

---

## Attitudes juridiques dans les conseils d'élèves du primaire.

### Congrès international AREF 2007 (Actualité de la Recherche en Education et en Formation)

- **JANNER – RAIMONDI, Martine\***

*\* IUFM de ROUEN, centre d'EVREUX  
17, rue de la Côte blanche  
F-27000 EVREUX  
Laboratoire CIVIIC – Université de Rouen  
Martine.Raimondi@rouen.iufm.fr ; martine.janner@rouen.iufm.fr*

---

#### Résumé.

*Les pratiques actuelles de conseils d'élèves se présentent comme des lieux de discussion et de décisions sur les questions du vivre-ensemble, encore convient-il de s'interroger sur les modalités et les contenus des prises de décisions effectuées. Dans le cadre de cet article, nous proposons de cadrer l'analyse autour des décisions de justice prises en conseils. Qui décide, comment et selon quel(s) principe(s) ? C'est à travers l'examen attentif des interactions langagières lors de trois moments différents que nous tenterons de faire émerger les attitudes juridiques des participants.*

*MOTS-CLES : droit, règle, jurisprudence, citoyenneté, pédagogies institutionnelles,*

---

## 1. Introduction

Les *conseils d'élèves* évoquent une pratique non pas courante mais « connue » de nombreux professionnels de l'éducation. Souvent proposée aujourd'hui, pour endiguer et réguler les difficultés comportementales, les enseignants la mettent en pratique sans la rattacher explicitement à une doxa pédagogique. Ceci incite à y regarder de plus près, notamment, pour en interroger le sens et les enjeux. Malgré la diversité constatée lors de nos observations, l'ensemble des *conseils* observés se caractérise par des discussions qui aboutissent à des prises de décisions concernant la vie de la classe.

Dans le cadre de cette communication, notre réflexion vise à repérer les attitudes juridiques mises en œuvre dans les *conseils*, notamment, lors des décisions prises au regard des plaintes déposées. Qui décide, comment et sur quel(s) principe(s) ?

La démarche suivie (Raimondi-Janner, 2005) a consisté en une théorisation de pratiques observées dans trois classes et trois écoles différentes recouvrant l'ensemble des cycles du primaire. Il ne nous a pas été possible de suivre l'ensemble des conseils dans une même école réunissant les trois cycles. En effet, les prospectives effectuées ont montré que la mise en place des conseils est d'abord laissée à la discrétion des enseignants, contrairement parfois à un engagement pris en conseil des maîtres. Ces observations ont été complétées par des entretiens semi-directifs avec les enseignants observés et les élèves quand cela fut possible. Seuls les élèves de maternelle n'ont pas été entendus à ce sujet.

Une fois précisée l'implication du chercheur non seulement au cours des observations effectuées- notamment au travers de la comparaison des notes prises avec les transcriptions des tournages réalisés- mais également lors des entretiens effectués, l'analyse des pratiques a nécessité le recours à plusieurs concepts issus de champs théoriques différents, tant la réalité observée s'avérait dense et complexe au regard de la problématique de la recherche. Les emprunts proviennent de champs divers :

- les pédagogies institutionnelles ( Freinet, F. Oury, A. Vasquez, R. Fonvieille, J. Pain et, F. Imbert) ;
- la philosophie politique avec, notamment, Aristote, J.-J. Rousseau, F. Hegel, H. Arendt, P. Ricoeur et, J. Habermas ;
- la psychosociologie de G.-H. Mead et de la microsociologie de E. Goffman ;
- le droit constitutionnel (R. Cabrillac, F. Terré) ;
- enfin, l'analyse institutionnelle développée par R. Lourau, G. Lapassade et M. Lobrot.

Face au constat d'une diversité des pratiques de conseils, quatre types de critères ont été définis :

- les cadres et procédures caractérisant le dispositif mis en place (au niveau spatial et temporel, la structure des déroulements) ;
- les prises de parole, leur nombre et leur pourcentage ; les prises de parole les plus longues et les plus courtes en nombre de mots utilisés ; le repérage des prises de parole comportant au moins un indicateur de complexité et leur pourcentage ; les questions posées ;
- le rôle de l'enseignant et celui des élèves.

Les propos qui suivent reposent sur le croisement de l'analyse des dispositifs avec celle des interactions langagières. Le mode de recueil des données s'appuie sur des notes d'observation croisées avec les transcriptions des enregistrements vidéo ou audio.

Dans ce cadre, nous chercherons à approfondir le lien entre le juridique et le pédagogique grâce à la médiation de l'institutionnalisation des décisions prises en conseils. Les premiers constats que nous pouvons dresser sont les suivants :

- dans les trois classes observées, les décisions sont consignées au moment même où elles sont prises ;
- cependant, elles ne sont pas toujours rappelées d'une séance à l'autre ; ou bien, lorsqu'elles le sont, c'est de façon ponctuelle, sans qu'il y soit fait référence par la suite ;
- dans aucune des classes observées les motifs de ces rappels ne sont évoqués ;
- rares sont les conseils où le motif de la décision se réfère aux règles établies ou bien aux décisions antérieures ;
- lorsque s'effectue un rappel des décisions prise, il peut provenir des élèves, notamment pour évoquer des règles édictées ensemble ou pour en appeler au sentiment de justice.

L'attitude juridique, renvoie selon nous à la manière dont une personne s'y prend pour juger. Ceci revient à examiner sur quoi elle s'appuie, quels sont ses arguments, de quelle façon elle présente aux autres son jugement, si elle cherche à convaincre ou à persuader, si elle sollicite ou non l'avis des autres membres du *conseils*.

Pour clarifier les enjeux de ce travail, nous nous référons aux trois grandes sources formelles du droit, dans ce que J.-L. Martinand (1995) appelle les pratiques de référence. Parmi les sources du droit figurent : la norme, la jurisprudence et la coutume. Le système juridique européen continental, ou romano-germanique, auquel appartient le droit français, est un système essentiellement fondé sur la norme. Le

système anglo-saxon, ou de common law, se fonde plutôt sur la jurisprudence laquelle met en valeur la notion de précédent. La coutume, de tradition orale, se fonde sur des usages constants et réguliers dans un espace donné. Précisément, nous essaierons d'identifier si l'une ou l'autre de ces sources transparaissent dans les jugements formulés en *conseils*.

Selon Rémy Cabrillac (2004), le mot jurisprudence comporte quatre acceptions différentes. Dans un premier sens, il désigne l'ensemble des décisions de justice rendues par les tribunaux d'un pays. Dans un second, il renvoie à l'ensemble des décisions de justice dans l'application du droit, pendant une certaine période et dans une matière donnée. En un troisième, il correspond à la solution apportée à une question juridique discutée qui, en raison de l'autorité morale de la juridiction concernée et /ou de la qualité du raisonnement juridique conduit, est reprise par les autres juridictions ou considérée comme devant l'être. En un quatrième, il désigne l'habitude ou la tendance à trancher une question toujours dans le même sens.

En France, d'après les dispositions de l'article 4 du Code civil, le juge est obligé de statuer en cas de silence, d'obscurité ou d'insuffisance de la loi ; il recouvre là une liberté d'interprétation de la loi et de création normative. C'est dans ce rapport entre interprétation de la loi déjà écrite et participation à la création d'une norme que se joue la dimension proprement politique de la jurisprudence. Dans les conseils, nous verrons comment se forment les décisions de justice. Procèdent-elles d'une application du système de règles en vigueur, ou bien s'agit-il d'une discussion qui aboutit à une décision au cas par cas, en se référant aux jugements antérieurs ?

Ces éléments définitionnels nous permettent de repérer combien la jurisprudence présuppose d'une part la durée, d'autre part, une mémorisation des jugements, enfin un raisonnement qui établit le lien entre le cas jugé, les situations et argumentations antérieures.

Lorsque nous parlons d'historicité, nous entendons le résultat de l'agir humain et non l'examen attentif et le discours tenu sur ce devenir de l'agir. Nous repartons de l'idée heideggerienne selon laquelle l'historicité caractérise le mode d'être de l'homme, étiré entre sa naissance et sa mort (Heidegger, 1927). Dans les pratiques de *conseils* l'historicité correspond précisément au résultat des actions et des décisions prises. C'est au travers d'exemples concrets, que nous verrons en quoi le passé interfère avec le présent sans entraîner pour autant une prise de conscience réflexive de ce retour au passé. Comme l'explique G. Gadamer (1960), la dimension historique exerce sur nous une influence qui dépasse la conscience que nous en avons. Ainsi, de l'irréversibilité du temps passé peut surgir à tout moment une présence significative qui interfère avec l'instant présent. Dans le cadre des *conseils*, il est particulièrement intéressant de repérer comment cette « présence de l'absence » comme l'appelle P. Ricoeur (1980) qui surgit non seulement dans le temps présent mais également dans un temps qui engage l'à venir, interfère ou non lors des délibérations préalables aux décisions de justice.

Ainsi, afin de répondre à la problématique posée, nous chercherons à identifier non seulement les motifs qui ont émergé lors de la phase de discussion mais également ceux qui se sont révélés déterminants dans les prises de décisions.

Dans le cadre de cet article, nous avons sélectionné trois moments extraits de trois conseils différents pour rendre compte des enjeux au plan juridique. Le premier se situe dans une classe de C.P. ; les deux autres d'une classe de CM2.

## 2. Le rappel à la loi par un élève

Dans une classe du cours préparatoire, dès les premiers mois de rentrée, un élève rappelle une règle édictée lors d'un *conseil* antérieur. Le contexte d'apparition de ce rappel est le suivant. Alors que l'enseignant inscrit les prénoms des élèves sur le tableau des responsabilités, l'un d'eux s'amuse à faire du bruit avec une règle. L'enseignant se retourne, lui demande d'arrêter, menace, l'élève n'obéit pas, le maître lui prend l'objet des mains et retourne au tableau. L'élève, aussitôt après, essaie d'attraper quelque chose dans le casier du voisin. L'enseignant le voit, l'interpelle : « Tu ne fouilles pas ... Charly, tu arrêtes, s'il te plaît. Attention ! » Il s'agit d'un face à face : l'enseignant ordonne, confisque, finit par menacer. Un acte en appelle un autre. C'est à ce moment qu'un élève intervient : « Règle de vie numéro un : ne pas fouiller dans les cartables. » Comme l'a écrit F. Imbert (1994), la relation devient triangulée. Le rôle de dé-liaison attribuée à la médiation sert à « dénouer l'orbe des enfermements (...) des pétrifications narcissiques individuelles et collectives. » Par le rappel de la règle, c'est toute la symbolique d'une règle de droit écrite et décidée en commun qui surgit. Comme l'a écrit H. Arendt (1963) « l'acte le plus modeste dans les circonstances les plus bornées porte en germe la même infinitude, parce qu'un seul fait, parfois un seul mot, suffit à changer toutes les combinaisons. » L'enseignant ne s'y trompe pas et saisit au vol cette intervention, évitant ainsi une confrontation duelle, menaçante, pour passer à une confrontation symbolique, ordonnée par la loi à laquelle ont œuvré les élèves et le maître. C'est pourquoi nous comprenons la prise de parole de cet élève comme un acte juridictionnel, d'autant que les conséquences iront dans ce sens : l'enseignant applique alors la procédure affichée dans la classe. Lorsqu'une règle n'est pas respectée, le nom de l'enfant est noté au tableau. Après trois avertissements de la sorte, une sanction est appliquée. De fait, Charly arrête de faire du bruit. Le rappel de règles élaborées en *conseils* permet à ces derniers d'être un système de médiations facilitant une régulation et une harmonisation des rapports et des échanges inter humains. Ce rappel renvoie symboliquement à la prééminence de la législation écrite. La source première du droit se situe pour cet élève dans la règle générale à laquelle s'applique le fait particulier. Ce recours confirme le principe fondamental de sécurité de la règle de droit ; à savoir que la règle est là pour s'appliquer à tous et tout le temps que dure sa légitimité.

Cependant, le syllogisme judiciaire utilisé ne saurait être à proprement parlé pertinent. En effet, la règle porte sur les cartables, non sur la fouille dans les casiers.

Ni l'enseignant, ni les autres élèves ne semblent s'en préoccuper ; la dimension procédurière est, ici, laissée de côté, comme si l'occasion de revenir au droit était trop belle pour la laisser s'échapper. Nous pouvons malgré tout nous demander ce qu'aura compris l'élève incriminé.

### 3. Des élèves en appellent au principe d'égalité de tous devant la loi

Dans ce passage, d'un *conseil* du cycle 3, nombreux sont les élèves à rappeler une décision prise antérieurement « *on avait dit que* », « *... combien de fois on lui a dit ça et tout...* » L'historicité du report de jugement malgré les nombreuses incartades de l'inculpé, finit par trouver sa limite. Pire, surgit ici une pointe de découragement « *je trouve que ça sert pas.* » Ce jugement d'élève semble indiquer les impasses d'une promesse de bonne conduite sans qu'intervienne à aucun moment le rapport à la sanction comme principe juridique dans le jeu des relations interpersonnelles. Le président de séance reprendra l'idée de l'incontournable sanction en évoquant son cas personnel, non en raison de la similarité de l'acte commis, mais au motif que toute transgression, dès lors qu'elle est portée devant le *conseil*, aboutit à une sanction. C'est ici le recours à un principe de fonctionnement juridique fondamental : toute affaire qui passe en justice aboutit à un jugement, fut-ce un non lieu. Dans le cas de Stephen, l'élève incriminé, ce que n'admettent pas ses pairs, c'est l'absence de jugement qui aboutit au sentiment du « *vas-y ça ne compte pas.* » L'impunité n'est effectivement pas équivalente au non-lieu.

Le rappel de la décision, « *on avait dit qu'à la prochaine critique il aurait une sanction* », occupe une fonction bien particulière. En effet, le but, ici, n'est pas seulement de faire mémoire, mais bien plutôt d'évaluer la portée effective d'une décision prise. Comme le précise Paul Ricoeur (1985) « la possibilité de se tourner vers un souvenir et de viser en lui les attentes qui ont été réalisées ( ou non) ultérieurement, contribue à l'insertion du souvenir dans le flux unitaire du vécu. » Or, incorporer dans la constitution de ce flux unitaire vécu, l'idée que ce qui se décide en conseil ne tient pas les promesses qu'on lui prête, risque de détourner les élèves de toute structure juridique, voire même politique.

L'évaluation de la mise en œuvre d'une décision juridique sert tout d'abord à en renforcer la validité, dans la mesure où revenir sur ce qui a été dit c'est non seulement accorder de la valeur à la parole donnée, mais aussi à renforcer l'engagement pris au travers de cette dernière. Ainsi, la rétroaction engage autant le passé vis - à - vis du présent que du futur.

En outre, revenir sur une décision passée participe aussi à en estimer la pertinence au regard de ce qui est advenu. Ainsi, une décision qui échoue à s'actualiser retentit autant sur l'institution qui l'a prise que sur l'élève à qui elle est destinée. Car, pour tous les membres de l'assemblée, elle signifie l'inanité du *conseil* en tant que dispositif propre à réguler le passif pour engager, à l'avenir, un mieux vivre ensemble.

Dans le cas présent, ce n'est pas l'absence de jurisprudence qui induit un sentiment d'injustice mais bien le défaut réitéré de sa mise en œuvre. La loi ne supporte pas d'exception à son application ou bien alors il faut que cela soit prévu dans son contenu même, par le biais de la notion de circonstances atténuantes par exemple. Les élèves ne disent pas autre chose ; ils réclament pour tous, l'application de la loi . En cela nous pouvons dire que les élèves en question ont commencé de construire un sens juridique et civique.

#### 4. Attitude jurisprudentielle d'élèves et jugement en opportunité du maître

Le troisième moment provient lui aussi d'un *conseil* du cycle 3. Nous sommes en fin d'année scolaire et la discussion porte sur l'acceptation de la sanction. L'accusé ne conteste pas l'idée d'être sanctionné, mais son contenu ; il prend lui-même sa propre défense et cherche à négocier sa peine. Dès lors, le président de séance l'interrompt, excédé. Ce que discute l'accusé lui est intolérable, il rappelle à travers son expérience personnelle combien le contenu de la sanction ne se discute pas au niveau de l'accusé. Ici, se résume toute une conception de la justice : l'accusé est entendu pour s'expliquer et se défendre, non pour participer à la définition du contenu de la sanction. Le respect des décisions prises est ici rappelé avec fermeté et la jurisprudence porte moins sur le contenu de l'acte commis que sur celui de la sanction. Un autre élève rebondira sur les propos du président de séance, en expliquant que la culpabilité n'autorise pas à discuter du degré d'inconfort de la sanction. Implicitement ce dernier en appelle au sens de responsabilité de l'accusé « *ben t'aimes pas être assis et tout mais t'avais pas qu'à faire n'importe quoi* ». Si le ton employé traduit l'exaspération de son auteur, il signifie aussi, pour lui, les limites de la discussion.

Dans ces échanges, l'historicité a pour fonction de rappeler à la mémoire des attitudes et des décisions engageant l'avenir. Ces rappels à mémoire participent à la construction de la notion de précédent. A travers eux, c'est la mémoire du groupe qui s'élabore sous forme de capitalisation des expériences acquises, lesquelles constituent un corpus de nature juridique, éthique et politique. Ce corpus conserve une mémoire des actes jugés, comme de la manière dont ils ont été sanctionnés ; il rend possible la notion de précédent. Le corpus politique se constitue par le fait que les discussions et les décisions prises en *conseils* s'effectuent en vue de gouverner les affaires de la classe. Enfin, le corpus éthique se constitue sur le fait que toute discussion comme toute décision, met en scène des valeurs et des normes de comportement qui concernent des notions telles que le respect, la justice, le bien, le mal, la relation à autrui, la réciprocité.

Par la suite, le maître formule le contenu de la sanction. Mais le président de séance assume son rôle d'animation et, loin d'entériner la décision du maître, il initie un vote qui reprend les différentes propositions faites par les élèves, en

omettant celle de l'enseignant. Sans affrontement ouvert avec ce dernier, un enjeu de pouvoir est implicitement posé. Cet « oubli » nous apparaît comme une réaction de défense à l'égard de l'attitude intrusive de l'enseignant, pour réaffirmer les règles juridiques et politiques du *conseil* : nul n'est autorisé à y imposer sa décision, selon le principe de collégialité. C'est d'ailleurs après ce moment que Ronan reprend la parole pour expliquer son indignation « *parce que moi, un moment on l'a eu cette sanction là, on l'a eue pendant deux semaines ou une semaine et Stephen, il l'a que pour deux jours* ». Le *conseil* en tant que lieu démocratique rend possible la prise de parole des élèves même s'ils sont en désaccord avec leur enseignant ; c'est là un effet de l'historicité des différents conseils vécus. La remarque de Ronan interpelle la validité du jugement formulé par l'enseignant sur la base de la comparaison avec un précédent pour lequel nous aurions aimé savoir s'il constituait un référentiel pertinent. Après tout, rien n'est dit sur l'acte commis, seul le contenu de la sanction est relevé. Quoiqu'il en soit, le principe retenu pour l'interpellation de Ronan relève bien de la notion de *précédent*.

Au final, c'est la décision du maître qui sera appliquée, à la suite d'un vote qui lui sera favorable. L'enseignant a souhaité privilégier ce qu'il estime être une justice distributive, dans la mesure où ses convictions lui font penser que l'élève incriminé ne saurait être capable de supporter une autre contrainte. Cette interprétation fut rendue possible grâce à l'entretien que nous avons eu avec lui par la suite. Mais aucune explication n'a été donnée aux élèves. Une telle attitude peut se comprendre comme une marque de tact ; elle n'en pose pas moins la question du sens du jugement formulé par l'enseignant. Ici, nous ne discutons pas du contenu de cette décision ; nous interrogeons surtout la procédure utilisée : ne risque-t-elle pas de ruiner chez les élèves l'approche d'un fonctionnement collégial ?

Malgré le fait que l'enseignant précise à Ronan « *de toute façon Ronan, si i continue, le but c'est quand même qu'on soit bien ensemble, et si i continue, il restera assis pendant la récréation s'il est pas capable de se comporter normalement avec les autres, il restera assis jusqu'à temps qu'il puisse se comporter normalement avec les autres.* »

Les motifs du jugement ne répondent pas à la contestation de Ronan ; ils indiquent la finalité visée sans plus d'explication. En termes juridiques, il s'agit là d'une décision en « opportunité » et non en droit.

En conclusion, nous pensons que c'est moins la réitération d'un vécu expérientiel de *conseils* en tant que tel que les discussions qui s'y déroulent qui favorisent le recours aux notions juridiques telles : la règle, le principe d'égalité de tous devant le loi ou bien encore la jurisprudence. En effet, à l'instar de C. Perelman (2002), nous pensons que ce sont les moments discursifs et délibératifs qui confèrent une rationalité aux activités pratiques. Nous convenons cependant qu'une évaluation plus fine mériterait d'être entreprise pour corroborer ou non cette conviction. Après tout, ce qui est dit ne l'est que pour quelques élèves ; qu'en est-il des autres ?



Concernant les attitudes juridiques, une dualité apparaît entre les deux bouts de la chaîne des âges de l'école élémentaire : d'un côté, des élèves du cours préparatoire se montrent attentifs à la règle et se situent, ainsi, dans un rapport de prééminence de la loi, de l'autre, des élèves de fin de cycle 3 ancrent davantage leurs discussions au niveau d'une approche jurisprudentielle. Ces différences peuvent s'interpréter en fonction de leur développement socio-moral. Si nous nous référons à Piaget (1969), le niveau de conscience de la règle que révèle l'élève équivaudrait à une règle fondée sur le consentement mutuel dont le contenu demeure encore quelque peu flou. Les plus grands s'attachent à respecter un contenu qui a fait l'objet d'un ralliement général. Précisément, le non respect de la décision prise en *conseils* équivaut chez les plus grands à une insécurité juridique dans la mesure où la règle édictée ensemble ne vaut pas pour tous. En fait, la conception distributive de la justice que l'enseignant du cycle 3 impose dans le traitement réservé à tel élève, indique non seulement qu'il se positionne comme juge souverain, mais que sa décision ne saurait valoir comme règle de droit pour les autres cas. L'attitude juridique de l'enseignant se joue différemment selon les cas ; il ne cherche pas à être égalitaire, il ne se soucie pas non plus de motiver ses décisions. Nous pouvons dire qu'entre les élèves et le maître des deux derniers *conseils* évoqués, existe une distorsion entre deux modèles de fonctionnement juridique : l'un qui s'appuie sur une construction jurisprudentielle, réclamée par des élèves, l'autre qui se fonde sur une conception du maître-juge, libre d'exercer son droit de veto et d'orienter la juridiction en jugeant par assertion. La difficulté ne réside pas dans l'existence de deux courants mais dans le fait que les deux aspects coexistent de manière implicite. Dès lors, l'objet de la discussion porte moins sur la confrontation des arguments, pour justifier ou non les propositions de décision, que sur une rivalité de pouvoir. Le maître peut toujours se prévaloir implicitement d'une autorité liée à sa posture institutionnelle. La situation apparaît alors contradictoire dans la mesure où d'un côté le dispositif proposé suppose une délégation momentanée des prérogatives du maître, de l'autre une intervention autoritaire de celui-ci pour imposer sa solution sans la motiver explicitement. Les propositions formulées pour sanctionner un acte répréhensible ne sont pas évaluées à l'aune d'une quelconque notion de justice ; les élèves doivent choisir dans ce qui apparaît comme un catalogue de réponses proposées.

Par ailleurs, l'analyse effectuée nous conduit à poser un autre problème. Si les *conseils* favorisent chez les élèves une attitude jurisprudentielle qui se rapproche du système de la *Common Law*, alors au regard de notre système, et qui relève de l'approche romano-germanique, comment concilier pratique des *conseils* et éducation civique dans la société de référence ?

## BIBLIOGRAPHIE

Arendt, H. (1963). *Condition de l'homme moderne*. Paris : Calmann-Lévy

- Bruner, J. (2005). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Paris : Pocket.
- Cabrillac, R. (2004). *Dictionnaire du vocabulaire juridique*. Paris : Juris-Classeur.
- Gadamer, H.-G. (1960). *Vérité et méthode*. Paris : Gallimard.
- Habermas, J. (1986). *Morale et communication*. Paris : Cerf
- Heidegger, M. (1927). *Etre et temps*. Paris : Gallimard.
- Imbert, F. (1994). *Médiations, institutions et lois dans la classe*. Paris : ESF
- Martinand, J.-L. (1995). La référence et l'obstacle. *Perspectives documentaires*, n°34, p. 7-  
p.22
- Perelman, C. (2002). *L'empire rhétorique. Rhétorique et argumentation*. Paris : Vrin.
- Piaget, J. (1963). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris : PUF
- Raimondi-Janner, M. (2005). *Des conseils d'élèves à l'école primaire : essais d'éducation à la démocratie*. Lille : ANRT, 638 p.
- Ricoeur, P. (1980-1985). *Temps et récit*. Paris : Gallimard.
- Vasquez, A., Oury, F. (2000). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. S. 1. :  
Matrice.