

Les savoirs réflexifs des élèves dans le dispositif « Ateliers démocratiques pour une expression réflexive »

Fabienne Brière ⁽¹⁾

⁽¹⁾ UR 4671 ADEF, Aix-Marseille Université – France

Résumé

Notre recherche s'intéresse aux effets et aux potentialités d'expansion d'un dispositif spécifique de débats argumentatifs scolaires, dénommé « Ateliers Démocratiques pour une Expression Réflexive » dans deux établissements d'un réseau d'éducation prioritaire. Selon une perspective comparatiste en didactique couplée à une approche clinique de l'activité au sein d'une recherche collaborative, notre étude vise à identifier les savoirs réflexifs mobilisés par les élèves dans ce dispositif. L'analyse de ces savoirs rapportés aux actions professorales, au contexte locutoire et à l'objet du débat vise à alimenter la co-élaboration d'indicateurs d'évaluation de ce dispositif avec l'ensemble des acteurs de terrain impliqués dans la perspective de son déploiement.

Mots clés

Action conjointe ; Débat argumentatif ; Rapport au savoir ; Recherche collaborative ; Savoirs réflexifs.

Introduction

Notre contribution s'inscrit dans les orientations de l'axe 2 du colloque, proposant une lecture particulière des évolutions pédagogiques identifiées par l'argumentaire du colloque, autour de la démarche d'enquête rattachée à un « parcours d'étude et de recherche » (Chevallard, 2011). Elle s'intéresse aux effets d'un dispositif spécifique de

« débats argumentatifs » développé par Müllner (2021), dénommé « Ateliers Démocratiques pour une Expression Réflexive » (ADER). Ce dispositif mobilise l'acquisition de savoirs transversaux adossés aux compétences argumentatives et citoyennes d'élèves de collège et lycée. Si les études mettent en avant l'impact de tels dispositifs sur le développement de savoirs disciplinaires moraux, civiques, philosophiques (Richard-Bossez, Floro & Legardez, 2018) ou sur les acquisitions langagières d'élèves du premier degré (Berton, 2016), peu d'entre elles ont mesuré précisément leurs effets sur l'appropriation par des élèves du second degré de savoirs réflexifs transversaux. En mobilisant une approche comparatiste en didactique couplée à une approche clinique de l'activité au sein d'une recherche collaborative, nous souhaitons co-élaborer des indicateurs d'évaluation des effets du dispositif ADER sur l'appropriation par des élèves du second degré de savoirs réflexifs.

Cadre théorique

Après avoir explicité les enjeux du dispositif ADER, nous exposons les orientations théoriques de la recherche collaborative en visant l'étude.

Savoirs en jeu dans le dispositif ADER

Le dispositif ADER, mené par un ou deux professionnels de l'éducation (enseignants ou conseillers principaux d'éducation) sur un temps scolaire spécifique (12 ateliers d'une heure) dégagé par le chef d'établissement, fonctionne sur le mode de la rencontre avec le monde des concepts durant laquelle les élèves apprennent ensemble à discuter de questions éthiques et de citoyenneté, à mobiliser des connaissances, à adopter une attitude raisonnée (Müllner, 2021). Par principe à la croisée de différentes disciplines, ces savoirs produits dans un contexte nouveau mettent en jeu différents objets d'enseignement jusque-là peu formalisés, tels que savoir problématiser, conceptualiser, raisonner, confronter son point de vue, argumenter et développer son esprit critique, réfléchir au sens le plus fort du terme, qui s'inscrivent au cœur même du socle commun de compétences, de connaissance et de culture (MEN,2015).

Le dispositif relève ainsi du domaine des débats argumentatifs à l'école selon la terminologie des prescriptions scolaires, qui selon les disciplines peuvent prendre plusieurs formes (débats à visée philosophique, débats scientifique, débats d'idées en EPS, etc.). A titre d'exemple, Tozzi (2005) propose le développement de discussions à visée philosophique à l'école, qui reposent sur trois processus : a) la problématisation impliquant la mise en questionnement puis la formulation d'un problème ; b) la conceptualisation supposant l'interrogation, la délimitation et le partage de notions conceptuelles ; et c) l'argumentation, permettant de fonder, objectiver et justifier son point de vue (Tozzi,

2005). Le dispositif ADER ne poursuit pas à proprement parler une visée philosophique mais s'inspire des propositions de Tozzi. Il concerne plus particulièrement la conduite de discussions autour d'enjeux sociétaux, c'est-à-dire de questions socialement vives étroitement liées aux valeurs sociétales (Muller Mirza & Buty, 2015). Si le débat initié par ce type de dispositif suppose le « pluralisme, la réciprocité et la tolérance » (Daniel, 2005), il s'appuie également sur l'enrichissement mutuel entre pairs des idées avancées au fil des échanges et incite les élèves à prendre position tout en tenant compte de celles des autres (Dolz et al., 2004). Ces dimensions du débat appellent à questionner les interactions entre élèves au sein de la « communauté de recherche » que représente la classe (Lipman, 1980). La mise en place d'activités argumentatives nécessite au-delà d'identifier les relations entre les processus réflexifs qui fondent l'argumentation et la construction de savoirs rattachées à l'objet du débat. Selon Dias-Chiaruttini (2011), la sollicitation d'activités réflexives chez les élèves implique, du côté de l'activité des enseignants, des dimensions épistémologiques liées à la maîtrise des savoirs disciplinaires en jeu, des dimensions didactiques concernant les représentations fréquentes des élèves et des aspects communicationnels, pouvant remettre en cause la forme scolaire. En ce sens, en amenant enseignants comme élèves à s'emparer de l'étude de nouveaux savoirs reliés à une construction argumentaire autour de questions sociétales, le dispositif ADER interroge dans un même mouvement le rapport au savoir des élèves et des enseignants (Chevallard, 1992).

Dans le cadre de cette communication, nous nous focalisons sur les savoirs réflexifs qui fondent les démarches argumentatives développées par les élèves en les rapportant aux actions professorales, au contexte locutoire et à l'objet du débat afin de comprendre les conditions de la mise en œuvre du dispositif en fonction des contextes scolaires. C'est en recourant aux descripteurs issus des études de l'action didactique conjointe (Ligozat et al., 2018) que nous envisageons de caractériser les interactions entre les gestes d'étude des élèves et les gestes professionnels de l'enseignant dans les séances ADER, au sein d'une recherche de type collaboratif dont nous décrivons les modalités infra.

Une recherche collaborative pour mettre à l'étude le dispositif ADER

Notre recherche de type collaboratif (Desgagné & Bednarz, 2005) associe des chercheurs d'orientations scientifiques différentes et plusieurs types d'acteurs du second degré d'un réseau d'éducation prioritaire (pilotes de réseau, chefs d'établissement, enseignants, conseillers principaux d'éducation), engagés ensemble dans la co-construction d'indicateurs relatifs à l'acquisition ou l'empêchement de savoirs réflexifs transversaux, en permettant l'évaluation. Quelles que soient les orientations théoriques retenues, les recherches collaboratives contribuent au développement professionnel des acteurs par la

(co) construction de savoirs résultant du partage d'expériences professionnelles et des activités réflexives sollicitées (Bourassa et al., 2007 ; Morisette et al., 2017 ; Mottiez-Lopez, 2015). De fait, elles poursuivent une double visée épistémique et transformative (Vinatier & Morrissette, 2015), dont l'articulation et les temporalités varient selon les spécificités et traditions de recherche (Brière & Espinassy, 2021), mais se différencient par la priorisation donnée aux objectifs de recherche ou de formation (Nizet & Monod-Ansaldi, 2017).

Notre projet s'inscrit dans une orientation théorique plurielle au carrefour d'approches didactiques et de la clinique de l'activité (Brière & Espinassy, 2021). Il place l'agentivité transformative des acteurs (Engeström & Sannino, 2013), qui permet de dépasser puis transformer les conditions et l'organisation de l'activité, au cœur de la démarche d'enquête, indissociable des processus d'étude (Chevallard, 2011). Aussi, la recherche se déploie-t-elle autour d'un dispositif réflexif collectif nourri par les préoccupations des professionnels et les traces recueillies inhérentes au pilotage et à la mise en œuvre du dispositif ADER dans chaque établissement. Pour étudier la « dynamique transactionnelle » des actions conjointes des enseignants et des élèves relative aux savoirs co-construits dans le dispositif ADER nous mobilisons deux types de descripteurs empruntés à la modélisation de l'action didactique conjointe (Ligozat et al., 2018) : les actions didactiques du professeur (définir, dévoluer, réguler, institutionnaliser) et le triplet des genèses qui renseigne l'évolution du milieu didactique, du temps d'apprentissage/enseignement et des places respectives occupées par les acteurs, notamment l'analyse des indicateurs de la réflexivité des élèves.

Problématique et questions de recherche

En lien avec notre ancrage théorique, notre projet vise d'une part à examiner comment les enseignants ou conseillers principaux d'éducation s'emparent du dispositif ADER et d'autre part à identifier, évaluer la mobilisation des savoirs réflexifs des élèves dans ce dispositif, et leur transposition/reformulation y compris conflictuelle dans les curriculums prescrits par l'institution scolaire. Dans le cadre du contexte spécifique de notre étude, nous postulons en effet que l'implication des professionnels de l'éducation dans le dispositif ADER et l'efficacité de ce dernier dépendent de la compétence des enseignants à mettre à l'étude les savoirs réflexifs dans ADER mais aussi dans leur discipline spécifique – condition nécessaire de l'expansion et de la pérennisation du dispositif au sein de l'établissement. C'est en associant les différents types d'acteurs impliqués dans une recherche collaborative que nous cherchons à co-construire des indicateurs d'évaluation des effets du dispositif dans la perspective d'accompagner sa transformation dans les établissements participants.

Dans le cadre de cette communication, nous nous centrons sur les questions de recherche suivantes : Comment les enseignants s'emparent-ils du dispositif ADER ? Quels

sont les savoirs réflexifs mis à l'étude dans le dispositif ADER et comment se co-construisent-ils dans l'action conjointe de l'enseignant et des élèves ?

Cadre méthodologique

La recherche collaborative, qui fait l'objet d'une convention entre le pôle PIA3 Ampiric et l'Ecole académique de formation continue de l'académie d'Aix-Marseille, se déroule sur deux ans dans deux établissements du réseau scolaire très paupérisé de la banlieue d'Avignon : un collège et un lycée professionnel.

Recueil des données

Durant la première année – dont sont tirés les résultats proposés dans cette communication – les chercheurs ont recueilli des données diverses en lien avec leur domaine d'expertise afin de les mettre en débat lors de la deuxième année 2 dans le cadre d'un dispositif réflexif collaboratif visant l'élaboration d'indicateurs partagés d'évaluation du dispositif ADER. La comparaison porte sur l'identification de spécificités et généralités du déploiement du dispositif ADER selon les enseignants ou cadres éducatifs, les classes et les établissements participant à la recherche. La démarche méthodologique met en relation différents corpus : des entretiens individuels semi-dirigés (préalables et post-observations), des observations puis enregistrements filmés ou photographiés de séances d'ateliers ADER dans les deux établissements, supports d'entretiens en auto-confrontation simples et croisés, et des traces des séances d'analyse de pratiques *post* formations réalisées par les enseignants et le formateur ADER.

Modalités d'analyse des données

L'analyse des données recueillies vise d'une part à comprendre les manières dont sont mobilisés les savoirs réflexifs dans le dispositif ADER selon les deux contextes étudiés (collège, LEP) et d'autre part à initier une démarche d'élaboration conjointe d'indicateurs d'évaluation du dispositif ADER (année 2). A un niveau que nous qualifions de macroscopique dans cette recherche, il s'agit d'identifier les modalités de déploiement du dispositif dans les deux contextes étudiés en prenant appui sur des entretiens semi-dirigés avec les différents acteurs impliqués.

Sur un plan didactique, le traitement des données filmées associées aux données d'entretiens vise à renseigner l'activité conjointe des enseignants et des élèves au regard des savoirs réflexifs mobilisés dans les ateliers ADER à l'aide des descripteurs de l'action conjointe en didactique. Inspirées des travaux de Leutenegger (2009), les modalités d'analyse reposent sur une démarche inductive notamment fondée sur les processus

d'étrangement (Ginzburg, 2001) permettant une dé-familiarisation, une mise à distance des phénomènes observés puis une reconstruction des significations par recoupement des analyses. Nous croisons deux échelles d'analyse, mésodidactique et microdidactique, basées respectivement sur les synopsis des séances et le choix d'évènements remarquables (Leutenegger, 2009) particulièrement représentatifs des questions de recherche. Les indicateurs retenus pour caractériser les savoirs réflexifs des élèves sont affinés au fil du traitement selon une démarche ascendante prenant appui sur les données empiriques. En lien avec les trois dimensions des savoirs réflexifs préalablement définies, ils concernent : a) les types de raisonnement adoptés, par déduction, analogie, opposition ou calcul (Charaudeau, 2008) ; b) les modalités de construction de l'argumentation, par généralisation, exemplification, objectivation, contextualisation, etc. ; c) les modalités communicationnelles et de positionnement vis-à-vis des autres ; et d) le type de savoirs et registres de savoirs mobilisés.

Résultats

Nous restituons dans un premier temps les préoccupations des acteurs avant de détailler l'analyse du fonctionnement du dispositif ADER dans une classe de collège.

Attentes et préoccupations des acteurs impliqués dans le dispositif ADER

Les entretiens semi-directifs réalisés avec les différents acteurs impliqués dans le dispositif ADER révèlent la priorisation donnée à l'amélioration du climat scolaire pour la plupart d'entre eux (chefs d'établissement, enseignants) en lien avec les compétences citoyennes valorisées dans le socle commun de compétences, de connaissance et de culture (MEN,2015). Les deux formateurs référents du dispositif – Paola, conseillère principale d'éducation dans le collège et Benoît, professeur de mathématiques dans le lycée professionnel – considèrent que le cadre sécurisé instauré dans ADER donne place à la parole des élèves et sollicite leur capacité à s'exprimer grâce à l'établissement de règles communes dans un « fonctionnement ritualisé » (Benoît) « au service de la communauté éducative » (Paola) et de la dynamique du groupe classe (Benoît). Pour le référent du collège, les ateliers permettent aux élèves « d'apprendre à parler, expliquer et vraiment argumenter sur une position », ce qui rejoint certains éléments des savoirs réflexifs définis supra. Cet enseignant évoque également dans l'entretien une évolution de sa manière de conduire l'étude en classe :

Mais je le fais maintenant en classe. Je pose ma situation, je pose un exercice et j'accepte qu'il y ait deux trois minutes, où il ne se passe rien ». [...] Ça, ça m'a fait progresser dans mes cours de maths, je rajoute de la production concrète, qu'avant je ne faisais pas, pourquoi ? Parce qu'on a peur, peur du temps, peur de l'inconnu, peur de la

gestion de la classe et ça, ça m'a donné beaucoup de confiance ADER par rapport à ça (Benoît).

Les enseignants investis dans le dispositif déclarent que celui-ci leur permet une « amélioration de la qualité de leur relation avec les élèves » et d'ajuster leurs méthodes pédagogiques au plus près de la réalité des élèves. Un personnel éducatif du lycée professionnel explique son absence d'engagement dans le dispositif par la lourdeur de celui-ci et le manque de temps sanctuarisé impartis à son exploitation collective.

Les observations préalables révèlent également un déploiement différent d'ADER dans chaque établissement, en lien avec les manières dont les référents en proposent l'accompagnement. Si en collège, le temps d'analyse de pratique entre enseignants et référent succédant aux séances ADER sont systématisés, conformément aux prescriptions qui pilotent ce dispositif, ces temps sont rarement mis en œuvre au lycée professionnel, ce qui semble induire une adaptation personnalisée du dispositif chez les enseignants, comme le déclare Benoît : « J'ai fait évoluer [ADER], [...], je l'ai remanié, plutôt adapté ».

Analyse de l'action conjointe des enseignants et des élèves dans une séance ADER

Dans le cadre de cette communication, nous nous focalisons sur l'analyse de l'action conjointe d'un binôme d'enseignants – Paola, référente ADER, et Julien, enseignant d'éducation physique et sportive – et d'élèves d'une classe de sixième au cours de la quatrième séance. L'analyse porte d'une part sur l'identification des savoirs réflexifs en jeu dans les démarches argumentatives mobilisées par les élèves, selon une acception large qui intègre le contexte locutoire et l'objet du débat, et d'autre part sur les modalités de l'action conjointe.

Vers l'identification des savoirs en jeu

Le synopsis de la séance 4 montre que les élèves adoptent de façon préférentielle un raisonnement par analogie, indexé à des exemples tirés de la vie courante (conduite routière, trottinette électrique). Ils privilégient également une argumentation basée sur les oppositions : absence de règles par opposition à la présence des règles, et leurs effets positifs ou négatifs. Les savoirs mobilisés sont issus de l'expérience de la vie quotidienne reliés à l'impact des règles en termes de respect, sécurité, confiance, vengeance, punition. Si certains concepts sont mobilisés pour étayer leur propos, ils ne sont qu'évoqués mais pas exploités pour soutenir l'argument développé (ex : anarchie, respect). En témoignent en particulier la difficulté des élèves à catégoriser les différents types de règles et à en délimiter le champ d'application, malgré les nombreux questionnements ou reformulations de Paola (épisodes 5 et 6) : « Est-ce qu'on pourrait définir ce qu'est une règle ? Y-a-t-il plusieurs types de règles ? Peut-on en faire une classification ? ». Quant aux dimensions communicationnelles, elles s'enracinent presque exclusivement dans un dialogue entre

l'élève qui parle et l'enseignant, les propositions des différents élèves n'étant pas enrichies au fur et à mesure des prises de paroles, mais essentiellement relayées par les reformulations des enseignants. Durant la séance, seulement à deux reprises, des élèves insistent sur leur désaccord avec ce qui a été dit précédemment.

Caractéristiques de l'action conjointe (Style titre 5)

Sur le plan mésogénétique, la réflexion est initiée par la question « Peut-on vivre dans un monde sans règle ? ». Le milieu s'enrichit au fil de la séance des propositions des différents élèves reprises (reformulées, synthétisées ou questionnées) régulièrement par les deux adultes. Le milieu didactique dépend des interactions élève (au singulier) / enseignants, les échanges n'étant pas véritablement instaurés entre élèves : le discours semble adressé majoritairement aux enseignants qui le relaient d'une certaine façon en reprenant, reformulant les idées des élèves ou les questionnant afin qu'ils approfondissent leurs réponses. On peut aussi interroger le rôle de celui qui prend des notes, qui n'est pas invité à en rendre compte durant la séance. L'analyse témoigne d'une évolution du type de questionnement de la part des enseignants au fil de la séance : s'il relève en début de séance du « contrat d'illusion » centré sur l'attente de contenu de la part élèves – caractéristique du contrat didactique de toute situation » –, il s'inscrit davantage au fil du temps dans un « contrat réaliste » pour lequel la question « porte sur le discours de l'élève et sur son raisonnement d'apprentissage » (Cazenave, 2008, p. 50). Cette évolution ouvre ainsi un espace de développement de la réflexivité des élèves, même si celle-ci ne s'inscrit pas dans un dialogue entre pairs au service d'une co-construction de la réponse collective, comme envisagé dans les débats argumentatifs scolaires (Dolz et al., 2004).

L'avancée du temps didactique repose sur les questionnements et reformulations des enseignants par intégration progressive des réponses des élèves sur deux registres : l'impact de règles ou de l'absence de règles et les différents types de règles (tentative de classification des règles). Si des temps d'institutionnalisation marquent l'évolution de la séance, ils consistent en une synthèse des diverses propositions de élèves mais sans explicitation du lien entre les deux questions (impact des règles, classification des règles).

Sur le plan topogénétique, la prise en charge de responsabilités par les élèves, qui fait l'objet d'une négociation en début de séance (épisode 2), et la prise de parole de chaque élève – grâce au cadre communicationnel installé – sont au fondement du dispositif. Mais à partir de l'épisode 3, on constate un processus de dévolution partiel quant à l'avancée collective des arguments proposés par les élèves, pilotée par les enseignants à travers leurs reformulations, reprises, questionnements. Autrement dit, la responsabilité des élèves est essentiellement de l'ordre fonctionnel, au service du respect du cadre, qui d'ailleurs fait l'objet d'une supervision de l'enseignant garant du cadre.

Conclusion

Les premiers résultats de notre recherche ouvrent des perspectives relatives à l'identification et la co-construction par tous les acteurs impliqués d'indicateurs d'évaluation du dispositif ADER afin d'accompagner son déploiement à l'échelle du réseau. Nous faisons l'hypothèse que la généralisation de la mobilisation des savoirs réflexifs rattachés à une démarche argumentative dans différents contextes disciplinaires serait à même de favoriser l'engagement de tous les enseignants dans le dispositif mais aussi de solliciter chez les élèves des processus de secondarisation. Les recherches en sociologie ont en effet montré l'importance de ces derniers dans la réduction des inégalités d'accès aux savoirs (Bautier & Goigoux, 2004), et en particulier dans les débats d'idées en EPS (Poggi et Bonbonne, 2020). Autrement dit, si le dispositif ADER est un moyen de solliciter les compétences citoyennes, il pourrait également représenter une voie privilégiée de développement de savoirs réflexifs à condition que les enseignants s'en saisissent véritablement non seulement dans le dispositif ADER mais aussi dans d'autres contextes disciplinaires.

Dans le cadre de cette recherche collaborative, l'enjeu est bien d'accompagner les acteurs du réseau dans la mise en place d'une démarche d'enseignement basée sur l'enquête à l'aide d'indicateurs d'évaluation précis des savoirs réflexifs. Cette orientation s'inscrit au cœur même d'une réflexion sur l'évolution des curriculums scolaires adossée à une transformation du rapport au savoir des enseignants comme des élèves autour de l'étude de questions socialement vives (Simonneaux, 2008).

Références bibliographiques

Bautier E., & Goigoux R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100.

Berton, B. (2016). Qu'apprend-on dans des pratiques de débat philosophique à l'école primaire ? *Repères*, 54, 17-38. <https://doi.org/10.4000/reperes.1077>

Bourassa, M., Bélair, L. M., et Chevalier, J. (2007). Les outils de la recherche participative. *Éducation et francophonie*, XXXV (2), 1-11.

Brière F., et Espinassy L. (2021). De l'analyse de l'activité aux analyses didactiques : une recherche participative. Mise en œuvre de l'évaluation par compétences au cycle 3 en réseau d'éducation prioritaire. *Phronesis*, 10 (1), 18-36.

Cazenave, C. (2008). Le débat philosophique à l'école : un changement de posture pour l'élève. *Carrefours de l'éducation*, 25, 43-54. <https://doi.org/10.3917/cdle.025.0043>

Charaudeau, P. (2008). L'argumentation dans une problématique d'influence. *Argumentation et Analyse du Discours, 1*. <https://doi.org/10.4000/aad.184>

Chevallard, Y (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en didactique des mathématiques, 12* (1), 73-111.

Chevallard, Y. (2011). La notion d'ingénierie didactique, un concept à refonder. Questionnement et éléments de réponse à partir de la TAD. Dans C. Margolinas, M. Abboud-Blanchard, L. Bueno-Ravel, N. Douek, A. Fluckiger, P. Gibel, F. Vandebrouck, F. Wozniak. (éd.), *En amont et en aval des ingénieries didactiques* (pp. 81-108). La pensée sauvage.

Daniel, M-F. (2005). *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*. Presses de l'Université du Québec.

Desgagné, S., et Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche « avec » et plutôt que « sur » les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation, 31* (2), 245-258.

Dias-Chiaruttini, A. (2011). Former les enseignants au débat interprétatif : places et enjeux des styles enseignants. *Repères, 44*, 117-134.

Dolz J., Rey, N., et Surian, M. (2004). Le débat : un dialogue avec la pensée de l'autre. *Le français aujourd'hui, 146*, 5-15. <https://doi.org/10.3917/lfa.146.0005>

Engeström, Y., et Sannino, A. (2013). La volition et l'agentivité transformatrice : perspective théorique de l'activité. *Revue internationale du CRIRES : innover dans la tradition de Vygotsky, 1* (1), 4-19. <https://doi.org/10.51657/ric.v1i1.41017>

Ginzburg, C. (2001). *A distance*. Gallimard.

Leutenegger, F. (2009). *Le temps d'instruire. Approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématique*. Peter Lang.

Ligozat, F., Lundqvist, E., et Amade-Escot, C. (2018). Analysing the continuity of teaching and learning in classroom actions: When the joint action framework in didactics meets the pragmatist approach to classroom discourses. *European Educational Research Journal, 17* (1), 147-169.

Lipman, M. (1980). *A l'école de la pensée* (Trad. N. Decostre, 1995). De Boeck Université.

MEN (2015). *Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture* (JO du 2-4-2015 ; BOEN n°17 du 23-4-2015).

Morrisette, J., Pagoni, M., et Pepin, M. (2017). De la cohérence épistémologique de la posture collaborative. *Phronesis, 6* (1-2), 1-7.

Mottier Lopez, L. (2015). Au cœur du développement professionnel des enseignants, la conscientisation critique. Exemple d'une recherche collaborative sur l'évaluation formative à l'école primaire genevoise. *Carrefours de l'éducation*, 39 (1), 119-135.

Muller Mirza, N., et Buty, C. (2015). *L'argumentation dans les contextes de l'éducation*. Peter Lang.

Müllner, D. (2021). Chapitre 5 – Atelier démocratique pour une expression réflexive. Dans C. Marsollier (Ed.), *Espaces de parole à l'école. Quels enjeux, quelles pratiques ?* Berger-Levrault.

Nizet, I., et Monod-Ansaldi, R. (2017). Construction de bénéfices mutuels en contexte collaboratif : pistes théoriques et méthodologiques. *Phronesis*, 6 (1-2), 140-152.

Poggi, M., & Bonbonne, C. (2020). Débat d'idées et secondarisation en EPS en contexte difficile : entre émancipation et double empêchement. *Revue française de pédagogie*, 208, 83-96. <https://doi.org/10.4000/rfp.9511>

Richard-Bossez, A., Floro, M., et Legardez, A. (2018). Les débats d'inspiration philosophique : Une pratique ambivalente pour l'enseignement moral et civique ? *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 62, 73-88. <https://doi.org/10.3917/spir.062.0073>

Simonneaux, L. (2008). L'enseignement des questions socialement vives et l'éducation au développement durable. *Pour*, 198, 179-185. <https://doi.org/10.3917/pour.198.0179>

Tozzi M. (2005). L'émergence de pratiques à visée philosophique à l'école et au collège : comment et pourquoi ? *Spirale*, 35, 9-26.

Vinatier, I., et Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, 39 (1), 137-170.