

Conceptions intuitives des notions de justice et de liberté : résultats d'une étude au collège dans le cours d'enseignement moral et civique

Intuitive conceptions of justice and freedom: results of a study in the moral and civic education course among secondary school students

Emmanuel Sander, Géry Marcoux, Anouchka Wyss, Stéphanie Naud,
Calliste Scheibling-Sève, Hippolyte Gros et Katarina Gvozdic



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/11383>

DOI : 10.4000/ree.11383

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Nantes Université

Référence électronique

Emmanuel Sander, Géry Marcoux, Anouchka Wyss, Stéphanie Naud, Calliste Scheibling-Sève, Hippolyte Gros et Katarina Gvozdic, « Conceptions intuitives des notions de justice et de liberté : résultats d'une étude au collège dans le cours d'enseignement moral et civique », *Recherches en éducation* [En ligne], 49 | 2022, mis en ligne le 01 novembre 2022, consulté le 25 novembre 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ree/11383> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.11383>



Creative Commons - Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International
- CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Conceptions intuitives des notions de justice et de liberté : résultats d'une étude au collège dans le cours d'enseignement moral et civique



Emmanuel Sander

Professeur ordinaire, Groupe de recherche « Instruction, Développement, Éducation, Apprentissage » (IDEA), Université de Genève (Suisse)

Géry Marcoux

Chargé d'enseignement, Groupe de recherche « Instruction, Développement, Éducation, Apprentissage » (IDEA), Université de Genève (Suisse)

Anouchka Wyss

Chercheuse associée, Groupe de recherche « Instruction, Développement, Éducation, Apprentissage » (IDEA), Université de Genève (Suisse)

Stéphanie Naud

Chargée d'enseignement, Groupe de recherche « Instruction, Développement, Éducation, Apprentissage » (IDEA), Université de Genève (Suisse)

Calliste Scheibling-Sève

Chercheuse post-doctorale, Groupe de recherche « Instruction, Développement, Éducation, Apprentissage » (IDEA), Université de Genève (Suisse)

Hippolyte Gros

Maître de conférences, Laboratoire Paragraphe, Université de Cergy-Pontoise (France)

Katarina Gvozdic

Maître-assistante, Groupe de recherche « Instruction, Développement, Éducation, Apprentissage » (IDEA), Université de Genève (Suisse)

Résumé

Le développement de la pensée critique en tant que compétence transversale est devenu un enjeu éducatif dans de nombreux pays. Plus encore, il semble, aujourd'hui, crucial de préparer les élèves, en tant que membres déjà actifs de la société et citoyens de demain, à porter un regard critique, au sens d'avoir une opinion éclairée, sur les valeurs proposées par la société dans laquelle ils sont insérés. En France, il existe un programme d'enseignement moral et civique qui a pour ambition de servir cet objectif. Cependant, il apparaît de plus en plus clairement que les conceptions intuitives peu-vent entraver la réflexion et les prises de décisions quant aux questions de société. Dans ce cadre, améliorer ses connaissances des conceptions existantes de notions essentielles en éducation citoyenne telles que la justice et la liberté devrait permettre d'aller au-delà de ces idées premières et de faire évoluer les perspectives, favorisant ainsi le développement de l'esprit critique. C'est l'objet de l'étude sur lequel porte cet article.

Mots-clés : citoyenneté et environnement (éducation à), représentations sociales (école/éducation /sciences/savoir/etc.), catégorisation en éducation

Abstract

Intuitive conceptions of justice and freedom: results of a study in the moral and civic education course among secondary school students – The development of critical thinking as a transversal skill has become an educational issue in many countries. Moreover, it seems crucial today to prepare students, who are already active members of society and the citizens of tomorrow, to have a critical outlook, in terms of an informed opinion regard-ing the values of the society in which they are immersed. In France, there is a moral and citizenship edu-cation program that aims to serve this purpose. However, it is also becoming increasingly clear that intuitive conceptions can hinder reflections and decision-making about social issues. Thus, improving one's knowledge of existing conceptions of essential notions in citizenship educa-tion such as justice and freedom should make it possible to go beyond one's preconceived ideas and shift one's perspec-tive. This is the subject of the study on which this article focuses.

Keywords: citizenship and environment (personal social and health education), social representations (school/education/science/knowledge/etc.), categorization in education

Depuis, et avec l'impulsion de, l'esprit des Lumières, le développement de la pensée critique en tant que compétence transversale est devenu un enjeu éducatif en France et dans de nombreux pays francophones (Crahay & Marcoux, 2011). Plus encore, aujourd'hui, à l'ère de la surinformation et de la diffusion rapide des contre-vérités, il semble crucial de préparer les élèves, en tant que membres déjà actifs de la société et citoyens de demain à porter un regard critique sur les valeurs proposées par la société dans laquelle ils grandissent. Or, avoir une opinion éclairée, ne va pas de soi. En effet, il n'est pas exclu que, dans nos sociétés contemporaines, les valeurs soient plurielles et parfois contradictoires entre elles, selon les groupes et les individus qui les portent. Ainsi, comme le formule la Charte du Conseil de l'Europe sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'Homme (2010), une proposition est de donner aux élèves les moyens de s'informer et de participer à la vie politique et sociale. Ce lien de l'éducation à la citoyenneté avec l'enjeu pédagogique du développement de la pensée critique a déjà été mis en évidence par de nombreux chercheurs donnant naissance à la notion *d'éducation à la citoyenneté critique* (Johnson & Morris, 2010 ; voir aussi Leenders, Veugelers & De Kat, 2008 ; Veugelers, 2007). En France, il existe une longue tradition scolaire dans ce domaine. Tout au long du XX^e siècle, les intitulés (Cours de morale, Instruction civique, Éducation civique et morale, Éducation à la citoyenneté...) se sont succédés pour désigner une discipline à la rencontre entre morale individuelle, apprentissage de règles collectives et préparation du futur citoyen. Et même si Annie Feyfant (2014) a montré que l'enseignement de la morale n'allait pas de soi et que Pierre Kahn (2015) s'est interrogé tant sur sa valeur universelle que sur sa transmission possible, il est mis en place, depuis 2015, un programme d'enseignement moral et civique qui a pour ambition de servir ces deux objectifs. Cependant, il apparaît de plus en plus clairement que les idées préconçues peuvent entraver les conceptions des questions de société et donc influencer les attitudes et les décisions. Sur le plan scolaire, il semble fécond de saisir chez les élèves les conceptions de notions essentielles en éducation citoyenne, telles que la justice et la liberté, dans la perspective d'accompagner ces élèves dans l'enrichissement de leurs conceptions de ces notions afin qu'ils soient en mesure de participer aux débats de manière mieux informée.

1. Enseignement moral et civique et développement de l'esprit critique : aller au-delà des conceptions intuitives

1.1. Esprit critique, flexibilité cognitive, catégorisation multiple et conceptions intuitives

Dans le monde actuel, où la frontière entre fait scientifique et opinion est de plus en plus difficile à identifier, l'éducation à la pensée critique (*Critical thinking*) semble, plus que jamais, être une nécessité pour les citoyens (Halpern, 2013). Toutefois, force est de constater que la notion d'esprit critique, ancrée tant dans la philosophie que dans la psychologie (Lai, 2011 ; Sternberg, 1986), est complexe, avec néanmoins l'objectif commun de pouvoir être développée dès l'école. L'exercice de la pensée réflexive, définie par John Dewey (1931, p. 9) comme « un examen actif, persistant et attentif d'une croyance ou d'une forme supposée de connaissances à la lumière des motifs qui la soutiennent et des conclusions ultérieures auxquelles elle tend », y joue un rôle essentiel. Afin de développer cette pensée, Daniel Willingham (2008, p. 8) propose d'apprendre à « voir les deux côtés d'une question, d'être ouvert à de nouvelles preuves qui déconcertent vos idées, de raisonner sans passion, d'exiger que les affirmations soient étayées par des preuves, de déduire et d'inférer des conclusions à partir des faits disponibles, de résoudre des problèmes, etc. ». Cette capacité à voir les deux facettes d'une question est mentionnée comme compétence au cœur de la pensée critique tant par les philosophes que par les psychologues (Ennis, 2016 ; Paul, 1990 ; Willingham, 2008). Par ailleurs, elle semble fortement liée à la *flexibilité cognitive*, c'est-à-dire la faculté de passer d'une représentation à l'autre d'un objet ou d'une situation (Chevalier & Blaye, 2008 ; Cragg & Chevalier, 2012 ; Jacques & Zelazo, 2005 ; Scheibling-Sève, Pasquinelli & Sander, 2021). En effet, il a été montré que, selon le contexte dans lequel elle est présentée, une même entité peut être rattachée à de nombreuses catégories mentales et qu'il est possible d'apprendre à construire une représentation différente d'un objet ou d'une

situation en envisageant des catégorisations inhabituelles de cette entité (Hofstadter & Sander, 2013 ; Sander & Hofstadter, 2020). Ce mécanisme, par lequel nous pouvons percevoir une entité donnée sous différentes perspectives, est appelé *catégorisation multiple*. Il rend possible la flexibilité cognitive, levier essentiel pour la pensée critique. Dès lors, disposer de multiples représentations pour un même objet ou une même situation faciliterait le passage d'une catégorie à une autre et permettrait de choisir le point de vue le plus pertinent en fonction de la situation (Chi, 2005, 2009 ; Hofstadter & Sander, 2013). Cependant, la diversité de perspectives qu'une personne peut adopter dépend fortement des catégories qu'elle a développées au cours de sa vie (Hofstadter & Sander, 2013 ; Murphy, 2004).

Par conception intuitive, il faut ici entendre la perspective ou valeur construite sur la base des catégories initiales associées aux situations vécues. En ce sens, ces conceptions intuitives, pouvant être socialement construites et partagées au sein de certains groupes, ne sont pas nécessairement alignées sur les connaissances scientifiques établies ou sur les valeurs de références proposées au sein d'un groupe déterminé (ici les valeurs dites « républicaines » au cœur du programme d'enseignement moral et civique – cf. ci-dessous). Les conceptions intuitives d'une partie des élèves peuvent être en affinité avec les conceptions que l'école souhaite transmettre et dépendent de leur socialisation antérieure (familiale, scolaire, etc.). Il est important de reconnaître qu'une valeur peut aussi être considérée comme une connaissance particulière. Milton Rokeach (1973) la définissait déjà comme une manière persistante et socialement préférable de se conduire. Ces connaissances particulières, partagées dans une même société, sont censées garantir la conformité, le maintien et la continuité de ses institutions. Dans ce cadre, elles peuvent être rapprochées de la notion de représentations sociales telle que proposée par Peter Berger et Thomas Luckmann (1996) : des formations cognitives socialement produites pour affronter, dominer et s'accommoder de la société dans laquelle est inséré l'individu. Ainsi, issues d'un niveau idéologique, elles constituent des repères stables permettant d'établir et de justifier des choix lorsque, dans une situation, plusieurs options se présentent. Cela dit, de nombreuses études ont montré que les conceptions intuitives persistent même si ces notions ont été explicitement enseignées. Dit autrement, cette persistance des conceptions intuitives peut faire tant obstacle au développement des connaissances scientifiques (Sanders & McCutcheon, 1986 ; Van Driel, Beijaard & Verloop, 2001) qu'à la prise en compte d'une perspective alternative. C'est le cas par exemple de la conception intuitive que les êtres vivants possèdent un mouvement autonome (Vosniadou & Brewer, 1992). Ainsi, lorsque Reuven Babai et ses collègues (2010) demandent à des élèves de 15-16 ans de classer une série d'éléments comme entités vivantes ou non vivantes, ils observent que ceux-ci, en dépit des connaissances enseignées en biologie, prennent beaucoup plus de temps à classer les plantes comme des entités vivantes que les animaux : comme les plantes n'ont pas de mouvement autonome, cela va à l'encontre de leur conception intuitive des entités vivantes et influence leurs temps de réaction. Des résultats similaires ont même été obtenus auprès d'enseignants en biologie (Goldberg & Thompson-Schill, 2009), démontrant la robustesse de l'influence des conceptions intuitives. Il en est de même pour les conceptions de notions arithmétiques (Gros et al., 2019, 2021 ; Gvozdic & Sander, 2018 ; Sander, 2017, 2018). D'autres études ont montré que les catégories sociales agissent comme des conceptions intuitives et prédisent le comportement de jeunes enfants dans leurs interactions sociales (Chalik, Rivera & Rhodes, 2014). Ainsi, Thomas Berndt et Kirby Heller (1986) ont montré que les enfants d'âge préscolaire se fiaient déjà aux catégories de genre pour prédire le comportement d'autres enfants. Ainsi, ils pensaient, par exemple, qu'une fille préférerait faire des brownies plutôt que d'aller à la pêche, même en présence d'informations contradictoires sur cette dernière (par exemple, il leur avait été rapporté qu'elle avait choisi auparavant de jouer dehors plutôt qu'avec des poupées). De même, Marjorie Rhodes (2012) a montré que dès 3-4 ans, lorsque de nouveaux groupes sociaux fictifs (les Flurps et les Zazzes) sont présentés à ces enfants, ceux-ci prédisent, dans plus de 70 % des essais, qu'un Flurp ferait du mal à un Zazz plutôt qu'à un autre Flurp. Néanmoins, les résultats suggèrent qu'à mesure que les enfants développent une compréhension causale des mécanismes qui façonnent les actions individuelles, leurs comportements sont moins hostiles envers des membres de catégories sociales différentes

de la leur. Autrement dit, la résilience de la conception intuitive n'est pas synonyme d'impasse sur le plan développemental : une évolution féconde des conceptions reste possible.

1.2. Le développement de l'esprit critique, un enjeu du cours d'enseignement moral et civique

En France, l'enseignement moral et civique est inscrit dans la loi pour la refondation de l'École de la République de 2013. Son programme, pour l'école élémentaire, le collège et le lycée, publié par le Conseil supérieur des programmes, est en vigueur depuis la rentrée 2015. Il a été mis à jour en 2018 avec notamment une présence renforcée de l'éducation aux médias et à l'information. Ce programme, par la mise en activité des élèves, « vise à l'acquisition d'une culture morale et civique et d'un esprit critique qui ont pour finalité le développement des dispositions permettant aux élèves de devenir progressivement conscients de leurs responsabilités dans leur vie personnelle et sociale »¹. Dans cette perspective, l'acquisition de la culture morale et civique se fait au travers de quatre dimensions inter-reliées dont une dimension cognitive (le jugement : penser par soi-même et avec les autres)². Ce programme et son ambition sont détaillés dans le Bulletin officiel spécial n° 6 du 25 juin 2015 dédié à l'enseignement moral et civique en primaire et secondaire. Cela se traduit dès le cycle 2, mais aussi pour les cycles 3 et 4³, dans l'objectif de formation. Il s'agit de « Développer les aptitudes à la réflexion critique : en recherchant les critères de validité des jugements moraux ; en confrontant ses jugements à ceux d'autrui dans une discussion ou un débat argumenté » (p.10, 14, 17).

1.3. Enseignement moral et civique et notions de justice et de liberté

Au cœur de ce programme, apparaissent les valeurs estimées souhaitables : « La morale enseignée à l'école est une morale civique en lien étroit avec les principes et les valeurs de la citoyenneté républicaine et démocratique. Ces valeurs sont la liberté, l'égalité, la fraternité, la laïcité, la solidarité, l'esprit de justice, le respect et l'absence de toutes formes de discriminations. » (p. 6)

Parmi celles-ci, celles d'égalité (citée 38 fois), de liberté (citée 26 fois) et de justice (citée 19 fois) ressortent. Concernant le principe de justice, celui-ci est présenté par son fonctionnement (p. 17, 22, 24) et ses principes (p. 17), sans qu'aucun contenu ne soit exprimé relativement à ses conceptions. En revanche, le principe d'égalité, dès le cycle 2, est présent dans les *Exemples de pratiques en classe, à l'école, dans l'établissement*, l'idée d'une « Discussion à visée philosophique » (Bulletin de 2015) puis de « Débat argumenté (mise à jour de 2018) : l'égalité de tous - élèves ou citoyens - devant la loi » (p. 9). Pour les cycles 2 et 3, un axe spécifique est proposé sur « L'égalité de droit entre les femmes et les hommes » (p. 9, 13) et « Les droits égaux des garçons et des filles dans toutes les situations de la vie scolaire » (p. 9, 13). Toutefois ce n'est qu'au cycle 4 qu'apparaît explicitement dans les *Connaissances, capacités et attitudes visées*, « l'objectif : 1/a - Expliquer les différentes dimensions de l'égalité, distinguer une inégalité d'une discrimination » (p. 18).

Pour ce qui est du principe de liberté, bien que souvent cité, il faut attendre le cycle 4 pour retrouver dans les *Connaissances, capacités et attitudes visées* : « 2/a - Comprendre que l'aspiration personnelle à la liberté suppose de reconnaître celle d'autrui » (p. 16) et « Comprendre que deux valeurs de la République, la liberté et l'égalité, peuvent entrer en tension » (p. 18).

¹ <https://www.data.gouv.fr/fr/datasets/programme-denseignement-moral-et-civique/>

² Les trois autres dimensions sont : une *dimension sensible* (la sensibilité : soi et les autres), une *dimension normative* (le droit et la règle : des principes pour vivre avec les autres) et une *dimension pratique* (l'engagement : agir individuellement et collectivement).

³ Le bulletin officiel reprend la dénomination des cycles pédagogiques : Cycle 2 = cycle des apprentissages fondamentaux (6 à 9 ans : CP, CE1 et CE2) ; Cycle 3 = cycle de consolidation (9 à 12 ans : CM1, CM2 et sixième) ; Cycle 4 = cycle des approfondissements (12 à 15 ans ; cinquième, quatrième et troisième).

Cependant, si la mise en activité des élèves au travers de discussions, d'argumentations, de débats interprétatifs et de projets en commun est prônée, il est peu fait mention d'une compréhension et d'une prise en compte des conceptions initiales sous-jacentes à la notion de citoyenneté, telles que la justice et la liberté. La problématique de l'enseignement des questions socialement controversées se développe (Legardez & Simonneaux, 2006). Ces questions sont sources de controverses entre divers champs disciplinaires, divers producteurs de savoirs non académiques (professionnels, associations, consommateurs...). Elles interrogent les pratiques sociales et ramènent aux représentations sociales et systèmes de valeurs (Simonneaux, 2008). Or, comme le souligne Ana Dias-Chiaruttini (2011), mettre en place un véritable débat interprétatif en classe nécessite probablement, dans ses aspects didactiques, de savoir repérer les représentations initiales – ou conceptions intuitives – fréquentes chez les élèves. Identifier les représentations initiales des élèves sur les notions fondamentales de la citoyenneté, notamment sur la justice sociale et la liberté individuelle, est un prérequis pour travailler ultérieurement sur l'impact de l'enrichissement conceptuel sur la pensée critique (Crick, 1999). En outre, les conceptions que les élèves ont des notions liées à la citoyenneté sont susceptibles d'influer sur la façon dont ils la comprennent et sont donc susceptibles d'avoir un impact sur les attitudes et les décisions de chacun (Thibodeau, Crow, & Flusberg, 2017). La notion de conceptions morales « intuitives » est mobilisée positivement dans le champ de la philosophie expérimentale (Ogien, 2012). Toutefois, dans notre contexte, elle est comprise comme un obstacle épistémologique.

1.4. Conceptions intuitives et enseignement moral et civique

Les recherches antérieures sur les conceptions intuitives ont principalement porté sur des concepts scientifiques ou de la vie quotidienne en général. Or, les notions fondamentales impliquées dans l'éducation à la citoyenneté ont également la particularité de pouvoir faire l'objet de différentes conceptions soutenables par différents arguments. La justice peut ainsi être considérée, entre autres, comme relevant plutôt de l'*égalité* ou de l'*équité* (Rawls, 2001, 2009 ; Singer, 1973). La justice en tant qu'*égalité* consiste à ce que chacun dispose exactement de la même quantité de ressources, alors que la justice en tant qu'*équité* consiste à ce que chacun dispose de la quantité de ressources dont il a besoin (Rawls, 2009). En ce sens, comme l'affirme Philippe Breton (2009), la notion d'égalité est avant tout une conviction, autrement dit une valeur argumentée avec force, parmi différents possibles, à laquelle on peut adhérer ou non. Ainsi, pour Edward Sampson (1975), l'être humain n'est pas un théoricien de l'équité ; l'équité est une donnée de l'histoire sociale contemporaine. La conception dominante de la justice est plutôt orientée par la priorité de l'exigence d'égalité. Concernant le concept de liberté individuelle, il peut être considéré dans une perspective *négative* ou *positive* (Berlin, 1958 ; Kant, 1781). La liberté *négative* est l'absence de contraintes extérieures, où l'individu est libre dans le sens où aucun obstacle exogène n'empêche ses actions. La conception de la liberté comme liberté négative, vue comme la non-soumission à la volonté d'autrui est le présupposé commun (Berlin, 1969 ; voir aussi Geuss & Hollis, 1995). Par ailleurs, la liberté *positive* concerne le contrôle de sa vie, la réalisation de son potentiel personnel et la prise d'autonomie. En d'autres termes, dans la liberté *positive*, la personne est libre si et seulement si elle est maîtresse de ses propres décisions (Berlin, 1958).

À notre connaissance, les études sur les conceptions initiales des notions philosophiques dans l'éducation sont très rares. Notons tout de même l'étude d'Anna-Mari Rusanen et ses collègues (2008) sur les conceptions de sens commun relatives à la métaphysique, l'épistémologie et la philosophie de l'esprit chez les élèves du secondaire. Identifier les conceptions initiales des élèves relatives à des notions philosophiques fondamentales sur le plan de l'éducation à la citoyenneté, telles que la justice et la liberté, paraît être une condition préalable pour travailler ensuite l'impact de l'enrichissement conceptuel sur les capacités d'argumentation et la pensée critique.

2. Questions de recherche et hypothèses

La présente étude vise ainsi à identifier les conceptions prédominantes d'élèves de collège en réseau d'éducation prioritaire en France sur les notions de justice sociale et de liberté individuelle ainsi qu'à évaluer leur flexibilité cognitive relativement à ces notions : c'est-à-dire la tendance à s'en tenir à une perspective donnée ou non, même lorsqu'il est demandé d'en élaborer une nouvelle. Dans ce cadre, nous supposons que chaque notion suscitera une perspective dominante parmi les élèves, tout comme c'est le cas pour les conceptions intuitives des notions scientifiques et de la vie quotidienne. Nous faisons l'hypothèse que la conception de la *justice* comme *égalité* sera plus répandue parmi les élèves que celle de la *justice* comme *équité*. De même, nous faisons l'hypothèse que la *liberté négative* (mettant l'accent sur l'absence de contrainte externe) sera plus représentée chez ces collégiens que la *liberté positive* (mettant en avant l'autonomie du choix). De plus, nous nous attendons à ce que la conception initiale qui émergera dans la première tâche où les participants doivent proposer leurs propres solutions apparaîtra également dans la deuxième tâche où ce sont, cette fois, les discours de la classe politique qui définissent les différentes perspectives. De même, sachant que les conceptions intuitives sont reconnues comme persistantes, nous faisons l'hypothèse qu'il sera difficile pour les élèves d'envisager une autre perspective en matière de liberté et de justice dans les mêmes contextes.

3. Méthodologie

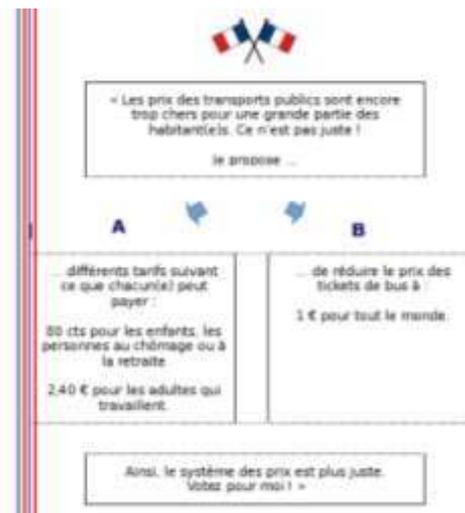
Ces conceptions sont étudiées à l'aide de deux tâches : l'une demande aux participants de produire des propositions relativement à des situations concernant les notions étudiées et l'autre de choisir parmi les propositions contenues dans des discours politiques.

3.1. Matériel et procédure

Deux livrets sont distribués aux élèves. Le premier présente deux scénarios de la vie quotidienne, évoquant l'un la justice et l'autre la liberté. Dans le scénario concernant la justice, les élèves sont invités à partager un gâteau d'anniversaire de manière *juste* entre cinq invités. Ils dessinent leur solution et expliquent en quoi elle est *juste* selon eux. Pour évaluer leur flexibilité à propos de la conception de justice, il leur est demandé de trouver *une manière différente* de couper un nouveau gâteau en étant *juste*. Ils doivent alors dessiner et justifier cette deuxième solution. Cette consigne les pousse à remettre en question leur idée initiale. Dans le scénario concernant la liberté, les élèves sont amenés à expliquer ce qui peut rendre une adolescente *libre* d'aller au cinéma avec ses amis. Pour évaluer leur flexibilité à propos du concept de liberté, il leur est demandé dans un second temps de trouver une réponse différente. Ils sont invités à écrire et justifier cette seconde proposition.

Le deuxième livret présente aux élèves deux discours politiques focalisés chacun sur l'un des deux concepts étudiés. Chaque discours débute par une phrase introduisant un problème de société. Deux solutions sont ensuite proposées, reflétant les perspectives alternatives pour la notion concernée. Par exemple, le discours sur la justice (figure 1) porte sur le prix des billets de transport public. Les élèves sont amenés à choisir la proposition qui leur paraît la plus juste entre : 1) tous les passagers payant exactement le même prix de 1€, conformément à une conception égalitaire, ou 2) les enfants, les adultes retraités et ceux sans emploi, payant une somme moindre (0,80€) et les adultes actifs payant une somme supérieure (2,40€), conformément à une conception équitable.

Figure 1 - Extrait du livret de discours politiques : la justice



3.2. Participants

Cinquante-huit élèves de six classes de cinquième (29 filles, âge moyen = 12,73 ans, écart-type = 0,31) d'un collège de Réseau d'éducation prioritaire (REP) ont participé à cette étude. Tous les élèves avaient reçu des cours d'enseignement moral et civique au cours de l'année, conformément aux programmes scolaires. Le choix de l'établissement pour cette étude exploratoire résulte de collaborations antérieures et d'un consentement écrit obtenu auprès de tous les parents pour que les élèves participent à l'étude. Le niveau collège (11-15 ans) semble, comme le soulignent Ellen Geboers et ses collègues (2015), une période intéressante à investiguer du point de vue des rapports à la pensée critique, aux habiletés pro-sociales et aux connaissances civiques de jeunes en pleine puberté. Tout en contextualisant les résultats de l'étude, le choix d'un collège REP se fonde sur les résultats de International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) de 2016 mettant en évidence des écarts sur le plan des connaissances civiques des élèves selon leur statut socioéconomique et de leur groupe d'appartenance linguistique (Schulz et al., 2018), ainsi que sur l'étude de Wilfried Lignier et Julie Pagis (2017) qui tend à démontrer que la construction de l'identité politique se fait en lien entre la famille, les groupes des pairs et l'école. Ces constats sont également à mettre en regard avec ceux, plus anciens, de Jan Janmaat (2013), qui indiquaient, concernant certains indicateurs civiques (tels que l'adhésion aux valeurs démocratiques), l'existence d'écarts importants en fonction des groupes sociaux au sein des systèmes éducatifs ségrégués en termes de filières et de classes.

3.3. Passation

La passation a eu lieu en mars 2020. Dans leur classe, les élèves ont répondu individuellement par écrit dans les livrets fournis par les chercheurs. Ils ont d'abord reçu le premier livret et, seulement lorsqu'ils l'ont terminé, ont reçu le deuxième et pu débiter leur activité sur ce deuxième livret. Différentes versions des livrets ont permis que les scénarios soient présentés dans les différents ordres possibles afin d'éviter un effet d'ordre. La durée totale de réalisation des tâches 1 et 2 n'était pas limitée et n'a pas excédé 40 minutes. Les chercheurs ont rassemblé l'ensemble des livrets à la fin de la session.

4. Résultats et discussion

4.1. Se positionner par rapport à des situations de la vie quotidienne

Dans le premier livret, les participants étaient invités à indiquer leurs propositions relatives à des situations de la vie quotidienne en rapport avec les notions de justice et de liberté. Dans le scé-

nario concernant la justice, il leur était demandé de partager un gâteau équitablement entre cinq personnes lors d'une fête d'anniversaire familiale. Dans ce premier cas, tant des solutions d'égalité et d'équité sont imaginables : dans une solution d'égalité, chacun reçoit une part de gâteau exactement de la même taille ; tandis que dans une solution d'équité, chacun reçoit une part en fonction de ses besoins, de ses goûts ou de son appétit. Pour ce qui est de la liberté, il était demandé de déterminer ce qui rend libre d'aller au cinéma. Une conception négative et une conception positive seraient là encore toutes deux concevables : dans une conception négative, rien d'externe n'empêche la sortie au cinéma (comme la discipline parentale, les obligations scolaires, le manque d'argent, une personne qui empêche de sortir), alors que dans une conception positive, la propre capacité ou la motivation interne est perçue comme cruciale dans cette possibilité d'aller au cinéma (comme la volonté, le fait d'être en bonne santé, de savoir comment s'y rendre, de gagner son propre argent pour acheter un billet, de gérer l'organisation de son agenda). Ces dimensions sont regroupées dans le tableau ci-dessous.

Tableau 1 - Caractéristiques attachées à chaque perspective

Justice	
Équité	Égalité
Le partage ne devrait pas avoir la même taille/valeur.	Chaque part devrait avoir la même taille/valeur.
Les besoins spécifiques de chaque personne sont précisés.	Une part/ part égale pour chaque personne.
Liberté	
Positive	Négative
Autonomie interne (absence de troubles internes).	Absence de contraintes externes.
Présence de compétences, de qualités, de volonté ou de connaissances internes, qui dépendent de la personne.	Présence de facilitations externes indépendantes de la personne.

Deux évaluateurs, l'un membre de l'équipe de recherche et l'autre hors de l'équipe et non informé des objectifs de la recherche, ont examiné et codé indépendamment chaque solution proposée par les élèves, en leur attribuant les étiquettes respectives d'*équité*, d'*égalité*, de *néga-tif*, de *positif* ou d'*absence de réponse* en fonction de la perspective qu'ils présentaient. Afin de déterminer la perspective décrite dans les réponses des élèves, chaque réponse a été codée selon le schéma de codage de Derdre Gentner et ses collègues (1993, 2009 ; Jamrozik & Gentner, 2013 ; Raynal et al., 2020), correspondant à la présence ou à l'absence de caractéristiques des perspectives correspondantes (tableau 1). Ensuite, un Kappa de Cohen a été calculé pour mesurer l'accord global entre évaluateurs (Kvålseth, 1989). Cet accord s'est révélé excellent pour les situations de justice ($\kappa_j = 0,97$) et bon pour celles de liberté ($\kappa_l = 0,75$). Après discussion, les deux juges se sont mis d'accord sur toutes les situations de justice et sur presque toutes celles de liberté ($\kappa_j = 1$; $\kappa_l = 0,91$). Sur la base de ce codage, il est alors possible de déterminer la perspective dominante parmi les élèves, ainsi que de savoir s'ils parviennent à considérer deux perspectives différentes. Les résultats ont révélé qu'en matière de justice, la conception d'égalité était significativement plus présente (75,86 %) que celle de l'équité (22,41 %) ; $\chi^2 = 16,58$, $p < 0,001$. Pour le cas de la liberté, une majorité de conception *négative* (60,34 %) par rapport à une conception *positive* (34,48 %) a été observée ; $\chi^2 = 8,03$, $p < 0,02$. La plupart des élèves ont décrit une seule conception de chaque notion dans la première tâche et n'ont donc pas envisagé de perspective alternative. En effet, seule une minorité d'élèves a proposé une deuxième perspective liée à la conception alternative par rapport à leur conception initiale (20,69 % pour la justice ; 8,62 % pour la liberté).

La variable de flexibilité cognitive calculée avec le premier livret mesure le nombre d'élèves ayant donné une deuxième conception distincte pour la justice et/ou la liberté. Les résultats ont corroboré nos hypothèses selon lesquelles la nette majorité des élèves a une première mono-

conception sur ces notions et une faible flexibilité cognitive. Seuls quelques élèves ont donné un deuxième témoignage (20,69 % pour la justice et 8,62 % pour la liberté ; respectivement $\chi^2 = 19,93$, $p < .001$, $\chi^2 = 39,72$, $p < .001$), alors que les autres élèves n'ont donné qu'un seul témoignage ou deux fois le même. Ces résultats suggèrent qu'un travail sur le changement conceptuel et la flexibilité cognitive est nécessaire. Par ailleurs, seuls 3 élèves ont donné deux conceptions distinctes à la fois pour la justice et la liberté, sur 17 élèves qui ont donné une fois deux conceptions distinctes (17,65 %) soit pour la justice soit pour la liberté, et sur 58 élèves au total (5,17 %). Nous ne pouvons donc pas conclure à des profils plus flexibles parmi les élèves.

4.2. Se positionner par rapport à des discours politiques

Chaque élève recevait un deuxième livret présentant deux discours fictifs de politiciens, l'un concernant la liberté et l'autre la justice. Il leur était alors demandé individuellement de répondre quelle était, pour eux, la solution la plus juste ou celle qui respecte le mieux la liberté des citoyens. Ils devaient à chaque fois justifier leur choix.

Pour cette tâche, les mêmes évaluateurs que pour le livret 1 ont identifié pour chaque participant leur perspective préférée de justice et liberté, et ont évalué la pertinence des justifications qui l'accompagnaient selon les mêmes caractéristiques que pour la tâche précédente, à savoir équité/égalité et liberté positive/liberté négative (tableau 1). Toute mention d'une des caractéristiques a été prise en compte comme une justification pertinente, tandis que leur absence a été considérée comme indicatrice d'une justification de faible qualité. Des analyses ont également été menées afin de déterminer si la perspective adoptée par les élèves lors de la première tâche était la même que celle qu'ils avaient choisie lors de la deuxième tâche. Enfin, il a également été examiné si les élèves qui faisaient preuve d'une plus grande souplesse dans la première tâche (c'est-à-dire ceux qui décrivent les deux perspectives avec précision) fournissaient également des arguments partageant des caractéristiques structurelles avec la solution choisie dans la deuxième tâche.

Les résultats concernant les conceptions prédominantes ont été reproduits dans la deuxième tâche. En ce qui concerne la justice, la conception *égalité* a été privilégiée dans 70,69 % des cas contre 24,14 % pour la conception *équité* ($\chi^2 = 16,72$, $p < .001$). En ce qui concerne la liberté, une majorité significative d'élèves a choisi la conception *négative* (75,86 %) comme choix préféré, contre 17,24 % pour la conception *positive* ($\chi^2 = 29,21$, $p < 0,001$). Étant donné qu'il y avait un choix dichotomique pour les participants dans cette tâche, déterminé par la conception choisie, il n'y a pas eu besoin de notation inter-juges.

Ensuite, nous avons évalué la pertinence dans l'argumentation. Nous avons attribué la valeur 1 aux élèves ayant donné des éléments structurels de la conception qu'ils défendaient, par exemple une notion de « même montant » pour une conception d'*égalité*, une notion de « ceux qui ont les moyens les plus faibles paient moins » pour une conception d'*équité*, un manque de contraintes externes telles que l'autorisation des parents pour une conception de *liberté négative* ou une autonomie interne telle que la volonté ou la gestion de sa propre planification des tâches pour la *liberté positive*. Nous avons donné la valeur 0 aux autres cas. Les deux juges ont codé les arguments, avec un excellent accord pour les situations de liberté ($\kappa_j=0,82$) et un accord modéré pour les situations de justice ($\kappa_j=0,67$), en désaccord sur 8 situations. Après discussion, les deux juges n'étaient en désaccord que sur un cas pour la justice et deux cas pour la liberté ($\kappa_j=0,91$; $\kappa_i=0,88$), ce qui suggère que les critères n'étaient pas assez explicites au départ. Les résultats ont montré que les participants ont donné des arguments plus pertinents concernant le discours sur la *justice* ($M=0,75$, $SD=0,43$, $\chi^2=15,52$, $p < .001$) que concernant le discours sur la *liberté* ($M=0,19$, $SD=0,41$, $\chi^2=19,93$, $p < .001$). Ces résultats suggèrent que les conceptions sur la *justice* étaient plutôt bien comprises, alors que des éléments superficiels empêchaient de saisir certains aspects des conceptions sur la liberté. En effet, les élèves s'exprimaient davantage sur la violence ou la sécurité que sur la liberté elle-même. Même si les arguments en faveur des conceptions de la *justice* étaient plus pertinents, la forte tendance à une mono-conception ini-

tiale et à des conceptions spécifiques (*égalité* et *négalif*) montre un cadre prometteur pour la poursuite de travaux sur le changement conceptuel concernant la justice et la liberté, et son impact sur les compétences d'argumentation.

5. Conclusion

Les recherches antérieures sur les conceptions intuitives ainsi que sur le développement conceptuel ont privilégié le choix de concepts scientifiques ou de la vie quotidienne. Toutefois, les notions fondamentales impliquées dans l'éducation à la citoyenneté ont également la particularité de pouvoir faire l'objet de différentes conceptions soutenables par différents arguments. Aujourd'hui, la nécessité de développer l'esprit critique reste un enjeu éducatif majeur. En effet, si la construction des conceptions des élèves en matière de citoyenneté est dépendante de la famille et des groupes de pairs, il n'empêche que l'école joue elle-même un rôle dynamique dans le maintien ou le rejet de ces conceptions. Joel Westheimer et Joseph Kahne (2004) ont analysé aux États-Unis les programmes d'éducation à la citoyenneté en examinant le fonctionnement des écoles et le discours des enseignants, et ont identifié trois conceptions du « bon » citoyen : le citoyen personnellement responsable, le citoyen participatif et le citoyen orienté vers la justice. Ainsi, Westheimer (2015) a mis en tension les choix éducatifs (promotion du silence, de l'ordre, de l'obéissance à l'autorité, de la mémorisation non critique de connaissances déjà acquises ; évitement des controverses publiques et du traitement des problèmes sociaux) et la finalité démocratique annoncée de nos écoles. Il montre alors que les institutions scolaires ont souvent tendance à valoriser le citoyen personnellement responsable, via le développement de valeurs telles que l'honnêteté, l'intégrité, l'obéissance et la discipline, : c'est-à-dire un « citoyen qui agit de manière responsable dans sa communauté en recyclant, en donnant son sang, en payant ses impôts et en obéissant à la loi » (p. 38). À ce type de citoyenneté, qui, pour l'auteur, n'a rien d'intrinsèquement démocratique, Westheimer exprime une préférence à l'éducation d'un citoyen orienté vers la justice sociale, c'est-à-dire un citoyen « capable d'analyser les structures sociales, politiques et économiques et de chercher des stratégies pour changer les causes réelles des problèmes sociaux » (p. 40). Autrement dit, ce citoyen-élève est amené à développer sa pensée critique envers l'ordre social établi au travers de « discussions sur les questions de justice, d'égalité des chances, d'engagement démocratique et sur la recherche de moyens d'améliorer la société dans ce sens » (p. 40). En France, cet objectif est présent dans les programmes scolaires, notamment à travers le cours d'enseignement moral et civique mis en place depuis 2015. Or, le développement d'un esprit critique n'est pas indépendant de l'argumentation et de la distance critique qui nécessitent une forme de flexibilité cognitive.

Par ailleurs, la robustesse des conceptions intuitives rend la mise à distance complexe et incite à une tendance de mono-conception. Dans les deux livrets, les résultats ont corroboré nos hypothèses selon lesquelles les conceptions de *l'égalité* et les conceptions *négalives de la liberté* seraient plus présentées. En matière de justice, la conception d'égalité était dans les deux cas significativement plus présente que celle d'*équité*. En ce qui concerne la liberté, le deuxième livret donne une majorité significative pour la conception *négalive*. Le premier livret a donné des résultats légèrement moins significatifs, montrant néanmoins également une nette majorité de conception *négalive* par rapport à une conception *positive*. Ainsi, notre étude indique que parmi les collégiens interrogés, la conception d'*égalité* pour la justice sociale est significativement plus répandue que la conception d'*équité*, alors que la conception *négalive* de la liberté est significativement plus répandue que la conception *positive*. En outre, elle confirme que les élèves adoptent principalement une seule perspective par notion. Ceci suggère qu'ils n'adoptent pas de manière flexible une perspective alternative, mais sont plutôt guidés par leur conception intuitive.

Cette recherche étant centrée sur le contexte spécifique d'un collège de REP, des études complémentaires permettraient de savoir si les résultats se confirment avec un plus grand nombre de participants issus d'autres établissements que REP. Notamment, il serait informatif de procéder à une comparaison avec les résultats d'élèves de collèges hors éducation prioritaire. De plus,

il serait intéressant d'approfondir les analyses statistiques afin d'évaluer si les élèves faisant preuve d'une plus grande flexibilité dans la première tâche (ceux qui décrivent les deux perspectives avec précision) fournissent également des arguments partageant des caractéristiques structurelles avec la solution choisie dans la deuxième tâche. Aussi, avec un plus grand nombre de participants il serait alors possible de chercher des tendances de profils d'élèves en fonction des réponses formulées aux diverses tâches. Par ailleurs, il semble pertinent de proposer des activités visant à faire émerger les conceptions intuitives afin d'en avoir conscience avant de proposer un travail de mise à distance critique pour développer/entraîner la flexibilité cognitive. Dans ce cadre, il s'agirait de mieux comprendre dans quelle mesure les conceptions intuitives dans l'éducation à la citoyenneté influencent l'argumentation des élèves, et de trouver des moyens adéquats de les surmonter afin de développer des capacités de raisonnement critique. Il pourrait s'agir notamment d'entraîner à catégoriser de diverses façons pour aller au-delà des limites dues aux conceptions initiales (Gros, Thibaut & Sander, 2020, 2021). En effet, la catégorisation multiple rend possible la flexibilité cognitive (Clément, 2021). Ceci reste un défi éducatif à relever.

Références

- BABAI Reuven, SEKAL Rachel & STAVY Ruth (2010), « Persistence of the intuitive conception of living things in adolescence [Persistance de la conception intuitive des êtres vivants à l'adolescence] », *Journal of Science Education and Technology*, n° 19(1), p. 20-26.
- BERGER Peter & LUCKMANN Thomas (1996), *La construction de la réalité*, Paris, Armand Colin.
- BERLIN Isaiah (1958), *Two Concepts of Liberty* [Deux concepts de la liberté], Oxford, Clarendon Press.
- BERLIN Isaiah (1969), *Four essays on Liberty* [Quatre essais sur la liberté], Oxford, Oxford University Press.
- BERNDT Thomas J. & HELLER Kirby A. (1986), « Gender stereotypes and social inferences: A developmental study », *Journal of Personality and Social Psychology*, n° 50, p. 889-898.
- BRETON Philippe (2009), *Le champ de l'argumentation*, Paris, La Découverte.
- CHALIK Lisa, RIVERA Cyrielle & RHODES Marjorie (2014), « Children's use of categories and mental states to predict social behaviour [L'utilisation par les enfants de catégories et d'états mentaux pour prédire le comportement social] », *Developmental Psychology*, n° 50(10), p. 2360-2367.
- CHEVALIER Nicolas & BLAYE Agnès (2008), « Cognitive flexibility in preschoolers: The role of representation activation and maintenance [Flexibilité cognitive chez les enfants d'âge préscolaire : le rôle de l'activation et du maintien de la représentation] », *Developmental Science*, n° 11(3), p. 339-353.
- CHI Michelene T. (2005), « Commonsense conceptions of emergent processes: Why some misconceptions are robust [Conceptions de bon sens des processus émergents : pourquoi certaines idées fausses sont solides] », *The journal of the learning sciences*, n° 14(2), p. 161-199.
- CHI Michelene T. (2009), « Three types of conceptual change: Belief revision, mental model transformation, and categorical shift [Trois types de changement conceptuel : révision des croyances, transformation du modèle mental et changement de catégorie] », dans S. Vosniadou, *International handbook of research on conceptual change*, New York, Routledge, p. 89-110.
- CLÉMENT Evelyne (2021), *La flexibilité cognitive : pierre angulaire de l'apprentissage*, Londres, ISTE.
- CONSEIL DE L'EUROPE - COMITÉ DES MINISTRES (2010), *Charte du Conseil de l'Europe sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme*, Conseil de l'Europe.
- CRAGG Lucy & CHEVALIER Nicolas (2012), « The processes underlying flexibility in childhood [Les processus qui sous-tendent la flexibilité dans l'enfance] », *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, n° 65(2), p. 209-232.

CRAHAY Marcel & MARCOUX Géry (2011), « Construire et mobiliser des connaissances dans un rapport critique aux savoirs », dans E. Bourgeois & G. Chapelle (éd.), *Apprendre et faire apprendre*, Paris, Presses universitaires de France, p.153-166 (Nouvelle édition mise à jour).

CRICK Bernard (1999), « The presuppositions of citizenship education », *Journal of Philosophy of Education*, n° 33(3), p. 337-352.

DEWEY John (1931), « Philosophy and Civilization », *Philosophy*, n° 8(31), p. 360-361.

DIAS-CHIARUTTINI Ana (2011), « Former les enseignants au débat interprétatif : places et enjeux des styles enseignants », *Repères*, n° 44, p. 117-134.

ENNIS Robert H. (2016), « Definition: A Three-Dimensional Analysis with Bearing on Key Concepts », dans Patrick Bondy & Laura Benacquista, *Argumentation, Objectivity, and Bias: Proceedings of the 11th International Conference of the Ontario Society for the Study of Argumentation (OSSA)*, Windsor, OSSA. p. 1-19.

FEYFANT Annie (2014), *L'enseignement laïque de la morale : éléments de cartographie de la littérature de recherche, entre morale, éthique et laïcité*, Note de Veille, Lyon, ENS de Lyon.

GEBOERS Ellen, GEIJSEL Femke, ADMIRAAL Wilfried, JORGENSEN Terence & TEN DAM Geert (2015), « Citizenship development of adolescents during the lower grades of secondary education », *Journal of adolescence*, n° 45, p. 89-97.

GENTNER Dedre LOEWENSTEIN Jeffrey, THOMPSON Leigh & FORBUS Kenneth D. (2009), « Reviving inert knowledge: Analogical abstraction supports relational retrieval of past events [Raviver le savoir inerte : l'abstraction analogique soutient la récupération relationnelle d'événements passés] », *Cognitive science*, n° 33(8), p. 1343-1382.

GENTNER Dedre, RATTERMAN M. J. & FORBUS Kenneth D. (1993), « The roles of similarity in transfer: Separating retrievability from inferential approaches to modeling human mental representations reasoning [Les rôles de la similarité dans le transfert : séparer la récupérabilité des approches inférentielles de la modélisation des représentations mentales humaines] », *Cognitive psychology*, n° 25(4), p. 524-575.

GOLDBERG Robert F. & THOMPSON-SCHILL Sharon L. (2009), « Developmental "roots" in mature biological knowledge [Les "racines" du développement dans les connaissances biologiques matures] », *Psychological Science*, n° 20(4), p. 480-487.

GEUSS Raymond & HOLLIS Martin (1995), « Freedom as an Ideal », dans *Proceedings of the Aristotelian Society*, Supplementary Volumes, vol. 69, p. 87-112

GROS Hippolyte, SANDER Emmanuel & THIBAUT Jean-Pierre (2019), « When masters of abstraction run into a concrete wall: Experts failing arithmetic word problems », *Psychonomic bulletin & review*, n° 26(5), p. 1738-1746.

GROS Hippolyte, THIBAUT Jean-Pierre & SANDER Emmanuel (2020), « Semantic congruence in arithmetic: A new conceptual model for word problem solving », *Educational Psychologist*, n° 55(2), p. 69-87.

GROS Hippolyte, THIBAUT Jean-Pierre & SANDER Emmanuel (2021), « What we count dictates how we count: A tale of two encodings », *Cognition*, n° 212, 104665.

GVOZDIC Katarina & SANDER Emmanuel (2018), « When intuitive conceptions overshadow pedagogical content knowledge: Teachers' conceptions of students' arithmetic word problem solving strategies », *Educational Studies in Mathematics*, n° 98(2), p. 157-175.

HALPERN Diane F. (2013), *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking [Pensée et connaissance : une introduction à la pensée critique]*, Psychology Press.

HOFSTADTER Douglas & SANDER Emmanuel (2013), *L'Analogie : cœur de la pensée*, Paris, Odile Jacob.

JACQUES Sophie & ZELAZO Philippe D. (2005), « On the possible roots of cognitive flexibility [Sur les

racines possibles de la flexibilité cognitive] », dans *The development of social cognition and communication*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, p. 53-81,

JAMROZIK Anja & GENTNER Dredre (2013), « Relational labels can improve relational retrieval », dans *Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society*, Austin, Cognitive Sciences Society, p. 651-656.

JANMAAT Jan G. (2013), « Educational Differentiation and Inequalities of Civic Engagement », dans J.G. Janmaat, J.G., M. Duru-Bellat, P. Mehaut & A. Green (éds.), *Dynamics and Social Outcomes of Education Systems*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, p. 202-222.

JOHNSON Laura & MORRIS Paul (2010), « Towards a framework for critical citizenship education [Vers un cadre pour une éducation à la citoyenneté critique] », *The Curriculum Journal*, n° 21(1), p. 77-96.

KANT Emmanuel (1781), *Critique de la raison pure*, Traduction par A. Tremesaygues & B. Pacaud, Paris, Presses universitaires de France.

KAHN Pierre (2015), « L'enseignement moral et civique : vain projet ou ambition légitime ? Éléments pour un débat » *Carrefours de l'éducation*, n° 39(1), p. 185-202.

KVÅLSETH Tarald O. (1989), « Note on Cohen's kappa », *Psychological reports*, n° 65(1), p. 223-226.

LAI E. R. (2011), « Critical thinking: A literature review », *Pearson's Research Reports*, n° 6, p. 40-41.

LEENDERS Helene, VEUGELERS Wiel & DE KAT Ewoud (2008), « Teachers' views on citizenship education in secondary education in The Netherlands [Le point de vue des enseignants sur l'éducation à la citoyenneté dans l'enseignement secondaire aux Pays-Bas] », *Cambridge journal of education*, n° 38(2), p. 155-170.

LEGARDEZ Alain & SIMONNEAUX Laurence (2006), *L'école à l'épreuve de l'actualité*, Issy-les-Moulineaux, ESF.

LIGNIER Wilfried & PAGIS Julie (2017), *L'enfance de l'ordre. Comment les enfants perçoivent le monde social*, Paris, Édition du Seuil.

MURPHY Gregory (2004), *The big book of concepts*, Cambridge/Londres, MIT press.

PAUL Richard (1990), *Critical thinking*, Rohnert Park, Sonoma State University.

RAWLS John (2001), *Justice as fairness: A restatement*, Harvard University Press.

RAWLS John (2009), *A theory of justice*, Harvard university press.

RAYNAL Lucas, CLÉMENT Evelyne & SANDER Emmanuel (2020), « Are Superficially Dissimilar Analogs better retrieved than Superficially Similar Disanalogs? », *Acta Psychologica*, n° 203, 102989.

RHODES Marjorie (2012), « Naïve theories of social groups », *Child Development*, n° 83, p. 1900-1916.

ROKEACH Milton (1973), *The nature of human values*, New York, Free press.

RUSANEN Anna-Mari, LAPPI Otto, HONKELA Timo & NEDERSTRÖM Mikael (2008), « Conceptual coherence in philosophy education-visualizing initial conceptions of philosophy students with self-organizing maps », dans B.C. Love et al. (éds.), *Proceedings of the 30th Annual Conference of the Cognitive Science Society*, Austin, Cognitive Science Society, p. 64-70.

SAMPSON Edward E. (1975), « On Justice as Equality », *Journal of Social Issues*, n° 31(3), p. 45-64.

SANDER Emmanuel (2017), Les connaissances issues de la vie quotidienne et les apprentissages scolaires. In R. Miljkovitch, F. Morange-Majoux and E. Sander (Eds.), *Psychologie du Développement* (pp. 217-225), Paris, Elsevier-Masson

- SANDER Emmanuel (2018), « La résolution de problèmes arithmétiques à énoncés verbaux », *ANAE (Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant)*, n° 156, p. 611-619.
- SANDER Emmanuel & HOFSTADTER Douglas (2020), « Analogy-making: Fallible, inevitable, indispensable », dans *Wie entsteht Neues?*, Brill Fink, p. 33-66.
- SANDERS Donald P. & MCCUTCHEON Gail (1986), « The development of practical theories of teaching », *Journal of Curriculum and Supervision*, n° 2(1), p. 50-67.
- SCHEIBLING-Sève Calliste, PASQUINELLI Elena & SANDER Emmanuel (2021), « Esprit critique et flexibilité », dans E. Clément (éd.), *La flexibilité Cognitive : pierre angulaire de l'apprentissage*, Londres, ISTE, p. 81-11.
- SCHULZ Wolfram, AINLEY John, FRAILLON Julian, LOSITO Bruno, AGRUSTI Gabriella & FRIEDMAN Tim (2018), *Becoming citizens in a changing world: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 international report*, Springer Nature, p. 243.
- SIMONNEAUX Laurence (2008), « L'enseignement des questions socialement vives et l'éducation au développement durable », *Pour*, n° 198, p. 179-185.
- SINGER Peter (1973), « Animal liberation », dans *Animal Rights*, Londres, Palgrave Macmillan, p. 7-18.
- STERNBERG Robert J. (1986), *Critical Thinking: Its Nature, Measurement, and Improvement*, Washington, National Institute of Education.
- THIBODEAU Paul H., CROW Latoya & FLUSBERG Stephen J. (2017), « The metaphor police: A case study of the role of metaphor in explanation », *Psychonomic bulletin & review*, n° 24(5), p. 1375-1386.
- VAN DRIEL Jan H., BEIJAARD Douwe & VERLOOP Nico (2001), « Professional development and reform in science education: The role of teachers' practical knowledge », *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, n° 38(2), p. 137-158.
- VEUGELERS Wiel (2007), « Creating critical-democratic citizenship education: empowering humanity and democracy in Dutch education », *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, n° 37(1), p. 105-119.
- VOSNIADOU Stella (2014), « Examining cognitive development from a conceptual change point of view: The framework theory approach », *European Journal of Developmental Psychology*, n° 11(6), p. 645-661.
- VOSNIADOU Stella & BREWER William F. (1992), « Mental models of the earth: A Study of conceptual change in childhood », *Cognitive Psychology*, n° 585, p. 535-585.
- WESTHEIMER Joel (2015), *What kind of citizen? Educating our children for the common good*, New York, Teachers College Press
- WESTHEIMER Joel & KAHNE Joseph (2004), « What kind of citizen? », *American Educational Research Journal*, n° 41(2), p. 237-269.
- WILLINGHAM Daniel T. (2008), « Critical thinking: Why is it so hard to teach? », *Arts Education Policy Review*, n° 109(4), p. 21-32.