

Socialisation et expériences de la citoyenneté des enfants. Réflexions autour de deux dispositifs : les conseils municipaux d'enfants et les conseils d'élèves à l'école

Bruno Fondeville*, Ania Beaumatin, Stéphanie Constans*** et Véronique Rouyer*****

* Laboratoire Education, Formation, Travail et Savoirs (EFTS), Université de Toulouse Jean Jaurès

** Laboratoire de Psychologie de la Socialisation – Développement et Travail (LPS-DT), Université de Toulouse Jean Jaurès

*** Laboratoire de Psychologie, Université de Bordeaux

Résumé

Cet article se propose d'explorer les expériences de la citoyenneté auprès d'enfants engagés dans des dispositifs relevant, en France, des politiques d'éducation à la citoyenneté dans deux contextes distincts : le Conseil Municipal d'Enfant et le Conseil d'Elèves à l'école élémentaire. En se basant sur l'observation de leur fonctionnement et sur les discours des enfants, il met en évidence l'irréductibilité de ces expériences aux objectifs éducatifs formels qui leurs sont assignés. A l'appui du modèle théorique de la « socialisation active, plurielle, conflictuelle et prospective » de Malrieu, cet article examine la complexité des dimensions en jeu dans ces expériences.

Mots-clés

Conseil Municipal d'enfants, Conseil d'élèves, Education à la citoyenneté, Socialisation.

Introduction

Les conduites d'engagement peuvent s'envisager dans le cadre plus large du rapport à la citoyenneté dans ses différentes dimensions (historique, juridique, politique, sociale, psychologique). Ainsi, nous questionnons les rapports entre citoyenneté et éducation, en y adjoignant un troisième terme : la socialisation. Nos recherches (Rouyer et al., 2020) s'inscrivent dans le cadre du Réseau d'Études Pluridisciplinaires Citoyenneté et Éducation (REPCITÉ), fondé fin 2014 à Toulouse, qui regroupe des chercheurs de diverses disciplines en sciences humaines et sociales et des professionnels engagés dans des dispositifs dédiés à la citoyenneté.

Les travaux menés se fédèrent autour d'une perspective interactionniste, socio-historique et

culturelle qui postule une interconstruction du développement de la personne et des changements qui affectent ses conditions de vie. Le rapport à la citoyenneté est alors conçu comme non réductible à des processus éducatifs, mais s'inscrivant plus largement dans le rapport (actif) des sujets au lien social, soit le rapport aux autres, aux groupes et aux institutions, qui se construit tout au long de la vie *via* les médiations symboliques et interpersonnelles. Il mobilise des processus fondamentaux de socialisation, autour de dialectiques à l'œuvre à tous âges et en toutes circonstances : différenciation/identification (rapports à soi, à l'altérité et aux normes, reconnaissance/stigmatisation de la différence) et intégration/ségrégation (affiliations, appartenances à des catégories, des groupes, processus de discrimination et d'exclusion).

Le modèle théorique de la « socialisation active, plurielle, conflictuelle et prospective » de Malrieu (Baubion-Broye et al., 2013) fournit une assise pour analyser les processus par lesquels les sujets, inscrits dans une hétérogénéité de milieux, de relations, de normes, d'outils culturels et de pratiques, opèrent un travail d'intégration et de signification de ces expériences plurielles. Pour analyser les modes de participation au lien social, les formes d'exercice de la citoyenneté ou les formes d'engagement, il s'avère nécessaire de croiser l'approche psychologique des processus de socialisation (du point de vue des sujets) avec l'analyse des contextes socio-historiques et culturels et celle des conditions effectives de l'expérience de la citoyenneté dans des cadres/dispositifs éducatifs et de socialisation plus ou moins formellement dédiés à la citoyenneté.

Dans le cadre de cet article, nous proposons d'explorer ces modes de participation, et les processus qui les sous-tendent, au travers des expériences vécues par des enfants dans deux dispositifs formels relevant de politiques d'éducation à la citoyenneté : le Conseil Municipal d'Enfants (CME) et le Conseil d'Elèves (CE). L'examen de ces deux dispositifs nous conduira à interroger l'injonction contemporaine à s'engager à la lumière de la complexité des dimensions constitutives des expériences de participation qui s'y vivent.

Le conseil municipal d'enfants : une instance de participation pour des « apprentis citoyens » ?

Dans le contexte français, l'essor des conseils municipaux d'enfants et de jeunes (CMEJ) s'inscrit dans une longue tradition (Koebel, 1997), en lien avec les transformations relatives au statut de l'enfant et aux normes éducatives et sociétales qui s'y rattachent et les volontés politiques locales. Progressivement, sur l'impulsion de différents textes (circulaires ministérielles, guides, etc.), le CMEJ est devenu une instance d'instruction civique,

d'apprentissage de la démocratie et de la citoyenneté. Dans d'autres pays européens, ce type d'instances s'est surtout développé au regard des droits de participation des enfants tels qu'énoncés dans la Convention Internationale des Droits de l'Enfant (CIDE, 1989). Les CMEJ octroient aux enfants et aux jeunes la possibilité de participer à la vie locale. Cette participation est pensée dans une double démarche : *politique*, en ce qu'elle implique l'enfant dans le jeu d'une démocratie participative en une qualité de citoyen ; *pédagogique*, en ce que la démarche relève aussi d'un processus d'éducation à la citoyenneté, en postulant qu'une éducation fondée sur l'expérience et la pratique est un vecteur d'apprentissage, voire d'engagement, le plus souvent conçu comme futur. De nombreux travaux issus de la sociologie et des sciences politiques produisent des analyses plutôt critiques sur le fonctionnement de ce type de dispositif, parmi lesquelles l'instrumentalisation de la participation des enfants, la dénonciation du mimétisme des CMEJ avec les CM, les effets d'affichage, l'existence d'un régime de consensus dans ces instances, les processus de dépolitisation et un contournement des sujets sensibles, comme la fiscalité ou l'urbanisme, au profit de sujets jugés plus consensuels (animation, sports). Cependant, peu de travaux examinent le point de vue des enfants sur les ressorts de leurs expériences de participation dans ces instances.

Dans une étude menée auprès d'enfants âgés de 10-11 ans et élus dans le Conseil municipal des enfants d'une grande ville de province (Rouyer et al., 2020), nous avons réalisé des entretiens semi-directifs au cours de la deuxième et dernière année de leur mandat en abordant leurs parcours de candidat jusqu'à leur élection, puis d'élus sur les deux années du mandat. Sollicités au sein de leur classe de CM1 par leur enseignant pour participer au CMEJ, filles et garçons peuvent se porter candidats par binôme mixte. Leurs motivations sont plurielles, mais reviennent dans leurs discours des motivations d'ordre altruiste et général (« *c'est que j'avais très envie de changer ma ville parce qu'il y a des choses que je trouvais n'allaient pas très bien* ») ou de façon plus ponctuelle, la candidature à l'élection est pour certains enfants un moyen de tester sa popularité, de faire une autre expérience que celle de délégué de classe (« *oui, l'idée déjà ça me plaisait, c'était plus grand que d'être déléguée, je me disais que c'était quand même plus important parce que c'était mieux avec la mairie, donc je me suis dit que j'allais faire des choses plus grandes, mieux, donc c'est vrai que j'ai foncé un peu tête baissée sans trop savoir ce qui allait se passer* ») ou encore faire l'expérience de la candidature et de la campagne (« *je veux pas être présidente, mais j'avais en fait surtout envie de savoir ce que ça faisait de faire une campagne, enfin d'essayer de se (...) quand je voyais les présidents par exemple Hollande, (...)on voyait son débat et en fait je trouvais ça amusant comment il essayait de faire des petits discours pour convaincre les français, comme Macron a réussi à le faire, comme Le Pen a*

réussi à le faire ; et du coup en fait moi j'avais envie de voir ce que ça faisait, parce que nous on regarde, mais j'avais envie de savoir ce que ça faisait de vraiment le faire »). Dans les discours des enfants, l'élection reste un moment fort, même évoqué à quelques semaines de la fin de leur mandat. Ils abordent avec détails tout le dispositif électoral (cartes d'électeur, bulletins de vote, urne, isolement, dépouillement, résultats) et l'élection génère de la fierté, de la joie, une gratification personnelle, et un sentiment de responsabilités vis-à-vis des enfants qui les ont élus : « on était content de la confiance des gens, parce que forcément c'est une responsabilité qu'ils nous ont donné et on leur dit qu'on allait l'accomplir » ; « j'étais super content, j'étais limite en train de pleurer, c'est assez bien (...), je me suis dit ouais je vais pouvoir me faire d'autres copains, je vais pouvoir rencontrer Monsieur le Maire, je vais pouvoir être populaire un peu plus ».

Le regard que portent les enfants sur les deux années de leur mandat met en exergue les nombreux apports de cette expérience : au niveau des thèmes et des projets sur lesquels ils ont travaillé, qui les amènent à interagir avec des enfants d'autres écoles et des adultes aux statuts et rôles parfois prestigieux à leurs yeux (le maire en est un exemple récurrent) ; mais aussi dans les relations interpersonnelles qu'ils ont développées avec d'autres enfants et les apports plus personnels en termes de sentiments d'utilité sociale, de confiance et d'estime de soi. Plusieurs enfants soulignent également les apports du CME en termes d'apprentissage de nouvelles connaissances liées aux projets réalisés ou à la vie et au fonctionnement de la ville. Certains enfants évoquent néanmoins le décalage important entre leurs aspirations initiales et la réalité du CME ou encore des sentiments de déception et d'ennui. Les résultats permettent également de pointer les évolutions sur la durée du mandat des points de vue des enfants, en fonction des différentes activités qui s'y déroulent.

Ces résultats mettent en exergue leurs expériences de participation à cette instance locale et leur contribution à la construction de certaines dimensions de la citoyenneté. Ces expériences mêlent tout un registre de significations (pour soi, pour autrui, pour les activités réalisées, etc.), interdépendantes et évolutives au cours du mandat. Pour autant, ces expériences plurielles peuvent-elles être interrogées en termes d'engagement actuel et futur des enfants, et de quels types d'engagement s'agit-il ? Percheron (1987) soulignait que l'enfant peut manifester des conduites, des attitudes politiques sans que celles-ci ne soient objectivées en tant que telles par lui-même, même si elles peuvent l'être par les adultes. Autrement dit, interroger les points de vue des enfants permet d'appréhender le sens que revêt pour eux leur participation au CME, lequel est parfois éloigné de l'objectif adulte d'un engagement à plus ou moins long terme de l'enfant dans le politique. Cette participation des enfants au CME se réalise en parallèle d'autres

activités, notamment sportives et culturelles. Nécessairement, ces expériences s'inscrivent elles-mêmes dans une pluralité d'autres expériences de socialisation des enfants au regard d'autres milieux de vie (famille, école, etc.). Cette simultanéité des rôles (enfant, élu, élève, etc.), des places et des activités se réalise dans des temporalités et des espaces différents. Les discours des enfants font ainsi parfois apparaître des modalités de diffusion de cette expérience au CME dans leur famille (à travers des discussions dans la famille) ou à l'école, lorsqu'un espace et un temps leur sont dédiés. Pour autant, les enfants n'envisagent pas de prolongement immédiat à cette expérience d'élu au CME, qui si elle apparaît positive dans l'ensemble, ne semble pas susciter de vocation politique ou un engagement formel plus marqué dans la Cité.

Conseil d'élèves et pluralité des expériences de participation

En France, les travaux sur la forme scolaire ont mis en évidence la prégnance d'une relation éducative verticale fondée sur l'obéissance des élèves et ce, au point que tout projet d'une socialisation démocratique au sein de l'école puisse apparaître comme contradictoire avec l'organisation découlant de la forme scolaire (Vincent, 2008). Les recherches s'intéressant à la formation du citoyen dans le champ scolaire ont longtemps mis en exergue le caractère désincarné de cette formation, critiquée en raison de sa limitation à la transmission de savoirs relatifs au seul fonctionnement des institutions républicaines et de l'organisation démocratique d'une société (Bozec, 2016).

Il serait pourtant caricatural de dresser le portrait d'une école hermétique au projet d'une socialisation politique des jeunes générations fondée sur leur participation à la vie de l'établissement. En effet, l'école française n'échappe pas à la transformation des normes éducatives : la diffusion des principes éducatifs des pédagogies nouvelles et des premières connaissances issues de la psychologie de l'enfant, mais aussi l'essor de l'individualisme, vont contribuer, tout au long du XX^{ème} siècle, au développement d'un discours éducatif libéral mettant au centre des préoccupations éducatives l'expérience et l'expression individuelles, considérées comme des vecteurs de tout apprentissage, et valorisant en ce sens les dispositifs qui encouragent les prises d'initiatives des élèves.

C'est dans ce contexte que l'on peut comprendre l'apparition progressive de différents dispositifs visant la participation des élèves à la vie de la classe et de l'établissement, dont le conseil d'élèves.

Ce dispositif s'institue dans un premier temps aux marges de l'institution scolaire, sur la base d'un rejet de l'école dite « caserne ». Des pédagogues comme Freinet ou Oury vont initier une

culture pédagogique militante valorisant toute organisation pédagogique permettant de rompre avec la figure d'un adulte tout puissant et encourageant la participation des élèves à la vie de la classe. Le conseil apparaît dans ce cadre comme une instance majeure d'une organisation de classe de ce type : visant à se déprendre du pouvoir exclusif de l'adulte sur la vie de la classe en associant les enfants aux décisions qui les concernent, il va, dans un second temps, se diffuser au-delà de la sphère militante, par la voie des programmes scolaires et des documents d'accompagnement.

La figure de l'élève engagé s'est progressivement imposée comme un idéal éducatif trouvant à s'incarner dans une transformation des prescriptions officielles qui marque la volonté de rompre avec une approche trop formaliste des apprentissages relatifs à la citoyenneté. « *La culture de l'engagement* » a par exemple été identifiée dans le cadre de l'Enseignement Moral et Civique comme l'un des quatre domaines à partir duquel les enseignants sont incités à penser leur enseignement¹. Ces changements curriculaires ne sont bien sûr pas propres aux politiques éducatives françaises, il convient de les situer de manière plus globale dans un contexte international, par exemple à l'échelle des institutions européennes, à l'origine de différents référentiels de compétences visant la promotion d'une éducation à la citoyenneté fondée sur la responsabilité individuelle et l'exercice démocratique (Ravez, 2018).

Les études que nous menons dans le cadre du réseau REPCITé autour du conseil d'élèves nous conduisent à porter une attention particulière aux expériences qu'en font les élèves. L'observation de leur conduite lors des séances de conseil dans différents contextes (classes des cycles 2 et 3) couplée à un recueil de leurs perceptions du dispositif permet de mettre à jour la complexité d'expériences irréductibles aux apprentissages formels habituellement assignés à ce type dispositif.

Pour exemple, dans une classe de CP-CE1, située dans une école d'un quartier populaire de Toulouse, l'enseignante a mis en place un conseil d'élèves hebdomadaire qui se déroule le vendredi après-midi. Lors de la séance observée en ce début de mois d'octobre, Malik, qui exerce par ailleurs le rôle de président de séance, prend la parole et demande aux membres du conseil la possibilité d'accéder à de nouvelles responsabilités dans la classe en obtenant, en référence au dispositif des ceintures de comportement mis au point par la pédagogie institutionnelle, une ceinture lui octroyant de nouveaux droits. Une telle demande est conforme au fonctionnement de ce conseil, les élèves ayant l'habitude de délibérer sur le passage d'un niveau à l'autre. Ce qui l'est moins, c'est que la demande soit le fait d'un élève particulièrement

¹ Bulletin officiel n°30 du 26 juillet 2018. Programme d'enseignement moral et civique.

perturbateur. Malik, aussitôt sa demande formulée, va ainsi se confronter à une série d'objections de la part de ses pairs : « *eh bien moi je dis qu'il peut pas l'avoir, qu'il peut pas changer, parce que, parce que des fois, quand il sait pas, il demande à Amir les réponses* » ; « *il discute trop avec Izia, c'est pour ça que je dis qu'il change pas de ceinture* » ; « *moi, je dis qu'il peut pas l'avoir parce que tout le temps, il dit « Izia, je veux la réponse, je t'en supplie* ». Et en plus, il va jamais apprendre. Et en plus, quand Izia, elle lui dit je veux pas te donner les réponses, il dit « Izia, je suis plus ton copain ». A ce moment précis des échanges, Malik semble accuser le coup, son regard est fixé sur le sol, il ne cherche pas à discuter les arguments de ses camarades. Dans ce flot de critiques, on peut pourtant observer que trois enfants vont intervenir sur un autre registre de signification. Azhar mise par exemple sur les effets potentiellement vertueux de l'attribution d'une nouvelle ceinture à Malik : « *eh bien moi, je dis que si Malik il change de ceinture, il reste calme et il travaille bien. Et comme ça il change de ceinture* ». Un autre suggère : « *Pourquoi on ne lui donne pas une dernière chance à Malik ?* ». Enfin, Elias propose de le changer de place pour l'aider à cesser ses bavardages. Mais ces interventions ne modifient pas la dynamique générale des échanges, les arguments à charge se multipliant. L'échange s'arrête lorsque le temps imparti au traitement de cette demande est écoulé. Alors que la majorité des arguments échangés ne plaident pas en faveur de Malik, le conseil, au moment du vote à main levée, décide, contre toute attente et à l'unanimité, de lui attribuer la ceinture demandée. Surtout, l'observation de ce moment singulier donne à voir le plaisir non dissimulé des enfants à participer au vote à main levée. Comme par un effet contagion, les membres du conseil lèvent leurs mains d'un même élan en manifestant une joie certaine.

On le voit, l'expérience infantine est loin d'être univoque. Son appréhension du point de vue des référentiels de compétence bornant l'éducation à la citoyenneté pourrait conduire à une appréciation contrastée de cet épisode. D'un côté, des conduites argumentatives qui marquent un apprentissage de la délibération : à 6-7 ans, certains enfants se montrent ici capables de soutenir une position publique en argumentant par la référence à des situations contextualisées. De l'autre côté, une participation à un vote dont le résultat prend la direction inverse de la majorité des arguments échangés. Cette dernière conduite ne marque-t-elle pas, chez les enfants, une profonde incompréhension du fonctionnement démocratique qu'il s'agit de leur faire éprouver ?

Mais ce cadre d'analyse n'est pas suffisant pour appréhender la complexité de cette expérience. Même si elles sont ici minoritaires, certaines conduites, sans qu'elles ne contestent le bien-fondé des arguments échangés, donnent à voir une préoccupation à l'endroit de Malik et du sort qui lui est réservé, comme si à l'intransigeance du jugement sur son comportement devait

répondre la manifestation d'une solidarité pour l'aider à se sortir de cette impasse : accéder à sa demande ne pourrait-il pas l'encourager à modifier son comportement ? Le changer de place ne lui permettrait-il pas de faire cesser ses bavardages ? De même, la direction prise par le vote des enfants doit-elle être interprétée au seul prisme d'un déficit de compréhension du principe de cohérence qui est attendu entre une délibération et un vote ? Les enfants n'expriment-ils pas ici, en acte, le ressort affectif d'un vote qui, en dernier recours, avec et malgré les récriminations exprimées à son encontre, consiste à réintégrer Malik au sein du groupe ? Ces modes de participation au lien social ne relèvent-ils pas eux aussi d'une expérience de la citoyenneté ?

Au-delà de cet exemple, le recueil des discours des enfants permet d'entrevoir tout autant leur tâtonnement dans l'usage parfois approximatif qu'ils peuvent faire d'un dispositif requérant des dispositions cognitives et langagières exigeantes que la pluralité des attitudes et des conduites générées par leur participation à ce dispositif : appétence pour l'exercice des rôles de président ou de secrétaire de séance, contribution à des œuvres collectives, etc. (Rouyer et al., 2020). Nos résultats montrent ainsi la nécessité de se déprendre du seul référentiel des compétences visées par les programmes pour appréhender ces expériences de participation. Les travaux de Froment, Haerberli (2004) ou encore Janner-Raimondi (2015) ouvrent de ce point de vue des perspectives de recherche intéressantes. Les analyses produites sur différents conseils mettent par exemple en évidence la complexité de la formation du sentiment de responsabilité lorsque les délibérations impliquent des pairs et obligent à considérer la viabilité d'un jugement ou d'une sanction au prisme de l'expérience d'autrui.

Conclusion

L'injonction à s'engager, *via* de « bonnes pratiques » d'exercice de la citoyenneté, bien installée dans un paysage idéologique prônant la compétence et la responsabilité individuelle, et corollairement, la multiplication de dispositifs éducatifs visant l'appropriation d'un socle de valeurs du « vivre ensemble » sont plus que jamais à interroger. Les recherches menées dans le cadre du réseau REPCITÉ, notamment celles qui interrogent le point de vue des sujets (enfants, adolescents et adultes), montrent la grande complexité des dimensions en jeu dans l'expérience de la citoyenneté : pluralité des processus psychologiques (affectifs, cognitifs, axiologiques), des registres mobilisés (représentations, valeurs, pratiques), des formes de participation ou d'engagement (individuelles/collectives, formelles/informelles...), des médiations (symboliques, interpersonnelles, institutionnelles), des situations et des cadres éducatifs et de socialisation. Ces recherches montrent également, à l'échelle individuelle comme à l'échelle collective, la vitalité de dynamiques à l'œuvre chez les acteurs en situation,

notamment dans leur capacité à traiter les contradictions, les conflits générés par la pluralité-même de leurs conditions de vie, de socialisation et d'éducation : l'exercice de l'esprit critique, l'appropriation des normes, des dispositifs et des attentes sociales, la capacité à débattre, à penser, à questionner les cadres existants, à les transformer, à les réinventer.

Nous relevons l'importance des effets de diffusion des expériences dans le temps et dans l'espace : ainsi par exemple, ce qui est vécu par des enfants lors d'un dispositif éducatif spécifique fait écho à d'autres expériences vécues, ailleurs et en d'autres temps, lesquelles vont alors « s'inviter » dans la situation, de même que ce vécu va conduire l'enfant/l'adolescent à reconsidérer d'autres expériences par ailleurs, et à se projeter dans de nouvelles, possibles et à venir. La confrontation des situations, et celle des multiples statuts et rôles endossés par l'enfant, génèrent chez lui un questionnement permanent, un travail psychologique de (re)signification de ce qui est vécu, qui est au fondement même de sa construction comme sujet et comme citoyen.

Enfin, il est patent que la citoyenneté ne se forme pas que par les transmissions instituées dans des cadres ou dispositifs dédiés, mais qu'elle se construit, *via* les processus de socialisation, dans une pluralité de situations sociales, amicales, de loisirs, à travers les pratiques les plus ordinaires. On peut ici parler de citoyenneté du quotidien.

La notion d'expérience de la citoyenneté permet de rendre compte de ces processus complexes qui articulent et mettent en tension les pratiques et les représentations/valeurs, l'individuel et le collectif, le formel et l'informel, les différents espaces et temporalités de socialisation. On peut même parler de co-construction d'expériences, d'une fabrication toujours renouvelée qui, dans un même mouvement, forme et transforme l'histoire individuelle, celle des œuvres et du lien social.

Pour avancer dans la compréhension des mécanismes à l'œuvre dans les conduites d'engagement, quelques pistes de recherche sont à notre sens à développer.

En premier lieu, il nous semble nécessaire d'analyser plus finement la portée (les effets) des dispositifs mis en œuvre dans l'éducation à la citoyenneté. Ceux-ci sont souvent conçus dans la perspective d'une formation du « futur citoyen », tel qu'envisagé à l'échelle des représentations dominantes du lien social à un moment donné de l'histoire d'une société. Cela a pour conséquence de minorer l'ici et maintenant des interactions sociales entre enfants ou adolescents, en particulier les confrontations de point de vue, les débats, les processus tant individuels que collectifs d'élaboration de la pensée et de transformations de pratiques sociales en situation. En outre, ces dispositifs, dans leur conception-même, convoquent essentiellement les dimensions cognitives et axiologiques du rapport à la citoyenneté, alors que les recherches

menées montrent l'importance des ressorts affectifs et relationnels de leur engagement. Les relations interpersonnelles (dans la famille et avec les pairs notamment) constituent à la fois un creuset fondamental de transmission sociale et un vecteur puissant de mobilisation dans des pratiques collectives et de projection vers un destin commun. Cela soulève la question des modes d'entrée dans l'engagement, qu'ils relèvent de motivations personnelles, d'appropriation de dispositifs éducatifs, ou de conditions de socialisation, ou de ces trois dimensions à la fois. L'interdépendance des expériences, depuis les formes ordinaires et plurielles de participation au lien social (que l'on peut assimiler à une citoyenneté du quotidien) jusqu'à des pratiques plus ciblées d'engagement, en passant par des situations éducatives, doit être explorée pour comprendre la dialectique des rapports entre éducation et engagement.

Bibliographie

- Baubion-Broye, A., Dupuy, R. & Prêteur Y. (sous la direction de) (2013). *Penser la socialisation en psychologie. Actualité de l'œuvre de Philippe Malrieu*, Toulouse, Erès.
- Bozec (2016). *L'éducation à la citoyenneté à l'école. Politiques, pratiques scolaires et effets sur les élèves*. Rapport scientifique du CNESCO.
- Haeberli, P. (2004). Les conseils de classe, du symbole au droit. *Spirale. Revue de recherche en éducation*, n°34, pages 27-39.
- Janner-Raimondi, M. (2015). Formes et pratiques de conseils d'élèves : Quelle(s) responsabilité(s) en jeu ? *Les sciences de l'éducation – Pour l'Ere nouvelle*, n°1 (vol.48), pages 23 à 48.
- Koebel, M. (1997). *Le recours à la jeunesse dans l'espace politique local. Les conseils de jeunes en Alsace*. Thèse de doctorat de sciences sociales. Université des sciences humaines de Strasbourg.
- Percheron, A. (1987). La socialisation politique : un domaine de recherche encore à développer. *International political science review*, 8(3), 199-203.
- Ravez (2018). Regards sur la citoyenneté à l'école. *Dossiers de veille de l'IFE*, n° 125.
- Rouyer, V., Beaumatin, A. & Fondeville B. (sous la direction de). *Education et citoyenneté. Regards croisés entre chercheurs et praticiens*. Bruxelles : de Boeck, collection Pédagogies en développement
- Rouyer, V., Constans, S., Brandler-Weinreb, J., Gaulier, A., & Paoletti, M. (2020). Construction des rapports au politique et à la citoyenneté des enfants : étude exploratoire d'un Conseil Municipal des Enfants. Dans V. Rouyer, B. Fondeville & A. Beaumatin (sous la direction de.), *Education et citoyenneté. Regards croisés entre chercheurs et praticiens* (pp. 229-

249). Bruxelles : de Boeck, collection Pédagogies en développement.

Vincent, G. (2008). La socialisation démocratique contre la forme scolaire. *Éducation et francophonie*, vol. 36, n° 2, pages 47-62.