

## **Le conseil de classe entre justesse, justice et justification Changer le conseil de classe, à quel prix ?**

*On a tout dit et rien dit sur le conseil de classe. Cette institution scolaire « aux aspects contrastés »<sup>1</sup> a fait parler d'elle à maintes reprises. Elle focalise une partie des vécus scolaires des élèves, souvent perçus dans leur négativité -« j'ai été orienté »-, a fait l'objet d'analyses universitaires<sup>2</sup>, journalistiques<sup>3</sup>, administratives<sup>1</sup>. Mais curieusement, depuis la fin des années 90, le débat s'amenuise, le travail de décryptage se raréfie, les productions perdent en densité et en diversité. Est-ce qu'on aurait tout dit sur lui ? Ou bien s'est-il à ce point banalisé, ritualisé, au milieu de tant d'autres conseils tenus désormais dans les établissements, qu'il en aurait perdu de son importance originelle ? Et puis, au fond, à quoi bon en faire aujourd'hui encore un objet d'étude alors que les évaluations portées sur l'élève, les décisions d'orientation sont produites ailleurs ? Nous tenterons ici, nous appuyant sur les auteurs<sup>4</sup> et nos propres analyses<sup>5</sup>, de considérer, dans un premier temps, que le conseil se débat entre justesse, justice et justification. Nous essaierons ensuite de repérer, dans la deuxième partie, à quelles conditions, à quel prix il pourrait véritablement évoluer. Notre parti pris : insister davantage sur les évolutions souhaitables, les travaux ne manquant pas sur les constats, pour lesquels de nombreux renvois sont effectués à la fin du texte.*

**par Jacques VAULOUP**

### **Propos de conseil, côté pile**

« Ras l'bol des réunions le soir qui n'en finissent pas ! »

« Un cérémonial immuable, bien huilé. »

« C'est une parodie de concertation : tout est joué d'avance. »

« Je suis mal à l'aise pour décider de l'orientation des cas délicats. »

### **Propos de conseil, côté face...**

« C'est un moment important, car l'avenir des élèves s'y joue. »

« C'est une instance indispensable pour harmoniser les critères d'évaluation. »

« Il permet d'analyser collectivement la situation des classes difficiles. »

*Rien de plus banal, dans la vie d'un collège, d'un lycée, qu'un conseil de classe. Il constitue un rituel ordinaire de la vie de l'établissement et s'il fait parler de lui, c'est le plus souvent, non pour tenter d'en apercevoir le sens, les enjeux et de proposer collectivement des améliorations, mais bien plutôt pour évoquer, soit avant soit après le moment du conseil, le cas de tel ou tel élève. En 1978, au moment où Patrick BOUMARD<sup>2</sup> osait, dans un livre très controversé, à partir duquel on allait ultérieurement construire une pièce de théâtre à succès, proposer une analyse institutionnelle de cette instance en termes de *pouvoir*, d'*autorité*, d'*analyseurs*, l'époque était aux débats de fond où la polémique pointait sous l'invective : le conseil de classe décidait alors, et beaucoup de ses membres vivaient mal cette préconisation<sup>2</sup>. Après 1989, le *pouvoir de décision* fut attribué par l'institution au chef d'établissement<sup>6</sup>, et le législateur laissait au conseil de classe le *pouvoir de proposition*.*

## LE CONSEIL DE CLASSE ENTRE JUSTESSE, JUSTICE ET JUSTIFICATION

### ***Une procédure pétrie de contradictions, et dont l'évolution s'est arrêtée en chemin***

Il nous semble opportun de reporter le lecteur au dernier texte de référence, puisqu'il s'agit d'un décret et qu'il apparaît aujourd'hui encore, quinze ans après sa promulgation, largement méconnu.

Extraits du décret n°90-484 du 14 juin 1990.

. Art. 9. [...] Les parents de l'élève ou l'élève majeur formulent des demandes d'orientation [...].

. Art.10. [...] Les demandes d'orientation sont examinées par le conseil de classe qui prend en compte l'ensemble des informations réunies par ses membres sur chaque élève ainsi que les éléments fournis par l'équipe pédagogique [...]. Le conseil de classe émet des propositions d'orientation [...].

. Art.11. Lorsque les propositions ne sont pas conformes aux demandes, le chef d'établissement, ou son représentant, reçoit l'élève et ses parents ou l'élève majeur afin de les informer des propositions du conseil de classe, et de recueillir leurs observations. Le chef d'établissement prend ensuite les décisions d'orientation ou de redoublement, dont il informe l'équipe pédagogique, et les notifie aux parents de l'élève ou à l'élève majeur.

Lorsque ces propositions sont conformes aux demandes, le chef d'établissement prend ses décisions conformément aux propositions du conseil de classe et les notifie aux parents de l'élève ou à l'élève majeur.

. Art. 12. Commission d'appel.

Cette distinction entre *la proposition* et *la décision* est-elle bien entrée dans les faits ? Combien de professeurs ont-ils conscience qu'ils proposent et ne décident pas, que le fait que le législateur ait voulu leur enlever le pouvoir de décider, et ainsi ait voulu dissocier l'agent de l'évaluation (le professeur) de l'agent du jugement (le chef d'établissement) aurait dû leur permettre de se concentrer sur *l'évaluation*, i.e. *la valorisation, la mise en valeur de chaque élève*, là où réside leur véritable pouvoir, en tout cas leur véritable compétence ?<sup>7</sup> Quel pouvoir sur l'élève ont-ils craint de perdre ? Et combien de chefs d'établissement, dont les instances syndicales avaient pourtant réclamé à cor et à cris le renforcement de leurs prérogatives de décideur local à la fin de ces années 80 où apparaissait l'établissement public local d'enseignement, ont-ils véritablement utilisé de manière ouverte les ressources de l'alinéa 1 de l'article 11 du décret cité ?

Les faits attestent une application à sens unique de l'article 11, le chef d'établissement n'étant visiblement pas prêt à exercer ce pouvoir solitaire, et ne revenant donc, en entretien post-conseil de classe, que très rarement sur les propositions des conseils de classe. Pourquoi ? Par souci de résister aux pressions consuméristes des familles ? Par risque moral, par mauvaise conscience de devoir exercer le pouvoir de triage social ? Ou, tout simplement, par risque de se mettre à dos les professeurs avec lesquels, quand le conseil est terminé, il faut bien cohabiter, alors que les parents, eux, ne vivent pas quotidiennement dans l'établissement ?<sup>4</sup>

### ***Orientation, gérer des flux ou/et processus éducatif***

On voit bien surgir, dans cette mauvaise conscience des acteurs, le paradoxe fondamental de l'orientation. En France, depuis la réforme BERTHOUIN (1959) et le passage à 16 ans de l'âge légal de fin de la scolarité obligatoire, on décline simultanément deux acceptations antinomiques, ou pour le moins paradoxales, de l'orientation.

Premier élément, *la gestion des flux*. Elle se réfère à la tentative d'ajustement entre les flux de formés, les attentes des familles et les besoins de l'économie. Si les études montrent le caractère aléatoire<sup>8</sup> de la prévision en ce domaine, ce modèle n'en garde pas moins vigueur. Plusieurs raisons peuvent expliquer ce phénomène : la nécessité pour un service public dispendieux de rendre des comptes aux contribuables ; la demande des familles et des jeunes qui se porte de plus en plus vers une « école qui insère socialement et professionnellement » ; la perspective démographique des années 2005-2010 qui aiguise les besoins de renouvellement en personnels de nombre de secteurs d'activité<sup>9</sup> ; son caractère mécaniste qui, de prime abord, peut rassurer (schéma de causalité linéaire : 1 profil d'élève  $\Rightarrow$  1 profil de poste) ; enfin, plus subrepticement encore, cette approche tend à mettre à distance la densité et l'incarnation des vécus par une approche a priori rationnelle. Or, l'on sait depuis FREUD que la rationalisation est l'un des mécanismes de défense privilégié des humains... C'est sous la bannière de cette logique gestionnaire et économique que l'on a mobilisé le système éducatif vers la fin des années 80 pour produire plus de bacheliers, que l'on mobilise le système éducatif au début des années 2000 pour promouvoir un jour les métiers du BTP, l'autre les métiers du transport...

Deuxième élément, *le projet personnel de l'élève, l'éducation à l'orientation*. Dès la mise en place du conseil de classe, du professeur principal et du cycle d'observation au début des années 60, l'orientation a été décrite comme « un processus d'observation continue, visant à favoriser l'adaptation scolaire, à guider l'élève vers un enseignement conforme à ses aptitudes, à contribuer à l'épanouissement des personnalités, à aider chacun à choisir sa voie »<sup>10</sup>. Il faudra attendre le milieu des années 90 (ministre BAYROU) pour que l'éducation à l'orientation trouve droit de cité au collège<sup>11</sup>, au lycée général et technologique<sup>12</sup>, et curieusement pas du tout au lycée professionnel. C'est aussi cette logique éducatrice, émancipatrice qui est sous-jacente à l'article 8, alinéa 2 de la loi d'orientation sur l'éducation du 10/07/1989 : « L'élève élabore son projet d'orientation scolaire et professionnelle avec l'aide de l'établissement et de la communauté éducative, notamment des enseignants et des conseillers d'orientation ». Pour appliquer une orientation-gestion des flux, il faut une procédure autoritaire, à tout le moins extérocentrée. Pour appliquer une orientation-projet personnel, il faut une procédure ouverte, autodéterminée. Or, paradoxe en cours : personne n'a voulu trancher entre les deux approches antinomiques ; elles sont donc condamnées à cohabiter.

### ***Des arbitrages politiques inachevés***<sup>10</sup>

Pour André LEGRAND, la mise en place d'une orientation éducative, émancipatrice, telle que prônée par les textes de 1996, n'a pu réellement se mettre en place pour deux raisons : la tradition administrative française, réglementariste, davantage accoutumée à la gestion des masses et préoccupations structurelles qu'au traitement individualisé, la « *culture dominante des enseignants du second degré qui, dans leur majorité, n'accepteront pas de développer le pouvoir des familles sur la scolarité des élèves* »<sup>10</sup>. Et il ajoute : « *L'administration de l'éducation nationale éprouvera les plus grands peines à assumer les contradictions de sa politique ; elle se retirera donc progressivement du jeu, alors que, dans le même temps, le développement de la décentralisation et de la déconcentration renforçaient l'autonomie des acteurs locaux et que les services d'orientation étaient rejetés à la périphérie du système. De ce fait, les dysfonctionnements inévitables du processus d'orientation-répartition sont inévitablement rejetés soit sur l'irréalisme ou l'irrationalité des choix exprimés par les familles, soit sur les services d'orientation dorénavant accusés de « psychologisme » et de méconnaissance du monde économique et social* »<sup>13</sup>.

Traduction en matière de dialogue établissement-élève-famille, de nombreux paradoxes demeurent et brouillent la visibilité de la procédure dite de dialogue.

#### **Petit décalogue des paradoxes de la procédure de dialogue**

- 1) L'élève est censé élaborer son projet personnel d'orientation, le choisir et en prendre la responsabilité ; mais c'est le chef d'établissement qui en décide...
- 2) Le chef d'établissement a le pouvoir de décider, mais comme il hésite à exercer ce pouvoir en solitaire et à « remettre en cause » l'avis des professeurs, la compétence propositionnelle du conseil de classe devient, de facto, une compétence *décisionnelle*...
- 3) Le conseiller d'orientation-psychologue, pourtant membre de droit du conseil de classe, participe aujourd'hui moins souvent à un conseil qui désormais propose qu'il n'était présent, autrefois, avant 1991, dans les conseils qui à l'époque décidaient...
- 4) L'élève est absent en conseil de classe (déjà qu'il a fallu mai 1968 pour faire admettre la notion de *délégué* des élèves...), mais présent en commission d'appel, qu'il soit majeur ou mineur (avec autorisation des parents) ; en conseil de classe, l'élève, même s'il est majeur au sens de la loi de la République, est un incapable juridique... Et pourtant, « *ils ne parlent pas que de frites* »<sup>14</sup>...
- 5) Le parent d'élève est absent en conseil de classe (déjà qu'il a fallu mai 1968 pour faire admettre la notion de *représentant* des parents...), mais présent en commission d'appel...
- 6) Le conseil de classe peut proposer à l'élève, « *pour son bien* »<sup>15</sup>, et avec les meilleurs arguments du monde, une orientation vers une spécialité dont les professeurs savent qu'elle est difficile d'accès, sans être assurés que l'élève pourra y être admis, et donc sans être aucunement en mesure de rassurer la famille et l'élève et sa famille sur ses chances d'y accéder...<sup>16, 17</sup>.

- 7) Contrairement au cas de tous les autres conseils ou réunions convoqués par l'établissement, aucun compte rendu officiel des conseils de classe n'est assuré par l'établissement. On se contente de demander aux délégués des élèves de faire un compte rendu aux autres élèves de la classe (écrit, oral), et aux représentants des parents d'élèves de faire un compte rendu aux autres parents... Pour ce faire, lesdits délégués et représentants sont, pendant le conseil, concentrés sur la prise de notes...
- 8) Le chef d'établissement peut à la fois présider le conseil de classe, instance propositionnelle, recevoir la famille lors de l'entretien post-conseil, arrêter la décision d'orientation, et ne pas être entendu par la commission d'appel alors que c'est lui qui a pris la décision d'orientation...
- 9) L'article 33 du D. n°85-924 du 30-08-1985 relatif aux établissements publics locaux d'enseignement stipule : « *il est institué dans les collèges, les lycées et l'EREA, pour chaque classe ou groupe d'élèves, sous la présidence du chef d'établissement ou de son représentant, un conseil de classe* ». Dans les faits, lorsque le chef d'établissement ne préside pas le conseil, il peut être remplacé par son adjoint, lui aussi personnel de direction, mais aussi par le conseiller principal d'éducation, par le professeur principal, voire par un autre professeur de la classe. A ce régime, on est en droit de se demander si tout membre de droit du conseil ne pourrait, sur mandat du chef d'établissement, présider cette instance...
- 10) En commission d'appel, le « *dossier de l'élève est présenté par un professeur de la classe à laquelle appartient l'élève et par le conseiller d'orientation intervenant dans l'établissement* » ; mais ce n'est pas obligatoirement le professeur principal qui s'en charge et, surtout, la commission d'appel entend un représentant de l'instance propositionnelle (un professeur) et non le représentant décisionnel (le chef d'établissement)...

#### ***La procédure d'orientation, méthodologie de l'apaisement***<sup>4</sup>

C'est ainsi que Bernard DESCLAUX résume la situation actuelle. On commence par impliquer la personne (famille, élève) dans le processus en lui imputant la responsabilité, parfois très tôt dans l'année, de formuler une demande initiale<sup>18</sup>. L'évaluation scolaire (notes, conseil de classe) consiste à justifier la décision. Les différents recours sont autant d'occasions d'apaisement (rencontres avec les professeurs, avec le conseiller d'orientation-psychologue, le chef d'établissement ; commission d'appel). Enfin, la temporalité longue (une année scolaire) donne l'occasion de multiples modifications insensibles et non problématiques pour le sujet, ou, si elles le sont, d'amortissement de ces problèmes en laissant du temps au temps.

#### ***Fonctions attribuées, fonctions non attribuées***<sup>4</sup>

En ce qui concerne les fonctions dévolues au conseil de classe proprement dit, Bernard DESCLAUX distingue des *fonctions attribuées* et des *fonctions non attribuées*, mais pour autant bien effectives. Chez les premières : coordination de l'équipe, procédure de justification (procédure d'ajustement, de vérification des capacités), émulation, orientation, préparation de la prise de décision. Parmi les secondes : donner de la visibilité du travail (pour les professeurs, le travail des élèves est la preuve de leur propre travail), appréciation de la compétence des autres acteurs (juger, être jugé), régulation des comportements individuels (notamment de notation), atténuation de l'offense (sauver la face, faire accepter l'échec).

Plus trivialement, on peut ajouter une *tâche non attribuée* qui n'a cessé d'envahir le déroulement des conseils de classe, mais aussi leur préparation et leur exploitation, à savoir *l'inflation des tâches administratives*. Elles occupent désormais une large part de l'activité des conseils : remplissage du livret du baccalauréat, contrôle en cours de formation en lycée professionnel, évaluation pour le diplôme national du brevet, rédaction de la synthèse inscrite au bulletin de l'élève, fiche de dialogue avec la famille pour l'orientation, dossiers d'orientation... Peut-on éviter, ou du moins limiter, la bureaucratisation du conseil et en faire ce qu'il ne devrait jamais cesser d'être, à savoir un lieu et un moment de parole, d'échanges et de propositions pour la classe, entité collective, et pour l'élève, sujet individualisé ?

*"... De ce déroulement formel, on retire l'impression que l'institution a bien reçu les leçons de plus de vingt ans de critiques et s'est progressivement verrouillée. On sait que dans toute réunion de groupe, il y a risque de conflit : la parade élémentaire est d'abord de limiter a priori la durée de la réunion. On sait ainsi que l'on ne peut trop s'attarder à de longues discussions, ni consacrer trop de temps à chaque cas. C'est aussi un bon prétexte pour le président de mener la réunion tambour battant. En second lieu, parents et élèves ont bien retenu leur leçon : les parents savent qu'il y a des sujets qu'ils ne doivent pas aborder, notamment dans le domaine de la pédagogie ; les élèves comprennent que le conseil de classe n'est pas le bon lieu pour présenter des revendications et qu'il vaut mieux les évoquer dans un autre cadre. Enfin les professeurs ont renoncé à faire état de leurs divergences devant des personnes extérieures à l'établissement. Au reste, dans la plupart des cas, la réunion a été préparée et les conclusions déjà envisagées. On laisse au jeu de la concertation quelques situations douteuses." André CAROFF, Jacky SIMON, (1988), L'orientation des élèves, problèmes généraux, rôle des structures et des acteurs de l'orientation, La documentation française.*

### ***Un débat de justesse, de justice, de justification***

*"Pour qualifier les élèves et leurs actes, attribuer une appréciation générale et formuler un avis d'orientation, le conseil de classe mobilise une diversité de données empruntées à différents registres, différentes logiques", précise François BALUTEAU<sup>2</sup>.*

#### **Un débat de justesse**

Comme lieu d'évaluation de la compétence scolaire, nécessité oblige de tendre vers la mesure la plus pure, la justesse dans la cotation des épreuves et l'appréciation des jugements. Sans reprendre ici le débat de fond sur les limites, malentendus, imprécisions voire les aberrations des systèmes de notation, rappelons les principales critiques qui leur sont faites<sup>19</sup> : chaque note est affectée de subjectivité ; la note renvoie à une logique de classement ou de sélection, non à une logique d'apprentissage ; les notes mesurent des capacités complexes peu élucidées et hétérogènes. De ce point de vue, la moyenne est insatisfaisante comme élément d'évaluation fiable. En outre, dès lors que les résultats sont moyens ou justes - cas très fréquent - les risques d'erreur d'appréciation sont démultipliés<sup>20</sup>.

Une enquête récente de la direction de l'évaluation et de la prospective du ministère de l'éducation nationale a permis d'approcher les pratiques d'évaluation des enseignants de collège<sup>21</sup>. Pour la plupart des professeurs, évaluer est une pratique majeure de la professionnalité d'enseignant. 95% d'entre eux considèrent que l'évaluation fait partie du processus d'apprentissage de l'élève. Plutôt conçue individuellement, l'évaluation au

collège est surtout envisagée dans une perspective sommative, même si des signes d'évolution vers des démarches plus diagnostiques et formatives sont perceptibles. De fortes caractérisations disciplinaires émergent. L'enquête produit une typologie en trois catégories. Premier groupe. 50% des professeurs, essentiellement scientifiques, peu soucieux de différenciation ou de remédiation, décidant seuls des modalités de l'évaluation, à partir des manuels. Des pratiques évaluatives sommatives, centrées sur des contenus, s'appuyant sur des écrits de restitution, et situées en fin d'apprentissage. Deuxième groupe. 38% des enseignants affirment chercher à diversifier ressources, objectifs, modalités de l'évaluation. Ils affichent une approche plus collective à partir de différents critères (autonomie et créativité des élèves, compétences transversales, évaluations réalisées au fur et à mesure des séquences en fonction du niveau réel des élèves, implication des élèves dans le repérage des erreurs, proposition de remédiations, etc.). Ce groupe est composé principalement de professeurs de lettres, langues et histoire-géographie. Troisième groupe. 12% des professeurs (essentiellement EPS et, moindrement arts plastiques) posent systématiquement des évaluations en début d'apprentissage, leurs évaluations sont élaborées collectivement et portent surtout sur des savoir-être. Elles sont de nature diagnostique et formative.

Que tirer d'un tel tableau en clair-obscur? Les plus pessimistes insisteront sur le fait que, dans le climat d'« évaluationnisme »<sup>22</sup> et de « constante macabre »<sup>23</sup> qui caractérise le système français, il serait miraculeux qu'une autre évaluation, plus formatrice, plus émancipatrice, remplaçât rapidement et durablement l'ancienne. D'autres pourront considérer à juste titre que, si 50% des professeurs ont déjà « fait bouger les lignes », c'est qu'un mouvement significatif s'amorce<sup>24</sup>.

Le *débat de justesse* auquel sont confrontés les membres du conseil de classe n'est sûrement pas aisé à conduire, comme on l'a vu. Certes la pureté n'existe pas, mais il reste louable de s'en approcher. Et même si les données étaient pures, comment mettre en ordre des moyennes, un comportement en classe, des capacités intellectuelles, le progrès effectué? Faut-il considérer l'élève tel qu'il est ou tel qu'il pourrait être? Privilégier les résultats avérés, le potentiel intellectuel, le facteur motivationnel?

### **Un débat de justice**

Dès que des informations empruntées au domaine de la sphère privée ou domestique émergent, les débats pénètrent dans le champ de la justice sociale. Faut-il traiter différemment les élèves selon les milieux d'origine? Et, si l'on ne fait rien contre certaines discriminations ethniques à l'école, pourra-t-on s'étonner longtemps encore qu'aujourd'hui, les étudiants des classes préparatoires aux grandes écoles soient de plus en plus issus des classes sociales favorisées, et que, par conséquent, des discriminations ethniques à l'école, on glisse insensiblement vers des discriminations ethniques dans l'emploi?<sup>25</sup> Bien entendu, une part non négligeable de ces discriminations dans l'emploi n'est pas imputable à l'école, mais une part en découle, tant les carrières scolaires influent sur les carrières professionnelles.

Autre point de débat. Faut-il introduire le genre avec plus de netteté et de visibilité dans les conseils de classe ? Après tout, les filles n'ont acquis droit de cité dans les filières de formation les plus prestigieuses qu'il y a peu de temps, et nombre de domaines, filières ou spécialités de formation sont en réalité bien peu mixtes<sup>26</sup>.

Pour aller plus loin, des populations entières ont longtemps été négligées par l'école de la République et n'ont acquis que bien récemment un début de droit de cité. Nommons : les inadaptés, handicapés, en intégration, en insertion, allophones, enfants du voyage, enfants du quart-monde, en suivi judiciaire, etc. Leur demande d'égalité des chances percute l'école des « happy few ».

En quoi la prise en compte plus ou moins affirmée de paramètres tels que la santé, le "*climat familial ou parental*" influe-t-elle sur la décision d'orientation ? Doit-on répondre aux vœux familiaux ou aux seules exigences du mérite ? En outre, si les résultats scolaires renvoient aux conditions familiales, peut-on rendre les jeunes totalement responsables de leur situation scolaire ?

Plus généralement encore, le ressenti majeur des jeunes et des adultes quant à leur orientation scolaire passée - et le stigmate peut durer longtemps - est vécu sur le mode « *on m'a orienté* », ou « *j'ai été orientée* »<sup>27</sup>... Ces sentiments d'injustice, de relégation, ce sentiment que, loin de leur donner une vraie chance, comme on avait prétendu qu'elle le ferait, l'école a brisé leurs élans, rabattu brutalement leurs rêves, forgent des générations d'aigris et non des personnalités confiantes et optimistes sur l'avenir. Le conseil de classe, certes, ne peut pas tout. Mais il peut limiter des dégâts humains. Et il s'est si souvent trompé...

### **Un débat de justification**

Déf. *Justification* (Petit Larousse). *Action de justifier, de se justifier. Preuve d'une chose par titres ou par témoins. En théologie chrétienne, acte par lequel Dieu fait passer une âme de l'état de péché à l'état de grâce.*

Syn. *Justification* (laboratoire de linguistique, université de Caen

<http://elsap1.unicaen.fr>) : *preuve, témoignage, démonstration, motif, défense* (syn. le plus fréquents).

On voit les racines religieuses du terme. Bernard DESCLAUX<sup>4</sup> rappelle, après Viviane ISAMBERT-JAMATI, que, jusqu'au début du XIX<sup>e</sup> siècle, c'est directement, dans un examen, une « monstration », que l'élève devait montrer, démontrer, donner la preuve de ce dont il était capable. Le conseil de classe a transformé cette « monstration » en une « démonstration » effectuée non par l'élève, mais par les enseignants. Et cette démonstration, ce travail de preuve, est ritualisé. Il suit une procédure de justification : on vérifie les capacités des élèves, symbolisées par les moyennes, et complétées par les « appréciations ».

On voit que le débat de justification est mené à distance de l'élève –sauf dans le cas, ambigu, où l'on traite, en sa présence, du cas du délégué des élèves -. Mais on peut évoquer une autre forme de justification, celle menée par chaque professeur. Un professeur qui « note avec des largesses » devra justifier de sa grande libéralité, une professeure qui « dénote un haut niveau d'exigence » pourra être, ou non, sous le feu des

projecteurs de certains collègues... Face à des moyennes arithmétiquement identiques, on pourra demander des justifications à tel ou tel professeur du fait de « l'importance » de sa matière, et pas du tout à un autre professeur enseignant dans une « matière secondaire », ou inversement (cas plus rare toutefois).

Plus largement, toute proposition, et *a fortiori* toute décision, doivent être argumentées. En effet, l'élève n'est pas présent en conseil, ni ses représentants légaux, ce qui impose de la précision dans l'argumentaire oral et la notification écrite qui lui seront adressés. Le travail de justification est d'autant plus essentiel que la procédure peut ne pas s'arrêter au conseil. Après le conseil, en cas de désaccord persistant, vient l'entretien obligatoire avec le chef d'établissement ou son représentant, puis, possiblement, la commission d'appel. Et, dans l'un et l'autre cas, il faudra continuer à argumenter, donner des gages, fournir des preuves de sa bonne foi, témoigner d'un « parcours annuel finalement pas si catastrophique que cela si l'on considère l'année entière et non seulement le troisième trimestre, bien court, vous savez... ». Débat de justification donc, pour l'élève, pour ses parents, pour les professeurs, pour le conseiller d'orientation-psychologue, pour le chef d'établissement.

Mais l'école prépare-t-elle ces acteurs à aiguiser leurs capacités d'argumentation, de justification, d'interprétation ? En nous rappelant que "*qui n'a pas lu PLATON ignore ce qu'est vraiment discuter une idée et qu'il faut mille pas minuscules pour progresser d'un mètre*", Jean-François REVEL<sup>28</sup> résume en six points la discipline logique que s'imposent "*ces infatigables éliminateurs d'approximations que sont les meneurs de dialectique*" chez le philosophe grec. Quels sont donc ces facteurs indispensables à une *discussion* ? L'investigation préalable d'un matériel informatif commun, la mémoire des arguments énoncés, la capacité de les assembler en vue de la conclusion, l'enregistrement des points acquis, l'attention à l'objection, l'obligation de ne changer en cours de discussion ni l'objet que l'on discute ni l'aspect sous lequel on en discute sous peine de devoir revenir à zéro.

"*L'art de conférer*" ainsi défini ne résonnerait-il que comme l'écho d'un paradis perdu ?

## **CHANGER LE CONSEIL DE CLASSE, A QUEL PRIX ? 5 prix à payer pour changer vraiment le conseil**

### **Prix n°1. Proposer et non décider.**

Après l'introduction des délégués des élèves et des représentants des parents (fin des années 60, début des années 70), et la suppression de la mention « vie active » (1982, mais il semble qu'elle soit encore écrite ici ou là...), la loi d'orientation du 10 juillet 1989 a introduit la distinction entre l'instance de proposition (le conseil de classe), et l'instance de décision (le chef d'établissement). Mais l'usage commun continue, *de facto*, à laisser au conseil de classe son attribution ancienne du fait de la survalorisation des notes et évaluations scolaires dans les propositions (et donc du point de vue des professeurs), de la neutralisation, par les chefs d'établissement,

de leur pouvoir solitaire de décision au moment de l'entretien post-conseil avec les élèves et les familles ; mais aussi en raison de la présentation de chaque cas, en commission d'appel, non par le chef d'établissement, mais par « un professeur de la classe ». Le conseil de classe a besoin, pour son renouvellement, et sa revitalisation, d'être situé clairement sur le champ de la proposition.

### **Prix n°2. Donner toute sa place à l'élève.**

Il est temps de mettre en phase le fonctionnement de la commission d'appel (où, rappelons-le, l'élève majeur a le droit d'assister, et l'élève mineur s'il a l'autorisation de ses parents), et celui du conseil de classe (où seuls les délégués des élèves sont autorisés à assister). Plusieurs ministres récents ont esquissé des propositions, parfois contradictoires au demeurant, mais dont aucune ne fut suivie d'effet<sup>29</sup>. Pour changer vraiment le conseil, il faudra faire évoluer la réglementation actuelle, et y autoriser, en sus des délégués des élèves, la présence de chaque élève et de sa famille au moment de l'examen de son cas. On voit mal d'ailleurs, si du moins un travail de préparation de tous les acteurs était effectué (de tous les acteurs en effet, et non seulement des élèves), ce qu'il pourrait en coûter à chacun, hors un peu plus de temps à passer à tenir collectivement conseil. Quel est l'enjeu ? Tout simplement la reconnaissance et le respect de chacun. Le choix est simple désormais : quelle place voulons-nous laisser à l'élève, dont on prône sans cesse l'autonomie et la responsabilité, dans le conseil, dans les conseils qu'on formule à son égard ?<sup>30</sup> Le pire serait de laisser perdurer l'ambiguïté actuelle.

### **Prix n°3. Choisir l'évaluation et non l'évaluationnisme.**

D'après Georges FIGARI<sup>31</sup>, l'évaluation est d'abord perçue comme mesure, production de sens, aide à la décision, et trop rarement, en rapport à la *valeur*, ou alors entendue au sens de *jugement de valeur*. Son axe technique (visible, propre, rationnel), cache son axe éthique (caché, complexe, ambivalent). Il décrit le « principe de valorabilité », parti pris éthique et pédagogique, prône la pratique et le développement d'évaluations « constituantes » des institutions, i.e. « qui les obligent à questionner et produire à la fois leurs orientations politiques et leurs finalités sociales et éthiques ». Il recommande ainsi la « tournante des évaluations et des évaluateurs », i.e. l'interposition possible et souhaitable des rôles dans les démarches et actions d'évaluation. « *Si l'on veut avoir des élèves et des enseignants autonomes dans leur action d'apprendre et d'enseigner, des acteurs et pas seulement des agents hétéronomes, des auteurs et pas seulement des acteurs, i.e. des personnes qui s'autorisent à, choisissent leur direction, leurs références et leurs valeurs, l'un des apprentissages, l'un des passages, l'un des conditions, c'est d'être toujours dans un système en position d'évaluateur et d'évalué, les deux quasi inséparablement, de façon alternative quasi constante. Non pas dans la logique de l'évaluation-sanction (œil pour œil, jugement pour jugement), ni dans celle d'un jeu à somme nulle (si tu m'évalues, je t'évalue), mais dans la pratique normale, nécessaire, et naturelle, d'un exercice de l'évaluation mutuelle* » (p. 351). Plus prosaïquement, améliorer l'évaluation, ce pourrait être réfléchir à une meilleure justesse des

notations, distinguer sur les bulletins trimestriels ce qui relève du constat et les conseils individualisés à l'élève afin de progresser (conseils de progrès), soigner les appréciations portées parfois à l'emporte-pièce sur les bulletins<sup>32</sup>, faire une place significative à l'auto-évaluation et à la co-évaluation (ces démarches forment un élève acteur conscient de ses apprentissages et le préparent aux situations de la vie sociale et économique), mais aussi former les professeurs à la docimologie et à la forte distinction des concepts de contrôle et d'évaluation, souvent confondus, ou encore rédiger un compte-rendu officiel de chaque conseil de classe (pourquoi confier ce pensum soit aux délégués des élèves, soit aux représentants des parents ?) .

#### **Prix n°4. Un bon conseil, ça s'organise, ça s'outille !**

Jusqu'à quand accepterons-nous de (mal)traiter le cas de 25 à 35 élèves dans un délai d'1h à 1h30, soit entre 2 et moins de quatre minutes pour chacun d'entre eux ? Combien d'adultes accepteraient ce traitement pour eux-mêmes ? Comment se fait-il, alors que l'article 33 du décret n° 85 924 du 30/08/85 le permet expressément, que les conseils ne soient pas plus souvent présidés par les professeurs principaux, voire par d'autres membres de droit du conseil ? Est-il impossible de tenir le conseil dans un lieu agréable, fonctionnel, adapté à la sérénité et à la qualité souhaitées des échanges ? Comment ne pas créer des supports écrits ou visuels lisibles par tous les membres<sup>33</sup> ? Pourquoi ne pas programmer les conseils sur l'année entière en envisageant une progression passant par des objectifs particuliers donnés à tel conseil. Par exemple, un *conseil d'adaptation-intégration* en début d'année, un *conseil de progrès* ou *de progression* en milieu d'année, un *conseil-bilan* en fin d'année, un *conseil-projet* à certains moments de la scolarité, un *conseil d'insertion* ou *conseil de transition* aux moments de transition école-emploi. Lorsqu'on décline sur quoi peuvent porter les conseils de progrès, on est frappé de la pluralité des possibles : conseils de méthode, de documentation, de lectures, de motivation, d'alternance, de démarches personnelles (ou par binômes, ou par équipes), d'argumentation, de précaution, d'imagination, d'ambition, de réalisme, de rigueur, de curiosité, de questionnement (personnel ou sur l'environnement), d'interpellation, d'exploration, de diversification, etc. Quant aux outils du conseil, il peut être utile de réaliser une « charte des conseils de classe », ou « un guide pour un conseil de classe réussi », comme le préconise Claude REBAUD<sup>34</sup>, de se doter de *Points de repère en lycée*<sup>35</sup>, ou encore, à partir d'un auto-questionnement « le conseil de classe tel que vous le vivez, tel que vous en rêvez »<sup>5</sup>, de créer des espaces et des lieux pour confronter les représentations des différents acteurs, et chercher à bâtir des modes opératoires locaux de nature à changer ce qui résiste dans le conseil.

#### **Prix n°5. Améliorer l'écoute, la compréhension, la communication.**

Il est bien difficile de nommer des notions qui paraissent pourtant incontournables pour la réussite, sans prendre le risque de l'angélisme ou de la confusion mentale, tant ces petites valeurs, qui sont bien plutôt de « grandes vertus »<sup>36</sup> paraissent avoir été dévoyées de leur signification

première, et faire défaut dans le commerce quotidien de la civilité humaine<sup>37</sup>. Souhaitons-nous vraiment non seulement *"tenir le conseil"* mais aussi *"tenir conseil"*<sup>38</sup>, à savoir contribuer à l'élucidation d'une pratique ou d'un problème par une écoute permettant à chacun de décider et d'agir en fonction de ses critères propres ? Est-on condamné à se satisfaire de la banalité confondante d'échanges engoncés dans un rituel immuable (le tour de table pour la « météo de la classe » et son « niveau », la parole du professeur principal, puis la litanie des appréciations disciplinaires, etc.) où chacun communique par évitement plutôt que par engagement et écoute de l'autre ? Et, quand la contradiction surgit, pourra-t-on longtemps se satisfaire de l'agressivité, du recours à l'invective, voire à l'anathème ? Le débat contradictoire, l'un des piliers de la démocratie quotidienne, a-t-il vraiment droit de cité au conseil ? Certains, tels Jacques SALOME<sup>39</sup>, vont jusqu'à prôner l'enseignement de la communication, d'une « éducation à la conscientisation », ou du « mieux-être relationnel » à l'école. Bien entendu, cet objectif ne se limite pas au cadre circonscrit du conseil de classe, mais il en est une des manifestations les plus évidentes. De la réhabilitation de ces grandes vertus dépend certainement la bonne santé relationnelle des conseils de classe, et des autres instances de participation de l'établissement<sup>40</sup>.

### **CONCLUSION : PRÊTER ENTRE PARTENAIRES DU SENS AUX ÊTRES ET AUX CHOSES...**

Les conseils de classe ont déjà beaucoup évolué : leur constitution réunit diverses catégories de personnels, les outils informatiques permettent à chaque participant de visualiser simultanément les données<sup>33</sup> ; des expériences donnent des pistes intéressantes pour mieux mesurer les acquis des élèves, intègrent l'évaluation formative. Parfois même, les parents et les élèves sont invités à venir débattre de leur cas particulier au conseil ; les conseils de classe sont préparés avec les professeurs principaux en heure de "vie de classe" ; un compte rendu collectif est assuré après coup en classe entière.

Et si au fond, condamnés à s'entendre, les personnes siégeant en conseil étaient amenées à aiguiser leurs capacités interprétatives, au sens où l'interprétation, comme nous l'a présentée Paul RICOEUR<sup>41</sup> est à la fois *"récollecion du sens"* et *"exercice du soupçon"*, autrement dit, selon Jacques ARDOINO, *"intelligence du double sens"*.

Ici, la méthode structuraliste s'avère un excellent outil d'observation et d'interprétation, comme nous le rappelle Catherine CLEMENT<sup>42</sup> : *"ne pas s'arrêter aux apparences, ne pas négliger le détail de ce qu'on voit, repérer l'invisible sous le visible, ne rien oublier avant de se mettre à déduire et, surtout, recueillir un maximum d'informations"*. N'est-ce pas au prix de cet effort que les membres des conseils deviendront des interprètes, c'est-à-dire sauront *"prêter, entre partenaires, du sens aux êtres et aux choses pour pouvoir introduire, ou retrouver, une cohérence sous le désordre apparent ou fondamental des données premières"* ?<sup>41</sup>

Nous laisserons le soin de conclure à André de PERETTI, qui a tant fait pour l'instauration d'une école de la variété, de la diversité, du respect, « pour une école plurielle »<sup>43</sup> : « *Découvrir, pour chaque « pied », la pantoufle de vair (de variété et de souplesse réunies), c'est symboliquement fournir à chacun, dans un environnement variable démesurément, l'évolution qui transformait une servante en princesse, ou, en toute clarté de transposition, qui peut changer un jeune ou un adulte en difficulté (cantonné sur des cendres de savoirs) en scolaire, universitaire ou professionnel accompli. Il faut savoir prendre la mesure du « pied » (qui fut unité de mesure jadis, et signe de satisfaction pus récemment), et donc assouplir ce qui existe, développer ce qui peut se différencier, ajuster progressivement modalités et connaissances, en rapport avec des individus tous différents et dont les différences peuvent devenir complémentaires ou harmoniques. Pour un tel projet, il n'est point de baguette magique. [...] Il faut se débarrasser des fantasmes tristes et identitaires, adhérer aux chances de notre système d'enseignement dans sa progressive diversification, et accroître la confiance dans notre jeunesse et nos enseignants. Pour une éducation du XXI<sup>ème</sup> siècle...».*

Le Mans, le 29/07/2005  
Jacques VAULOUP

## Notes

1. CAROFF A., SIMON J. (1989), L'orientation des élèves, rapport au ministre de l'éducation nationale, La documentation française, pp. 46-68.
2. BOUMARD P. (1978), Un conseil de classe très ordinaire, Paris, Stock, 264 p.  
BOUMARD P. (1997), Le conseil de classe, institution et citoyenneté, PUF, 154 p.  
BALUTEAU F. (1993), Conseil de classe : peut mieux faire ! Hachette éducation, 192 p.
3. CALICCHIO V., MABILON-BONFILS B. (2004), Le conseil de classe est-il un lieu politique ? L'Harmattan, 150 p.
4. Conseil de classe, crever l'abcès, Le Monde de l'éducation, n°110, nov. 1981.  
Conseil de classe : rien ne va plus, Le Monde de l'éducation, n°170, avril 1990.  
PLANTU (1989), Wolfgang, tu feras informatique ! La Découverte, Le Monde, 130 p.
5. Et notamment DESCLAUX B. (2001), Conseil de classe et nouvelle procédure d'orientation, document ronéoté, 95 p.
6. VAULOUP J. (2004), Changer le conseil de classe, revue EduSarthe, inspection académique, Le Mans, 80 p. <http://www.ac-nantes.fr/ia72/publications/edusarthe>
7. Orientation et affectation des élèves, décret n°90-484 du 14 juin 1990, notamment articles 9, 10, 11, 12.
8. Le conseil de classe confisqué, NATANSON D. (2004), billet du mois, in Cahiers pédagogiques n°421.
9. Voir notamment TANGUY L. (1986), L'introuvable relation formation emploi, La Documentation française.
10. Âges et emploi à l'horizon 2010, vol. 1 et 2, rapport présenté par QUINTREAU B. (2001), Conseil économique et social.  
2005, le choc démographique, défi pour les professions, les branches et les territoires (2002), rapport du Commissariat général du Plan.  
Avenirs des métiers (2002), rapport du Commissariat général du Plan.  
Les âges au travail, dossier INSEE-CARIF-OREF des Pays-de-la-Loire, n°7, sept. 2003
11. LEGRAND A. (2005), Des arbitrages politiques inachevés, art. in Les défis de l'orientation dans le monde, revue internationale d'Education Sèvres, n°38, avril 2005, pp. 105-114.

11. Circulaire du 31/07/1996 sur la mise en œuvre de l'expérimentation sur l'éducation à l'orientation au collège.
12. Circulaire du 1/10/1996 sur la mise en œuvre de l'éducation à l'orientation dans les lycées généraux et technologiques.
13. Voir aussi LEGRAND A. et HENOQUE M. (2004), L'évaluation de l'orientation à la fin du collège et au lycée. Rêves et réalités de l'orientation. Rapport du Haut conseil de l'évaluation de l'école, 95 p.
14. CASTINCAUD F. (2005), Non, ils ne parlent pas que de frites, Cahiers pédagogiques n°433, mai 2005, billet du mois.
15. MILLER A. (1984), C'est pour ton bien. Racines de la violence dans l'éducation de l'enfant, Aubier-Montaigne, 320 p.
16. Le Rapport du médiateur de l'éducation nationale (2005), SIMON J., sous la dir. de, est à cet égard on ne peut plus sévère pour l'institution, et explicite : « Il importe de considérer que toute orientation décidée constitue un contrat entre l'éducation nationale et la famille, qui ne peut être mis en cause par l'affectation ». Et le rapporteur de conclure sans ambages : « l'éducation nationale n'assume pas ses responsabilités », et encore : « des progrès sont à faire en matière d'affectation et d'orientation ».
17. Le rapport de la commission du débat national sur l'avenir de l'école, présidée par Claude THELOT, Pour la réussite de tous les élèves (2004), a préconisé « un conseil d'orientation aux missions élargies » qui « déciderait, en plus de la voie de formation, une affectation précise ».
18. Sur ce point, n'oublions surtout pas le rôle des fiches de renseignement (souvent 1/prof !) remplies par l'élève en première heure de l'année dans chaque matière. Elles contribuent insidieusement à la formation du jugement professoral, cf. MERLE P. (1996), L'évaluation des élèves, enquête sur le jugement professoral, PUF, pp. 11-73.
19. PIERON H. (1963), Examens et docimologie, PUF. Dans cet ouvrage princeps, Henri PIERON, qui menait des recherches parallèles sur la notation des enseignants, les examens et l'évaluation psychométrique, constate le manque de fiabilité des notations, et met en évidence, dans la notation des copies d'examens et de concours, trois biais principaux : sur le niveau de sévérité, sur l'utilisation de l'échelle de notation, sur le classement des copies.  
NOIZET G., CAVERNI J.P. (1978), Psychologie de l'évaluation scolaire, PUF.  
DE LANSHEERE G. (1980), Evaluation continue et examens, précis de docimologie, Ed. Labor-Nathan.  
On trouvera sur le site de Jacques NIMIER, « les facteurs humains dans l'enseignement et la formation des adultes », une rubrique « Evaluation » - qui intègre une partie « docimologie » - d'une grande richesse <http://perso.wanadoo.fr/jacques.nimier>
20. François MÜLLER a repéré neuf effets pouvant entraîner « quelques discordances dans les pratiques d'évaluation » (au sens de notation) : effet de fatigue ou d'ennui, effet de halo, effet de rationalisation, effet de contamination, effet de tendance centrale, effet de l'ordre de correction, effet de stéréotypie, effet de flou, effet de trop grande indulgence et de trop grande sévérité. <http://parcours-diversifies.scola.ac-paris.fr/PERETTI/DOCIMOLOGIE.htm>
21. Les pratiques d'évaluation des enseignants au collège, note évaluation, n°04.13, décembre 2004, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.
22. FRACKOWIAK P. (2004), L'évaluationnrite, le malheur de l'école, document personnel.
23. ANTIBI A. (2004), La constante macabre, ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves ? Ed. Math'Adore, 161 p.
24. GUILLON V. (2004), Les évaluations scolaires, Hachette éducation, 162 p.
25. FAUROUX R. (2005), La lutte contre les discriminations scolaires dans le domaine de l'emploi, rapport au ministre de l'emploi, de la cohésion sociale et du logement.
26. De la mixité à... l'égalité, actes du colloque du 27 mai 2004, Eduscol, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. [http://eduscol.education.fr/index.php?/Do126/mixite\\_actes.htm](http://eduscol.education.fr/index.php?/Do126/mixite_actes.htm)
27. BOURDIEU P., CHAMPAGNE P. (1998), Les exclus de l'intérieur, pp. 913-923, in BOURDIEU P., sous la dir. de, La misère du monde, Seuil, Points, 1470 p.
28. REVEL J.F. (1994), Histoire de la philosophie occidentale, Nil éditions, cf. p. 122.
29. Ainsi, en 1998, les ministres ALLEGRE et ROYAL pouvaient-ils écrire, dans une circulaire sur « l'amélioration des procédures d'orientation dans le second degré » : « c'est une forme de citoyenneté que d'apprendre à se connaître et à assumer ses choix. A partir de la classe de 4<sup>ème</sup>, l'élève pourra être convié à participer à son conseil de classe ». Plus récemment, en 2004, de manière contradictoire aux propos de ses prédécesseurs, le ministre FILLON laissait entendre qu'il était temps de redonner aux conseils de classe leur pouvoir décisionnel. Dans les deux cas, aucune évolution réglementaire n'a été constatée.
30. DELAHAYE J.P. (2005), La place de l'élève au sein de l'établissement scolaire : une approche historique et institutionnelle, association Education et devenir, 20 p. <http://education.devenir.free.fr>

31. FIGARI G., ACHOUCHE M. (2001), L'activité évaluative réinterrogée, De Boeck université.
32. Lycée Le grand Chênois Montbéliard (1996), Les appréciations scolaires, ce que cachent les mots, petit guide à l'usage des parents d'élèves et des élèves (T.1). Les appréciations scolaires, des mots pour les écrire, petit guide à l'usage des enseignants (T.2). CRDP Franche-Comté.
33. L'introduction de la gestion informatisée des résultats des élèves pourrait être l'occasion d'une réflexion salutaire sur les principes de l'évaluation scolaire. Mais c'est loin d'être le cas, cf. LAVRILLEUX G., L'informatisation des notes, évaluer autrement ? revue CARI info, n°76, 1997, académie de Nantes.
34. Pour une politique d'orientation en établissement, cahiers de l'association Education et devenir, n°3, 2004.
35. CEPEC (2003), Le conseil de classe, points de repères pour le lycée <http://www.cepec.org>
36. COMTE-SPONVILLE A. (1999), Petit traité des grandes vertus, PUF, 392 p.
37. ZARIFIAN P. (1997), Eloge de la civilité, critique du citoyen moderne, L'Harmattan, <http://perso.wanadoo.fr/philippe.zarifian>
38. LHOTELIER A. (2001), Tenir conseil, Seli Arslan, 258 p.
39. SALOME J. (2004), Minuscules aperçus sur la difficulté d'enseigner, Albin Michel, 182 p.
40. LANGANAY J.Y., OBIN J.P., REBAUD C. (2002), L'établissement scolaire, un jeu collectif! Hachette éducation.
41. RICOEUR P. (1995), De l'interprétation, Seuil, Points.  
RICOEUR P. (2004), Parcours de la reconnaissance, Stock, 398 p.
42. La raison contre la religion, entrevue avec CLEMENT C., in revue Le magazine littéraire, n°339, janvier 1996.
43. PERETTI A. (1987), Pour une école plurielle, Larousse, 270 p.