Enseigner et évaluer explicitement

Des pratiques d'enseignement et d'évaluation à questionner

L'enseignement de la philosophie a longtemps reposé sur un modèle implicite considérant que l'exposition à une pensée experte serait en elle-même formatrice. Il suffirait d'assister à la démonstration d'un discours philosophique pour en intérioriser progressivement les gestes — problématiser, conceptualiser, argumenter, nuancer une thèse. Ce modèle repose sur une analogie séduisante, mais discutable : de la même manière qu'assister à un concert ne suffit pas à devenir musicien, écouter un raisonnement philosophique ne garantit pas l'appropriation des démarches qui le constituent.

Cette pédagogie de l'imprégnation produit un effet d'opacité scolaire aux conséquences directes sur l'équité. En effet, lorsque les attentes restent implicites, la réussite des élèves dépend largement de leur capacité à décoder des normes tacites — capacité elle-même fortement corrélée aux ressources culturelles et langagières acquises hors de l'école. Les élèves les plus éloignés des codes scolaires risquent de participer aux tâches sans accéder véritablement aux enjeux disciplinaires. Des malentendus s'installent alors : certains élèves croient qu'il suffit de participer ou d'exprimer une opinion, ou restituer des contenus doctrinaux là où la discipline exige des démarches intellectuelles précises qui n'ont rien d'intuitif. Elle constitue par conséquent un risque si l'on s'en remet au seul pouvoir d'exemplarité du discours professoral et à une conception de l'apprentissage reposant sur la seule imitation, qui, malgré des effets qu'on lui suppose, ne peut suffire à elle seule.

Les pédagogies actives d'inspiration socio-constructivistes— travail en groupe, « débats », classe inversée — ont cherché à corriger ces effets en rendant l'élève acteur de ses apprentissages. Toutefois, les recherches en sciences de l'éducation ont également mis en évidence leurs limites, notamment pour les élèves les plus fragiles : sans guidage explicite, l'activité seule ne garantit pas l'apprentissage et peut paradoxalement renforcer les inégalités, en laissant à la charge des élèves l'identification des enjeux cognitifs que la tâche est censée mobiliser. Kirschner, Sweller et Clark montrent que les pédagogies de la découverte ou de la recherche faiblement guidées surestiment les capacités du novice : sans guidage explicite, l'élève peine à construire les apprentissages visés et risque de se perdre dans la tâche.[1] Gauthier et Bissonnette insistent sur le fait que l'activité de l'élève ne vaut pas par elle-même : elle n'est formatrice que si elle est fortement structurée, étayée et accompagnée par un enseignement explicite des opérations attendues.[2] Rosenshine met en évidence l'importance d'un enseignement progressif - modelage, pratique guidée, vérification fréquente de la compréhension, entraînement autonome différé - ce qui revient à interroger toutes les démarches qui placent *trop tôt* les élèves en autonomie face à des apprentissages nouveaux.[3] Ces recherches convergent sur trois points :

- un apprentissage initial ne peut être abandonné à une découverte faiblement guidée.
- l'activité de l'élève n'est formatrice qu'à la condition d'être explicitement structurée.
- l'autonomie véritable ne peut être visée qu'au terme d'un guidage progressif, et non posée d'emblée comme principe.

[1] Paul A. Kirschner, John Sweller, Richard E. Clark, "Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work", *Educational Psychologist*, 41(2), 2006.
[2] Steve Bissonnette, Clermont Gauthier et Mario Richard, *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages,* Bruxelles, De Boeck, 2010.
[3] Barak Rosenshine, "Principles of Instruction", pour l'idée d'un enseignement fortement structure et guide.

Vers un enseignement et une évaluation explicites

Aussi, une réflexion didactique sérieuse sur l'enseignement de la philosophie implique de sortir du modèle implicite de transmission. Il ne s'agit pas d'abandonner la fréquentation des œuvres ni la dimension exemplaire du discours professoral, qui demeurent essentielles, mais de les articuler à un enseignement explicite des savoir-faire philosophiques : nommer ce que l'on fait, montrer comment on le fait, construire les conditions d'une appropriation progressive par tous les élèves, proposer une évaluation transparente et corrélée à celle des épreuves terminales.

Enseigner ne consiste jamais uniquement à mettre un savoir à disposition. Une situation d'apprentissage suppose des médiations, des progressions, une réflexion précise sur les obstacles rencontrés par les élèves. Dans l'enseignement de la philosophie, de nombreux attendus demeurent implicites : on présuppose souvent que les élèves savent spontanément ce qu'est une argumentation, parviennent à distinguer une opinion d'une thèse, sont en capacité de mobiliser un concept dans un contexte inédit. Ces opérations intellectuelles ne vont pas de soi — elles exigent des apprentissages explicites et des formes d'accompagnement progressives.

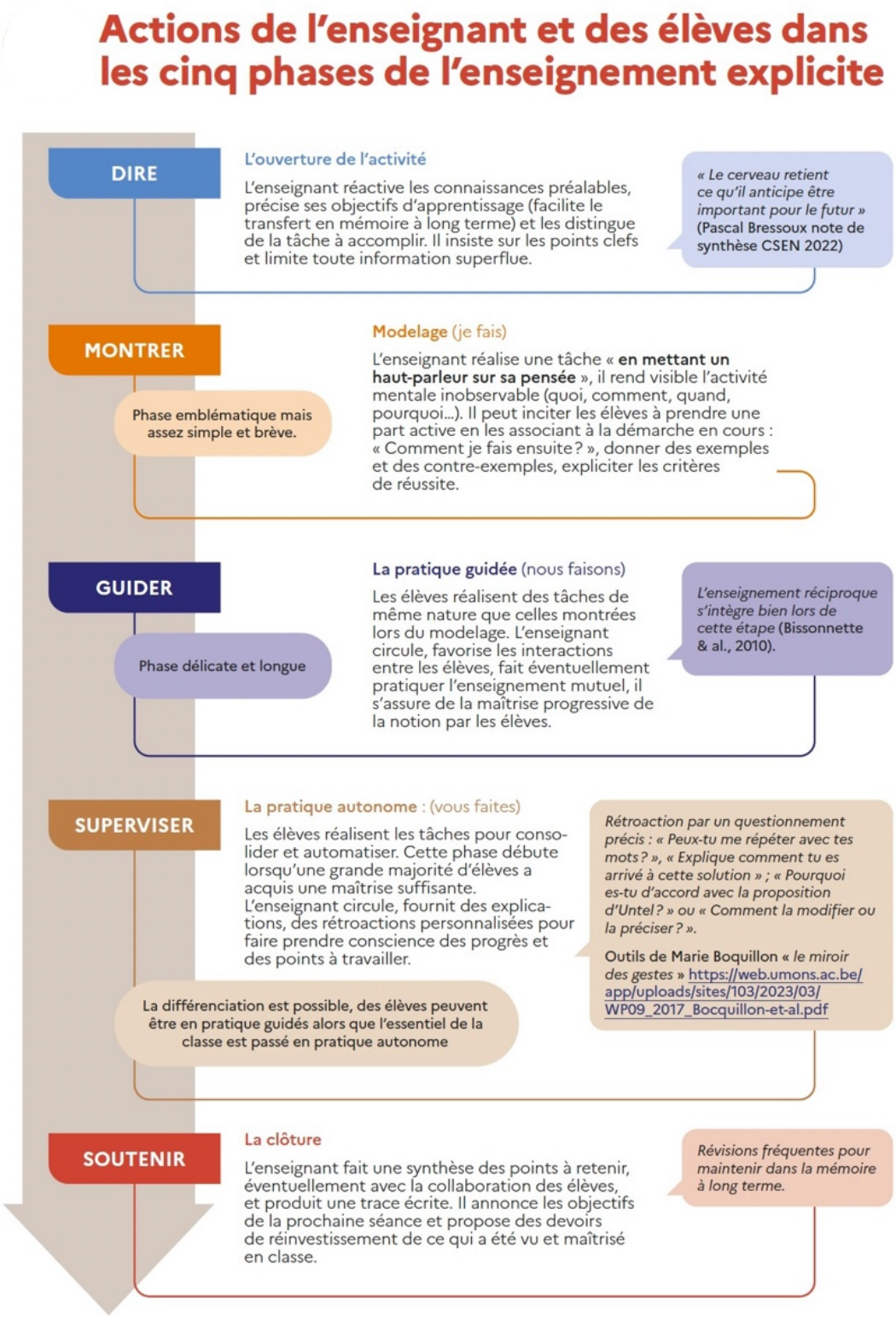
Cette exigence d'explicitation engage immédiatement la question de l'évaluation. On ne peut prétendre enseigner sans déterminer ce qui doit faire l'objet d'un apprentissage, ni sans se donner les moyens de reconnaître qu'un apprentissage a eu lieu. Or, au nom de la singularité de la pensée philosophique, les indicateurs de réussite demeurent fréquemment implicites, ou laissés à l'appréciation intuitive du correcteur — avec des effets bien réels de sélection implicite sur les élèves les moins familiers des codes valorisés.
L'enjeu est donc profondément républicain. Rendre visibles les gestes philosophiques attendus ne consiste pas à réduire l'enseignement ni la pratique de la philosophie à la mise en œuvre d'une « méthodologie ». Du reste, un guidage formel et purement procédural, ordinairement qualifié de "méthodologie", présente des limites. Comme l'a montré B. Lahire, les apprentissages scolaires les plus décisifs ne se réduisent pas à l'acquisition de *procédures* explicites, parce que les manières de lire, d'interpréter et d'anticiper les attentes scolaires restent pour une large part implicites. Un tel guidage méconnaît ainsi ce qu'il prétend transmettre : non des recettes ou des méthodes détachées, mais des gestes intellectuels qui ne se forment qu'à travers des pratiques accompagnées, des reprises, des explicitations et une immersion dans des usages disciplinaires déterminés.[4]
Il s'agit donc de sortir d'un modèle où les attentes demeurent implicites tout en produisant des effets bien réels de hiérarchisation scolaire. C'est la condition pour que la discipline soit réellement accessible à tous les élèves, et non aux seuls héritiers des codes scolaires implicitement valorisés par ces pratiques.

L'explicitation des savoir-faire et celle des indicateurs d'évaluation constituent des exigences à la fois pédagogiques et républicaines d'équité.

La démarche de l'enseignement explicite

L'enseignement explicite désigne un ensemble de pratiques pédagogiques fondées sur la transparence des intentions, la structuration progressive des apprentissages et la visibilité des gestes intellectuels attendus. Il ne s'agit pas d'une orientation conjoncturelle parmi d'autres, mais d'un cadre construit dans la durée, fondé sur des données probantes, sur l'expérience collective d'équipes s'inscrivant ou s'étant inscrites dans des démarches d'expérimentation pédagogique, articulé autour de quelques principes fondamentaux : nommer ce que l'on fait, montrer comment on le fait, et accompagner les élèves jusqu'à ce qu'ils puissent le faire eux-mêmes.

4 Bernard Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'"échec scolaire" a l'école primaire*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1993.



Livret de l'enseignement explicite de l'académie de Paris, 2024, p. 11 https://www.ac-paris.fr › media › download

Une étape essentielle : le modelage

Le modelage constitue le cœur de la démarche. Il consiste pour l'enseignant à rendre visible, en temps réel, la démarche qu'il met en œuvre lorsqu'il accomplit un geste philosophique. Plutôt que de présenter un résultat — texte rédigé, plan construit, analyse achevée —, l'enseignant donne à voir le cheminement lui-même : hésitations, choix, retours en arrière, décisions argumentées, stratégies. Dans un cours ordinaire, il parle aux élèves ; dans le modelage, il pense avec eux. Ce déplacement de posture change radicalement ce que les élèves ont à apprendre : ils n'observent plus un résultat, ils s'approprient une façon ***de faire***.



Point de vigilance — La difficulté principale du modelage tient à la notion d'expert aveugle : plus on maîtrise un savoir-faire, plus ses étapes deviennent automatiques et difficiles à verbaliser.

L'enseignant doit fournir un effort délibéré d'analyse de ses propres démarches, en nommant au fil de l'action, oralement et avec précision, chacune des micro-décisions qu'il prend habituellement spontanément afin de substituer à la démonstration magistrale la « transparence » d'un geste en train de s'effectuer : il rend ainsi visible ce que l'expertise tend précisément à rendre invisible.

Le modelage peut être réactivé à tout moment de la séance, de manière ciblée. L'élève n'est plus en position de récepteur passif d'un savoir constitué, mais en position d'apprenti qui observe un expert en train de faire :

un apprenti n'apprend pas à appliquer des procédures, il construit des savoir-faire, non comme la réplication de ceux de son maître, mais qui les fait siens. Aussi, il pratique lui-même, sous la conduite de son maître, et forme - ou modèle – ainsi lui-même sa propre version des gestes qu'il doit acquérir.

Ancrage institutionnel : le cap pédagogique de l'académie de Grenoble

La démarche exposée dans ce document s'inscrit dans un cadre institutionnel précis. Elle prend appui sur l'engagement de l'académie de Grenoble en faveur d'un enseignement fondé sur les données probantes de la recherche, construit collectivement depuis plus de quinze ans, au croisement du terrain et de la recherche scientifique en éducation.

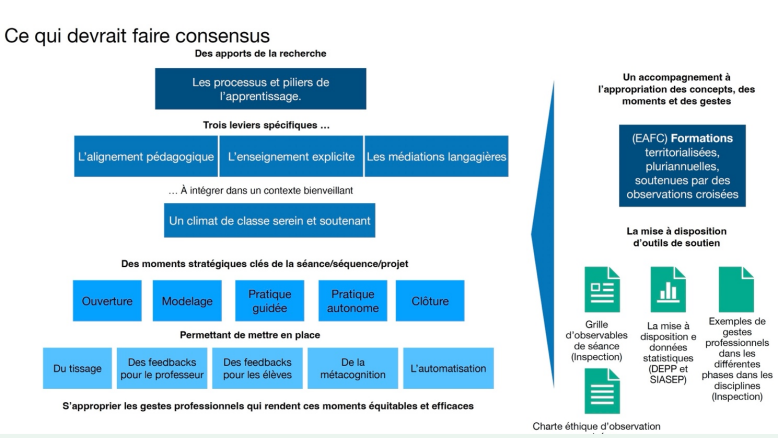
Un cap construit depuis 2016

Depuis 2016, l'académie a développé plusieurs dispositifs articulant recherche et terrain : le programme **Apprenance** d'analyse des pratiques professionnelles, la participation aux Instituts Carnot de l'Éducation (IFÉ – Région AURA), la création du CAREP devenu **CAREC** (Centre académique de ressources pour l'égalité des chances). Ces dispositifs ont conduit à l'élaboration d'un cap pédagogique académique clair : le développement, dans tous les territoires et tous les niveaux de scolarité, de pratiques équitables et efficaces.

Porté par le **Pôle Pilote Pégase** et fondé sur l'*evidence based*, ce cap s'appuie sur une gouvernance collaborative : 33 réseaux pédagogiques, travail inter-degrés, inter-catégoriel et inter-métiers, garantissant à la fois cohérence de l'action académique et adaptation aux spécificités locales.

Trois objectifs structurent la politique pédagogique académique :

— augmenter le niveau des acquis des élèves, notamment dans la maîtrise des savoirs fondamentaux ;
— réduire le déterminisme social, de genre et territorial dans la construction des apprentissages — ce qui suppose une réduction de la dispersion des résultats et de leur corrélation avec les variables de contexte ;
— réduire le décrochage scolaire et favoriser l'insertion professionnelle et la réussite dans la poursuite d'études.



Reconnaître que certaines pratiques sont plus efficaces que d'autres — et que leurs effets ont été mesurés — relève d'une exigence de professionnalité que la philosophie partage avec toutes les disciplines. L'enseignement de la philosophie ne peut que trouver sa place dans cette orientation collective à la fois par souci de cohérence avec les autres disciplines, par souci de lisibilité accrue pour les élèves, et pour offrir à ces derniers la possibilité d'un engagement sincère dans la discipline. Le défi n'est pas de se conformer à un cadre extérieur, mais de s'y inscrire sans rien renier — sans réduire la pensée à une procédure, sans sacrifier l'exigence intellectuelle à l'efficacité mesurable, en montrant au contraire que philosopher s'apprend, et que ce qui s'apprend peut s'enseigner et s'évaluer explicitement.

Comment enseigner et évaluer explicitement en philosophie ? Quels gestes intellectuels rendre visibles, à quel moment, selon quelle progression ? Comment la discipline philosophie peut-elle tirer profit de cette approche, compte tenu de ses spécificités (rigueur, liberté, exigences propres) pour faciliter et améliorer son apprentissage par tous les élèves ?