dimension. Par exemple, faut-il respecter celui qui par son comportement empêche tout apprentissage dans la classe ? Que décider à son égard ? Même question sur un sujet plus sensible et délicat : quel respect accorder à un élève qui a un comportement et des propos racistes ? On se trouve là à la limite de ce qui relève du scolaire et de ce qui relève du pénal²⁴.

Autre intérêt de s'attarder sur les conflits : donner la possibilité aux élèves de contester la parole de l'adulte. La différence de statuts entre adultes et élèves ne doit pas entraîner l'impossibilité pour les élèves de remettre en questions les actes ou les jugements des adultes. L'École ne prévoit pas d'espace pour ce genre de conflits... Entendons-nous bien : il ne s'agit évidemment pas de transformer l'École en immense tribunal, en un lieu « du procès incessant ». Une « juridicisation permanente » de l'espace scolaire serait aussi absurde que celle de la société. S'il y a avantage à traiter de certains conflits en *conseil*, c'est dans le seul but d'amener les élèves à réfléchir sur l'expérience scolaire et à les aider à construire les concepts nécessaires à la réflexion

23. C'est-à-dire à laquelle les élèves sont confrontés dans l'espace scolaire.

24. La législation de plusieurs États condamne l'incitation à la haine raciale. Le racisme n'est pas seulement une opinion, mais aussi un délit.

dans le domaine socio-moral. Le règlement de conflits en *conseil* a aussi l'avantage de placer sa résolution sous le contrôle collectif. Le dispositif privilégié aujourd'hui de la médiation scolaire, pose le problème du modèle de société que l'on désire proposer aux élèves. En effet, l'absence de contrôle collectif par la loi et la possibilité de solution inéquitable met la médiation en porte-à-faux avec l'exigence de justice. Dans le cadre d'une relation contractuelle bilatérale, le plus faible se trouvera toujours plus facilement en position d'accepter les conditions du plus fort. Spécialiste du droit du travail, Alain Supiot (2001) met le doigt sur le risque de dérive liée à l'idéologie selon laquelle la forme la plus achevée du lien social serait le lien contractuel : « au cœur du contractualisme, se trouve le fantasme d'un monde où chaque être humain ne serait pas soumis à d'autres limites dans ses relations avec autrui que celles qu'il se fixe librement à lui-même. D'où le rejet de toute limite imposée par l'extérieur »²⁵.

Les règlements constituent un deuxième objet de travail pratiqué en *conseil* car ils participent à l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire autour de la référence au droit et de la justice. Certains enseignants et établissements font édicter des règlements de vie de classe ou d'École en conseil par les élèves. La fabrication du règlement dans le cadre d'un *conseil* est un acte contractuel ; ce sont les parties en présence (les élèves et l'enseignant) qui se mettent d'accord sur un certain nombre de règles à suivre. Mais cela ne dédouane pas ceux-ci du respect des règles de droit en vigueur ; autrement dit, tout n'est pas négociable, certains

25. Supiot (1995), p.155.

objets échappent à la décision des élèves. Les dispositions pénales sur la prescription d'atteindre à l'intégrité physique d'une personne comme moyen de régler les conflits en sont un exemple ; les horaires scolaires réglés par la loi en sont un autre. La question de la sanction intéresse la référence politique. Il est en général prévu des sanctions en cas de manquements au règlement ; il est très rarement discuté de l'application des sanctions. Laisser planer la confusion entre les trois pouvoirs – législatifs, exécutifs et judiciaires – n'est pas donner aux élèves une idée très juste de la démocratie...

En guise de conclusion...

Le thème de la justice n'est pas réservé au domaine des grandes enquêtes internationales. Il représente une source d'apprentissages et de construction de savoirs et savoir-faire autour du droit et des valeurs, contenus essentiels d'une éducation à la citoyenneté. À cet égard, l'expérience scolaire constitue un support privilégié. Les interactions dans l'espace scolaire et le temps passé aussi bien dans la classe qu'en dehors de celle-ci, sont des moments de construction de conceptions de la loi et de la justice. Il y a donc lieu de privilégier dans l'organisation de l'espace scolaire les références aux principes du droit, des droits de l'homme ainsi que les principes démocratiques. Ces références sont également à exploiter dans le cadre de dispositifs organisés en vue de produire des apprentissages, comme le sont, par exemple, les *conseils de classe* et *d'École*. Enfin, *last but not least*, la justice est une question à laquelle les élèves sont très sensibles et sur laquelle ils ont beaucoup de choses à dire...

Philippe Haeberli est titulaire d'une licence en lettres et prépare une thèse en didactique du droit et de la citoyenneté autour de la question du sentiment de justice des élèves dans les dispositifs de participation à la vie scolaire.

Courriel : Philippe.Haeberli@pse.unige.ch

François Audigier est professeur de didactiques des sciences sociales (histoire, géographie, citoyenneté) à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève.

Courriel : Francois.Audigier@pse.unige.ch

Références

Bourdieu, P. (1964). *Les héritiers, les étudiants et la culture*. Paris : Gallimard.

Coleman, J.S. et al. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, D.C . : GPO.

Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ?* Bruxelles : De Boeck

Debarbieux, E. (1999). « Désigner et Punir » in Meuret, D. *La justice du système éducatif*, Bruxelles : De Boeck, 195-209.

Dubet, F. (1999). « Sentiments et jugements de justice dans l'expérience scolaire » in Meuret, D. *La justice du système éducatif*. Bruxelles : De Boeck, 177-194.

Dworkin, R. (1985). *A matter of principle*. Cambridge, London : Harvard University Press.

Groupe européen de recherche sur l'équité des systèmes éducatifs (2003) *Équité des systèmes éducatifs européens*. Liège : Université de Liège.

http://europa.eu.int/comm/education/programmes/soc rates/observation/equality_fr.pdf

Kelsen, H. (1986). *Théorie générale des normes*. Paris : PUF.

Merle, P. (2002). « L'humiliation des élèves dans l'institution scolaire : contribution à une sociologie des relations maître-élèves » in *Revue Française de Pédagogie*, n°139, 31-51.

Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge, London : Harvard University Press.

Robert, F. (1999). *Enseigner le droit à l'école*, Paris : ESF.

Supiot, O. (2001). « La fonction anthropologique du droit » in *Esprit*, 272, (155-173).

Walzer, M. (1983). *Spheres of justice. A defence of Pluralism and Equality*. New-York : Basic Books.