Les conseils d'enfants en Suisse

Discours, intentions et pratiques

Student councils in Switzerland. Discourse, intentions and practice

Los consejos infantiles en Suiza. Discurso, intenciones y prácticas

Philippe Haeberli

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ries/165>

DOI : 10.4000/ries.165

ISSN : 2261-4265

Éditeur

France Education international

Édition imprimée

Date de publication : 1 avril 2007

Pagination : 79-84

ISBN : 978-2-85420-569-5

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Philippe Haeberli, « Les conseils d'enfants en Suisse », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 44 | avril 2007, mis en ligne le 23 juin 2011, consulté le 06 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ries/165> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.165>

Les conseils d'enfants en Suisse

Discours, intentions et pratiques

Philippe Haerberli

À l'instar de la grande majorité des systèmes éducatifs européens, l'École publique suisse se réclame d'une triple mission d'instruction, d'éducation et de socialisation des personnes. Ainsi, l'une de ses finalités, considérée par certains comme la plus noble, est la formation des futurs citoyens, individus capables de s'insérer dans la communauté nationale et de participer à la vie politique. L'École publique, obligatoire, gratuite et laïque s'inscrit dans l'idéal de formation d'un citoyen éclairé, pourvu de sens critique et guidé par la raison dans ses décisions et ses actions. Cette vision rationaliste héritée des Lumières est complétée par l'idée que l'élève, futur citoyen, doit pouvoir s'insérer dans la communauté politique à laquelle il appartient ; l'École se voit ainsi chargée de développer chez lui un sentiment d'appartenance pour cette même communauté.

Historiquement, trois disciplines ont pris en charge la formation du citoyen, l'éducation à la citoyenneté¹, l'histoire et la géographie. Ces trois disciplines endossent, en fonction de leurs caractéristiques et spécificités propres, les tâches de transmettre une culture partagée et de favoriser le développement d'un sujet autonome. Trois ensembles de finalités à la fois solidaires et contradictoires leur sont en général assignées : des finalités intellectuelles et critiques, des finalités patrimoniales et culturelles, des finalités pratiques et professionnelles (Audigier, 2004). Les premières se rapportent au besoin, pour la bonne marche démocratique de la société, de produire des citoyens éclairés. Pour le deuxième ensemble de finalités, l'histoire, la géographie et l'éducation à la citoyenneté transmettent une conception du passé, de la mémoire, du territoire et de la manière dont il a été occupé et mis en valeur, ainsi que du pouvoir. Enfin, pour ce qui est de l'utilité dans la vie quotidienne, l'histoire, la géographie et l'éducation à la citoyenneté sont d'abord des disciplines de culture, mais elles contribuent aussi à la vie sociale, particulièrement la dernière dont la finalité ultime est de développer chez les élèves des comportements sociaux de citoyens respectueux.

1. La formulation « éducation à la citoyenneté » est la plus récente, mais auparavant d'autres termes comme « éducation civique », « instruction civique », mais aussi « éducation morale et civique », « éducation politique », « instruction sociale », etc. étaient utilisés. Tous réfèrent à une même idée de préparation à la vie en société, de former l'élève à vivre dans sa société.

Le mode de présence de ces trois disciplines dans les plans d'étude les différencie cependant. Alors que l'histoire et la géographie démontrent une inscription stable et durable, l'éducation à la citoyenneté a un statut beaucoup plus instable : elle apparaît puis disparaît des curricula au fil du temps. Ainsi les enseignements, et donc aussi les enseignants d'histoire et de géographie sont-ils, dans beaucoup de cas, appelés à prendre en charge le contenu civique. Cette instabilité s'explique en partie par une tension inhérente à l'éducation à la citoyenneté entre pôle moral et pôle politique. Du côté moral, une éducation à la citoyenneté vise à transmettre les principales valeurs d'une société avec une insistance sur la dimension comportementale, la discipline des corps et le développement d'attitudes ; du côté politique, il s'agit d'informer les élèves citoyens, et futurs titulaires de droits politiques sur le fonctionnement des institutions démocratiques de leur État d'appartenance.

LA FORMATION DU CITOYEN PAR L'ÉCOLE, EN SUISSE ET À GENÈVE

Obtenir une vue d'ensemble de la formation du citoyen par l'École en Suisse est une tâche immense et rendue difficile en raison du caractère pluri-culturel et multilingue² des systèmes scolaires, lié à la structure fédérale de l'État³.

La structure fédérale helvétique

La notion de citoyenneté helvétique est très fortement liée à la structure fédéraliste de l'État qui comporte trois niveaux : fédéral, cantonal et communal. Ainsi, contrairement au modèle républicain français, la citoyenneté suisse s'obtient par le « droit de cité communal et le droit de cité cantonal » (Cst. Art. 37). Ce particularisme juridique exprime l'importance politique accordée aux communautés locales – la commune et le canton – pour les questions d'appartenance. La répartition des compétences entre ces trois niveaux accorde une large autonomie aux cantons en matière d'éducation⁴. Ceci signifie notamment qu'il y a autant de systèmes éducatifs que de cantons (26) ; par ailleurs, ces cantons présentent une hétérogénéité autant démographique que culturelle et sociologique. Les autorités cantonales possèdent donc une très large latitude pour déterminer notamment la durée de la scolarité et l'âge de l'entrée à l'école, mais également dans l'élaboration des curricula et des programmes

2. La Suisse réunit trois aires culturelles, l'alémanique (64 % de la population de sept millions d'habitants), la francophone (19 %) et l'italophone (6 %).

3. Ndlr : voir B. Plumelle « L'éducation en Suisse », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* n° 33, septembre 2003, pp. 133-139.

4. Même si celle-ci est mise à mal par l'élaboration de plans cadre d'étude au niveau national (Harmos) ou régional (PECARO) dont il ne sera pas question dans ce texte faute de place.

scolaires. L'enseignement religieux fait par exemple partie intégrante des programmes scolaires de certains cantons, en majorité catholiques ; ce n'est pas le cas à Genève et à Neuchâtel, cantons traditionnellement protestants, dont les constitutions consacrent le principe de la laïcité de l'enseignement public.

Initiation au patriotisme et à la démocratie

D'emblée, une différence qui va perdurer jusqu'à aujourd'hui voit le jour entre systèmes scolaires des cantons francophones et alémaniques. Si l'éducation civique est considérée comme une branche à part entière accompagnée du traditionnel manuel dans les cantons francophones, la formation du citoyen est plutôt dévolue aux enseignements d'histoire et de géographie dans la partie alémanique.

Justement pour le canton de Genève, trois manuels qui datent de la fin du XIX^e siècle sont consacrés à la formation du futur citoyen genevois et suisse. Jusqu'à la Deuxième Guerre mondiale, les manuels d'histoire et de géographie ont pour objectif de faire aimer la patrie (Magnin 1994). L'approche générale est « cantonalisée », malgré des appels aux sentiments d'union. Les *Notions élémentaires d'instruction civique* auront une durée de vie de plus d'un demi-siècle, puisqu'elles serviront dans les classes genevoises jusqu'en 1948. Au contraire de ses contemporains d'histoire et de géographie et même si les finalités patrimoniales communes sont semblables, ce manuel d'éducation civique propose une approche généraliste des régimes politiques dans plusieurs pays sans s'arrêter à la démocratie et à la Suisse, ainsi qu'une ouverture sur les institutions internationales, dont la Société des Nations. Fait nouveau, une interrogation sur la capacité intellectuelle de jeunes enfants à aborder les notions abstraites telles que celle d'institution politique voit le jour dans les différentes éditions.

La Seconde Guerre mondiale marque l'apparition de nouveaux manuels. En éducation civique, une *Initiation à la vie civique* paraît en 1948. Le ton de la préface a changé, l'orientation et les finalités également. Décrire le fonctionnement des institutions ne suffit plus pour susciter l'adhésion de la jeunesse. Il s'agit de « mettre en lumière le prix des libertés démocratiques qu'elles comportent et la nécessité du "devoir civique" qui en est le corollaire » (Magnin 1994, 15), notamment dans le nouveau contexte de guerre froide qui se présente. Ainsi, pour rendre le contenu de l'éducation civique plus vrai, plus proche de la réalité et moins froid que dans les manuels précédents, on ajoute force images de listes électorales, de résultats de vraies délibérations, etc. ; il n'y a quasiment plus de place pour le texte si ce n'est des définitions des institutions. Les manuels qui seront utilisés jusque dans les années 1960 démontrent une centration sur la Suisse et elle seule avec, pour l'histoire, un accent sur la Suisse comme berceau de la démocratie, pour l'éducation civique, la volonté de montrer la démocratie suisse comme unique au monde en tant qu'elle accorde le droit d'initiative et

de référendum⁵ à ses citoyens. Démocratie semi directe, le système politique suisse est aussi celui du consensus politique. « L'éloge du consensus et la détestation du conflit qu'il implique *a contrario* » scandent ces manuels⁶.

L'éducation citoyenne en Suisse et à Genève aujourd'hui

À la fin des années 1990, un rapport sur l'éducation à la citoyenneté en Suisse a été commandé par la CDIP⁷ à des experts (Oser & Reichenbach 2000). Il analyse la situation de l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté, tente d'en mesurer les effets et formule quelques recommandations. L'origine de la commande est à trouver notamment dans le rang moyen, voire médiocre, que les élèves suisses occupent dans la comparaison internationale que l'*International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)* a menée sur les connaissances et attitudes civiques et politiques d'élèves âgés de quatorze ans dans une trentaine d'États (Torney-Purta 2001). Ce « paradoxe démocratique » entre exigence d'un niveau d'engagement politique élevé couplé avec l'absence d'une éducation politique appropriée n'est pas neuf et ne concerne pas que la Suisse ; il reste qu'il justifie la proposition d'« un cadre d'orientation pour l'enseignement politique ». La partie analytique du rapport relève une tendance qui rejoindrait des évolutions européennes et qui est résumée dans la formule suivante : « d'une instruction civique à une éducation sociale générale ». D'initiation au patriotisme conçue comme acquisition de connaissances, l'éducation civique a évolué vers « une éducation à la citoyenneté axée sur des généralités sociologiques ou civiques ». On observe donc une extension des objectifs assignés à l'éducation politique, de l'acquisition de connaissances relatives à la vie institutionnelle au développement de compétences « supra disciplinaires », et d'un glissement de la dimension politique vers une dimension sociale. Du point de vue de la présence de l'éducation à la citoyenneté dans les différents plans d'étude cantonaux, les auteurs notent « [que le] consensus – très général, quoique fort pompeux dans les définitions du contenu – sur l'éducation à la citoyenneté dans les écoles doit être mis en regard avec la réalité objective que l'enseignement politique – s'il existe – est dispensé pendant vingt à quarante minutes par semaine au cours des septième à neuvième années scolaires⁸ dans les classes de Suisse. Le fossé entre exigence et réalité dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté est sans doute plus grand que dans toutes les autres branches »

5. En Suisse, le droit d'initiative permet à un groupe de citoyens de proposer un objet à votation populaire, le droit de référendum de faire de même d'une loi votée par le Parlement.

6. Chose intéressante d'un point de vue didactique, l'étude des cahiers d'élèves faites par Charles Magnin montre que les nouveaux manuels n'ont pas fondamentalement changé les pratiques enseignantes.

7. Instance intercantonale, la conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) a notamment pour tâche de faire en sorte qu'une certaine harmonisation règne entre les différentes politiques cantonales.

8. Ce qui correspond aux trois dernières années d'école obligatoire dans la plupart des cantons.

(Oser & Reichenbach 2000, 9). Parmi les outils pédagogiques ou didactiques à introduire dans les enseignements d'éducation à la citoyenneté, les auteurs recommandent la pratique du débat, des dilemmes, etc.

La situation genevoise en termes de dotations horaires de l'éducation à la citoyenneté correspond à ce que le rapport décrit pour l'ensemble de la Suisse et est en même en deçà de la moyenne suisse. La brochure *Pratiques citoyennes* illustre le passage d'une éducation à la citoyenneté conçue avant tout comme acquisition de connaissances et de vertus patriotiques à une éducation à la citoyenneté qui prône la mise en activité des élèves, avec l'idée que l'activité – et l'expérience qui lui est liée –, provoquera l'engagement du futur citoyen. *Pratiques citoyennes* est un manuel destiné à tous les élèves genevois de fin de scolarité obligatoire. Dans un texte annexe destiné à présenter le manuel, les auteurs distinguent quatre postulats qui sont à la base de leur travail. Selon eux, l'éducation à la citoyenneté doit :

- partir des droits de la personne et de l'histoire de leur affirmation ;
- mobiliser toutes les échelles pour pouvoir s'adresser vraiment à tous les élèves ;

- mettre les élèves en activité, sous la forme d'enquêtes ou de recherches, afin de leur permettre de se forger eux-mêmes leur opinions ;

- trouver sa place dans l'institution scolaire (Coulon, Heimberg, Thion & Tschudi 2000, 269).

Suivant ces postulats, l'ouvrage est structuré selon le modèle concentrique de la plus petite unité (« devenir citoyen, citoyenne dans ton école », chapitre 2) jusqu'à la plus grande (« devenir citoyen, citoyenne de la planète », chapitre 7) en passant par les unités communale, cantonale, « du pays où tu résides », et européenne. L'ouvrage propose des informations et des connaissances sur le système institutionnel suisse, des activités pour aller à la rencontre du monde local (interviews de députés municipaux, etc.), ou encore des contacts pour mener recherches et enquêtes (coordonnées des partis politiques genevois, de la commission fédérale pour la jeunesse, etc.). Une telle orientation active représente une rupture importante avec l'orientation et l'approche des manuels plus anciens⁹.

LE CONSEIL D'ENFANTS : ENTRE FORMATION DU CITOYEN ET CONTRAINTES SCOLAIRES

Avec le conseil d'enfants, ou conseil de classe, nous nous intéressons à un dispositif pédagogique de participation des élèves à la vie scolaire qui n'est pas explicitement relié à une discipline mais qui a cependant comme visée la formation du citoyen et, plus précisément, l'initiation à la démocratie.

9. La question des pratiques scolaires engendrées par le manuel n'est pas abordée ici, mais restent un véritable enjeu comme le relève Charles Magnin à propos des manuels d'histoire et d'instruction civique.

La pratique Freinet : responsabiliser les élèves

Le conseil de classe, entendu comme la réunion de tous les élèves d'une même classe en lien avec leur vie au sein de cette même classe et plus largement avec la vie scolaire, trouve son origine dans la pédagogie coopérative de Célestin Freinet, du moins dans une forme qui aujourd'hui est répandue dans l'aire culturelle francophone (Québec, France, Suisse, Belgique, etc.)¹⁰. Ce lieu est pensé comme lieu de discussion et d'échanges mais aussi et surtout comme moyen de faire participer et, par là, responsabiliser les élèves par la résolution de problèmes et/ou de conflits, qu'ils soient reliés au travail et à l'organisation scolaire ou d'ordre relationnel. Les différents rôles assumés par les élèves – président de séance, distributeur de parole, secrétaire consignait les problèmes et les décisions, etc. – participent de cet apprentissage de la responsabilité (Vergnoux 2005). Deux caractéristiques du conseil sont retenues ici. La forme délibérative des échanges privilégie les échanges entre élèves (alors que l'enseignement scolaire favorise l'échange entre l'élève, au singulier, et l'enseignant), et la prédominance de l'oral sur l'écrit. Avec l'idée de responsabilité à développer chez les élèves, le conseil prend des décisions et est tourné vers l'action ; cet aspect en fait autre chose qu'un lieu de débats où l'échange de points de vue constitue la finalité principale.

La pratique à Genève : ordre, respect et procédures

Dans le canton de Genève, la pratique des conseils de classe est assez largement répandue à l'école primaire (Laplace 2002). Les motivations des enseignants sont doubles : « la régulation des relations et de l'affectivité », et la formation politique de l'élève et plus largement de sa socialisation. La motivation initiale des enseignants pour pratiquer le conseil est liée à un souci d'ordre. La question des incivilités touche directement les enseignants qui passent un temps considérable à faire asseoir, calmer les cris, pacifier l'espace de la classe afin d'aborder le travail scolaire dans des conditions propices. Beaucoup d'enseignants voient dans le conseil une occasion de réguler les conflits entre élèves et la possibilité de faire passer un certain nombre de principes et de règles d'ordre disciplinaire. C'est la composante axiologique du discours enseignant, « le souci commun de pacification, de résolution de conflits, de lutte contre la violence », qui prédomine dans la justification de la pratique. La référence démocratique se retrouve très largement dans le discours enseignant, ainsi que les valeurs de respect de l'autre et de tolérance. Le conseil

10. L'histoire de la participation des élèves à la vie et au travail scolaires remonte bien avant Freinet (1896-1966), notamment avec les pratiques anglo-saxonnes de *self-government*, diffusées à partir du XVIII^e siècle en Autriche et en Suisse notamment (Laplace 2002).

est vu comme un outil d'initiation à la démocratie mais aussi « d'apprentissage de la loi, du vivre ensemble, et même du copinage et de l'amitié ». Le conseil comme initiation à la démocratie est entendu par certains enseignants comme le « passage de la loi du maître, qui est dans la plupart des cas plutôt bienveillante notons-le, ou au moins fondée sur de bonnes intentions, à celle de la majorité ». Ainsi, « le vote majoritaire constitue l'aspect le plus marquant et le plus fréquemment évoqué par ces enseignants lorsqu'il s'agit de démocratie ». Cette manière de penser la référence démocratique telle qu'elle ressort du discours des enseignants genevois pose la question plus largement de la nécessaire référence au droit pour ce type de pratiques scolaires. En effet, la démocratie ne se réduit pas aux procédures (électorales, de prise de décision, etc.), même si elles en constituent un aspect primordial. Le droit, ce n'est pas seulement un nécessaire aspect formel, c'est également un cadre de libertés, des obligations et des droits, des principes pour la résolution de conflit. Cet aspect plus substantiel du droit n'apparaît pas comme référence prise en compte dans les pratiques genevoises (Haeberli 2005).

Règles de l'échange et coutumes pédagogiques

La classe fonctionne comme une société coutumière, avec ses pratiques régies par l'usage, son caractère spontané et « inconscient » (Balacheff 1988). Une des coutumes les mieux installées est l'organisation de la prise de parole. Son apprentissage constitue très tôt et très rapidement une initiation pour les élèves. Il s'agit en effet que les élèves intériorisent le fait qu'en classe, on ne parle pas tous en même temps, que pour prendre la parole, il faut lever la main et que l'on n'interrompt pas une autre personne – l'enseignant ou un camarade – qui s'exprime.

Dans les conseils de classe observés, des règles existent. Or la plupart de ces règles peuvent être qualifiées de règles de l'échange : « ne pas interrompre l'autre », « demander la parole au donneur de parole », « attendre d'être désigné » etc. Selon les classes, ces règles qui organisent l'échange sont ou ne sont pas écrites. Les analyses montrent que les règles de l'échange constituent une part importante des objets proposés à discussion et à décision. Il est ainsi régulièrement question d'améliorer le respect des règles de l'échange (comment faire en sorte qu'un certain ordre règne dans le conseil ? comment éviter le brouhaha qui empêche d'avancer dans les discussions et les propositions ? etc.¹¹). Il en va de même pour l'équité dans la distribution et l'usage du temps de parole (le donneur de parole distribue celle-ci en fonction d'affinité, d'amitié, etc.). Il est d'autant plus frappant de constater, par contraste, que jamais une règle ou un

11. L'une des solutions préconisées par certaines classes, par certains enseignants, est l'instauration d'arbitre(s) chargé(s) du respect des règles de l'échange lors du déroulement du conseil.

principe ne sont convoqués explicitement pour aider à la résolution de conflits. Pourtant, des règles comme « respecter l'autre », « ne pas se moquer », « ne pas dire de gros mots », etc., sont affichées dans sur les murs de la plupart des salles de classe observées. Ainsi, une part importante d'objets soumis à discussion/résolution peut être qualifiée de procédurale. Cette absence de convocation de règles pour aider à la résolution de conflits est, à notre sens, préjudiciable pour les apprentissages effectués lors des conseils, car elle prive les conseils de supports de travail permettant une ouverture sur la manière dont les conflits sont résolus dans un État de droit.

Consensus et efforts

Il ressort également des observations que les conflits entre élèves et parfois, mais rarement, entre enseignants et élèves, représentent la majeure part des objets soumis, discutés et résolus en conseil. Ces petits conflits reflètent le quotidien des élèves autant dans la classe qu'en dehors de celle-ci. L'examen du conflit appelle la question de son mode de résolution. Comment, une fois le conflit posé¹² et des propositions faites par les uns et par les autres, le conseil décide-t-il de l'issue du différend? Quelle résolution est-elle adoptée entre les diverses propositions formulées par les élèves dans le conseil?

Les décisions prises dans les conseils observés montrent qu'au moins trois manières de résoudre les conflits sont possibles, l'une étant privilégiée. Dans de rares cas – essentiellement dans les degrés inférieurs – la décision est prise par l'enseignant seul. Parfois, dans certains conseils, les élèves sont amenés à voter en appliquant la règle de la majorité. Cependant et contrairement aux discours et aux intentions d'une partie des enseignants, une partie importante des solutions apportées aux conflits repose sur la recherche de l'accord de tous et débouche en général sur des solutions consensuelles faisant l'unanimité ou presque. La solution privilégiée dans les conseils observés consiste à demander un « effort » aux parties incriminées. « On dit effort et puis voilà » fait remarquer le président; dans un autre cas, c'est l'enseignant qui propose que « M. fasse des efforts pour ne plus embêter S. ». Devant l'insistance et la récurrence de l'appel à l'effort, certains élèves y voient l'absence de véritable prise de décision : « pas de solution, simplement effort, comme les autres mots ». D'autres ironisent : « effort, comme par hasard », ou s'agacent : « ... on pourrait arrêter de mettre des solutions parce qu'il y a toujours effort. ». Inversement, pour d'autres élèves, l'effort est élevé au rang de norme de régulation et de pacification de la vie scolaire : « moi, je dirais de faire un effort pour tout le monde, essayer de se contrôler mieux et comme ça tout rentrera dans l'ordre ». Et l'élève-secrétaire de reprendre : « Effort, comme ça tout le monde sera mieux et puis il y aura moins d'insultes... ».

12. Ce qui ne va évidemment pas de soi, si l'on pense à la référence au procès judiciaire.

Ces protestations d'élèves contre le caractère routinier et peu efficace de la « solution » effort peuvent être ramenées au fait que l'effort renvoie très largement au reste du temps passé en classe, plus précisément au travail scolaire. Nous retrouvons en effet une coutume pédagogique bien établie dans les pratiques scolaires, un leitmotiv de la logique scolaire face au travail des élèves. De même, la recherche du consensus, dont on a relevé l'importance dans la culture politique suisse, renvoie à la difficulté que l'École éprouve à faire entrer la controverse et les désaccords en son sein. En effet, l'une des grandes contraintes auxquelles doit faire l'institution scolaire est que le savoir doit être « enseignable, "apprenable", et évaluable ». Un objet controversé, traversé de tensions et n'ayant pas de réponse simple devient dès lors difficilement scolarisable. Les divers dispositifs et lieux de participation dans les établissements scolaires, et notamment les conseils de classes échappent-ils à ces contraintes ? Ces premières analyses semblent indiquer que non ; les analyses à venir auront, espérons-le, d'autres choses à révéler.

Au-delà de la difficulté pour des pratiques nouvelles de faire avec et de dépasser les contraintes scolaires, nous pouvons nous interroger sur le type de représentations, au sens de représentations sociales (Moscovici 1961), que la pratique de conseil développe chez les élèves. Le modèle de résolution de conflits convoqué dans les conseils – mais également dans d'autres dispositifs tels que la médiation par les pairs – est guidé par une recherche d'accord entre les parties. Il relève donc du modèle dominant du contrat qui implique des rapports de force inégalitaires (Supiot 2003). Or si des dispositifs comme le conseil sont présentés comme participatifs et comme participant de la formation du citoyen, on note la recherche prédominante de certaines valeurs considérées comme « naturelles », faisant spontanément consensus, surtout dans les petits niveaux. Les pratiques du conseil soulèvent ainsi la question de la réduction de la politique au simple vivre ensemble, questionnement qui dérive de l'interrogation de ces pratiques par la référence au droit et à la philosophie politique.

BIBLIOGRAPHIE

- AUDIGIER F. (2004) : « Brève introduction aux didactiques de l'histoire et de la géographie ». Faundez A. & Mugrabi E. (dir.). *Ruptures et continuités en Éducation : aspects théoriques et pratiques* (pp. 111-154). Ouagadougou : Presses Universitaires d'Ouagadougou, Genève : IDEA.
- BALACHEFF N. (1988) : « Le contrat et la coutume, deux registres des interactions didactiques ». *Actes du premier colloque franco-allemand de didactique des mathématiques et de l'informatique*. Grenoble : la pensée sauvage.
- COULON P., HEIMBERG C., THION F. & TSCHUDI P.-A. (2000) : De l'instruction à l'éducation citoyenne. Oser F. & Reichenbach R. (dir.) *Entre pathos et désillusion : La situation de la formation politique en Suisse* (pp. 269-275). Fribourg : Editions universitaire.
- HAEBERLI P. (2005) : « Conseil de classe : de la régulation du désordre scolaire aux apprentissages citoyens ». *Thématique 13*, 41-71.
- LAPLACE C. (2002) : *Approche clinique des pratiques du conseil d'élèves dans l'École genevoise (1990-2001)*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.
- MAGNIN Ch. (1994) : « Aux urnes, citoyens! Aimer sa patrie et la démocratie ». HOFSTETTER R., MAGNIN C., MICHAËLIS J. & RENE VEY FRY C., « À vos places! » *Écoles primaires entre élitismes et démocratie. Genève, 1880-1960*. Journal catalogue de l'exposition. Genève : CRIEE.
- MOSCOVICI S. (1961) : *La psychanalyse, son image, son public*. Paris : PUF.
- OSER F. & REICHENBACH R. (2000) : *Éducation à la citoyenneté en Suisse*. Rapport final Berne : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).
- TORNEY-PURTA J. et al. (2001) : *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries. Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Delft : Eburon Press.
- SUPIOT O. (2001) : « La fonction anthropologique du droit ». *Espit*, 272, 155-173.
- VERGNOUX A. (2005) : *Cinq études sur Célestin Freinet*. Caen : Presses Universitaire de Caen.