



HAL
open science

De la question des droits au sentiment de justice à l'école

Valérie Caillet

► **To cite this version:**

Valérie Caillet. De la question des droits au sentiment de justice à l'école. Diversité : ville école intégration, 2017, Justice et droit à l'école, 188, pp.19-25. 10.3406/diver.2017.4418 . halshs-01600065

HAL Id: halshs-01600065

<https://shs.hal.science/halshs-01600065v1>

Submitted on 21 Aug 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial 4.0 International License

De la question des droits au sentiment de justice à l'école

Valérie Caillet

Citer ce document / Cite this document :

Caillet ValérieCaillet Valérie. De la question des droits au sentiment de justice à l'école. In: Diversité, n°188, 2017. Justice et droit à l'école. pp. 19-25;

https://www.persee.fr/doc/diver_1769-8502_2017_num_188_1_4418

Fichier pdf généré le 16/03/2023

la spécificité de la question des droits dans l'espace scolaire.

De la question des droits au sentiment de justice à l'école

L'expérience scolaire des droits et du droit ne favorise pas le sentiment de justice des élèves. La non-reconnaissance de leur parole et l'absence de réciprocité des droits avec les adultes nourrissent de nombreux sentiments d'injustice, notamment de nature politique, démontrant ainsi la spécificité de la question des droits dans l'espace scolaire. ■

Une des finalités – historiquement première – de l'école est de former des citoyens dotés d'esprit critique et capables de vivre en et faire vivre la démocratie. Les jeunes passent aujourd'hui plus de temps à l'école qu'ils ne l'ont jamais fait, avec une moyenne de 18,5 années d'études. L'un des enjeux de cet allongement des études et de la vie scolaire concerne donc l'importance du rôle que l'école, en tant que lieu de socialisation et de formation du sujet, est susceptible d'occuper dans les représentations et la construction de la citoyenneté des jeunes générations. Jusqu'à la fin des années 1960, les élèves n'y avaient que des obligations ; depuis une cinquantaine d'années, on assiste à une reconnaissance progressive et officielle des droits des élèves et, ainsi, à l'entrée du droit dans l'institution scolaire. Cette évolution s'inscrit dans un mouvement plus large et profond des sociétés développées : plus individualistes, revendicatrices de nouveaux droits pour les personnes (droits des femmes, droits des enfants), elles expriment le désir toujours plus fort, à travers l'affirmation de la souveraineté et des particularismes des individus, de faire reconnaître la place des plus dominés et des plus « petits », en particulier

les enfants. Pour autant, de nombreuses enquêtes font état d'un décalage significatif entre cet état de fait et l'expérience scolaire ordinaire des élèves dans ce domaine. Dès la fin des années 1990, certains travaux montraient déjà les tensions à l'œuvre dans la définition et la mise en œuvre de l'exercice de la citoyenneté dans l'espace scolaire (Barrère, Martuccelli, 1998), ainsi que le décalage entre les droits formels des élèves et leur expérience subjective (Merle, 2002).

En s'appuyant sur la pérennité de ce paradoxe¹, cette contribution propose de questionner l'accès et l'éducation aux droits des jeunes scolarisés à partir de leur expérience, souvent mitigée, de ces droits. Il s'agit notamment de montrer que le développement des droits ne garantit pas le sentiment de justice des élèves et qu'il est donc utile de rattacher cette question à une réflexion plus large sur les sentiments d'injustice des jeunes et sur la manière dont ces ressentis impactent leur croyance dans l'institution scolaire, dans sa capacité à résoudre les conflits et à se vivre comme une démocratie. Après une clarification des conceptions du/des droit(s) dans l'espace scolaire, nous verrons dans quelles situations et expériences scolaires la question des droits émerge et nourrit le sentiment d'injustice des élèves. Enfin, notre réflexion se clôturera par des suggestions d'inclusion de la question des droits dans les demandes de justice des élèves. Ces

1 Ce paradoxe est évoqué dans l'intitulé même de l'ouvrage de Pierre Merle (2005) : *L'Élève humilié. L'école, un espace de non-droit ?*

analyses seront illustrées par un matériau empirique sur les sentiments d'injustice des collégiens et lycéens². Ces résultats demeurent d'actualité, si l'on en juge les récentes études PISA : la France apparaît en effet comme l'un des pays où le sentiment d'injustice parmi les élèves est le plus fort³.

DROIT ET ÉCOLE : DE QUEL(S) DROIT(S) PARLE-T-ON ?

Les rapports entre l'école et le droit ont pendant longtemps été inexistantes et l'entrée du droit dans l'espace scolaire est relativement récente. Dans le cadre scolaire, la notion de « droit » comporte une acception plurielle. Tout d'abord, on identifie les droits spécifiques appliqués à la vie scolaire, lesquels sont une émanation des droits plus larges de l'enfant⁴, droits positifs ou « droits libertés », à la fois individuels et collectifs (droit d'expression, de représentation, de réunion, d'association et de publication). À ces premiers s'ajoutent des droits négatifs, ou « droits créances », qui entraînent des devoirs et des obligations de la part des adultes et de l'institution (droit à l'éducation, à l'égalité, au respect de l'intégrité morale et physique des élèves) et qui sont antérieurs à la reconnaissance juridique des droits des élèves. Enfin, les établissements scolaires se définissent aujourd'hui comme des espaces de droit respectueux des principes fondamentaux du droit, via les règlements intérieurs, notamment dans le registre des punitions et sanctions⁵.

Lorsqu'on les interroge, les élèves, pour leur part, ont une conception des droits plus large, qui tient au respect de ce qu'est un enfant. Ils revendiquent ainsi le droit de ne pas savoir, le droit à l'erreur, le droit de ne pas avoir tout le temps envie de travailler, d'exister comme personnes (Perrenoud, 1995). Selon eux, les droits concernent moins la liberté d'opinion, de réunion, le statut de l'élève que le quotidien de la classe et de l'établissement. Dans certaines filières (en lycée professionnel), les élèves ont parfois une conception détournée – en creux – du droit, à savoir le droit de transgresser le règlement (ne pas écouter, ne rien faire). Depuis des décennies, la société a fait de l'enfant un centre d'intérêt, un enfant « roi », et supposé autonome. À ce propos, rappelons qu'un mineur est déjà un sujet de droit, même s'il n'est pas encore citoyen. Ses droits sont inscrits dans des conventions internationales, des lois nationales, des circulaires, etc. Or les élèves décrivent bien le paradoxe dans lequel ils se trouvent : cramponnés à leur statut d'enfant, ils éprouvent une difficulté à se penser comme sujet de droit alors même qu'ils souhaiteraient être davantage accompagnés dans l'accès à des droits conformes à leurs besoins et à leur âge :

[...] il faut pas laisser les élèves au statut où ils en sont. Il faut les aider à grandir, pas les considérer comme des moins que rien, il faut les soutenir, et il faudrait qu'ils nous traitent comme on est, pas comme des adultes » (une lycéenne en bac pro).

Nous allons voir que, dans le domaine des rapports sociaux et de la civilité, leurs sentiments d'injustice ne reposent pas sur des normes de justice pures et traditionnelles, telles que le mérite et l'égalité, mais sont en relation avec ces différents aspects culturels du droit à l'école. Ces expériences mettent en cause la capacité des élèves à se faire entendre, les relations entre les adultes et les élèves, les droits et devoirs de chacun ou la façon dont le droit n'est pas respecté.

UNE EXPÉRIENCE DU/DES DROIT(S) DÉCEVANTE

Au quotidien, les élèves éprouvent un sentiment de non-reconnaissance de leurs droits et considèrent que les règles sont souvent bafouées.

2 Les extraits d'entretiens cités dans cet article sont issus de ma thèse, « Le sentiment d'injustice à l'école », Thèse de doctorat de sociologie, Université Bordeaux 2, 2001. Sur l'expérience des droits chez les élèves à l'école primaire, cf. Merle (2001).

3 Denis Meuret, « Les relations profs-élèves du point de vue de la justice », *Cahiers pédagogiques*, n° 532 : dossier « Justice et injustices dans l'école », 2016, p. 15-17.

4 Cf. CIDE (Convention internationale des droits l'enfant), 1989.

5 Cf. BO Spécial n° 8 du 13 juillet 2000, « Procédures disciplinaires et règlement dans les ÉPLE ».

L'impossible contestation

Alors même que les élèves sont encouragés depuis plus de vingt ans à participer à la vie collective de leur établissement, le rôle et l'efficacité des délégués sont largement discrédités et ce pour plusieurs raisons : absence de formation des délégués, difficile prise de parole en conseil de classe et sentiment d'impuissance face aux adultes. Les conseils de classe sont ainsi perçus comme des simulacres de démocratie où les remarques des élèves y sont trop peu entendues et, plus encore, pas formulables. Plus largement, et pas seulement en lien avec le droit à être représentés, les élèves souffrent de l'impossibilité de faire reconnaître les inégalités perçues au sein de leurs relations avec les enseignants, par exemple les éventuels abus de pouvoir de certains d'entre eux. Ce sentiment de domination est renforcé lorsque les enseignants « s'en réfèrent au supérieur hiérarchique » plutôt que de régler directement les problèmes avec les élèves. Cet élève de 3^e possède ainsi une vision très binaire de la relation pédagogique : « ils ont le droit de parler ; eux c'est les maîtres, on a pas le droit de rien faire nous ; nous sommes disciples, ils ont tous les droits ». Les descriptions de la relation pédagogique par les élèves révèlent souvent l'incompatibilité de l'autorité professorale avec le droit d'expression des élèves. Cette situation est vécue comme une très forte injustice « puisque toute critique des enseignants, possible en droit, est impossible en fait⁶ ». La supposée toute-puissance de l'enseignant représente autant de non-droits pour les élèves.

Dans ce contexte, le rôle du conseiller principal d'éducation (CPE) paraît souvent difficile car il est ambigu :

Donner tort à l'élève systématiquement n'est pas a priori juste ; il y a souvent des choses bien pensées que disent les élèves et on

devrait pouvoir leur donner plus souvent raison. Il y a tout un espace de médiation qui doit permettre à l'élève de ne pas être sujet de non-droit ou d'être infantilisé ou d'être instrumentalité par un régime de justice distributive.

En tant que médiateur de conflit, ce CPE en lycée évoque l'injustice liée à la contrainte de réaffirmer l'ordre des grandeurs et le pouvoir de l'enseignant face aux élèves. Cette réalité fait écho à la crainte que certains enseignants ont de voir la relation pédagogique s'inverser pour donner raison à l'élève :

Je critique le côté hiérarchique mais j'attends quand même une certaine reconnaissance donc moins de droits pour eux ; dans leur vie de lycéen si.

Jugeant les droits des élèves comme menaçants, cette enseignante de lycée opère une distinction forte entre les droits des élèves dans la cité scolaire d'une part, et dans le cadre des relations pédagogiques d'autre part ; dans cette différenciation, la signification des droits se heurte à l'interprétation donnée à la « liberté d'expression » et à la difficulté de reconnaître aux élèves le droit de se plaindre. Il y aurait, d'un côté, l'élève citoyen d'une cité scolaire largement fantasmée et, de l'autre, un élève censé se soumettre à une relation hiérarchique. Sur l'aspect « vie dans la cité » (scolaire), de nombreuses enquêtes démontrent que, en réalité, les élèves investissent peu l'espace scolaire car ils n'y ont pas de sentiment d'appartenance⁷.

La relation pédagogique fonctionne ainsi comme un « bastion » de l'autorité où celle-ci est envisagée seulement sous l'angle des relations interpersonnelles enseignants-élèves. Cette relation devient une lutte pour la reconnaissance, aussi bien pour les élèves que pour les enseignants, chacun cherchant à limiter les droits de l'autre pour valoriser les siens. Aussi, il n'est pas rare de voir ces relations se transformer en rapports de force. Les élèves ont le sentiment que le pouvoir de l'enseignant l'autorise à ne pas les écouter, à ne pas les considérer ni les respecter. D'après cette élève de terminale L, « les droits des élèves sont mal cernés, ils sont pas là où ils devraient être. Il faut nous baser sur des relations de confiance ; on nous dit qu'on est grands, qu'on est adultes, on nous le

6 François Dubet, « Sentiments d'injustice et conflits de justice », *Cahiers pédagogiques*, n° 532, op. cit., p. 12-14.

7 Cf. notamment les travaux de Robert Ballion (1998) et ceux de Patrick Rayou (1998).

dit dès la seconde et en fait c'est pas vrai, on nous considère pas comme tels [...] »⁸. Ce système peut conforter et enfermer les élèves dans le statut de victimes d'injustice et nourrir une conception très instrumentale du droit, dans laquelle est juste ce qui respecte la règle, tel que l'illustre l'exemple de ce lycéen qui porte plainte auprès de l'inspection académique pour dénoncer un abus d'autorité de son enseignant, suite à un incident autour du refus de jeter son chewing-gum (car selon lui, cette interdiction ne figurait pas dans le règlement intérieur). L'appel à leur « bon droit », au sens de responsabilité, vient ainsi combler une absence de reconnaissance profonde et authentique de leur statut d'« égaux », comme individus pouvant être pris au sérieux, dont la parole est digne d'intérêt. L'exercice des droits des élèves dans l'école demeure donc insatisfaisant car empêché par la manière dont le pouvoir et l'autorité sont exercés, tant dans le cadre des instances collectives de représentation que dans celui de la relation pédagogique au quotidien.

Un droit imparfaitement rendu

Les sentiments d'injustice des collégiens et lycéens portent par ailleurs sur la manière dont le droit en général est appliqué dans le cadre scolaire. L'utilisation des règles et des punitions/sanctions en vigueur dans la classe et dans l'établissement est le sujet d'importantes critiques portant sur leur caractère souvent flou, changeant, voire même arbitraire. La première accusation concerne la non-réciprocité des droits entre les adultes et les élèves ; par exemple, les élèves ne comprennent pas pourquoi les enseignants doublent parfois dans la queue à la cantine ou peuvent arriver en retard en classe alors qu'eux-mêmes n'en ont pas

le droit. Les élèves ont donc le sentiment de « deux poids, deux mesures » et cette absence de réciprocité nourrit le sentiment que les enseignants ont tous les pouvoirs, y compris celui de changer les règles dans la classe, lesquelles sont alors perçues comme le fait du « prince ».

Les punitions et les sanctions sont également jugées par les élèves comme le fruit de décisions trop souvent hâtives et injustes de la part des adultes. Au-delà de l'illégalité et de l'arbitraire des punitions démontrés par les travaux d'Éric Debarbieux⁹, les élèves considèrent les sanctions comme excessives, car trop lourdement pénalisantes pour ceux qui les reçoivent. À la faiblesse de la dissociation entre l'élève et la personne s'ajoute l'ambiguïté de punir un élève pour un manque ou une absence de travail. À ce sujet, défendant la nécessité de mettre en adéquation les principes du droit (« nul ne peut être mis en cause pour un acte qui ne porte tort qu'à lui-même »), et les pratiques réelles, Bernard Defrance pointe les risques de « pénalisation des apprentissages »¹⁰. Si travailler fait partie des devoirs des élèves, la sanction en cas de manquement est-elle l'unique réponse à apporter ? Par ailleurs, dans certains établissements difficiles, lorsque les conflits et les actes graves (incivilités, violences) ne sont pas traités, les élèves développent un sentiment d'impunité.

Or le droit doit protéger les plus faibles et garantir l'unité¹¹. Face au non-respect des règles, les élèves sont alors tentés de « faire justice eux-mêmes ». La dénonciation de la loi du plus fort peut alors susciter l'attente d'un droit à prédominance « répressive ». De nombreux élèves regrettent que la communauté scolaire reste trop « scolaire » et qu'elle n'aide pas les élèves à se mélanger, à se côtoyer, à se rencontrer, à se respecter, critiquant ainsi le défaut d'intervention des adultes dans l'apprentissage de la civilité. Si le respect du règlement intérieur est jugé incontournable pour limiter les risques d'arbitraire, il n'est en aucun cas associé à l'apprentissage de la morale ou du civisme.

9 Éric Debarbieux, « Enseigner et punir », *Cahiers pédagogiques*, n° 532, op. cit., p. 55-56.

10 Bernard Defrance, « Justice à l'école ? », *Cahiers pédagogiques*, n° 532, op. cit., p. 33-35. Cf. aussi Defrance (2000).

11 « Toute personne a droit à ce que règne un ordre tel que les droits et libertés de chacun puissent prendre plein effet. L'individu a des devoirs envers la communauté dans laquelle seul le libre et plein développement de sa personnalité est possible. » (Déclaration universelle des droits de l'homme, ONU, 10/12/1948).

8 Ce sentiment d'être impuissants, méprisés, enfermés dans un statut d'éternels « petits », a déjà été décrit il y a vingt ans dans les travaux de François Dubet et Danilo Martuccelli : *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil, 1996.

Pour la majorité des élèves, l'usage et le sens de ce règlement consistent plus à instaurer un cadre et un ordre juridique qu'à les responsabiliser.

J'ai été collée quatre heures cette année, j'étais dégoûtée d'être collée en terminale, je suis majeure ! [...] obliger les gens à signer le règlement ça pousse pas à respecter ce qui est respectable, ça devient une convention alors que ça devrait même pas en être une ; y'a des choses, c'est du respect d'autrui et c'est normal » (une élève de terminale).

Le règlement intérieur revêt donc, in fine, une signification essentiellement juridique, dissociée de tout point de vue moral. Sa fonction est plutôt « pénale » et il sert d'outil à l'administration et aux enseignants pour fixer des règles communes. La règle sert à protéger, à se protéger, à revendiquer, mais n'est pas liée à une expérience sociale et morale qui permet de grandir et d'accepter les autres. Son usage peut ainsi devenir stratégique, « à la carte », pour les différents acteurs scolaires, en fonction des rapports de force en présence, tel que l'explique cette principale :

Donner raison au prof ? Ça se passe ici dans mon bureau. L'enseignant s'appuie généralement sur les règles de fonctionnement de l'établissement, c'est à partir du moment où l'une ou l'autre partie s'appuie sur les règles, j'estime que c'est sur ce partenaire-là qu'il fait s'appuyer.

À quoi sert le droit/les droits à l'école ?

L'entrée du droit à l'école n'a donc pas endigué la montée d'un fort sentiment d'injustice dans l'expérience scolaire. Si ce résultat peut évidemment varier d'un établissement à l'autre, en fonction de sa politique et de son fonctionnement propres, l'accès et l'éducation au droit ne peuvent néanmoins faire l'impasse sur les conditions d'une justice scolaire intégrant le

point de vue des élèves sur leur expérience scolaire. Dans cette optique, quelles pistes de travail peuvent être envisagées pour une meilleure utilisation et compréhension du droit, et quelles finalités lui conférer dans le cadre de l'école ? Afin de mieux articuler les droits et le sentiment de justice des élèves, l'institution scolaire doit répondre à quelques questions essentielles.

– **Quelle justice entre « inégaux » ?** Selon un élève de lycée professionnel, il existe « une règle qui n'est pas marquée dans le règlement intérieur et qui est : les adultes ont toujours raison, et des fois ils peuvent se tromper et ne le reconnaissent pas. Pour plus de justice, je parle pas d'égalité parce qu'un élève c'est un élève et un prof c'est un prof mais que chacun ait ses règles et qu'ils reconnaissent leurs torts, de tous les côtés ». L'asymétrie de la relation pédagogique ne doit pas empêcher de clarifier ce que confèrent le statut des élèves et celui des enseignants dans l'espace scolaire, et l'école doit affirmer que chaque acteur a des droits et des obligations réciproques. Les élèves réclament ainsi la réciprocité dans le droit à faire reconnaître les transgressions et l'irrespect. En favorisant la reconnaissance mutuelle de valeurs communes permettant un meilleur « vivre-ensemble » – civilité, respect, honnêteté, ponctualité –, les élèves pourraient mieux comprendre le sens de certaines règles ; par exemple, l'interdiction de bavarder en classe ne correspond pas à une règle de statut – parce qu'on est un élève – mais à une règle de civilité.

– **Quels espaces démocratiques ?** On l'a vu avec le conseil de classe, il ne suffit pas d'offrir des droits aux jeunes pour qu'ils se sentent entendus. Encore faut-il que ces droits soient concrètement mis en œuvre et soient le support d'une véritable et authentique reconnaissance de leur personne, de leur capacité à critiquer et à proposer des idées valables. La difficulté à exprimer et à résoudre les conflits et les insatisfactions atteste de l'impossible fonctionnement de l'école comme espace démocratique. Alors que l'école n'a jamais autant constitué une cité qu'aujourd'hui, elle est loin de l'être dans les faits. Il est vrai que l'héritage de la pédagogie institutionnelle a mieux pénétré la culture de l'école primaire que celle du secondaire, et que les établissements scolaires mériteraient de s'inspirer des conseils coopératifs d'élèves (transposés au collège et au lycée en « heures de vie de classe », avec plus ou moins de succès). L'école ne

peut évoluer dans son éducation au droit et à la citoyenneté si elle ne favorise pas la création de réels espaces démocratiques permettant d'échanger sur les expériences scolaires.

– **Quel sens donner aux règles ?** Certains enseignants questionnent le sens et l'utilisation du règlement intérieur :

Moi je pense que tout ce qui est contesté par les élèves, c'est parce que d'abord on a pas pris le temps de leur expliquer les règles de vie. On devrait les impliquer davantage dans le règlement intérieur. Les majeurs, je leur ferais signer un engagement, un contrat. On les prend pour des sujets inférieurs à mon avis [...]» [enseignante en bureautique, lycée professionnel].

Le règlement intérieur apparaît ici comme le symbole de la soumission des élèves qui n'y ont aucune capacité de négociation ou de discussion. Un travail sur l'articulation des droits et des devoirs apparaît indispensable car les élèves rencontrent des difficultés pour lier les deux notions ; ils pensent aussi que certains énoncés (devoirs ou interdits) pourraient revêtir des formulations plus positives. Par exemple, le droit de travailler en silence ou en paix remplacerait le devoir de ne pas bavarder. À l'heure actuelle, le règlement intérieur agit surtout comme une « soupape de sécurité¹² » qui permet de réguler les désordres scolaires mais ne pose pas la question du sens des règles et de leurs liens avec les valeurs. Or associer les élèves à la construction des règles, expliciter les droits et devoirs de chacun éviteraient de glisser dans une conception procédurale de la justice où les problèmes d'indiscipline se résolvent souvent par un acte juridique (cf. recours fréquent au rapport et à la demande d'une sanction). Cette tendance à la juridicisation de l'espace scolaire entraîne des risques en

matière de citoyenneté, dans la mesure où les élèves demeurent peu impliqués dans la vie scolaire et où les adultes maintiennent une autorité essentiellement verticale et hiérarchique avec les jeunes – alors qu'une dimension plus égalitaire pourrait être introduite. Cela a des conséquences néfastes sur la qualité des rapports entre les adultes et les jeunes et sur le rapport au savoir et à la classe qui se trouve dès lors traversé par de fortes critiques.

– **Quelle justice scolaire ?** L'exercice des droits à l'école n'est pas une fin en soi, puisqu'il existe des secteurs d'insatisfaction et de frustration qui ne sont pas garantis par la question du droit et qui relèvent d'une exigence de justice plus large. Les normes de justice qui structurent le sentiment d'injustice des élèves concernent d'abord l'égalité et le mérite, pour lesquels la conciliation est souvent difficile ; les jugements scolaires ne doivent pas affecter l'égalité à laquelle chacun a droit et doivent permettre la distinction entre jugement sur le travail d'une part, et sur la personne d'autre part (Dubet, Duru-Bellat, 2004). Les établissements ghettos, l'inégale offre scolaire, le favoritisme sont ainsi vivement dénoncés par les élèves. De même, les différences de mérite sont supposées ne pas menacer l'égalité qui est due à chaque élève, au risque d'un profond mépris. Par ailleurs, des normes subjectives telles que le respect et la reconnaissance émergent parmi les attentes de justice des élèves, car elles permettent de préserver leur dignité contre des résultats trop faibles. Dans l'univers scolaire, il importe avant tout de ne pas être réduit à son statut d'élève, et d'être reconnu de façon inconditionnelle comme une personne, en tant que sujet unique, particulier.

En résumé, depuis plus de dix ans, les recherches et les enquêtes ont montré l'exacerbation des sentiments d'injustice dans l'expérience scolaire des élèves, en dépit de la montée des droits scolaires. La création d'un indicateur « Sentiment d'injustice » dans les évaluations PISA révèle ainsi l'importance des exigences de justice à l'égard de l'école, résultant en France des tensions à l'œuvre entre les différents principes de justice caractéristiques de notre modèle scolaire. Par ailleurs, on observe que la justice scolaire est souvent réduite à un problème de justice distributive (notes, jugements scolaires, orientation), alors même que l'expérience des élèves relève aussi de sentiments d'injustice d'une autre nature, liée au

12 Danielle Theleus, « Quel respect des textes ? », *Cahiers pédagogiques*, n° 532, op. cit., p. 38-39.

manque de respect et de reconnaissance de leurs droits. L'expérience scolaire des élèves ne témoigne finalement pas d'un désir de davantage de droits, mais d'attentes de justice intégrant plus d'égalité dans leurs rapports aux adultes.

Les progrès et la volonté récente des acteurs de porter un intérêt et une légitimité à mieux comprendre et à répondre à ce sentiment¹³ démontrent l'urgence à intégrer des modalités de prise en compte et de traitement du sentiment d'injustice dans les missions centrales de l'école. Ce souci de justice des adultes doit être ressenti par l'ensemble des élèves, et pas seulement par une minorité d'entre eux ; dans cette perspective, l'éducation aux droits à l'école peut être utile et pertinente si elle est plus considérée dans sa dimension politique que juridique, en lien avec les conceptions et attentes de justice des élèves, et si elle est perçue par l'institution scolaire comme une réelle opportunité de construire des relations plus harmonieuses avec les élèves. Au risque, sinon, d'accroître la perte de confiance dans une école perçue comme fondamentalement injuste.

VALÉRIE CAILLET

maître de conférences en sociologie,
université de Cergy-Pontoise/ÉSPÉ académie
de Versailles. Centre Émile-Durkheim,
Bordeaux [CNRS UMR 5116]

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ballion R.** (1998), *La Démocratie au lycée*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur (3^e éd. 2002).
- Barrère A., Martuccelli D.** (1998), « La citoyenneté à l'école : vers la définition d'une problématique sociologique », *Revue française de sociologie*, vol. 39, n° 7, p. 651-671.
- Caillet V.** (2006), « Le sentiment d'injustice, un facteur de risques », *VEI-Diversité*, n° 147, p. 39-44.
- Defrance B.** (2000), *Le Droit dans l'école. Les principes du droit appliqués à l'institution scolaire*, Versailles/Loverval (Belgique), R. Castells/Labor.
- Desvignes S., Meuret D.** (2009), « Les sentiments de justice des élèves en France et pourquoi », in M. Duru-Bellat, D. Meuret (dir), *Les Sentiments de justice à et sur l'école*, Louvain-la-Neuve (Belgique), De Boeck, p. 187-199.
- Cahiers pédagogiques** (2016), n° 532 : dossier « Justice et injustices dans l'école », M.-C. Chycki, É. Pradel (coord.).
- Dubet F., Duru-Bellat M.** (2004), « Qu'est-ce qu'une école juste ? », *Revue française de pédagogie*, n° 146, p. 105-114.
- Ministère de l'Éducation nationale** (2012), *Guide, Pour une justice scolaire préventive et restaurative dans les collèges et lycées* (PDF accessible sur reseau-canope.fr).
- Merle P.** (2001), « Les droits des élèves. Droits formels et quotidien scolaire des élèves dans l'institution éducative », *Revue française de sociologie*, n° 42, p. 81-115.
- Merle P.** (2005), *L'Élève humilié. L'école, un espace de non-droit ?*, Paris, PUF (2^e éd. mise à jour 2012).
- Perrenoud P.** (1995), « Les droits imprescriptibles de l'apprenant ou comment rendre le métier d'élève plus vivable », *Éducatifs*, n° 1, p. 56-62
- Rayou P.** (1998), *La Cité des lycéens*, Paris, L'Harmattan.

¹³ Cf. *Guide pour une justice scolaire préventive et restaurative dans les établissements scolaires du second degré*, MEN, 2012.