

LE CONSEIL DE CLASSE : DE LA RÉGULATION DU DÉSORDRE SCOLAIRE AUX APPRENTISSAGES CITOYENS¹

par Philippe Haeberli



Résumé

Le domaine de la violence s'est récemment élargi aux questions d'incivilités. Pour répondre au développement du désordre scolaire, un moment est pris sur le temps scolaire par un très grand nombre d'enseignants primaires genevois. Le dispositif de conseil de classe qui appelle la participation des élèves à la vie scolaire est un lieu privilégié de la régulation des relations. Des observations de conseils de classe menées dans deux établissements primaires montrent une forme de résolution des conflits qui s'apparente à une médiation collective. Dépasser la dimension socio-affective qui domine cette forme de médiation suppose d'introduire une référence cognitive. Les références proposées sont le droit et le concept de justice. Le texte prolonge des réflexions amorcées dans un texte publié dans le précédent Thématique² : il les complète par l'apport de matériaux empiriques.

1. Le contexte scolaire considéré dans cet article est le contexte genevois. Plus largement, des éléments sont tirés d'enquêtes menées en Suisse romande ainsi qu'en France.

2. *Thématiques* N° 12, juillet 2004. *La justice a-t-elle une place à l'École ?* en collaboration avec F. Audigier.

Resumen

El ámbito de la violencia se ha expandido recientemente hasta el campo de las incivildades. Como respuesta al desorden escolar, un grupo importante de maestros de escuela primaria ginebrinos han decidido tomar un poco de tiempo de las actividades escolares para resolver estas cuestiones. El dispositivo de reunión de curso pide la participación de los alumnos en la vida escolar y resulta ser un lugar idóneo para regular las relaciones. La observación de reuniones de curso realizadas en dos establecimientos escolares primarios han mostrado que el dispositivo es parecido a una mediación colectiva de conflictos. Sobrepasar la dimensión socio afectiva que domina este tipo de mediación implica introducir una referencia cognitiva. Las referencias que se proponen son el derecho y el concepto de justicia. El escrito continúa la reflexión que se había comenzado en otro texto publicado en el precedente Thématique y lo completa con el aporte de material empírico.

A. Délits et incivilités

Comme pour la plupart des concepts en sciences sociales, celui de la violence recouvre des situations et des actes très hétérogènes. Une grande différenciation de ces actes passe par la distinction entre *délits*, catégorie juridique qui a longtemps défini la « violence » d'une part, et *incivilités*, catégorie émanant de la société civile d'autre part. J'esquisse dans une première partie une analyse de la distinction pour ensuite souligner la nature ouverte et constitutive du vivre ensemble caractérisant les incivilités. Enfin, j'expose quelques résultats d'enquêtes mettant en lumière des décalages entre enseignants et élèves dans leurs perceptions respectives de la violence.

Le champ d'étude ainsi que la définition de la violence se sont étendus constamment ces dernières années. Il n'est plus aujourd'hui uniquement question de *violence physique* et de faits qualifiés de *crimes et délits* par la loi. Toute une gamme d'actes et de situations *a priori* moins graves et surtout très hétérogènes porte aujourd'hui l'étiquette de la violence. Rangés sous le terme générique d'*incivilités*, ils vont de « la simple grossièreté à la petite délinquance, de la saleté au vandalisme » (Debarbieux, 1997). Inclure les incivilités représente non seulement un élargissement considérable du concept de violence à des actes mineurs, du quotidien, mais aussi à un changement notoire d'approche du phénomène de la violence.

Pour illustrer ce changement de perspective, je compare l'approche juridique - qui ne prend pas en compte la plupart des faits d'incivilités - et l'approche sociologique qui considère aujourd'hui les incivilités comme « l'expression dominante des faits de violence et comme le facteur expli-

catif numéro un de la montée du sentiment d'insécurité » (Vuille et Gros, 1999, p. 73). La comparaison est utilisée à des fins d'analyse et dans le seul but de mettre à jour les tensions qui traversent le concept de violence aujourd'hui. Pour ce faire, il est utile de prendre deux pôles extrêmes sur un continuum. En réalité, le droit intègre des éléments décrits par l'approche dite sociologique et vice-versa³.

Dans le droit, les textes juridiques ainsi que l'interprétation de la situation et des textes par le juge sont les deux « acteurs » principaux de la qualification des faits de violence. L'approche sociologique fait, elle, dépendre la qualification « violente » des situations sociales d'un ensemble de codes sociaux, de conceptions et d'attitudes des sujets par rapport à des situations et des actes (Debarbieux, 1997). Ainsi, la définition de ce qui est violent ou de ce qui ne l'est pas, n'est plus seulement fonction de ce qu'en dit la loi et de la manière dont le juge interprète les situations sociales, mais est intimement liée à ce que chacun est amené à considérer comme violent dans son environnement et son quotidien. Une différence notable dans les critères de qualification de la violence entre l'approche juridique et l'approche sociologique réside dans les points de vue pris en compte. Pour la première, en dehors de l'établissement des faits « objectivables » (y a-t-il eu ou non atteinte à l'intégrité corporelle, par exemple ?), c'est essentiellement l'intention de l'auteur de l'acte qui motive la condamnation, et en particulier la volonté de nuire injustement à autrui. Le droit définit ainsi des degrés dans l'intention (qui va de l'irresponsabilité à l'acte perpétré avec pleine conscience et volonté, en passant par la négligence), ce qui va déterminer

3. La sociologie du droit en est une preuve ; la notion de réparation en droit en est une autre.

le prononcé de culpabilité ainsi que, le cas échéant, la fixation de la peine. Dans l'analyse sociologique de la violence, le sentiment d'agression et le mal-être éprouvés par les victimes sont retenus dans l'appréciation de l'acte. La mesure de la gravité de celui-ci repose ainsi en partie sur l'intensité de la souffrance éprouvée par l'individu face à l'acte. Un acte peut être ainsi considéré comme violent, mais non grave si la personne atteinte offre un seuil de tolérance exceptionnellement haut à des actes difficilement supportés par la plupart des gens.

Les incivilités, objet de débat et question de vivre ensemble

L'opposition entre analyse sociologique et juridique de la violence est un bon artefact pour saisir des différences fondamentales dans ce qui est rangé sous le terme de « violence », mais elle est un outil d'analyse qui ne saisit le réel que partiellement. Un coup d'œil rapide à la gamme des actes définis par Debarbieux comme incivils (cf. plus haut) suffit à remarquer que certaines catégories d'actes dits incivils tombent dans celles de délits mineurs ou de contraventions (petite délinquance, vandalisme), donc très largement perçus comme une atteinte aux autres, alors que d'autres sont beaucoup plus ambigus dans le sens où ils sont admis par certains et rejetés par les autres (saleté, grossièreté). Ce flou traduit le fait que les seuils de tolérance, les atteintes au « moi » et ce qui vaut la peine d'être protégé contre les agressions ne sont pas les mêmes pour chacun, pour tout groupe, pour toute culture. La définition de la violence devient ainsi beaucoup plus incertaine. Le respect et l'identification des comportements jugés inacceptables sont compris et faits de façon variable. Des pans entiers de notre vie quotidienne se retrouvent par consé-

quent source potentielle de violence. Songeons à toutes les petites agressions de l'environnement urbain, par exemple, le bruit des voitures ou le bruit des voisins, les bousculades dans la rue ou dans les grands magasins. Il y a là une véritable explosion du domaine de la violence ; dans ce nouveau champ, les violences verbales et morales supplantent la violence physique. Ce qui est considéré comme violent devient ainsi plus flou, plus changeant, plus ouvert et plus difficile à déterminer ou à interpréter. Pensons aux gestes ou aux comportements qui changent de sens et sont l'objet de tolérance différente selon les cultures. Surtout, ce qui fait violence devient objet de débat, débat qui trouve souvent son origine dans la société et que les institutions entérinent (même si le jeu entre institutions et acteurs est subtil et fait l'objet de nombreux allers retours). L'exemple du *mobbing*, harcèlement moral sur la place de travail, illustre bien cette appropriation de la redéfinition de la violence par ce que nous ne pouvons qu'appeler société au sens large (il y a derrière ce terme naturellement des acteurs spécifiques, mais le mouvement pour la reconnaissance du *mobbing* a dépassé ces acteurs particuliers pour devenir un objet de débat public).

La civilité peut donc être qualifiée de construction collective qui traduit les mœurs d'une époque, d'une société, les codes et les attitudes valorisés dans une société (cf. par exemple, Elias, 1982). Un passage par *Le Petit Robert* montre que la notion de civilité est encore fortement liée à la notion de politesse. Debarbieux, lui, élargit son champ aux notions de considération et d'utilité sociale en la définissant comme « l'ensemble des attitudes qui consistent à prendre l'autre en considération, à lui fournir la preuve de son utilité sociale » (Debarbieux, 1997). L'un des chercheurs qui a le plus travaillé la question en France,

Sébastien Roché, affirme que les incivilités ont, malgré leur caractère souvent peu grave, des conséquences sociales importantes en menaçant l'ordre établi et surtout en remettant en cause l'idée d'une vie collective fondée sur un certain nombre de principes communs. « Elles [les incivilités] remettent en cause l'idée de l'existence « d'un monde commun », pour reprendre l'expression d'Hannah Arendt, l'idée qu'il y a une vie collective possible, fondée sur l'échange, la communication, le respect mutuel. » (entretien avec S. Roché, *Sciences humaines*, déc. 1998, n°89, p.32). Les incivilités dénotent en ce sens un conflit dans la construction des civilités, de la conception des « codes élémentaires » de la vie en société.

Violence à l'école : enseignants et élèves, une différence d'appréciation

Quelles formes prennent les incivilités à l'école ? Qui en souffre ? Les incivilités à l'école se traduisent par un certain nombre de comportements spécifiques : chahut, bousculades et indisciplines forment ce qu'on a appelé le désordre scolaire. À l'évidence, les enseignants sont ceux qui souffrent de la forme scolaire des incivilités en passant un temps considérable pour asseoir, calmer les cris, bref pacifier l'espace scolaire. Tout cela rend très sensible à toutes les formes de désordre. Coslin (In : Charlot et Emin, 1997, 181-201) l'a montré pour la France, les élèves et les enseignants apprécient la gravité des comportements en classe selon des critères différents. Les enseignants les jugent principalement en fonction du dérangement alors que les élèves se réfèrent essentiellement à leur côté déplacé ou inadéquat. En écho et en aval des phénomènes de désordre, une enquête sur la punition scolaire menée dans l'École secondaire obligatoire en Suisse romande montre que l'objet des

punitions est plus fréquemment lié à ce qui perturbe l'enseignement ou les enseignants qu'à des actes entre élèves (Dumont, Kaiser et Clémence, 2002).

Plus directement liés à notre thème, les résultats d'une enquête menée dans de plus de cent cinquante établissements secondaires de Suisse romande (Clémence, 1999) appuient le constat de décalage dans la perception de la violence et dans l'appréciation de la gravité de certains actes. Un item de l'enquête portait sur l'appréciation de la violence et la gravité de six actes⁴. Autant de convergences que de divergences se retrouvent dans les résultats. Pour les actes qui concernent les élèves entre eux, les enseignants et les élèves s'accordent sur la violence et la gravité du racket entre élèves. Cependant, les premiers trouvent relativement violents et graves des coups de pied entre élèves⁵ alors que les seconds y voient peu de violence et estiment ces actes peu graves. Sous l'angle de la différence entre l'appréciation de la violence et de celle de la gravité, les élèves considèrent que les atteintes à l'intégrité psychique des personnes (impolitesse et insultes) sont plus graves que violentes. Ils restent en deçà des enseignants dans leur appréciation cependant. En résumé, une bonne part des élèves cantonnent la violence uniquement à la brutalité physique et en excluent les insultes et les bagarres entre élèves, deux actes que les enseignants incluent parmi les actes de violence grave. Pour reprendre une image utilisée par Alain Clémence, les

4. Impolitesse à l'égard d'un enseignant, coups de pied entre élèves, insulter un enseignant, rabaisser un élève, gifler un élève, racket entre élèves.

5. Après sondages préliminaires, les enquêteurs ont sélectionné des comportements précis comme « donner un coup de pied à un(e) élève qui se moque de toi » ou « tordre le bras d'un plus petit que soi » lorsque l'acte pouvait être interprété de façon équivoque.

élèves ont donc un point de vue qui est plus proche de celui de leurs grands-parents que de celui de leurs enseignants à propos de la définition de la violence.

B. Le conseil de classe à Genève : une forme de médiation collective du désordre scolaire

Dans cette deuxième partie, je décris le fonctionnement du conseil de classe et montre que ce dispositif prend la forme de médiation collective dans lequel la « résolution de conflits » s'oriente essentiellement vers une recherche d'harmonie dans le groupe, d'amélioration du climat et privilégie les conflits de type socio-affectif. L'appel au consensus fait paradoxalement du conseil un instrument d'influence appréciable pour les élèves leader dont certaines interventions s'apparentent à des brimades (*bullying*).

Le conseil de classe, un espace de discussion et de régulation

Les projets de médiation entre élèves et de participation à la régulation de la vie scolaire se multiplient dans toutes les écoles, à tous les niveaux. Derrière ces projets, on trouve une idée assez simple et peu discutable : la discussion ouvre un espace de communication, elle transforme un acte violent, par essence fermé, en une *situation conflictuelle* qui permet à chaque protagoniste d'exposer son point de vue, de s'ouvrir au dialogue et à la recherche commune de solution (Wieviorka, 2004). À côté des nombreux projets ponctuels (exposition, pièce, journal) se sont développés dans de nombreux établissements deux dispositifs de régulation des relations : la médiation qui se déroule, encadré par un tiers, entre protagonistes du conflit en dehors du groupe classe, d'une part ; de l'autre, le conseil ou assemblée

d'élèves, moment pris sur le temps scolaire durant lequel les élèves discutent ensemble de la vie en classe.

Tous les conseils de classe⁶ ne sont pas organisés de la même manière, mais certains invariants se dégagent tout de même. Le principe de la libre interpellation se retrouve partout ; chaque élève a le droit de soumettre *a priori* n'importe quel sujet à libre discussion. Pour mener et organiser les débats, les fonctions de président et de distributeur de la parole sont aussi incontournables. Des règles minimales, souvent coutumières, définissent les tours de paroles et les principes minimums de l'échange (on lève la main, on n'interrompt pas l'autre, on ne se moque pas, etc.). Selon l'âge des élèves, un secrétaire est chargé de faire un procès-verbal de la séance et des arbitres s'occupent de faire respecter les règles de l'échange. L'enseignant est en principe un membre à part entière du conseil et possède, à ce titre, le droit d'interpellation et de vote. La situation est naturellement assez contrastée et les postures des enseignants sont assez différentes dans l'échantillon observé.

L'origine des conseils de classe est à chercher autant du côté de la pédagogie Freinet (classe coopérative) que de la pédagogie institutionnelle. Ici n'est pas le lieu de faire l'histoire de ces mouvements. Il n'est cependant pas inutile de rappeler que la pédagogie institutionnelle a développé une théorie sur l'éducation qui s'inspire des « découvertes » de la psychanalyse au début du 20^e siècle et qu'un fort accent y est mis sur l'importance de la parole exprimée et de l'affirmation du sujet. Dans l'ouvrage fondateur de la pédagogie

6. Je m'intéresse ici surtout au conseil de classe tenu en général hebdomadairement ; il existe également des conseils d'école plus espacés dans le temps appelés à discuter de la vie à l'école.

gie institutionnelle, *Vers une pédagogie institutionnelle* (1967), Fernand Oury et Aïda Vasquez utilisent une métaphore organique pour qualifier le conseil de coopérative (l'assemblée d'élèves dans la classe coopérative) : il est l'œil du groupe, son cerveau, son rein ainsi que son cœur. La fonction « d'épuration » hépatique est l'aspect le plus proprement thérapeutique ; elle fait du conseil un outil pour « soigner le groupe ». Ainsi, « le conseil n'est pas nécessairement un tribunal, et la recherche de la vérité importe moins que l'élimination des conflits perturbateurs. Le but de la réunion est de permettre le fonctionnement de la classe en assurant l'éducation des enfants et parfois même, ce qu'on pourrait appeler une psychothérapie. L'essentiel est peut-être moins ce qui est dit que le fait que ce soit dit et entendu. » (Oury et Vasquez, 1993 : 89). Même si la référence à la pédagogie institutionnelle n'est pas explicite dans la pratique genevoise, celle-ci a hérité d'une forme de conseil qui a été développée dans le cadre de la pédagogie institutionnelle, aujourd'hui ancrage théorique dominant dans la pratique scolaire du conseil d'élèves.

Il serait exagéré de prétendre que les enseignants ne conçoivent les conseils que comme un instrument pour lutter contre le désordre scolaire, mais des indices ainsi que le discours de certains enseignants accréditent l'idée qu'une finalité régulatrice est principalement assignée par ceux-ci aux conseils de classe. Tel enseignant m'annonce au début de mes observations que sa classe n'aurait pas besoin de conseil car ses élèves s'entendent très bien ; tel autre m'avertit qu'il ne se passe pas grand chose dans son conseil en ce moment, que j'aurais dû venir en début d'année lorsque la situation était beaucoup plus « chaude » lorsque le climat de la classe était miné par les conflits. Dans un des établissements de l'enquête, les enseignants ont choisi comme thème de jour-

née de formation continue sur la pratique du conseil, la « lutte contre les incivilités ». La recherche a d'ailleurs déjà mis en exergue ce lien très fort établi par les enseignants entre discipline et conseil (Laplace, 2002). Enfin, dernier indice dans ce faisceau, la pratique des conseils dans l'école primaire genevoise s'est diffusée dans les écoles du canton sans qu'une directive officielle de la Direction de l'école primaire n'ait été émise. Le bouche à oreille entre enseignants sur l'intérêt du conseil a en l'occurrence formidablement bien fonctionné. Début des années 1990, ils ne sont que quelques-uns à pratiquer le conseil avec leurs élèves ; fin 1999, plus de la moitié des enseignants primaires genevois déclarent pratiquer le conseil de classe (Laplace, 2002). Le remède que peut constituer le conseil aux maux des enseignants est une hypothèse plausible pour expliquer cette diffusion très rapide, par la base.

Incivilités et conflits interpersonnels

Quels sont les objets discutés en conseil ? Même si les enseignants ont tendance à le déplorer, ce sont en grande majorité des conflits⁷ entre élèves qui ont lieu en classe, dans les couloirs ou encore dans le préau. Le sociologue français François Dubet distingue trois logiques de la violence scolaire (1998) selon les formes qui apparaissent *extérieures à l'école*, qui tiennent au prolongement des conduites non scolaires dans les murs de l'école, *dans l'école* s'exprimant essentiellement par un « chahut anémique », « une agitation constante à travers laquelle les élèves résistent à l'école, manifestent leur indifférence », les *violences anti-scolaires*,

7. Certains enseignants structurent le conseil de manière à aborder le travail scolaire aussi. Le deuxième objet de discussion très fréquent sont les sorties scolaires, l'organisation de journées, de camps, etc.

construites contre l'école. Lors des observations menées dans neuf classes de deux établissements, les objets soumis à la discussion portent essentiellement sur la deuxième catégorie ; des objets cités sous la première rubrique n'ont été que très rarement évoqués et aucune violence de type anti-scolaire n'a été soumise en conseil. Il est vrai que les établissements observés sont des établissements d'enseignement primaire dans lesquels les cas de violence grave sont encore choses rares même si des cas de rackets entre élèves se sont produits les années précédentes dans les deux établissements. Dans l'un de ceux-ci un dispositif de médiation scolaire entre pairs existe dans lequel il est possible que les cas de violence extérieure à l'école soient traités. Les observations attestent d'une grande similitude dans les objets discutés. Sans avoir encore conduit une analyse très poussée et sous réserve de compléments, il est possible de définir trois grandes catégories sous lesquelles tombent une grande majorité de conflits soumis au conseil : les agressions verbales (injures, sobriquets, grossièretés), les coups et les bousculades, les brimades (interactions entre élèves avec un rapport de dominant/dominé).

Les incivilités discutées concernent presque exclusivement des conflits entre élèves de la même classe. La raison de cette centration sur la classe tient à la nature même du conseil de classe. Les conflits impliquant des élèves d'autres classes ne peuvent pas être discutés en leur absence ; ils sont renvoyés au conseil d'école quand il existe ou, plus souvent, à un moment en dehors des heures, en petit comité. Les acteurs du conseil se côtoient donc toute la journée, ils se connaissent bien. Le ton général que prennent les discussions s'en ressent naturellement. De manière générale, les échanges se font sur un mode affectif. Ainsi, les arguments apportés se rapportent souvent à ce que cha-

cun s'accorde à considérer dans la personnalité de l'autre. « C'est une question de caractère. Il est comme cela, on le changera pas » est une expression qui est revenue dans plusieurs conseils. Les échanges prennent aussi parfois un tour émotif qui pousse certains élèves à réagir par des pleurs, du mutisme ou de la colère. Les pleurs intriguent les élèves que l'école n'a pas habitués, dans la salle de classe du moins, à ce genre de manifestation, le mutisme les agace et la colère est en général régulée par des avertissements donnés par les arbitres ou le président chargés de faire régner l'ordre dans le conseil.

Sur l'ensemble de mes observations, des dissensions entre élèves et enseignant n'ont été évoquées que dans le conseil d'une seule classe⁸. Un mot déposé par une élève consistait à faire remarquer à l'enseignant qu'il s'acharnait un peu trop sur un autre élève de la classe ; un autre se plaignait que l'enseignant ne consulte pas assez les élèves sur les choix de la classe accompagnante lors de sorties. Dans un seul cas, un enseignant a déposé un mot pour interpeller le groupe sur le traitement que celui-ci réservait à un des élèves dont les taches sur les dents faisaient l'objet de remarques sarcastiques ; les autres interpellations enseignantes concernaient le travail scolaire et les périodes de remplacement en cas d'absence. Ceci n'empêche pas les enseignants de donner leur avis sur les objets discutés. Dans certains conseils (ceux des degrés supérieurs, mais pas nécessairement tous), l'intervention est rare et courte. Il y a donc une certaine autonomie dans les échanges et la recherche de solution. Dans des

8. Selon les stades de développement moral définis par Kohlberg (Forquin, 1993), le stade préconventionnel est dominé par la peur du gendarme et la poursuite de l'intérêt immédiat. Ceci expliquerait en partie que la remise en cause de l'autorité de l'enseignant est ainsi encore assez timide à l'école primaire.

cas minoritaires, l'enseignant prend la place du président et mène lui-même les débats. Il se retrouve ainsi souvent dans la peau d'un médiateur qui tente de régler les différends en apportant des solutions ; il est ainsi amené à évaluer les situations et à apprécier les torts.

Médiation collective et loi de l'effort

Le modèle de la médiation est celui qui correspond le mieux à l'analyse du traitement des conflits par le conseil, même si la forme collective de ce dernier ne correspond pas à la forme traditionnelle des dispositifs de médiation. La médiation est un mode de régulation qui s'est énormément développé ces dernières années (surtout aux États-Unis, mais également plus récemment en Europe). Les domaines touchés sont multiples : travail, famille, voisinage, etc... L'école n'échappe pas au phénomène (Bonafé-Schmitt, 2000). Dans le conseil de classe comme lors d'une médiation, les acteurs recherchent avant tout un arrangement convenable entre les parties, une solution acceptable. Un examen rapide de la terminologie utilisée autour du conseil donne une illustration de ce souci. Quand elles existent, les rubriques réservées aux conflits s'intitulent « coins à problèmes » ou « ça va, ça va pas ? ». Dans les procès-verbaux des séances, ce sont des solutions qui sont trouvées aux conflits. Surtout, les acteurs (président, enseignant, mais aussi élèves) s'évertuent, lors du conseil, à réclamer des solutions aux conflits discutés ; dans la majorité des conseils observés, un temps réservé à une telle recherche est prévu. L'arrangement entre les parties prend donc une tournure particulière puisque chaque élève peut en principe proposer une solution au conflit ; il y est même invité. Ce qui est dès lors visé est l'assentiment de tout le groupe, un consensus approuvé par la classe. Cette multiplication des acteurs complique singulièrement la discussion

ainsi que l'adoption de solution. Il n'est parfois pas facile de repérer l'objet du conflit lorsque plusieurs protagonistes donnent leur version des faits et n'hésitent pas à faire allusion à d'autres épisodes de la vie en classe pour étayer leur propos ou leur position. La recherche de solution se trouve, par sa nature collective, soumise aux influences de chacun au sein du groupe, aux effets des relations de domination et des enjeux relationnels. J'aborde ce point plus loin.

Une deuxième caractéristique, parmi d'autres, qui rapproche le conseil de la médiation est le caractère singulier de la (ré)solution du conflit. Les conflits sont résolus au coup par coup ; c'est-à-dire que, pour chaque conflit singulier discuté, est proposée et consignée dans le procès-verbal une solution particulière, celle qui a fait consensus dans la classe et/ou qui a reçu l'accord des parties⁹. Il n'est jamais fait par exemple référence aux « règles de vie » ou « règles de classe » pourtant discutées et adoptées en début d'année par chaque classe¹⁰. Les discussions restent donc à un niveau particulier, les affirmations générales, normatives et éthiques du type « c'est pas bien de faire cela parce que..., il ne faut pas faire ceci... » sont très peu présentes dans ce que j'ai pu observer. La formulation par l'enseignant ou la convocation de la règle (par exemple sur le respect dû au personne) est chose très rare. Le procès-verbal de la dernière séance est en général repris la séance suivante pour demander à l'élève ou aux élèves qui ont soulevé le problème s'il(s) est (sont) satis-

9. Il arrive aussi que la classe oblige deux élèves à se présenter des excuses alors que les parties ne sont pas d'accord.

10. Dans chaque classe observée et plus largement dans les classes de l'école primaire genevoise, des règles de vie sont discutées au début d'année. Ces règles sont de nature très hétéroclite quant aux types de comportement, aux principes d'action et se caractérisent par une absence de sanction.

fait(s) du cours des événements de la semaine (le conseil a lieu en général une fois par semaine) ou s'il(s) souhaite(nt) rediscuter du problème. Mais il n'est que très rarement fait de liens entre les conflits résolus et ceux discutés, *a fortiori* entre les solutions adoptées.

Alors que l'on pourrait s'attendre dans cette logique particulariste à une diversité et à une certaine richesse des solutions proposées, celles-ci restent souvent les mêmes. Est-ce la nécessité de trouver un consensus qui pousse les élèves à répéter – souvent avec humour – toujours la même solution de l'effort ? Une majorité des conflits se terminent sur l'idée que chacun, ou une des parties, lorsqu'une responsabilité est imputée, doit faire un effort. On peut faire l'hypothèse que le souci d'harmonie dans le groupe conduit à cette répétition. L'effort permet de ne pas juger la personne, de lui donner une chance de s'améliorer. Mais les efforts demandés ne sont pas toujours effectués. Les cas observés sont rares ; la plupart du temps, les protagonistes jugent les efforts suffisants ou pensent que le conflit est « réglé » (mais sur quel critère ? Pour quelle raison ? Ce n'est jamais très clair). Mais lorsque le conflit persiste, la question de la sanction se pose. La solution adoptée par la plupart des conseils observés est de donner finalement la compétence de choisir la sanction à l'enseignant, mais il est aussi arrivé de rares fois que l'on discute de la sanction et, éventuellement, que l'on décide en conseil. Cela pose des questions qui seront abordées dans la dernière partie de ce texte.

Temps de vie en classe et temps du conseil

La violence n'est pas seulement dans les actes et les situations relatés en conseil, dans ce qui s'est passé ailleurs et à un autre moment, mais transparaît également dans les

interactions lors de la tenue du conseil. C'est une forme de violence particulière liée aux compétences langagières et à l'ascendance que certains élèves possèdent sur le groupe classe. Pour ces élèves ou pour des groupes d'élèves (cela prend parfois la forme de l'opposition entre garçons et filles), le conseil est clairement un instrument de pouvoir grâce auquel il est possible d'asseoir ou d'augmenter son influence sur le groupe ou sur la classe. Les compétences langagières sont naturellement primordiales dans ce genre de dispositif : celui qui saura captiver l'auditoire, retenir son attention, le passionner gagnera autant en crédit. Le plaisir de parler et de briller en société motive clairement ceux qui tendent à monopoliser la parole. Dans une classe observée, c'est un groupe de trois ou quatre garçons qui dépose des mots dans la boîte aux lettres à propos d'affaires qui ne concernent qu'eux-mêmes à l'exclusion des autres élèves. Le jeu dure quelques séances ; il est l'occasion pour les membres de ce groupe de se livrer à de véritables joutes verbales qui passent par quelques moments de tension (réels ?) et qui se terminent par une réconciliation (inévitable ?). C'est un groupe de filles relayé par l'enseignante qui tente de mettre fin à leur « mise en scène », en faisant remarquer que les objets discutés en conseil sont censés concerner la classe entière ; les garçons font la sourde oreille, ils ne comprennent pas le reproche et proposent aux filles d'en faire autant qu'eux si elles en ont marre de les entendre. Les exemples sont aussi nombreux que les conseils observés, de *leaders* qui s'octroient le rôle « de celui qui sait et qui a toujours le dernier mot ».

Ce type de violence est à rapprocher de la définition de la brimade (*bullying*) donnée par Peignard « quand un autre enfant ou jeune personne, ou un groupe d'enfants ou de jeunes lui disent des choses méchantes ou désagréables.

C'est aussi de la brimade quand un enfant ou une jeune personne est frappé et reçoit des coups de pieds, est menacé, enfermé dans une pièce, reçoit des lettres ou des billets méchants, quand personne ne lui parle ou d'autres choses comme ça » (Peignard et al. 1998, 131). Les *leaders* de classe profitent du conseil pour abaisser deux ou trois personnes publiquement soit en les rendant responsables de perturbations de toute la classe, soit en évoquant des affaires qui n'ont pas vraiment de rapport avec l'objet du conflit discuté, mais qui portent sur des traits de caractère, des jugements sur la personnalité de l'autre. Il s'agit d'un type de violence qui implique une interaction entre les élèves et un rapport de dominant/dominé. La limite entre le jeu et le sérieux n'est pas toujours aisée à faire. Et les enseignants ne sont pas très bien placés pour déterminer cette limite dans la mesure où, nous l'avons vu, ils sont en décalage dans la perception de la violence et de la gravité de certains actes. Plus largement, dans chaque conseil observé, il existe au moins deux ou trois élèves qui ne parlent jamais. Les brimades ne sont pas nécessairement la raison de ce silence, mais il reste que cette absence de parole ou une parole brimée peut amener, dans certains cas, à ne pas laisser à l'espace de discussion qu'est le conseil, son rôle de remplacement de la violence par l'échange et la dialogue.

C. Des références cognitives pour le conseil : le droit, l'équité et la justice

Comme pour le reste des actions humaines, l'acte violent gratuit, sans cause, reste une exception. La violence peut être interprétée dans de nombreuses situations comme une réponse à une situation ressentie, jugée injuste. C'est l'une des grandes ambitions de tout système juridique dont les droits de l'homme sont la référence, de dire le juste, du

moins de réduire les possibilités d'injustice en octroyant des droits aux individus afin de se défendre contre la violence publique et privée, ainsi que de définir des principes destinés à protéger les individus contre l'arbitraire (tiers impersonnel, contradiction des débats, différé dans le traitement des conflits, etc.). Dans les débats actuels sur la violence à l'école, l'accent est essentiellement mis sur les questions de climat, de bien-être, du partage, du dialogue, etc., ainsi que sur la nécessité de fixer des limites et de respecter des règles. Or, l'application des règles ne peut pas être séparée - au risque d'être vécue comme un rapport de force injuste, donc potentiellement porteur de violence - du respect fondamental dû à chaque personne, de ses droits, ainsi que de la juste application de celles-là. La préoccupation de justice est justement celle qui oriente l'activité quotidienne du juge dont la mission principale est d'interpréter le droit en fonction des grands principes de justice démocratiques - liberté, égalité, solidarité. Ces principes, une fois incarnés dans des situations concrètes, entrent inévitablement en tension, en concurrence, et nécessitent de trancher (Dworkin, 1994).

Des solutions/décisions référées à l'équité

Deux niveaux sont à distinguer : les débats et les solutions/décisions. Le conseil est un espace de discussion. À ce titre, il est nécessaire que les expressions et les réceptions affectives de chacun soient régulées. Les tours de parole, les procédures, responsabilités et un minimum de principes éthiques (respect de la parole de l'autre) sont présents dans les conseils, le plus souvent sous forme implicite, mais également par écrit. L'utilisation, à leur profit, du conseil par certains élèves ou groupes d'élèves pose, à mon avis, un problème à un autre niveau, celui des décisions. Tous les élèves ont *a priori* le droit à la parole en conseil ;

L'absence de prise de parole ne vient pas en l'espèce d'une absence de droit. Il convient de s'intéresser au processus de « prise de décision », de la recherche de solution. Une des conclusions sur laquelle débouchent les observations est celle d'une recherche forte de consensus dans le groupe autour de solutions ; la forme collective du conseil y est certainement pour beaucoup mais elle tient aussi au modèle de la médiation. Au modèle négociatoire/thérapeutique de la médiation est opposé le modèle légal/rationnel du droit (Bonaffé-Schmitt, 1992). Alors que dans le premier un équilibre dans les relations entre les parties est recherché, le second cherche à établir la responsabilité fondée sur une éventuelle faute. Dans le premier modèle, le discours général porte plutôt sur les besoins, les problèmes, les sentiments ; dans le second, il est question de droits, de rationalité, de résolution de conflits. Il ne s'agit nullement de basculer dans le traitement des conflits en conseil vers une résolution de type juridique ; cela n'aurait aucun sens et il serait même très dangereux de transformer le conseil en un tribunal¹¹. L'introduction d'une référence au droit vise plutôt à sortir le conseil d'une logique socio-affective très prégnante autant dans les interactions entre élèves que dans les objets soumis au traitement, afin d'amener les débats sur le terrain socio-cognitif (Tozzi, 2004). Le vécu tiré de l'expérience personnelle qui préside à la discussion en conseil ne se discute pas ; il s'écoute. Une discussion de nature cognitive autour d'enjeux axiologiques comme il en est question dans les débats juridiques sur des grandes questions de société, exige d'avoir une référence extérieure à partir de laquelle faire raisonner les élèves. Autrement dit, un souci de référer la prise de décision aux principes de

11. La question du tiers impersonnel, principe fondamental de tout procès impartial se pose de manière trop aiguë pour faire du conseil un tribunal.

droit est un moyen de faire du conseil quelque chose de plus qu'un outil de régulation de l'ordre scolaire, un lieu où le traitement des conflits obéit à un certain nombre de critères, donne lieu à des réflexions et des apprentissages de type citoyen dans la mesure où ils concernent la compréhension du monde, le fonctionnement de nos sociétés démocratiques (Audigier, 1999).

Le règlement de classe, les règles de vie

L'une des premières conditions nécessaires, mais de loin pas largement suffisante à la résolution de conflits d'un groupe dans un cadre équitable, est l'existence de normes de fonctionnement et des droits. Ces normes sont de trois types : des interdictions, des obligations, et enfin des droits et des libertés. Dans une société qui se prétend démocratique, un certain nombre de ces normes et de ces droits sont indiscutables. L'interdiction de l'homicide, le droit à être jugé équitablement, la liberté d'expression en sont trois exemples. Le respect absolu de la vie humaine, de la justice et de la liberté de parole sous-tend ces normes et ces droits. Le respect des valeurs incarnées dans les différents traités internationaux qui définissent les droits de l'homme caractérise fondamentalement le caractère démocratique d'un État. Il y a là, à un premier niveau très général, une dimension axiologique qui correspond à une idée de la mission socialisatrice et éducatrice de l'école publique. On peut, par exemple, imaginer le préambule d'un règlement de classe (ou d'école), faire une liste de ces valeurs fondamentales. À un autre niveau il existe des lois - dont la plus importante pour les questions de violence est le code pénal - supérieures à tout règlement émanant de l'institution scolaire. Toute infraction à un droit des personnes ou toute atteinte à un bien protégé par la loi

générale se traite en principe selon les modalités prévues par cette même loi. L'école ne bénéficie pas à ce point de vue de statut d'exception qui soustrait ses acteurs à l'application de la loi générale¹². Dans l'élaboration de règles de vie en classe, les élèves doivent bien être rendus conscients et attentifs à ces normes légales qui proscrivent un certain nombre de comportements violents. Il n'est par exemple pas toujours connu des enseignants, comme du reste des résidents de ces États, que la loi de certains pays réprime l'injure à caractère raciste¹³.

Le domaine des incivilités offre aux acteurs du conseil qui élaborent un règlement l'occasion de discuter de ce que le groupe est prêt à tolérer ou non comme comportements jugés incivils. Nous l'avons vu, les incivilités recouvrent une gamme d'actes très hétérogènes dont certains sont sujets à variation selon les personnes, les milieux sociaux, les cultures. L'espace de discussion offert par le conseil est une occasion d'ouvrir un débat sur ces actes ambigus, ces diverses manières d'être. Le premier travail possible tourne autour de la signification à donner à ces attitudes, ces comportements pour la communauté classe en la rapportant à celle qu'elle prend plus largement dans le contexte social de référence. Certains termes qu'on retrouve dans toutes les règles de vie comme celui de « respect » ou de « tolérance » demandent à être explicités et définis ensemble¹⁴. Ce travail s'apparente au travail que le juge accomplit lorsqu'il interprète le texte juridique appli-

12. Les différents codes pénaux nationaux prévoient des âges qui varient à partir duquel un enfant est reconnu pénalement responsable.

13. C'est le cas de la Suisse et de la France.

14. Ce travail paraît tout à fait nécessaire sur l'objet violence étant donné les décalages de perception observés par Clémence et alii entre élèves et enseignants.

cable à un cas d'espèce. Le texte de loi étant général et s'inscrivant dans un contexte particulier (celui de sa rédaction), le juge doit veiller à ce que la signification des termes corresponde au contexte du moment de la décision. L'étape suivante dans le processus d'élaboration de règles autour des incivilités est celle de l'accord sur ce qui peut ou ne peut pas être toléré par le groupe et les transactions possibles autour de cette recherche d'accord. Ici encore, quelques catégories juridiques aident à formaliser le travail avec les élèves et éviter un grand mélange des genres. Tout texte de loi définit dans ses dispositions générales ses modalités d'application, en premier lieu desquelles les personnes ainsi que le territoire concernés. Dans les règlements de classe comme dans ceux d'école que j'ai pu étudier, cette première précision fait trop souvent défaut. Or, il paraît primordial de déterminer et de ne pas laisser planer de doutes sur les acteurs scolaires (élèves, enseignants et personnels d'école) concernés par telle ou telle règle édictée dans la classe ou dans l'école. La mission d'éducation et d'instruction assignée aux enseignants leur confère certainement des obligations et des droits particuliers, qui sont à définir au sein de chaque communauté scolaire. Cependant, la question de la différenciation entre enseignants et élèves est sensible. Les rares enquêtes sur le sentiment de justice des élèves (Haeberli 2004) révèlent en effet que les élèves sont très attentifs à la question de la réciprocité des droits, obligations et libertés. Ils ont par exemple beaucoup de peine à supporter l'inégalité dans le traitement du retard entre élèves et enseignants ou dans les interdictions de fumer. Le problème de la réciprocité est difficile à référer à une pratique juridique existante dans la mesure où l'inégalité de statuts motivée par la mission de l'institution n'est pas une notion que le droit formalise. On peut même s'interroger sur la pertinence juridique de la

notion de réciprocité. Il reste probablement à inventer une forme de réciprocité sur certaines attitudes jugées éducatrices et laisser une inégalité dans d'autres domaines jugés moins pertinents à la formation ou devant rester inégalitaire pour assurer la mission de formation des enseignants. La précision territoriale est également importante. Les mêmes attitudes peuvent-elles être demandées dans la classe, dans les couloirs ou dans le préau, en sortie, etc., et qui sont des lieux où les activités sont de nature et de finalités très différentes ?

Quid de la sanction ?

Qui dit règle dit sanction, sous peine de faire perdre à la règle sa force normative. La sanction est présente dans le conseil ; l'arrangement n'est en effet pas toujours l'issue d'un conflit. Il s'avère parfois nécessaire de faire recours à des moyens coercitifs. Différentes formes existent. La pression du groupe est en fait le moyen le plus répandu, nous l'avons vu. Les efforts demandés aux parties sont quelque fois bien reçus par celles-ci mais ils représentent pour certains élèves une contrainte qu'ils n'acceptent que parce que le groupe est uni dans la demande. Il arrive dans certains conseils que le groupe exige contre son gré que les protagonistes se présentent des excuses. L'autre acteur sanctionnant est l'enseignant ; son intervention est nécessaire lorsque l'élève n'arrête pas malgré les avertissements. C'est le cas de cet élève qui mord ses camarades et qui a déjà reçu un avertissement de la part du conseil, qui récidive et qui est puni de récréation pendant une semaine par le conseil sur proposition de l'enseignant. Là encore, un détour par le droit est utile. La loi n'a pas lieu d'être sans sanction en cas de violation de celle-ci ; c'est le juge en général, le jury parfois suivant les systèmes légaux, qui possède une marge

d'appréciation assez large pour décider de la peine à infliger. Cette marge de manœuvre a été laissée au représentant du pouvoir judiciaire par le pouvoir législatif afin de pallier la généralité de la loi et permettre une subsumption au cas particulier. Cela implique un examen qui court de l'établissement des faits (le juge est tenu de reprendre le dossier de l'instruction) jusqu'à la détermination de l'intention de proférer l'acte ou le comportement incriminé. C'est avec tous les éléments du contexte d'une situation que le juge décide d'une sanction dans la gamme de peine définie par loi, proportionnelle à la faute reconnue. A nouveau, il ne s'agit pas de transformer le conseil en un tribunal qui décide des sanctions, établit des responsabilités. La référence au juge que Dworkin met au centre du processus d'interprétation du droit et d'explicitation des valeurs en cause dans une situation conflictuelle est d'ordre intellectuel. Un examen des cas de conflits soumis en regard des normes sur lesquelles la communauté de classe s'est mise d'accord ainsi que des valeurs démocratiques explicitées dans un préambule de charte de classe ou d'école donnerait au conseil une fonction de clarification des valeurs en jeu dans le conflit. Les difficultés de la sanction scolaire (compétences, nature, etc.) ne s'en trouveraient pas résolues mais un tel examen éclaire la décision de sanctionner des enjeux qui l'entourent.

Conclusion

Avec cette première analyse de conseils de classe à Genève, il apparaît qu'il existe une très grande centration autour des incivilités parmi les objets discutés et que cet état est avant tout le fait des élèves. Le conseil constitue ainsi un outil de premier ordre pour la régulation de la vie en classe et du désordre scolaire. Deuxième constat, le conseil fonc-

tionne en vase clos ; les discussions sont confinées dans un sens commun dont la référence principale est la vie quotidienne des élèves à l'école. Les solutions apportées aux conflits s'appuient ainsi essentiellement sur des éléments liés à la personnalité de chaque élève telle qu'elle est perçue par le groupe. L'intérêt d'introduire un référent juridique explicite dans le traitement des conflits est d'amener les élèves à construire un point de vue critique. L'appel à un référent extérieur, antérieur et supérieur permet de situer les discussions en conseil par rapport à un ensemble de valeurs, de principes et de règles qui organisent la vie d'une société démocratique¹⁵. En terme d'éducation à la citoyenneté, une des ambitions majeures de l'introduction du référent juridique est de développer chez les élèves un sens de la justice référencé et argumenté.

15. Il paraît par exemple nécessaire de déterminer en regard du droit quelles incivilités sont aussi des infractions à la loi avant de les traiter en conseil.

Références

Audigier, F. (1999). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris : INRP.

Bonnafé-Schmitt, J.-P. (1992). « La médiation, une justice douce ». Paris. *Alternatives sociales*.

Clémence, A. (dir.) (1999). *La violence dans les écoles secondaires en Suisse romande. Le point de vue des enseignants et des élèves*. Lausanne : Unil. Disponible sur le site www2.unil.ch/violence/recherche_clemence_et_al.html

Coslin, P. G. (1997). « A propos des comportements violents observés au sein des collèges ». In : Charlot, B., & Emin, J.-C. (dir.) *Violences à l'école, état des savoirs*. Paris : Colin, 181-201.

Debarbieux, E. (1997). « Insécurité et violence à l'école ». *Informations sociales*, N° 62.

Dubet, F. (1998). « Les figures de la violence à l'école ». *Les cahiers de la Sécurité Intérieure* : Paris.

Dumont, P., Kaiser, C.A. et 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.

Elias, N. (1982). *La civilisation des mœurs*. Paris : Calmann-Lévy/Hachette-Pluriel.

Forquin, J.-C. (1993). « Les six stades de développement moral chez Kohlberg ». In : *Revue française de Pédagogie*, N° 102.

Haeberli, P. (2004). « La justice a-t-elle une place à l'école ? ». In : *Thématique*. Genève : Cifedhop, N°12, 69-91.

Laplace, C. (2002). « Approche clinique des pratiques du conseil d'élèves dans l'École genevoise (1990-2001) ». Genève : Université de Genève, thèse de doctorat. Disponible sur www.unige.ch/cyberdocuments/theses2002/LaplaceC/these.html

Oury, F., Vasquez A. (1993). « Vers une pédagogie institutionnelle ». Vigneux : Matrice.

Peignard, E. et al. (1998). « La violence dans les établissements scolaires britanniques ». In : *Revue française de Pédagogie*. 123, 129-151.

Tozzi, M. (2004). « Quel statut pour l'affect dans la discussion philosophique ? ». In : *Agora*, revue internationale de didactique philosophique. Montpellier : CRDP Languedoc-Roussillon, N° 21, disponible sur le site www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora

Vuille, M. et Gros, D. (dir.). (1999). « Violence ordinaire ». Genève : SRED, cahier 5.

Wieviorka, M. (2004). « La violence ». Paris : Balland.

Philippe Haeberli est titulaire d'une licence en lettres et membre de la section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Il prépare une thèse en didactique du droit et de la citoyenneté autour du sentiment de justice développé par les élèves dans les dispositifs de participation à la vie scolaire. Il participe aux travaux de l'équipe de recherche en didactique et en épistémologie des sciences sociales (ERDESS), sous la direction du professeur François Audigier.

*Pour en savoir plus, www.unige.ch/fapse/didactsciensoc
Courriel : philippe.haeberli@pse.unige.ch*