

## Justice scolaire pour les hérissons : la prise en compte de la parole des élèves au sein des conseils de discipline

*School Justice for Hedgehogs: Taking Students' Words into account in Disciplinary Councils*

Vincent Lorius

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ree/326>

DOI : 10.4000/ree.326

ISSN : 1954-3077

### Éditeur

Université de Nantes

### Référence électronique

Vincent Lorius, « Justice scolaire pour les hérissons : la prise en compte de la parole des élèves au sein des conseils de discipline », *Recherches en éducation* [En ligne], 39 | 2020, mis en ligne le 01 janvier 2020, consulté le 03 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ree/326> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.326>

---



*Recherches en éducation* est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

# Justice scolaire pour les hérissons : la prise en compte de la parole des élèves au sein des conseils de discipline

Vincent Lorius<sup>1</sup>

## Résumé

*Ce texte prend appui sur une recherche portant sur le fonctionnement des conseils de discipline dans un département de la France métropolitaine. Ces instances sont en effet particulièrement instructives pour s'informer sur la façon dont est prise en compte la parole des enfants et des adolescents au sein du système éducatif. Dans la première partie, nous indiquerons pourquoi entendre la parole des élèves c'est se préoccuper effectivement des effets réels produits par les prises en charge éducatives et pas seulement de la cohérence des principes censés les guider. Concernant la parole des enfants, cette vigilance doit permettre de vérifier que l'annonce récurrente de permettre l'expression des élèves n'entre pas en contradiction avec les effets des pratiques éducatives. Au moyen de quelques résultats d'une recherche, nous montrerons que ce risque est bien réel au sein des instances disciplinaires et nous tenterons de mettre à jour quelques raisons explicatives de cette situation dont la caractéristique commune est de relever de questions morales. Parmi celles-ci, figure un recours abusif à une morale scolaire de sens commun qui fait du respect des valeurs le tout de l'éducation.*

Dans cet article, nous assimilerons la parole à la possibilité de faire entendre une voix c'est-à-dire un point de vue ou une revendication (Laugier, 2005). Cette forme d'expression ne vaut pas d'emblée et en elle-même comme moyen d'accès à ce que souhaite la personne, à ce qu'elle pense, à ce qu'elle perçoit... Pour être prise en compte, elle nécessite inférence et traduction, mais d'abord et avant tout, la reconnaissance de sa possibilité et de sa nécessité. La parole est donc à la fois inaccessible telle quelle et indispensable.

La base de notre réflexion sur la parole des enfants et des adolescents ne concerne donc pas en premier lieu des techniques mais une croyance : cette parole ne peut qu'être un élément constitutif de la prise en charge éducative. Elle est une matière première irremplaçable pour juger des effets produits par les adultes et les institutions sur les plus jeunes. Pour le dire de façon plus précise, prendre en compte leur parole, c'est faire une démarche minimale et indispensable dans le sens d'un souci des conséquences éducatives sur les individus. Le risque existe en effet que l'éducation soit saturée de valeurs plus souvent brandies que cohérentes avec les modalités et résultats des prises en charge (pour s'en convaincre, il n'est qu'à voir les continues références à la réussite de tous alors que les trajectoires scolaires dépendent toujours largement des origines sociales). On voit par-là que la mobilisation de valeurs qui n'auraient pas d'impact sur la réalité du fonctionnement reviendrait à prendre le risque de porter préjudice aux usagers de l'école, c'est-à-dire à porter atteinte à leurs droits à une prise en charge adaptée<sup>2</sup> : prendre en compte la parole des élèves, c'est finalement s'intéresser à la réalité de leur accès aux droits qu'est censée leur garantir l'École.

La première partie de ce texte consistera à étayer cette proposition : nous indiquerons pourquoi entendre la parole des élèves, c'est se préoccuper effectivement des effets de l'éducation et pas seulement de « la beauté du geste » éducatif. Nous apporterons quelques arguments en faveur de l'idée selon laquelle cet objectif peut être atteint en tentant 1/ de réduire l'écart entre les finalités annoncées par l'école et les effets produits effectivement par les modalités de prises en charge des élèves, 2/ de d'abord veiller à ne pas dégrader la situation de ces derniers et 3/ de ne pas céder à la tentation d'une école qui mettrait exagérément le respect de règles morales comme préalables à l'expression. Dans un second temps, nous nous intéresserons à la façon dont ces problématiques s'actualisent au sein des moments particuliers de la vie scolaire que

<sup>1</sup> Chargé de cours, Université de Bourgogne.

<sup>2</sup> Sur cette question, nous nous permettons de renvoyer à notre ouvrage (Lorius, 2019).

sont les instances disciplinaires. En troisième partie, la discussion des résultats nous permettra de montrer que les trois objectifs évoqués plus haut sont loin d'être atteints et nous tenterons de mettre à jour quelques raisons de cette situation avant de présenter en conclusion quelques réflexions sur les méthodes de recherche envisageables pour travailler sur la parole des élèves.

## 1. Prendre en compte la parole des élèves, c'est-à-dire ?

### ■ *Prendre en compte une parole, prendre en compte une voix*

Peut-être est-il opportun pour commencer de partir d'une idée qui pourrait paraître triviale : une parole est portée par une voix. Prendre en compte une parole c'est donc prendre en compte une voix, première condition de l'autonomie (au sens de la capacité à exprimer ce qui compte pour soi (Garrau, 2018, p.338) et de la reconnaissance (au sens de Axel Honneth c'est-à-dire d'une attitude intersubjective par le biais de laquelle les capacités d'un individu font l'objet d'un acquiescement et d'une confirmation par autrui)<sup>3</sup>. Ces deux objets (l'autonomie et la reconnaissance) peuvent être considérés comme des buts premiers de l'éducation qui consiste bien à favoriser l'avènement de sujets « dont la voix compte » (Garrau, 2018, p.155)<sup>4</sup>. En conséquence, l'écoute de la parole des plus jeunes peut être vue comme une condition de possibilité de l'éducation en général et de l'éducation scolaire en particulier dans la mesure où l'engagement, même minimal, de chaque élève, dépend forcément du sentiment d'avoir « une vie qui compte » (Butler, 2014, p.62). Exister à l'école (avoir son nom sur une liste, une place dans une classe, un dossier scolaire...) ne peut se confondre avec le fait d'avoir une véritable « vie scolaire » dont la réalité se traduit paradoxalement par le fait de pouvoir altérer son environnement relationnel : parmi les raisons qui font que les jeunes ressentent qu'ils ont une vie qui compte figure en bonne place le fait que leurs échecs ou leur départ affectent véritablement les personnes en charge de leur scolarité. Ces réactions qui matérialisent le fait que « la vie ne se confond pas avec l'existence » (Butler, 2014, p.23) permettent de donner à l'élève des mobiles sur lesquels s'appuyer pour commencer à se poser la question du type de vie à mener (comme l'intérêt que peut représenter l'implication scolaire). Prendre en compte la parole de l'élève c'est finalement s'inquiéter de l'efficacité des prises en charge en s'attachant à lutter contre une vulnérabilité « problématique » (liée à l'impossibilité du sujet à exprimer ce qui compte pour lui), tout en prenant en compte une incontournable vulnérabilité « fondamentale » (Garrau, 2018, p.166) (liée à la dépendance à autrui et constitutive de l'existence humaine).

### ■ *Prendre en compte la parole des jeunes ou se soucier véritablement d'efficacité*

Il peut paraître étrange de mobiliser la notion d'efficacité pour réfléchir à la manière de prendre en compte une composante aussi qualitative que la parole de l'élève. Il faut pourtant envisager que l'efficacité puisse être autre chose que la simple résultante de l'obéissance aux normes régissant l'action scolaire, mais, au contraire, une prise en compte des effets de ces normes sur le réel. Il est donc légitime de dénoncer la confusion entre ce que serait une prise en compte réelle du souci d'efficacité (que l'on pourrait définir comme un souci d'ajustement de l'action aux objectifs et situations), et certains comportements considérés à tort comme intrinsèquement liés à ce processus (par exemple le conformisme réglementaire des prises en charge). Cette seconde option est précisément l'opposé de l'idée selon laquelle on peut constater qu'une réalité extérieure est atteinte de manière optimale ou qu'elle peut être reportée à un projet et au déploiement d'une série de moyens (Berns, 2011).

<sup>3</sup> Plus précisément, Axel Honneth (2008, p.252-253) fait reposer le concept de reconnaissance sur quatre prémisses : 1/ l'affirmation de qualités positives au sujet ; 2/ la traduction de cette affirmation au travers d'actions ; 3/ la limitation du terme aux actions ayant la reconnaissance comme objectif premier et 4/ la possibilité de décrire la reconnaissance au travers de sous-concepts comme le respect juridique ou l'estime sociale.

<sup>4</sup> Voir aussi p.210

Pour illustrer ce point, nous pouvons prendre l'exemple d'un chef d'établissement qui, en tant que président d'un conseil de classe, juge comme probablement inadaptée la demande de redoublement d'un élève et de sa famille pour pouvoir obtenir l'année suivante des résultats plus conformes avec l'orientation souhaitée. Il considère cette demande comme inefficace au plan pédagogique, mais également négative du point de vue de son impact sur les indicateurs généraux de l'établissement qui doivent tendre vers la réduction du taux de redoublement. Sa position est donc influencée par les normes qui guident les procédures d'évaluation des établissements et de leurs responsables et qui traduisent légitimement les priorités des politiques publiques. La difficulté vient du fait que ces priorités ne sont que d'une faible utilité pour réfléchir sur les cas particuliers de chaque élève (N'y a-t-il jamais de bons redoublements ?). Par ailleurs, il n'est pas très évident de savoir si l'on recherche par la baisse des taux de redoublement une simple minoration des coûts de scolarité ou une amélioration effective de la réussite. Cette dernière nécessiterait sans doute de systématiquement lier les taux de redoublement à des indices sur le différentiel positif qui serait effectivement induit sur les trajectoires des élèves : si l'on sait la conjonction existante entre redoublement et médiocrité de la réussite scolaire, il reste difficile de transformer cet argument « en creux » en proposition positive qui voudrait que la suppression des redoublements induise le résultat inverse. On peut suspecter, en l'absence d'indices probants allant dans ce sens, une position idéologique conditionnant les choix non pas à la qualité des réussites scolaires visées, mais au coût maximal envisageable pour les atteindre<sup>5</sup>. On voit par-là que la prise en compte de la parole de l'élève concernant son projet scolaire peut télescoper des focales d'analyse de la situation assez éloignées de la recherche de ce qui serait « bon » pour l'élève.

#### ■ **Comment faire ? D'abord ne pas nuire**

Que peut bien vouloir dire prendre en compte la parole de l'élève dans ce contexte ? Pour répondre à cette question, il faut partir de ce que nous venons d'établir : se soucier réellement des effets des prises en charge c'est viser un préférable et donc entrer dans les questions pratiques en prenant comme focale la morale dont l'une des caractéristiques est de chercher à instaurer une correspondance entre les paroles et les actes. Prendre en compte une parole à l'école est donc un moyen de tenter de « faire advenir ce que l'on souhaite dans la réalité » (Agamben, 2009, p.36). Il s'agit là d'un positionnement éthique<sup>6</sup> qui ne se contente pas de se référer à des principes mais tente effectivement de faire en sorte que les individus ne subissent pas de préjudices (Renaut, 2015). Mais qu'est-ce qu'un préjudice ? Pour Ruwen Ogien (2007, p.81), « un préjudice est un dommage injuste » et cette proposition recouvre deux idées complémentaires. La première indique qu'il ne peut y avoir de préjudice sans dommage, la seconde que c'est le critère de justice (au sens de l'égalité de traitement dans une situation comparable) qui permet de différencier les deux termes. Pour savoir ce qu'est un préjudice, il faut donc cerner plus précisément ce que l'on peut entendre par dommage.

Pour caractériser le dommage, plusieurs critères peuvent être convoqués. D'abord, il faut que l'état dans lequel se trouve la personne qui est supposée l'avoir subi soit pire que celui dans lequel elle se trouvait auparavant. Ensuite, il faut que cette dégradation ne constitue pas l'annulation d'un avantage illégitime. À l'école, on pourra ainsi dire que le fait de supprimer des classes de niveau pour constituer des classes hétérogènes ne constitue pas un dommage pour

<sup>5</sup> Il n'est pas inutile de préciser qu'il ne s'agit pas au travers de cette illustration de défendre le principe du redoublement mais de mettre à jour les modes de prise de décision qui tendent à s'affranchir du souci de leurs effets et de la prise en compte de la parole de l'élève pour s'organiser autour du simple respect des procédures réglementaires.

<sup>6</sup> Il est sans doute utile ici d'opérer une rapide remarque terminologique pour préciser le sens que nous donnons aux termes d'éthique ou de morale. Nous suivons dans ce texte la position proposée par Monique Canto-Sperber (2002, p.34) pour qui, sauf à considérer qu'elle constitue l'enjeu d'une question philosophique, la distinction éthique/morale sur des bases sommaires opposant la morale comme représentation de la pensée commune et l'éthique comme expression d'un point de vue personnel, est de peu d'intérêt. C'est sans doute pourquoi de nombreux auteurs s'accordent pour les considérer tous deux comme désignant « la sphère des valeurs et du discours sur les valeurs » (Renaut, 2011, p.27). Cette proposition s'appuie en premier lieu sur une étymologie commune liée au mot « mœurs », du grec pour l'éthique et du latin pour la morale. Nous nous rangerons à ce point de vue, suivant en cela l'argumentation de Ogien (2007, p.16) pour qui, dans la distinction éthique/morale, « éthique » servirait plutôt à qualifier le rapport de soi à soi et « morale », le rapport de soi aux autres ou des autres entre eux. Cet auteur considère que « mettre l'accent sur le rapport de soi à soi plutôt que sur le rapport de soi aux autres, ce n'est pas discuter de deux choses différentes qui méritent deux noms différents, mais parler de la même chose en adoptant deux perspectives théoriques opposées : maximaliste et minimaliste. Pour parler de cette « même chose », on peut donc employer indifféremment *éthique et morale* » (*ibid.*).

les élèves inscrits dans les meilleures sections puisque la situation générerait une discrimination induite envers les autres élèves. Pour qu'un dommage devienne un préjudice, il faut que soient présentes des dimensions supplémentaires comme le fait de porter atteinte aux intérêts profonds d'une personne. Ce critère semble assez évident en absolu mais plutôt malaisé à définir en pratique. Par exemple, le fait d'offenser les sentiments de quelqu'un est-il un préjudice ? Autre point dont il faut également débattre au vu de chaque situation : le consentement de la personne suffit-il à annuler le préjudice ? Sans doute non lorsque l'on considère par exemple les cas de harcèlement scolaire où il n'est pas rare que la victime finisse par devenir consentante pour préserver son équilibre psychique (Bouchet, Garnier & Vors, 2018). C'est bien pourquoi la prise en compte d'une parole nécessite un traitement normatif.

Un dommage est moralement et légalement acceptable. Comme le rappelle Axel Gosseries (2004, p.2), « si l'on admet la possibilité d'une compétition juste, le candidat victorieux à un emploi cause nécessairement un dommage à son concurrent, par le simple fait qu'en postulant et en obtenant cet emploi, il en prive l'autre candidat. Mais si cette compétition est juste, l'existence de ce dommage n'est pas pour autant inacceptable ». Le dommage se distingue donc du préjudice qui 1/ porte atteinte aux intérêts profonds d'un individu mais en ne donnant pas une conception extensive de cette idée « d'intérêt profond », et en étant en particulier prudent sur les inconforts émotionnels qui peuvent être ressentis dans des situations normales et peu évitables de la vie scolaire 2/ découle d'une intention de nuire ou d'un manque de diligence pour que soit évité quelque chose qui aurait pu l'être.

Fernand Oury considérait la non-nuisance comme la première exigence éthique de l'école (Prairat, 1999, p.115). Prendre en compte la parole de l'élève constitue un moyen irremplaçable de parvenir à ce but en évitant de lui porter préjudice. Ceci ne veut pas dire qu'il faut s'interdire toute contrainte, ce qui serait la négation même de la mission éducative qui doit permettre la connaissance et l'appropriation des normes. Il s'agit plutôt d'opter pour une vigilance au point de vue d'autrui (Chavel, 2011) et de prendre ses distances avec un paternalisme trop marqué qui consisterait à vouloir faire le bien des plus jeunes sans tenir aucun compte de leur avis (Savidan, 2017, p.222).

### ■ **La parole, un droit qui ne peut être conditionné par des devoirs**

Prendre une position éducative ne rejetant pas la responsabilité de l'adulte d'exercer son autorité sans que celle-ci empêche l'expression et la prise en compte du point de vue des plus jeunes revient finalement à ne pas conditionner certains droits (comme l'expression de son point de vue) à des devoirs (comme le « respect » des adultes, des règles de vie...). Cette option, bien qu'inhabituelle, ne doit pas être rejetée *a priori* car la conception opposée (faisant dépendre absolument les droits des devoirs) est discutable sur au moins un aspect. Si, dans la plupart des cas, la soumission aux règles définies par l'école ne pose pas de difficultés particulières, c'est parce que cette dernière représente bien une autorité (c'est-à-dire d'une entité qui autorise) dont la légitimité découle de l'acceptation partagée d'une inégalité (ici entre les jeunes et l'école ou ses représentants), perçue comme favorable pour chacune des parties en présence. L'autorité s'exerce légitimement et avec bonheur lorsque « ceux dont l'obéissance est requise la reconnaissent inconditionnellement ; il n'est en ce cas nul besoin de contrainte ou de persuasion » (Arendt, 2003, p.145). Mais cette reconnaissance ne peut exister sans un exercice « décent » du pouvoir qui ne télescope pas certains principes de justice : une société décente est ainsi décrite par Avishai Margalit (2007, p.13) comme « une société dont les institutions n'humilient pas les gens ». Les devoirs envers une autorité sont donc conditionnels au sens où ils dépendent de la manière dont cette autorité s'exerce.

L'éthique éducative consiste d'abord à agir et à se soucier des conséquences de ses actes sur les élèves. Ce projet ne peut se concevoir sans prendre en compte le point de vue des jeunes eux-mêmes et sans que soient posées pour cela des conditions trop importantes. D'abord parce que l'éducation ne peut s'opérer sans une implication et une participation de l'élève. Ensuite parce que les devoirs envers une autorité dépendent de l'exercice décent du pouvoir qu'elle détient et en particulier du fait que cette dernière n'exerce pas de nuisance et permet un accès ef-

fectif au droit d'expression. La seconde partie de cet article va s'attacher à examiner la réalité dans le fonctionnement scolaire. Nous prendrons pour cela appui sur une recherche menée sur les conseils de discipline.

## 2. Le conseil de discipline : une instance évaluative qui se prétend normative

### ■ *Présentation de l'étude*

#### • *Questions de recherche et hypothèses*

Les façons de prendre (ou non) en compte la parole de l'élève pour définir les places respectives des droits et des devoirs concernent particulièrement les instances disciplinaires scolaires. Celles-ci visent en effet, dans le respect de procédures précises accordant une grande place au contradictoire, à prendre des décisions qui peuvent impacter fortement les trajectoires scolaires : injustes, ces décisions pourraient être considérées comme portant des préjudices aux élèves convoqués. Inadaptées, elles pourraient être en contradiction avec leurs objectifs qui doivent rester foncièrement éducatifs. La recherche dont il est question ici prend appui sur les comptes rendus de trente-deux conseils de discipline tenus dans quinze collèges et neuf lycées d'un département de la France métropolitaine au cours de l'année scolaire 2015 / 2016.

Deux hypothèses ont servi de support à ce travail. La première prend en compte les effets produits par l'instance et le constat d'une remarquable régularité des comportements des élèves convoqués pendant le déroulement de l'instance. De là, on peut se demander si le conseil de discipline ne serait pas une instance « performative » qui produit elle-même les comportements qu'elle s'attend à rencontrer, fût-ce pour le regretter. C'est ce processus que nous décrivons comme la « fabrique du hérisson ». La seconde hypothèse consiste à prétendre que les points d'appui moraux des acteurs des conseils de discipline peuvent se comprendre comme issus d'une morale de sens commun dont je préciserai plus loin les caractéristiques. L'objectif de l'étude consiste donc à infirmer ou confirmer la proposition selon laquelle le rapport à cette morale d'usage permet de caractériser le fonctionnement de l'instance et de comprendre pourquoi les élèves ont des réactions stéréotypées. Il s'agit donc, en comprenant mieux les ressorts du positionnement des membres du conseil, d'éclairer les conditions dans lesquelles s'exprime la parole de jeunes.

#### • *Analyse du cadre réglementaire*

Le cadre réglementaire qui régit les conseils de discipline<sup>7</sup> repose principalement sur deux textes. Le premier<sup>8</sup> précise l'ensemble des attributions des chefs d'établissements et mentionne spécifiquement dans le cinquième alinéa son rôle dans le cadre des instances disciplinaires : le chef d'établissement peut réunir le conseil de discipline, engage les actions disciplinaires et tente les poursuites devant les juridictions compétentes. Le second texte<sup>9</sup> précise le contenu des règlements intérieurs des établissements et se compose de recommandations assez diverses. Dans son préambule, il est indiqué que le règlement intérieur rappelle les règles de civilité et de comportement. Plus loin, le texte précise que « chacun est tenu [...] au devoir de tolérance et de respect d'autrui dans sa personne et dans ses convictions [...] à la protection contre toute forme de violence psychologique, physique ou morale [et qu'en] aucune circonstance, l'usage de la violence physique comme verbale ne saurait être toléré » (partie II – Le contenu du règlement intérieur).

On peut observer que le premier texte indique assez clairement ce qu'il convient de faire pour réunir le conseil de discipline ainsi que la nature des sanctions autorisées<sup>10</sup> mais il est assez flou

<sup>7</sup> Voir une présentation assez claire de ce que doit être celui-ci à l'adresse <http://www.esen.education.fr>

<sup>8</sup> Article R421-10 du code de l'éducation.

<sup>9</sup> Circulaire n°2011-112 du 1-8-2011. NOR : MENE1120353C.

<sup>10</sup> L'échelle des sanctions possibles est prévue à l'article R511-13 du code de l'éducation : l'avertissement, le blâme, la mesure de responsabilisation, l'exclusion temporaire de la classe, l'exclusion temporaire de l'établissement, l'exclusion définitive de

sur le type de corrélations à opérer entre les manquements observés et la nature des décisions à prendre. Cette grande liberté laissée aux membres de l'instance pour choisir la sévérité et la nature des décisions à prendre est renforcée par le contenu du texte relatif au règlement intérieur qui est organisé autour de la notion de « respect » laquelle est assez difficile à opérationnaliser. Le seul point véritablement procédural concerne l'interdiction absolue de tout acte de violence qui apparaît à plusieurs reprises dans le texte.

Pour Ogien, il est possible de différencier les énoncés normatifs et évaluatifs en considérant que les premiers ont un domaine d'application plus étroit que les seconds. Pour lui, « Les énoncés normatifs portent généralement sur ce qu'il faut faire et s'appliquent à des actions humaines. Tout énoncé normatif devrait, en principe, faire référence à un certain genre d'action, préciser quels agents peuvent, doivent ou ne doivent pas l'accomplir et dans quelles circonstances. D'autre part, l'action promue par un énoncé normatif ne doit être ni nécessaire ni impossible [...]». En revanche, les énoncés évaluatifs ne contiennent pas nécessairement de référence à une action et des précisions concernant des agents et des circonstances [et] peuvent s'appliquer à ce qui est nécessaire ou impossible » (Ogien, 2003, p.108).

Il me semble que cette distinction entre évaluatif et normatif permet de positionner le cadrage réglementaire du conseil de discipline du côté de l'évaluatif au sens où il propose un souhaitable, un préférable, mais n'indique pas précisément en quoi consistent la responsabilité et les possibilités de chacun pour l'atteindre. Admettre à la suite de ce rapide argumentaire l'idée d'une dominante évaluative du cadre réglementaire ne dit rien sur la valeur positive ou négative que l'on peut accorder à cette réalité mais on doit observer que, formulant les finalités à atteindre de manière substantielle en énonçant ce qu'il faut promouvoir (le respect), il méconnaît la complexité des questions concrètes qui se posent aux éducateurs dont l'action se confronte obligatoirement à des conflits de valeurs (le respect des élèves doit-il être promu contre l'obéissance ? le respect envers les enseignants dans toute situation ne peut-il se confondre avec le cautionnement d'injustices ?). Le cadre réglementaire est normatif dans sa visée en définissant le conseil de discipline comme le moyen de poser une sanction éducative dans un cadre juridique rigoureux, mais les arguments précédents montrent qu'il est également largement évaluatif dans son contenu. Les membres du conseil de discipline vont devoir se confronter à cette imprécision en définissant par eux-mêmes la nature de leurs délibérations et décisions.

- *Recueil et traitement des données*

Pour travailler sur la prise en compte de la parole, nous avons jugé nécessaire de ne pas limiter le processus de recherche à l'expérimentation (c'est-à-dire la production d'un phénomène par isolation ou manipulation de variables) mais plutôt de nous appuyer sur ce que Claude Bernard (2008, p.123) appelait le « raisonnement expérimental » qui consiste en la soumission méthodique d'idées à l'épreuve des faits. Le « fait social » que nous avons retenu comme point de départ est le constat d'insatisfaction des acteurs à l'égard de l'instance, acteurs qui se trouvent face à une redoutable configuration : les élèves qu'il convient de « juger » apparaissent soudain dans leur unicité (puisque ils sont seuls et non pas au milieu d'un groupe) et leur historicité (puisque, accompagnés de leur famille, ils redeviennent aussi des enfants). La forme même du conseil de discipline fait donc d'emblée apparaître un robuste questionnement éthique : quelle est la part de la responsabilité individuelle dans les faits reprochés ?

Les données empiriques qui ont servi de base à l'étude relèvent de deux grandes catégories. La première concerne les attitudes des élèves pendant le déroulement du conseil et doit permettre de se positionner par rapport à la première hypothèse de travail (selon laquelle les conseils de discipline produisent, pendant les temps d'échange, des comportements contre lesquels ils sont censés lutter). La seconde ne concerne pas directement les élèves mais les membres de l'instance et doit permettre de discuter de la seconde hypothèse qui envisage la possibilité d'une « pollution » des prises de position des membres du conseil par une morale scolaire de sens commun dont la caractéristique première est de considérer qu'il existe des principes généraux, compatibles entre eux, permettant de comprendre toutes les situations et d'y répondre. Nous ver-

---

l'établissement. À noter également la possibilité du sursis pour les sanctions autres que l'avertissement et le blâme.

rons plus loin en quoi ce positionnement est non seulement inefficace mais également contre-productif (Lorius, 2019, p.54 et suiv.)

La distinction évaluatif/normatif a été utilisée plus haut pour analyser la nature des contraintes réglementaires dans lesquelles s'inscrivent les acteurs, c'est-à-dire les caractéristiques d'un contexte institutionnel qui les autorise à se situer dans le registre des valeurs (avec le respect comme idée centrale) pour prendre leurs décisions. Nous allons y recourir également pour évaluer la manière dont les instances s'organisent face à cette liberté. Nous chercherons ainsi à repérer celles qui se situent plutôt du côté du normatif (en prenant comme point d'appui les comportements sans les référer prioritairement aux valeurs). *A contrario*, nous essaierons de voir s'il existe d'autres modalités dont le fondement est justement de considérer l'adhésion aux valeurs scolaires comme un élément central pour apprécier la situation. Ces objets permettent de comprendre que notre recherche a avant tout une ambition heuristique visant à poser les bases d'une modélisation permettant de vérifier que les propositions rencontrées dans les comptes rendus des conseils étudiés peuvent être rapportées à une liste de catégories significatives.

## ■ Résultats

### • Une redoutable régularité

Nous avons indiqué plus haut pourquoi le cadre réglementaire positionne le conseil de discipline du côté de l'évaluatif et, comment, parmi les valeurs scolaires habituelles, il s'attache surtout à promouvoir le respect. Ce dernier, tel que pensé dans le texte, représente non seulement une clé de lecture des manquements, mais également et logiquement un principe sur lequel doivent s'appuyer les échanges au sein du conseil. On peut donc penser que ces échanges ont vocation à être caractérisés par la sincérité qui est la première marque de respect que des personnes peuvent s'adresser mutuellement, et en comprenant cette notion comme la marque d'une volonté de faire correspondre ses pensées et ses paroles. Il est donc intéressant de lire les réponses des élèves en termes de mobilisation de la valeur « sincérité ».

À la lecture des rapports, on constate que les débats s'engagent inévitablement sous la forme de demandes d'explication et d'excuses de la part de l'élève (phase 1) avec des énoncés comme « *avant toute chose, j'imagine que tu as quelque chose à dire au professeur à qui tu t'en es pris et qui est ici présent ?* ». Il s'ensuit systématiquement une discussion sur la matérialité des faits (phase 2) qui s'enchaîne avec des questions posées à l'élève sur ses mobiles (phase 3). Arrivent ensuite (phase 4) les interrogations (faites directement à l'élève, à sa famille ou partagées entre les membres de la commission) sur le thème : « le "changement" (de l'élève) est-il envisageable ? » dont on trouve une illustration dans des propos comme « *Tu comprends bien que nous nous demandons tous si tu représentes un danger pour le collège. Que peux-tu nous dire là-dessus ?* » (professeur, membre du conseil de discipline, classe de quatrième) ou encore « *Je me demande s'il ne faut pas décider d'une exclusion définitive pour toi compte tenu que ton comportement n'évolue pas et que cela me fait peur pour les autres élèves* » (parent d'élève, membre du conseil de discipline, classe de première).

Au cours de ces différentes phases, les élèves peuvent satisfaire aux attentes plus ou moins nettes du conseil en présentant des excuses, en s'interrogeant sur leurs mobiles, en reconnaissant les faits, en acceptant l'idée d'une sanction, en s'engageant à « changer »... Au contraire, sur chacun de ces points, ils peuvent être en opposition explicite ou implicite, en refusant de répondre aux attentes « *ça ne sert à rien que je vous réponde, de toute façon vous ne me croyez pas* » (élève de quatrième), « *je vous ai déjà dit que le briquet que j'avais, il était pas à moi, je le gardais pour quelqu'un, alors je suis pas responsable* » (élève de cinquième), « *évidemment, Z. était aussi dans la bagarre et il a pas été puni. Alors pourquoi il y a que moi qui suis là ?* » (élève de seconde), ou en acquiesçant sans sincérité : « *Bon, d'accord. Je peux dire que je suis désolée, je ne sais pas pourquoi j'ai insulté madame Y...* » (élève de troisième).

Le croisement des réponses possibles des élèves au regard de la valeur « sincérité » permet de constater, dans chacune des phases présentées plus haut, quatre catégories « théoriques » dont trois permettent effectivement le recueil des échanges (tableau 1).

Tableau 1 - Catégorisation des réponses des élèves au regard de la valeur « sincérité »

	Réponses sincères	Réponses non sincères
Réponses approuvées par le conseil	Cas A (ce sont les réponses espérées par le conseil, à la fois sincères et coopératives)	
Réponses désapprouvées par le conseil	Cas B (les rapports montrent que le conseil ne prend pas véritablement en compte la contradiction de l'élève ou de la famille. Celle-ci est jugée infondée, mal formulée, déplacée...)	Cas C (les réponses de l'élève sont perçues comme un accord de façade) et D (les réponses sont perçues comme des refus de coopérer)

Deux remarques doivent accompagner cette présentation. La première pour rappeler que les options possibles sincère/non sincère et réponses acceptables ou non du point de vue du conseil sont issues de l'analyse du cadre réglementaire et sont illustrées par les exemples rapportés. La seconde pour préciser que les points de vue des adultes en présence ne peuvent se manifester que par les questions qu'ils posent puisque les prises de position substantielles sont réservées au temps de délibération qui n'est pas rapporté dans les comptes rendus.

- *La justice scolaire en action, suprématie de l'évaluatif*

Une autre façon de caractériser les conseils de classe est de prendre en compte la nature de leurs décisions. Les exclusions définitives définissent une première catégorie puisque ces décisions ont une portée particulière : elles rompent l'appartenance à la communauté scolaire. L'outil de recueil des données présentées en annexe a permis de recueillir des indices dont le décompte a pu servir de support à la définition d'une dominante (évaluative ou normative). Ce travail permet de les classer suivant les modalités de prise de décision et en séparant ceux qui sont dominés par une visée moralisatrice, c'est-à-dire par la volonté de faire respecter des valeurs, de ceux qui se contentent de prendre acte d'un écart entre le comportement attendu et celui de l'élève incriminé. Cette double distinction permet d'établir quatre idéaux types (tableau 2)

Tableau 2 - Idéaux types des décisions et conclusions des conseils de discipline

Types de décisions	Modalités de prises de décisions	
	Registre normatif	Registre évaluatif
Intensité forte (exclusion définitive)	Manquement : transgression Réponse : sanction Type 1	Manquement : insubordination Réponse : condamnation Type 3
Intensité faible (autres sanctions)	Manquement : infraction Réponse : pénalité Type 2	Manquement : faute Réponse : pénitence Type 4

Dans ce tableau il faut comprendre la transgression et l'infraction comme désignant deux degrés de non-respect d'une norme comportementale ; l'insubordination et la faute comme désignant deux degrés de non-respect de principes moraux ; la sanction et la pénalité comme réponses plus ou moins intenses à un écart entre comportement attendu et comportement réel ; la condamnation et la pénitence comme réponses plus ou moins intenses à un manquement moral.

### 3. Discussion : la prise en compte de la parole des élèves au sein des conseils de discipline ou la « fabrique du hérisson »

Nous pensons pouvoir établir une relation de causalité entre cette caractéristique évaluative de la plupart des conseils et les réponses des élèves. On peut en effet aisément envisager que les réponses « insincères » ou en opposition dont nous avons constaté qu'elles étaient largement dominantes sont l'indice de la mise en jeu combinée d'au moins trois processus.

#### ■ *Tenter de sauver la face*

Pour Erwin Goffman, toutes les interactions comportent une nécessité fondamentale : sauver la face (Bonico-Donato, 2011, p.89). Les focales évaluatives retenues par les conseils qui amènent à juger les personnes plus que leurs comportements rendent évidemment plus prégnante la nécessité de préservation de l'image de soi. Il s'agit ni plus ni moins de constater que les élèves, comme tout un chacun, peuvent accepter de dire qu'ils ont mal agi et n'ont donc pas respecté certaines normes comportementales. En revanche, ils résistent légitimement à reconnaître qu'ils sont de « mauvaises personnes » qui, en ne prenant pas en compte les valeurs communes, ne distingueraient pas le bien du mal. La conséquence logique de cet état de fait est que la possibilité de réactions nuancées (reconnaissance au moins partielle d'erreurs, expression de doutes sur la façon de juger sa propre action...) au regard des manquements reprochés, est rendue difficile par la nécessaire autoprotection que doivent activer les élèves en réponse aux remarques sur leur personnalité. On peut donc dire que les empêcher de sauver la face en positionnant les débats sur la personnalité c'est bloquer toute possibilité d'expression et de prise en compte de la parole des élèves.

#### ■ *L'impossibilité de faire face aux demandes du conseil pour des raisons ontologiques*

En posant comme impensable le fait que les actes de l'élève ne soient pas le reflet direct de ses pensées, le conseil demande finalement à ce que l'élève soit « transparent à lui-même », et donc que les mobiles qui le poussent à agir puissent être révélés à l'instance. C'est là méconnaître dans des proportions inquiétantes le rapport entre les actions et les raisons de celles-ci. C'est en particulier ignorer le phénomène qu'Aristote (2007) nommait l'acrasie et que les philosophes contemporains ont pris l'habitude d'appeler « faiblesse de la volonté » (Ogien, 1993) ou « faiblesse de volonté » (Elster, 2007) et qui décrit le fait de paraître agir à l'encontre de son meilleur jugement. Ce processus désigne l'impossibilité de se soumettre au principe de l'information totale en comprenant cette dernière, non pas comme l'ensemble des éléments objectifs qui peuvent caractériser ou aider à comprendre une situation, mais comme la part de ces éléments connue par un individu : « la personne dont la volonté manifeste des signes de faiblesse est tout simplement une personne qui refuse de se soumettre au principe de l'information totale. Elle tire bien les bonnes conséquences des données sur lesquelles elle s'appuie, tout en sachant cependant qu'il existe par ailleurs des éléments d'information pertinents qu'elle ne prend pas en compte et qui pointent dans une direction autre. En ce sens, on peut considérer qu'elle est manifestement déraisonnable, mais non pas illogique, inconséquente » (Savidan, 2015, p.96).

L'acrasie est la dénomination d'un conflit « logique » entre raisons d'inégales importances (Ogien, 1993, sect. 3756-3760). C'est donc un concept qui permet de ne pas confondre le raisonnable et le rationnel. Il nous conduit à reconnaître que les normes sociales sont des ressources externes et non des motifs internes et permet ainsi de comprendre que la surcharge morale des interactions et objectifs de la plupart des conseils de discipline ne correspond pas à la réalité du rapport aux normes des élèves et conduit assez sûrement à manquer, on pourrait dire par excès, les objectifs d'éducation au vivre ensemble (Ogien, 2011, p.68).

Les conseils, en refusant d'envisager que les élèves ne soient pas irrationnels ou illogiques lorsqu'ils ne parviennent pas à mettre en adéquation leurs engagements et leurs actes, créent un obstacle majeur à la prise en compte de leur parole. Les entendre nécessiterait de renoncer à la « charité interprétative » que mobilisent spontanément les adultes de manière à toujours tenter de trouver un lien entre les déclarations et comportements de leurs élèves. La teneur générale des échanges et le sens même de l'instance consistent en effet et au final à mobiliser un principe de rationalité excluant que les élèves aient pu agir à leur corps défendant ou sans savoir pourquoi.

#### ■ **La nécessité de la méfiance pour des raisons stratégiques**

Il faut comprendre la méfiance comme toute autre chose qu'une « tare » qui marquerait ou empêcherait la vie collective. On pense en général que la confiance est la condition du lien social, mais il faut également accepter l'idée que la confiance *a priori* peut traduire un défaut d'intelligence du monde et de son fonctionnement. Il est ainsi nécessaire de prendre acte de la nécessité de résister à la « pression morale induite par l'injonction à agir selon des principes de justice dans un monde social qui fonctionne selon d'autres processus » (Fabre, Frelat-Kahn & Pachod, 2016, p.204). Le légal n'est pas forcément et toujours promoteur de droits. La méfiance a donc de ce point de vue des vertus civiques (pouvant amener à se soucier du contrôle du pouvoir) et intellectuelles (car permettant d'accepter la complexité du monde, d'avoir conscience de l'incertitude du fonctionnement des personnes et des choses) (Schehr, 2016, p.157). C'est d'ailleurs peut-être pourquoi les individus les plus enclins à la méfiance sont ceux qui ont le plus à perdre en cas d'erreur de jugement (p.156), c'est-à-dire ceux qui maîtrisent le moins les codes et règles régissant leur environnement. Prendre en compte la parole des élèves nécessiterait sur ce point d'envisager l'opportunité de la non-sincérité comme moyen de protection légitime et certaines réponses des élèves viennent illustrer cette possibilité.

#### ■ **La fabrique du hérisson**

Ces trois processus permettent de comprendre pourquoi les réponses relevant des catégories C et D (cf. tableau 1) sont dominantes dans les rapports et ce sont ces effets que nous proposons de définir comme les indicateurs d'une « fabrique du hérisson » en référence au titre d'un ouvrage du philosophe Ronald Dworkin. D'un aphorisme (le renard sait de nombreuses petites choses, mais le hérisson en sait une grande), Dworkin (2015, p.9) tire un argumentaire en faveur de l'idée selon laquelle, lorsque l'on est en difficulté sur le plan moral, on pense en général préférable de disposer de quelques solides points d'appui qui pourront servir en toutes circonstances plutôt que de stratégies élaborées. L'étude des rapports montre que certains élèves comprennent une chose essentielle : il est préférable de ne pas être sincère. Il s'agit là d'un résultat ennuyeux puisque la mission essentielle est bien de réintroduire l'élève au sein des règles sociales et morales qui régissent la communauté scolaire.

Nous avons indiqué au début de cet article pourquoi la prise en compte de la parole de l'élève devait être associée au souci de ne pas nuire, c'est-à-dire ne pas porter préjudice aux élèves. Les résultats produits par l'étude ne sont pas très rassurants de ce point de vue. Nous avons indiqué que les « intérêts profonds » sont impactés lorsque n'est pas prise en compte une vulnérabilité fondamentale (la nécessaire dépendance relationnelle à autrui) et en cas d'absence de protection contre une vulnérabilité problématique (générée par l'impossibilité d'exprimer son point de vue). Les deux résultats présentés plus haut apportent des arguments montrant qu'il existe effectivement un risque sur ces points. D'abord, le caractère stéréotypé des réponses des élèves milite clairement pour l'absence de possibilité d'une véritable parole. Ensuite, parce que les mobiles des décisions du conseil reposent sur ce que nous avons appelé le registre évaluatif qui fait glisser les décisions du conseil vers le jugement des personnes plus que de leurs actes et impliquant une insécurisation relationnelle des élèves.

Le positionnement éthique (ou moral) consiste à vouloir influencer sur le cours des choses, à ne pas les laisser suivre leur pente probable pour les orienter vers ce que l'on considère être souhaitable. Dans le domaine scolaire, il faut tenir cette ambition dans un environnement dans lequel

les objectifs ne sont ni évidents ni stables<sup>11</sup>. Accepter cette idée sans renoncer à toute ambition éducative revient à valider l'hypothèse selon laquelle il existe une différence entre le fait de s'imposer une règle qui nous conduit à porter des jugements moraux sur les actes éducatifs et celui de vouloir porter ces jugements à partir de principes ou de valeurs qui seraient toujours valables. Pour le dire autrement, un positionnement éthique induisant un engagement à agir en faveur de ce qui semble préférable pour les élèves ne dit rien sur l'existence effective de principes sur lesquels s'appuyer pour reconnaître ou définir ce préférable. La possibilité ou non de prendre appui sur des valeurs qui permettraient de faire face aux situations éducatives est une question qui se pose au quotidien pour les acteurs scolaires. Elle se matérialise sous la forme d'une tension entre des principes qui semblent communément admis comme devant guider l'intervention scolaire, et le constat que l'application de ceux-ci au réel est assez complexe à réaliser.

C'est sans doute pourquoi, et pour tenter de simplifier le problème, il est souvent fait appel à une morale scolaire commune (Lorius, 2015, p.38) dont le fondement est l'idée d'une « justice du monde scolaire » qui ferait qu'il existe un lien étroit entre efforts fournis et gratifications obtenues. Logiquement, cette croyance entraîne l'adhésion aux notions traditionnellement associées à l'institution scolaire comme le goût de l'effort, le mérite, l'égalité des chances et, plus globalement, la foi dans des valeurs scolaires, dont il est difficile de connaître la liste exacte, mais qui seraient à la fois un rempart contre les difficultés de l'école et le moyen de régler l'ensemble des difficultés du quotidien. Il existe pourtant une somme considérable de travaux montrant que la réussite scolaire ne dépend pas seulement de la personnalité de chaque individu mais également assez largement de ses caractéristiques sociales. En d'autres termes, l'appel à la mobilisation personnelle, à l'effort comme condition première de la réussite passe par pertes et profits la tendance scolaire à faire échouer les publics défavorisés économiquement, culturellement ou socialement.

L'alternative suivante s'offre alors à l'éducateur : soit porter cette conception d'un monde scolaire juste en sachant qu'elle est pour une large part une fiction (Dubet, 2008), soit refuser d'en faire le socle de son action en prenant ainsi le risque d'être en rupture par rapport aux pratiques communes et de se trouver face à la nécessité de construire, à chaque instant, une représentation personnelle du bien pour l'élève. Cette alternative conduit les éducateurs à se positionner entre deux bornes : le recours à une morale scolaire de sens commun c'est-à-dire d'une pensée construite à partir d'une liste de devoirs ou d'obligations usuelles, ou une conception plus prudente de l'utilisation des valeurs classiquement utilisées pour penser l'éducation scolaire.

## Conclusion

« L'art de faire c'est comme danser sur une corde, c'est-à-dire de moment en moment maintenir *un équilibre* en le recréant à chaque pas grâce à de nouvelles interventions » (De Certeau, 1990, p.114). Cette proposition de Michel De Certeau est de notre point de vue une assez belle définition de ce qu'est une pratique. Appliquée aux conseils de discipline, elle permet de comprendre pourquoi les participants ne peuvent se contenter de se référer à un cadre réglementaire ou à des conceptions morales constituées de valeurs intangibles qui seraient applicables toujours et partout.

« Faire » en tant que membre de ces instances c'est plutôt tenter d'élaborer une pensée permettant de définir une direction tout en intégrant régulièrement du nouveau, du varié voire du contradictoire (Serres, 2015, p.45). En d'autres termes, il ne s'agit pas de tenter un arbitrage entre des options prédéfinies mais bien plutôt d'élaborer un jugement c'est-à-dire un « positionnement au regard d'une situation [avec] le souci de tenir dans un même temps les moyens et les fins » (Williams, 1994, p.254). En ce sens, les conseils de discipline mobilisent au moins deux acceptions de la notion de jugement : une dimension juridique (le rôle du conseil est de prendre une décision ayant valeur juridique) et une dimension morale (les membres doivent mettre en œuvre une pensée par nature évolutive, organisée autour de valeurs différentes, changeantes et parfois op-

<sup>11</sup> Pour un argumentaire en faveur de cette proposition voir Lorius (2018).

posées). C'est ce double registre qui caractérise les questions pratiques posées aux membres du conseil de discipline.

L'option méthodologique que nous avons retenue pour discuter de ces questions consiste à envisager l'action au sein des conseils de discipline comme une « pratique », c'est-à-dire comme un fait social que l'on peut étudier et dont il faut dire les caractéristiques. Comprendre la pratique comme un type d'action régulier, qui décrit une faculté d'agir et comporte la mobilisation de connaissance sur le monde, le tout dans un environnement par nature social a permis d'explorer deux pistes de travail. D'abord de pouvoir caractériser la nature et le sens des actes des membres du conseil ; ensuite de chercher à comprendre ce que les élèves pouvaient obtenir par leur parole et tenter de comprendre sur quelle compréhension du monde ils s'appuient.

Cette focale méthodologique nous a permis d'établir que la sincérité voulue par le conseil de discipline ne peut véritablement s'actualiser puisque sa mise en œuvre nécessiterait de répondre à des demandes difficiles à satisfaire. Doit-on s'étonner dès lors que le positionnement des élèves oscille entre le refus de répondre à certaines attentes du conseil, des tentatives pour réduire la sévérité de la sanction, par exemple en promettant de mieux se comporter à l'avenir, ou encore la provocation ?

La délicate prise en compte de cette réalité par les acteurs des conseils de discipline s'explique à notre avis par une forme d'aveuglement moral qui fait du respect des valeurs le tout de l'éducation. Cette posture interdit d'entendre la parole des élèves qui doivent nécessairement sauver la face, possiblement gérer la faiblesse de leur volonté et légitimement se méfier d'une instance dont les décisions auront un impact majeur sur leur scolarité. C'est pourtant à ce prix que l'école pourra, d'abord, essayer de ne pas nuire.

## Références

AGALBEN Giorgio (2009), *Le sacrement du langage : Archéologie du serment*, Paris, Vrin.

ARISTOTE (2007), *Éthique à Nicomaque*, Paris, Pocket.

BERNARD Claude (2008), *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*, Paris, Le livre de poche.

BERNS Thomas (2011), « L'efficacité comme norme », *Dissensus*, n°4, En ligne <http://hdl.handle.net>

BONICO-DONATO Céline (2011), « L'interaction », dans Florence Hulak & Charles Girard, *Philosophie des sciences humaines. I. Concepts et problèmes*, Paris, Vrin, p.69-98.

BOUCHET Adeline, GARNIER Alix & VORS Olivier (2018), « Harcèlement scolaire et/ou bouc émissaire ? Une étude de cas en cours d'éducation physique et sportive », *Déviance et Société*, n°42(2018/2), p.351-388.

CHAVEL Solange (2011), *Se mettre à la place d'autrui : l'imagination morale*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

DUBET François (2008), *Faits d'école*, Paris, Éditions de l'École des hautes études en science sociales.

DWORKIN Ronald (2015), *Justice pour les hérissons : la vérité des valeurs*, Genève, Labor et Fides.

ELSTER John (2007), *Agir contre soi : la faiblesse de volonté*, Paris, Odile Jacob.

FABRE Michel, FRELAT-KAHN Brigitte & PACHOD André (2016), *L'idée de valeur en éducation : sens, usages, pertinence*, Paris, Hermann.

GARRAU Marie (2018), *Politiques de la vulnérabilité*, Paris, CNRS Éditions.

GOSSERIES Axel (2004), *Penser la justice entre les générations. De l'affaire Perruche à la réforme des retraites*, Paris, Éditions Aubier.

HONNETH Axel (2008), *La société du mépris vers une nouvelle théorie critique*, Paris, la Découverte.

LAUGIER Sandra (2005), « À la recherche d'une voix perdue. Réinventer l'individualisme ? », *Multitudes*, n°22(3), p.77-89, En ligne <https://doi.org>

LORIOUS Vincent (2015), *Le courage d'éduquer: imagination morale et activité des éducateurs en contexte scolaire*, Nancy, Presses universitaires de Nancy.

LORIOUS Vincent (2018), « Pensée éthique et éducation scolaire : éloge de l'hésitation », *Le Télémaque*, n°53(1), p.141-152, En ligne <https://doi.org>

LORIOUS Vincent (2019), *Éduquer à l'école : les valeurs contre les droits ?*, Nancy, Presses universitaires de Nancy.

OGIEN Ruwen (1993), *La faiblesse de la volonté* (Édition numérique, format Kindle), Paris, Presses universitaires de France.

OGIEN Ruwen (2003), *Le rasoir de Kant et autres essais de philosophie pratique*, Paris, Éclat.

OGIEN Ruwen (2007), *L'éthique aujourd'hui : maximalistes et minimalistes*, Paris, Gallimard.

OGIEN Ruwen (2011), « Les normes », dans Florence Hulak & Charles Girard, *Philosophie des sciences humaines. I. Concepts et problèmes*, Paris, Vrin, p.39-68.

RENAUT Alain (2015), *L'injustifiable et l'extrême. Manifeste pour une philosophie appliquée*, Paris, Éditions le Pommier.

SAVIDAN Patrick (2015), *Voulons-nous vraiment l'égalité ?*, Paris, Albin Michel.

SAVIDAN Patrick (2017), « Quelle justice économique pour l'éthique minimale ? », *Raison publique*, n°22(2), p.217-250.

SCHEHR Sébastien (2016), « L'expérience ordinaire de la méfiance », *Tracés*, n°31, p.151-167.

## Annexe

### Exemples d'indices normatifs et évaluatifs

Indices « évaluatifs »					Indices « normatifs »			
Demande d'introspection (dont regrets)	Préméditation	Enquête de sonnalité	per-	Interprétations mo- rales	Médicalisation	Rappel du comporte- ment attendu	Rappel des prises en charges	en Propositions
Indices (1) « peux-tu nous donner les raisons de ton comportement ? » (professeur à collégien) - « as-tu quelque chose à dire à ton professeur pour t'excuser ? » (chef d'établissement à lycéenne)	Indices (2) « Tu te trouvais devant le collègue par hasard où volontairement ? » (parent à collégien)  - « ton acte était manifestement prémédité. Que peux-tu nous dire là-dessus ? » (professeur à collégien)	Indices (3) madame X (professeur) indique le comportement exemplaire de l'élève (lycéen) dans les cours en ateliers  - monsieur Z (CPE) demande aux parents de W (collégien) si le comportement au collège correspond à celui de la maison		Indices (4) « je pense que c'est la tentation et la jalousie qui l'ont poussé à agir ainsi » (professeur à collégienne)  - « avec ce genre de comportement tu gâches ton avenir et tes possibilités » (professeur à collégien)	Indices (5) madame C (CPE) rappelle que l'élève bénéficie d'un PAI <sup>1</sup> pour troubles du comportement  - madame D (professeur) propose d'envisager une prise en charge médicale	Indices (6) monsieur E (parent) fait remarquer à F (collégien) qu'il aurait pu tenter un dialogue au lieu de frapper l'autre élève.  - « est-ce que tu penses que ton exclusion du cours était injustifiée ? » (professeur à collégienne)	Indices (7) madame G (chef d'établissement) rappelle l'ensemble des dispositifs dont l'élève (lycéen) a bénéficié au cours de cette année scolaire  - monsieur H (professeur) principal indique qu'une fiche de suivi journalière a été mise en place par le professeur principal depuis le mois d'octobre (à propos de I, collégien)	Indices (8) madame J (CPE) demande à K (collégienne) s'il ne serait pas préférable pour elle de changer de classe  Madame L (professeur) indique que, à son avis, il serait nécessaire de réfléchir à un soutien en mathématiques (à propos de M, lycéenne)

<sup>1</sup> Projet d'Accueil Individualisé : protocole signé par les représentants de l'établissement (sur proposition du médecin scolaire) et les parents et décrivant les conditions particulières de prise en charge arrêtées au regard de problèmes médicaux.