

Le rapport à la philosophie d'élèves en classe de terminale

Irène Pereira, professeure de philosophie, chercheuse associée au laboratoire Dynamiques Européennes (Université de Strasbourg)

Introduction

Lors d'une précédente étude¹, j'avais fait passer un questionnaire à mes élèves de terminale. Celui-ci avait mis en lumière que sur 67 élèves interrogés, 27 avaient une vision négative de la philosophie avant de commencer l'année et qu'ils étaient 15 en fin d'année qui avaient conservé cette vision, en considérant que rien n'aurait pu les faire changer d'avis, quelles que soient les méthodes utilisées. Il m'est alors apparu intéressant d'essayer d'en savoir davantage sur les représentations que les élèves se font de la philosophie au début de l'année et la manière dont celle-ci peut influencer ou pas sur leur rapport à cette discipline durant l'année de terminale.

Néanmoins, mon expérience des deux années précédentes m'avait conduite à considérer qu'il était difficile d'avoir une connaissance de la représentation que les élèves se font de la philosophie au début de l'année. Interrogés sur ce point dans les fiches de présentation, nombre d'élèves répondaient qu'ils n'avaient pas d'avis sur une matière qu'ils ne connaissaient pas encore. Ainsi par exemple, très peu d'élèves explicitaient au début d'année dans leur fiche qu'ils espéraient un cours oral, basé sur des débats. Or le questionnaire distribué en fin d'année faisait apparaître que 38 sur 67 élèves interrogés auraient souhaité un cours qui laisse davantage de place à l'échange oral.

Pour étudier le rapport des élèves au cours de philosophie en terminale, j'ai décidé de m'inspirer des travaux menés par l'équipe ESCOL sur le "rapport au savoir", à partir de "bilans de savoir". Le rapport au savoir peut être défini comme "l'ensemble organisé des relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de l'apprendre et du savoir: objet, "contenu de pensée", activité, relation interpersonnelle, lieu, personne, situation, occasion, obligation, etc., liés en quelque façon à l'apprendre et au savoir"². Afin d'appréhender cette dimension subjective, l'équipe ESCOL a eu recours à des bilans de savoir. Pour cela, ils ont demandé à des élèves de répondre à la question suivante: "Depuis que vous êtes nés, qu'est-ce que vous avez appris? Qu'est-ce qui est important pour vous?"³.

J'ai ainsi décidé de doubler la fiche de début d'année d'un ensemble de questions posées à la fin du deuxième trimestre. Dans la fiche initiale, j'ai demandé aux élèves de répondre sous forme d'un petit paragraphe d'au moins cinq lignes de manière libre aux questions suivantes: "Pourquoi êtes-vous en cours cette année? Qu'attendez-vous de la philosophie? Quel thème souhaiteriez-vous traiter?". Les élèves n'avaient pas l'obligation de répondre à l'ensemble des questions. Ils disposaient d'un temps relativement court: 5 à 10 minutes. Il est à noter qu'un certain nombre d'entre eux se montraient embarrassés pour répondre, me demandant des consignes plus précises. Nombreux sont ceux également pour qui le texte produit n'atteint pas les cinq lignes demandées en dépit de la possibilité

d'axer soit sur le sens des études en général, soit sur l'enseignement de philosophie. A la fin du deuxième trimestre, je leur ai posé les questions suivantes : "1. La philosophie correspondait-elle à ce que vous imaginiez (justifiez votre réponse) ? 2. Quels sont les aspects les plus importants du cours (justifiez votre réponse) ? 3. Quels sont les points qui vous ont le plus intéressés (justifiez votre réponse) ?". La première question permettait de mettre en valeur le décalage entre la représentation initiale de l'élève et la réalité à laquelle il a été confronté. La deuxième et la troisième question visait à produire un bilan de savoir amenant l'élève à distinguer entre la valeur objective et celle subjective qu'il pouvait accorder à des savoirs scolaires.

Les élèves interrogés faisaient partie de deux classes de terminales économiques et sociales (ES) et de deux classes de terminale scientifique. Ces élèves étaient pour la plupart issus des classes moyennes, avec une proportion relativement importante de parents cadres et professions intellectuelles supérieures (CPIS). Les élèves issus de classes populaires étaient plus rares et plus souvent présents dans la terminale scientifique, dont le niveau était jugé globalement relativement faible par l'équipe enseignante, avec une proportion importante de redoublants. Le lycée se situe dans un département et une ville plutôt aisés de la banlieue parisienne.

Les élèves étaient prévenus que le bilan de savoir n'était pas noté et ils disposaient d'une heure de cours pour y répondre⁴. J'ai pu ainsi observer selon les classes des attitudes assez différentes face au travail demandé. Les questions ont été développées consciencieusement par la plupart des élèves dans la classe scientifique (jugée la plus faible) et dans la classe terminale économique et sociale considérée par l'équipe enseignante comme ayant un bon niveau général. L'investissement a été moindre (si l'on en juge par la longueur des réponses) dans l'autre classe scientifique (considérée comme de bon niveau) et dans l'autre classe d'ES (considérée par l'ensemble de l'équipe enseignante comme ayant un niveau général plus faible). Les bilans n'étaient pas anonymes. Ainsi, je n'ai que 24 bilans exploitables dans cette dernière classe de ES (classe B), car 6 ne portent pas de nom, 29 sur la deuxième (classe A). Dans la classe de S considérée comme de bon niveau (Classe B), j'ai 24 bilans (l'effectif n'étant que de 27 élèves initialement). Dans l'autre classe de S (Classe A), j'ai 30 bilans exploitables. Ce qui fait un total de 107 bilans de savoir comprenant à la fois les fiches de début d'année et le bilan de la fin du second trimestre. Pour exploiter les résultats, je me suis livrée à une analyse qualitative visant à dégager les principaux points mis en avant par chaque élève concernant sa représentation et son rapport à la philosophie. Ensuite, j'ai effectué des regroupements et des sous-catégories de manière à pouvoir dégager soit de grandes tendances générales, soit différentes catégories au sein des élèves.

L'article qui suit vise donc à montrer l'intérêt des bilans de savoir dans l'analyse du rapport à la philosophie des élèves de terminale, mais également comment ces bilans de savoir constituent pour le praticien(ne) réflexif un outil intéressant pour réfléchir à ses méthodes et les ajuster.

A- Deux représentations initiales antinomiques de la philosophie

Il est tout d'abord possible de remarquer que le bilan de savoir du deuxième trimestre fait apparaître de manière plus claire la représentation que les élèves se faisaient de la philosophie. Les élèves s'avèrent plus précis peut-être parce qu'ils ont justement pu par contraste mesurer l'écart qui pouvait exister ou pas avec leur représentation initiale de la discipline. Il apparaît de manière récurrente que les élèves avaient deux représentations très distinctes initialement de cette matière. Ces représentations contradictoires peuvent apparaître chez différents élèves, soit chez un même élève. Certains d'entre eux soulignent d'ailleurs la difficulté que constituait pour eux initialement l'existence de "rumeurs" aussi contradictoires sur cette discipline : "on m'avait dit beaucoup de choses différentes sur la philosophie, donc je voulais me faire ma propre idée sur cette matière" (F9ESA)⁵. Un des élèves résume bien les deux visions que l'on retrouve dans les différents bilans et qui peuvent coexister pour un même individu : "Ma première idée ressemblait à un cours magistral basé sur des citations d'auteurs, et la seconde, même plus floue dans mes pensées, se serait rapproché des heures en demi-groupe, mais où les élèves posent les questions et le professeur répond en suivant la pensée des auteurs" (G14SB). Mais si pour cet élève, la seconde représentation est plus floue, elle est beaucoup plus précise chez d'autres : "la philosophie était une matière plus orale, axée par exemple autour d'un débat sur un sujet particulier où chacun donnerait son point de vue" (G8SB). Ainsi, il apparaît que pour un certain nombre d'élèves, la philosophie allait être un cours différent dans ses méthodes : un cours principalement oral où l'on apprend à exprimer son point de vue et à l'argumenter. Ces élèves insistent ainsi sur la dimension d'expression de soi qu'ils attendaient de la philosophie et pensaient qu'ils allaient principalement travailler une compétence argumentative.

Il est alors possible de se demander si les déçus de la philosophie ne figurent pas parmi ceux qui attendent un cours différent et au contraire, si ceux qui ont un avis favorable sur la matière, sont ceux qui sont positivement surpris. Certains bilans semblent aller dans ce sens : "On m'a toujours présenté la philosophie comme la matière la moins scolaire, celle où je pourrais donc exposer mon avis sur des sujets nous concernant plus ou moins. Cet enseignement me paraissait alors comme étant le plus adapté à ma personne et mes qualités. Je me suis cependant retrouvé dans un cours comme les autres, avec des sujets très intéressants, mais la méthode et la réflexion étaient identiques à d'autres matières comme les SES. Ma volonté d'assister à un cours que je pourrais qualifier de "hors-système" fut rapidement remplacé par la lassitude d'assister à l'étude et l'apprentissage d'un cours finalement peu original" (G6ESA). A l'inverse, d'autres élèves peuvent mettre en avant une surprise positive : "au niveau de la matière, c'est ce à quoi je m'attendais, au niveau du cours, c'est mieux (je craignais un cours complètement dicté avec peu d'interactions prof-élève). [...] la philosophie est une des matières les plus intéressantes que j'ai eu à étudier" (G23SB).

Néanmoins, il n'est pas possible de s'en tenir uniquement à ce facteur. En effet, deux autres éléments doivent être pris en compte dans l'interprétation des résultats. Tout d'abord, en section scientifique, contrairement à la série ES, l'une des heures était dédoublée : ce qui permettait une meilleure interaction orale entre le professeur et les élèves, entre les élèves entre eux. L'interaction entre les

élèves est d'ailleurs un point souvent souligné positivement : plusieurs notent qu'ils ont été particulièrement intéressés de savoir ce que d'autres pouvaient penser sur un sujet donné.

L'autre difficulté d'interprétation tient au climat de classe. Dans la classe de ES jugée la plus faible, l'ensemble de l'équipe enseignante se plaignait de problèmes de bavardages. De fait entre la "bonne" classe de terminale S et la classe "faible" de terminale ES, les bilans de savoir donnent l'impression que les élèves ont assisté à un cours totalement différent. Ainsi dans la S.B, un élève peut aller jusqu'à écrire : "C'est ce que j'imaginai. Je pensais que ce serait plus de l'oral que de l'écrit : ce qui est le cas" (G1SB). A l'inverse, en ES.B, plusieurs élèves mettent en avant leur déception d'un cours avec peu d'interaction orale, ainsi par exemple deux élèves écrivent : "nous pensions que les cours de philosophie seraient davantage basés sur le partage d'idées et le débat, plutôt que sur des cours très (trop) cadrés ne laissant pas de place à notre libre expression" (GESB6). Mais outre les bavardages et le cours dédoublé, un autre facteur doit être pris en compte : il s'agit de la compétence à prendre en note un cours. Les élèves de la ES A semblaient penser que leur métier d'élève⁷ consistait à prendre le cours sous la dictée : les élèves se montraient perdus face à une séance sans prise de notes, à l'inverse le silence s'installait dès le moment où je commençais à dicter un cours. En revanche, les élèves de la S.B se montrèrent fort surpris une fin d'après-midi, où sans m'en rendre compte, au lieu de parler librement, j'ai dicté le cours : ils me demandèrent rapidement si je tentais une nouvelle expérience pédagogique.

B- Subjectivité et décentrement dans le rapport à la philosophie

Les bilans de savoir révèlent également que le rapport entre l'expression de soi et la philosophie se cristallise en particulier dans la référence aux auteurs de la tradition philosophique. Il semble que deux rapports différents aux auteurs se construisent durant l'année à partir de la première représentation de la philosophie comme matière où il s'agit d'affirmer son avis personnel. Une première attitude reste marquée par un malentendu cognitif dans la relation aux auteurs : "J'imaginai la philosophie comme un genre de cours de réflexion collective. Plus qu'un cheminement basé sur des idées d'auteurs, il me paraissait essentiel de travailler sur nos idées [...]. Toutefois, il s'est imposé que la philosophie que l'on nous enseigne néglige totalement la réflexion personnelle et se base sur notre capacité à opposer deux auteurs, à restituer des définitions et à suivre une méthodologie" (G11ESA). A l'inverse, d'autres élèves parviennent à construire un autre rapport aux auteurs étudiés durant l'année : "Bien que cette matière ne soit pas uniquement basée sur notre avis personnel concernant les problématiques soulevées, il reste d'une certaine manière important : les thèses des auteurs sont pour moi la base qui permet de prendre position et d'expliquer cette position" (F13ESA). Ainsi se dessine deux rapports aux auteurs de la tradition philosophique : pour certains ceux-ci deviennent des obstacles qui empêchent l'expression d'une pensée personnelle, tandis que pour d'autres, ils sont appréhendés comme permettant d'approfondir sa propre réflexion. Néanmoins, pour nombre d'élèves, les auteurs sont redoutés également car ils apparaissent comme trop nombreux, ils ont du mal à les retenir et ont peur de les mélanger entre eux, ils ne savent pas bien comment les mobiliser dans la dissertation : "les difficultés

que je souhaite retravailler, c'est le fait d'utiliser un auteur pour s'appuyer sur ses idées, quelquefois j'ai des difficultés à savoir quel auteur choisir et le citer" (G5SA).

Les bilans de savoir font apparaître d'autres éléments qui portent sur la relation entre la subjectivité et la Cité(polis). Très peu d'élèves affirment qu'aucune notion du programme ne les a intéressés : "je ne trouve rien d'intéressant à part lorsque nous avons parlé de sport et de musique [...] les points du programme qui m'ont paru les plus intéressants sont les points sur le sport et la musique⁸, car ils se rapportent à la société et à mes centres d'intérêts" (G9ESB). Mais cette réaction est très minoritaire. En revanche, un grand nombre d'élèves affirment avoir apprécié le fait que le programme de philosophie traite de la question du bonheur. J'avais remarqué dans le questionnaire de l'année précédente qu'effectivement la partie consacrée au bonheur était l'une de celle préférée par les élèves et dès les fiches du début d'année, la référence au bonheur est mentionnée. Néanmoins, les bilans de savoir indiquent une corrélation forte entre l'intérêt pour la politique et l'intérêt que les élèves ont pu éprouver pour les cours de philosophie. Les élèves qui ont mentionné principalement la notion de bonheur peuvent n'avoir éprouvé qu'un intérêt médiocre pour la philosophie, en revanche les élèves qui citent la politique sont souvent ceux qui déclarent un avis positif sur la matière. Il est même possible de constater que dans certains bilans de savoir l'élève peut affirmer que ni la philosophie, ni la politique ne l'intéressait initialement, mais ensuite avoir été fortement intéressé par ce qu'il avait appris en philosophie sur la politique : "Je pensais que je n'aimerais pas la philosophie, mais je me suis rendue compte que certains sujets m'intéressaient comme le bonheur ou la morale [...] Le bonheur, la morale ou la politique ne sont pas des sujets que l'on aborde tous les jours, ou si on le fait on ne sait pas réellement de quoi ça parle [...] La politique : je n'avais jamais vraiment compris quelles différences il y avait entre la droite et la gauche. Je trouve que c'est important de savoir maintenant que je vais voter. Je sais dans quel parti je me retrouve le plus" (F7SA)⁹.

Les bilans de savoir semblent ainsi conduire à formuler l'hypothèse que plus l'élève est auto-centré, plus il peut éprouver des difficultés à s'intéresser à la philosophie ; à l'inverse plus il est motivé par le fait de comprendre le monde qui l'entoure, plus il peut éprouver de l'intérêt pour la philosophie. Néanmoins, si cela semble le cas dans certains bilans de savoir, il est nécessaire de prendre en compte d'autres éléments complémentaires.

C- Intérêt et importance de la philosophie

Les bilans de savoir font en effet apparaître que parmi les craintes et les représentations négatives que les élèves nourrissent à l'encontre de la philosophie, figure l'idée qu'il s'agit d'une matière très abstraite, sans lien avec la réalité empirique : "Je pensais que ce serait plus abstrait : le fait que l'on puisse utiliser des exemples concrets et dans des domaines variés m'a plu. [...] Finalement, certaines thèses anciennes peuvent encore être valables aujourd'hui et nous faire réfléchir" (F5ESA). De manière générale, c'est un point qui revient très souvent dans les bilans de savoir : les élèves apprécient le fait que la philosophie puisse les aider à comprendre la société dans laquelle ils vivent et en particulier qu'il soit possible de faire des liens avec d'autres matières étudiées et surtout avec

l'actualité. Pour certains élèves, néanmoins la philosophie peut s'avérer moins pertinente que l'histoire. Ces derniers se plaignent alors du manque de prise en compte du contexte par cette discipline : "J'imaginai la philosophie comme une matière plus ancrée dans le contexte historique et économique" (G15ESB). De même, les notions telles que la démonstration ou conscience/inconscient, la distinction "expliquer/comprendre" sont redoutées par les élèves parce qu'ils ont davantage de difficulté à s'en faire une représentation concrète : "L'aspect concret de la philosophie est ce que je préfère, car je peux me représenter le sujet visuellement. Si quelque chose est trop abstrait, comme la conscience ou le subconscient, qui n'ont pas de représentations physiques ou graphiques, je vais difficilement y arriver" (G14SA).

Les élèves mettent également en avant que l'intérêt pour la matière a pu être renforcé par certaines pratiques pédagogiques. On l'a vu : le manque d'interaction orale a pu être évoqué comme une raison de la déception liée à cette matière. La place laissée au "débat" au sein de la classe apparaît comme une dimension qui contribue fortement à créer un rapport favorable à la matière¹⁰, même lorsque cela ne se traduit pas en terme de réussite dans les exercices scolaires : "Je croyais que c'était des idées tirées par les cheveux et ennuyeuses. Bien que ce ne soit pas ma matière préférée, j'ai pu y apprendre des choses que j'ai bien aimées [...] De plus, ce qui m'a le plus plu était tout les petits débats qu'il y avait (souvent lorsque vous nous grondiez), car à ces moments chacun exprimait ses opinions tout en les justifiant et vous répondiez en citant des auteurs : ce qui pouvait me faire changer d'avis ou parfois me conforter dans mes opinions" (G10ESA).

Certains élèves, en particulier ceux considérés par les enseignants comme bons, mettent en avant l'importance d'avoir eu un cours qui s'organise selon une logique systémique¹¹ : "la chose la plus importante pour moi est d'avoir pu avoir un cours qui m'a permis d'avoir une vision globale de la matière dans le programme que nous étudions" (G7SB). Ils mettent en avant le fait que l'organisation du cours selon une logique systémique leur a permis de mieux comprendre les raisonnements philosophiques et d'articuler les notions entre elles.

D'autres élèves mettent plutôt en relief l'importance pour eux d'avoir un enseignement où les exercices d'explication de texte et de dissertation soient fortement didactisés : "tout d'abord la méthodologie a constitué un point important de mon apprentissage. Elle m'a permis d'avoir moins de difficulté à organiser mes idées, ce dont j'avais énormément de mal en début d'année" (F2ESA).

Enfin, les bilans de savoir font apparaître un contraste entre la réception du cours de philosophie dans les deux classes de série scientifique. La classe scientifique B, considérée comme une classe de bon niveau, met en relief avant tout l'apport de la philosophie en termes d'ouverture intellectuelle (ce qui est également souvent soulignée en ES A) : "Selon moi, le plus important est l'ouverture d'esprit qu'elle nous procure. Elle nous permet de voir les choses selon plusieurs angles, certes parfois assez inhabituels et étranges, mais jamais dénués de tout sens" (G3SB). Chez les élèves qui ont apprécié la philosophie en S.A, la tonalité du propos est souvent fort différente : "c'est une matière qui permet de réfléchir à beaucoup de choses et qui nous permet parfois de résoudre des

problèmes rencontrés dans notre vie personnelle [...]. Elle permet un bien-être, à mon avis et également d'éclairer certaines incompréhensions de la vie" (F5SA). Certains élèves, en particulier des filles, mettent en relief une confusion initiale faite entre psychologie et philosophie (par exemple en ES.B). Il est ainsi possible de distinguer deux pôles parmi ceux qui considèrent que la philosophie a constitué un apport positif: le pôle intellectuel et le pôle éthique. L'école se soucie surtout de l'apport intellectuel qu'elle mesure dans les exercices scolaires. A l'inverse, l'apport éthique n'est pas pris en compte et pourrait même paraître paradoxalement ridicule sans doute à des correcteurs le jour du baccalauréat: "le point du programme qui m'a paru le plus important porte sur le bonheur parce que cela m'a donné une force, du courage à pouvoir me battre pour ce que je veux dès maintenant, enfin de pouvoir sourire un jour, c'est à dire de pouvoir être heureux, d'avoir un futur agréable un jour"(G1SA).

Conclusion

Quelles remarques peut-on tirer de ces bilans relativement aux travaux qui ont été effectués par d'autres sociologues sur le sujet ? Patrick Rayou met en avant le fait, qu'alors que les élèves aspirent à l'expression de soi, ils transforment la dissertation de philosophie en un exercice de "conformisme scolaire"¹². L'analyse des bilans de savoir conduit à proposer une hypothèse à ce phénomène. Un certain nombre d'élèves n'arrivent pas à dépasser l'antinomie de leurs représentations initiales: la philosophie comme pure expression de soi et un cours magistral composé d'une litanie de citations d'auteurs. Ne parvenant pas à utiliser les auteurs comme appui pour leur réflexion personnelle, ils en viennent à identifier la philosophie à la deuxième représentation qu'ils possédaient. Patrick Rayou met en relief également le double rapport au savoir philosophique: celui des bons élèves qui est intellectuel et celui des élèves des classes populaires (souvent les plus faibles) qui est un rapport de transformation éthique. Les études sur le rapport au savoir pourraient mettre en relief le défaut de secondarisation¹³ qu'implique ce rapport à la philosophie. Néanmoins concernant cette discipline, cette dimension est plus complexe puisqu'à l'origine, dans l'Antiquité, avant d'être une activité intellectuelle, il s'agissait d'une manière de vivre: les cyniques par exemple en constituent une illustration. Ainsi, si le rapport de transformation éthique que mettent en avant certains élèves n'a aucun sens dans le cadre scolaire, il n'est pas en soi absurde sur le plan strictement philosophique.

Quelles réflexions puis-je tirer à titre personnel, de ces bilans, pour ma pratique enseignante ? Il me semble que ces bilans conduisent à me conforter dans l'importance à accorder à l'interaction orale avec les élèves: le professeur ouvert à la discussion fait partie d'une qualité souvent citée par les élèves dans leur représentation du "bon prof", avec le fait qu'il fasse un cours structuré (plan clair). Ils me confortent également dans l'importance de la mise en perspective avec l'actualité, de la didactisation des exercices et de l'organisation systémique du cours. En revanche, les bilans me rendent plus sensible au fait que je dois davantage partir des représentations des élèves pour lever les malentendus et justifier l'importance d'avoir recours à un travail écrit et aux auteurs de la tradition philosophique. Ils me rendent également plus sensible à la nécessité sans doute de former davantage les élèves à la prise de note pour les aider à modifier leur rapport au savoir.

(1) Pereira Irène, "Philosopher à partir d'une situation-problème : une expérimentation en classe terminale", Diotime, n° 57, juillet 2013.

(2) Charlot Bernard, Le rapport au savoir en milieu populaire, éd. Anthropos, Paris 1999, p. 3.

(3) Bautier Elisabeth et Rochex Jean-Yves, L'expérience scolaire des nouveaux lycéens, Paris, Armand Colin, 1998, p.113.

(4) Le bilan comprenait en outre deux autres questions portant sur leurs difficultés et les points qu'ils souhaitaient retravailler et approfondir durant le troisième trimestre, car j'avais décidé durant cette année scolaire 2013-2014 que je ferai un cours synthétique et que le troisième trimestre serait principalement consacré à revoir et à retravailler ce qui avait été vu durant l'année de manière à l'assimiler au mieux. J'avais été en effet marquée les années précédentes par la faible capacité des élèves à remobiliser les connaissances durant l'année et à leur impression d'être submergé par un cours beaucoup trop riche en contenu. Je pensais ainsi que les élèves s'approprieraient peut être mieux les méthodes et les connaissances s'ils les revoyaient sous des formes différentes et à travers des exercices de mobilisation sur de nouveaux sujets de dissertation, ou par exemple lors de petits travaux d'explication de citation d'auteurs vus durant l'année.

(5) Le code à côté des citations indique les informations suivantes: F ou G (pour fille ou garçon), ES ou S (pour série ES ou S), A ou B (pour distinguer les deux classes de la même série). Le chiffre indique un numéro attribué à chaque élève dans chaque classe en fonction de son sexe. Ainsi, "F9ESA" doit être lu comme la 9e fille de la classe A de la série ES.

(6) Il s'agit du seul cas où deux élèves ont décidé de répondre au bilan de savoir ensemble.

(7) Perrenoud Philippe, Métier d'élève et sens du travail scolaire, Paris, ESF, 2000.

(8) Il ne s'agit pas à proprement parler de notions du programme, mais de séances que j'ai organisées dans mes différentes classes pour traiter de thématiques demandées par les élèves : celle sur la musique écoutée par les élèves en lien avec l'art (il s'agissait de montrer comment il était possible de réfléchir philosophiquement aux goûts artistiques), et celle sur le sport en lien avec la religion ("Le sport est-il une nouvelle religion?").

(9) L'élève fait ici allusion au fait que j'ai mis en lumière durant le cours les liens que l'on pouvait faire entre des philosophes et des orientations politiques actuelles : marxisme, libéralisme politique et économique...

(10) Ce qui conforte les résultats que j'avais obtenus dans une précédente étude: Irène Pereira, "Philosopher à partir d'une situation-problème", Op. Cit.

(11) Sur cette méthode d'organisation du cours, voir : Irène Pereira, "Grammaire de la didactique de la philosophie", Diotime, n°54, Octobre 2012.

(12) Rayou Patrick, "Qu'est-ce qu'ils en font ? Ou : la dissertation, consignes et transactions", ACIREPH, Octobre 2000.

Sur : <http://www.acireph.org/Files/Other/Pedagogie/dissertation/RAYOU%20Dissertation%20Consignes%20transaction.pdf>

(13) Bautier Elisabeth et Roland Goigoux, "Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratique enseignante : une hypothèse relationnelle", Revue française de pédagogie, n°148, juillet-août-septembre 2004, pp.89-100.