Cartographie des savoir-faire philosophiques

Présentation de la cartographie

Le programme forme un tout organique au sein duquel les perspectives, les notions, les auteurs et les repères ne s'additionnent pas mais s'articulent : la mobilisation des repères, en introduisant des tensions internes à une notion, lui permet d'acquérir sa pleine consistance philosophique; un auteur n'est convoqué que parce qu'il déplace une notion ; une perspective n'est pas un chapitre supplémentaire mais un angle qui oriente et éclaire plusieurs notions simultanément. [1]

Une cartographie n'est pas un programme, ni un itinéraire, ni une norme. Elle ne dit pas par où passer, ni dans quel ordre, ni à quel rythme. Elle représente un territoire — ici, celui des savoir-faire philosophiques — avec ses reliefs, ses chemins possibles, ses points de passage et ses bifurcations. C'est l'enseignant qui, carte en main, décide du trajet qu'il proposera à ses élèves de parcourir dans le cadre réglementaire du programme en vigueur. Si cette cartographie ne saurait constituer le schéma directeur d'un cours de philosophie ni se substituer aux programmes, elle peut, en revanche, constituer une clé pour les aborder.

En ce sens, cette cartographie revêt un caractère instrumental : elle offre une manière d'entrer dans le traitement du programme, de repérer et nommer les savoir-faire qu'il engage, d'identifier et rendre visibles les gestes nécessaires à sa mise en œuvre. Programme. Nommer ces gestes, les cartographier, permet de donner aux élèves une prise sur ce qui leur est demandé en transformant une exigence diffuse en objets d'apprentissage identifiables, transmissibles, évaluables. Cette cartographie n'a de sens qu'articulée au tout. Les savoir-faire ne s'exercent pas à vide : on ne problématise que depuis un questionnement, on n'interprète que dans la résistance d'un texte. Mais précisément parce qu'ils sont ancrés dans le programme, les désigner et les évaluer permet aux élèves d'entrer dans sa logique organique — non par le dehors d'une liste à parcourir, mais par le dedans d'une activité à conduire.

Aussi, chaque professeur reste pleinement libre de déterminer, en fonction des besoins de ses élèves, de sa progression en termes de contenus, de ses choix de textes et de sujets, quels savoir-faire travailler, dans quel ordre, à quel rythme et à quelle fréquence.

Pour être pleinement efficiente, cette cartographie a vocation à faire l'objet d'un usage collectif. C'est à cette condition qu'elle peut soutenir l'instauration d'une véritable collégialité des pratiques, conçue non comme uniformisation des démarches d'enseignement, mais comme construction d'un cadre commun de référence : langage partagé, seuils d'exigence explicités et consentis, indicateurs de réussite plus cohérents et plus lisibles.

Cette collégialité est intrinsèquement liée à un impératif d'équité. L'explicitation concertée des savoir-faire visés et des gestes intellectuels qu'ils engagent est en effet de nature à assurer à tous les élèves un accès plus équitable à l'apprentissage de la philosophie, en réduisant la part des implicites susceptibles de creuser les écarts de réussite. Elle permet, en outre, de garantir le fait que l'évaluation repose sur des attentes identifiables, compréhensibles et comparables, de sorte que les élèves ne soient pas exposés, d'une classe à l'autre d'un même établissement, à des variations excessives dans la définition même de ce qui est attendu d'eux. En ce sens, la collégialité des pratiques ne relève pas seulement d'une exigence de cohérence pédagogique ; elle participe pleinement d'une exigence de justice et de réussite scolaire.

En bref : liberté individuelle du trajet — usage collégial de la carte.

Savoir-faire et compétences

Point de vigilance — *Ce document traite de savoir-faire, non de compétences. Il ne s'agit pas d'une simple précaution lexicale mais d'une distinction essentielle.*

La *notion de compétence*

La notion de compétence désigne une capacité mentale stable, transférable d'un contexte à un autre, transversale, indépendante des contenus spécifiques. Dans sa version la plus formalisée, elle conduit à évaluer des procédures sans égard au contenu. Elle est, par définition, générique. Cependant, le détour par les travaux de Philippe Perrenoud[2], sociologue de l'éducation, présente à cet égard un double intérêt. Il permet d'abord d'écarter une conception simplifiée de la compétence, qui la réduirait à l'exécution de procédures standardisées; elle désigne en effet, de manière plus exigeante, la capacité à mobiliser de manière pertinente des ressources diverses dans une situation donnée. En ce sens, la notion de compétence a eu le mérite de rappeler qu'apprendre ne consiste pas seulement à accumuler des connaissances, mais avant tout à savoir les articuler et les ajuster au traitement de tâches ou de problèmes.

Les savoir-faire philosophiques

Le savoir-faire philosophique est d'une nature fondamentalement différente. C'est pourquoi la cartographie des savoir-faire présentée ci-dessous ne se confond pas avec un référentiel général de compétences. Les savoir-faire consistent d'abord en des gestes intellectuels propres à la discipline tels que problématiser, distinguer, conceptualiser, examiner une objection, construire une argumentation, élucider un présupposé, interpréter un texte, apprécier la portée d'une thèse. Leur unité ne tient donc ni à leur généralité supposée ni à leur transférabilité abstraite, mais à leur *inscription dans une pratique disciplinaire déterminée.* Ce sont des *manières de faire* qui n'ont de sens qu'adossées à des objets, à des notions, à des textes, à des questions philosophiques.

Le savoir-faire philosophique est un geste inscrit dans une pratique qui a une histoire, une tradition et des normes propres. « *Interroger des présupposés* » n'est pas une compétence cognitive générale — c'est un geste que Socrate pratiquait dans les dialogues platoniciens, que Descartes a systématisé dans les Méditations, que Kant a érigé en méthode critique. Apprendre à problématiser, à conceptualiser, à argumenter, ce n'est pas seulement acquérir des « outils » : c'est apprendre à reconnaître et à ***habiter*** les démarches par lesquelles la philosophie s'est construite et se constitue.

---

[1] « *Les savoir-faire précisément indiqués dans les programmes comme autant de capacités philosophiques à acquérir et à développer ne sont pas dissociables les uns des autres.* » https://eduscol.education.gouv.fr/sites/default/files/document/ra21lyceegtterphilorecommandations2-73131.pdf

[2] Philippe Perrenoud, *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF éditeur, 1997.

Habiter de telles démarches suppose que les élèves les pratiquent eux-mêmes, qu'ils s'y exercent, qu'ils en fassent peu à peu un espace familier de pensée et de pratique. Il revient donc au professeur de proposer des situations pédagogiques qui rendent possible cette fréquentation active en les mettant en condition d'avoir à pratiquer ces démarches. Il s'agit, pour les élèves, d'acquérir une culture philosophique qui ne peut consister seulement à recevoir et assimiler des contenus (doctrines, notions, concepts) mais, en s'adossant à ceux-ci, à se familiariser avec des gestes intellectuels qui leur donnent vie et sens. A ce titre, ces derniers ne sauraient être séparés des contenus comme s'ils relevaient d'une méthodologie formelle ou d'une mécanique d'application. On n'apprend pas d'abord des contenus auxquels viendraient ensuite s'ajouter des manières de faire. Les savoir-faire doivent ainsi être reconnus comme des éléments de plein droit de la culture philosophique, puisqu'ils constituent les formes mêmes selon lesquelles cette culture s'exerce, se transmet et se construit et doivent être identifiés et enseignés comme tels.
Aussi, il convient de distinguer avec soin l'enseignement et l'évaluation des savoir-faire d'une approche de l'enseignement dite "par compétences", à laquelle ils ne sauraient être purement et simplement assimilés. Les savoir-faire philosophiques ne constituent pas un référentiel de compétences autonome qui se substituerait aux contenus du programme ; ils désignent les gestes effectivement mobilisés dans l'étude des notions, l'analyse des problèmes, la construction d'une argumentation ou l'explication d'un texte. À ce titre, ils n'ont pas vocation à déplacer l'objet de l'enseignement, mais à en rendre plus explicites les exigences intellectuelles et les conditions de son appropriation.
Cette distinction vaut également pour l'évaluation. Évaluer des savoir-faire ne revient pas à fragmenter artificiellement l'activité philosophique en items dissociés, ni à rabattre l'acte d'évaluation sur une logique de validation technique. Il s'agit plutôt d'expliciter ce qui, dans le travail de l'élève, atteste d'une démarche de problématisation, de conceptualisation, d'argumentation ou d'interprétation. Autrement dit, l'attention portée aux savoir-faire n'a pas pour fonction de décomposer la pratique des élèves en micro-compétences indépendantes, mais de rendre plus lisibles les gestes qui donnent leur consistance aux exercices scolaires de la discipline.

Savoir-faire et procédures

Il importe également, de ce point de vue, de distinguer le savoir-faire de la procédure. Une procédure désigne une suite d'opérations formalisables, susceptibles d'être reproduites à l'identique ; un savoir-faire, au contraire, engage une intelligence de la situation, une capacité d'ajustement, de discernement et de réélaboration. En philosophie, on ne saurait réduire un savoir-faire à l'application mécanique d'une « méthode ». A titre d'exemple, problématiser ne consiste pas à dérouler un protocole invariant, mais à identifier, dans un objet donné, une tension conceptuelle, une difficulté de pensée, une question véritable. Les savoir-faire philosophiques comportent ainsi une dimension de souplesse, d'interprétation et d'invention réglée qui les distingue d'une simple procédure.
Dès lors, enseigner et évaluer des savoir-faire ne revient ni à installer un enseignement technicisé, ni à substituer une logique procédurale au travail des notions et des œuvres. Il s'agit plus justement de se donner les moyens de nommer, de travailler et d'apprécier les gestes intellectuels par lesquels les élèves entrent effectivement dans l'activité philosophique. Les savoir-faire ne constituent donc ni un programme parallèle, ni une série de procédures à appliquer, mais une manière de rendre plus explicites les médiations intellectuelles requises par l'enseignement de la philosophie.
Il convient enfin, sur ce point, de mettre en exergue le fait que la dimension scolaire de l'enseignement de la philosophie ne constitue pas une version amoindrie de cette dernière; elle constitue une initiation précieuse des élèves au questionnement philosophique, à un rapport réfléchi et critique au monde et à eux-mêmes. Le professeur de philosophie ne se contente pas de transmettre des connaissances : il organise les conditions de l'entrée des élèves dans les pratiques propres à la discipline. Son expertise d'enseignant consiste à rendre visibles et accessibles les gestes intellectuels du philosopher, à accompagner leur appropriation progressive et à conduire les élèves vers une pratique de plus en plus autonome de la réflexion philosophique. Plus les enseignants explicitent comment ils procèdent, plus ils permettent aux élèves de pratiquer ces démarches (Rosenshine & Meister, 1997).

Des savoir-faire inscrits dans le programme[3]

Le programme de philosophie identifie explicitement des savoir-faire à acquérir : l'élève « *examine ses idées et en éprouve le bien-fondé* » ; il « *circonscrit les questions qui requièrent une réflexion préalable* » ; il « *confronte différents points de vue avant d'y apporter une solution appropriée* » ; « *il justifie ce qu'il affirme en formulant des propositions construites et des arguments instruits* » ; « *il mobilise de manière opportune les connaissances acquises par la lecture des textes philosophiques* ».
Ces attendus sont ceux des épreuves terminales, auxquelles il convient de préparer progressivement les élèves tout au long de l'année scolaire. Les programmes ne prescrivent pas la manière de les enseigner, laissant entière la liberté pédagogique de l'enseignant. Ce n'est pas un défaut de cadre — mais une ouverture nécessaire à la possibilité même de son enseignement.
Cette ouverture n'a toutefois pas pour corollaire de faire reposer sur les élèves la responsabilité d'identifier les savoir-faire qu'ils mobilisent. Cette explicitation relève d'abord du travail de l'enseignant, qui rend visibles les gestes disciplinaires en les nommant et en proposant un modelage de ceux-ci. Une fois ces gestes explicités, il est cependant fécond que les élèves apprennent à les reconnaître et à les nommer à leur tour, à l'occasion d'une pratique progressivement autonome — non comme une succession d'étapes à cocher — mais comme autant de prises sur les textes, sur les questions philosophiques et sur leur propre pensée en train de se construire. Ce qu'ils accomplissent en classe devient ainsi progressivement identifiable, reconnaissable et maîtrisable. C'est à cette condition que leurs apprentissages prennent pleinement sens et qu'ils deviennent, peu à peu, acteurs de leur propre formation philosophique.

Quatre champs, quatre types de gestes

Les savoir-faire présentés ci-dessous s'inscrivent dans quatre champs distincts : argumenter, conceptualiser, problématiser, interpréter. Ces champs ne sont pas de simples rubriques de classement — ils correspondent à des types de gestes intellectuels qui ont leurs spécificités propres, leurs exigences particulières, leurs finalités distinctes.

- ARGUMENTER : identifier, construire et évaluer la solidité d'un raisonnement — repérer les prémisses, la conclusion, le type d'inférence, mesurer la recevabilité des propositions posées comme vraies.
- CONCEPTUALISER : travailler la précision et la portée d'une notion — préciser les sens d'un terme, construire des distinctions ou oppositions conceptuelles, identifier ce qu'une définition inclut et ce qu'elle exclut.
- PROBLEMATISER : identifier les tensions qui rendent une question philosophiquement productive — repérer les présupposés, formuler le dilemme, montrer pourquoi la question résiste à une réponse immédiate.
- INTERPRETER : Restituer la cohérence d'une pensée — reconstituer la démarche d'un auteur, identifier ses choix argumentatifs, ses présupposés, l'intention qui organise le propos.

[3] https://eduscol.education.gouv.fr/sites/default/files/document/spe238annexe11159159pdf-83640.pdf
https://eduscol.education.gouv.fr/sites/default/files/document/spe238annexe21159161pdf-83643.pdf

Des « recouvrements » existent nécessairement entre les savoir-faire : on ne problématise pas sans mobiliser des concepts, on n'interprète pas sans argumenter. Pour autant, ces « recouvrements » ne peuvent être compris comme de simples superpositions, mais comme des articulations organiques. Les distinctions entre savoir-faire relèvent de l'analyse pédagogique ; dans l'exercice réel de la pensée philosophique, ils ne se présentent jamais à l'état séparé. Ces champs ne sont par conséquent pas « distincts » à proprement parler, mais « distingués » à des fins d'enseignement. Dès lors, si apprendre aux élèves à les repérer et à les mettre en œuvre constitue un moment nécessaire, l'enjeu consiste surtout à leur apprendre à les articuler dans leur propre réflexion, et non à les enchaîner comme les étapes d'une procédure. C'est dans ce passage de la distinction analytique à l'unité vivante de l'exercice philosophique que réside une difficulté majeure de l'enseignement de la philosophie - et, pour les élèves, l'une des conditions de leur véritable entrée dans la discipline. Il demeure cependant utile, pour les élèves, de parvenir à reconnaitre le geste qu'ils accomplissent, d'identifier le champ dans lequel on travaille : y parvenir, c'est déjà comprendre ce que l'on fait — et pourquoi on le fait.
Ces quatre champs engagent des niveaux de complexité différents ; aussi, leur articulation ne va pas de soi. C'est à l'enseignant seul qu'il revient de choisir la manière dont il les fait s'articuler — en fonction de la richesse et des singularités des textes étudiés, des objectifs pédagogiques et philosophiques de la séquence, du moment de l'année scolaire et des besoins de ses élèves. La cartographie propose des ressources ; l'architecture de leur mise en œuvre reste une décision pédagogique et disciplinaire qui lui appartient entièrement.

Un outil au service de la liberté pédagogique

Cette cartographie n'entend imposer ni ordre, ni rythme, ni exhaustivité des apprentissages à proposer aux élèves : tous les savoir-faire répertoriés ne sont pas nécessairement à travailler avec chaque classe. Ce qui importe, c'est la pertinence et la cohérence des choix opérés.
En revanche, les savoir-faire jugés incontournables par chaque professeur appellent nécessairement des travaux réitérés, dans des contextes et des formes variés. La progressivité et l'ancrage des apprentissages supposent des retours réguliers, des exercices de nature différente portant sur le même geste.

Exercer les élèves de manière raisonnée et progressive — ni mécanique ni exhaustive.

Dimension métacognitive et carnet personnel

L'acquisition d'un savoir-faire suppose que l'élève devienne progressivement capable de l'identifier et de le nommer. Ainsi, ménager un temps d'explicitation en classe est fondamental : « *Qu'a-t-on fait exactement ? Quelles étapes a-t-on suivies ? Où s'est logée la difficulté ? Quelle stratégie est efficace ? Pour quelles raisons l'est-elle ?* »
Cette dimension métacognitive pourrait trouver un prolongement dans la tenue, par chaque élève, d'un petit carnet ou journal de travail personnel, d'un outil simple, souple et évolutif, construit par l'élève lui-même, enrichi au fil des séances, dans lequel il inscrirait les démarches d'apprentissage, les compléterait et les enrichirait progressivement.
Ce « carnet des savoir-faire » pourrait ainsi se substituer aux traditionnelles « fiches méthode » souvent distribuées par les professeurs en début d'année. Celles-ci se révèlent fréquemment peu opérantes : elles cherchent à être exhaustives, décrivent d'emblée des tâches complexes en les présentant avant même que les élèves n'en aient fait l'expérience. Dès lors, elles demeurent souvent abstraites, difficiles à s'approprier et peu mobilisables au moment opportun. Loin de soutenir les apprentissages, elles peuvent éventuellement constituer une difficulté supplémentaire en ajoutant une charge cognitive à des élèves qui ne disposent pas encore des repères nécessaires pour leur donner sens.
À l'inverse, le carnet des savoir-faire se construirait progressivement, au fil des situations de travail. Il accompagnerait l'expérience plutôt qu'il ne la précéderait. Les savoir-faire y seraient nommés au moment où ils seraient effectivement enseignés, explicités par le professeur puis progressivement reconnus par les élèves. Le carnet deviendrait ainsi un véritable outil d'appropriation des gestes disciplinaires, au service d'une compréhension plus distanciée et plus autonome des savoir-faire propres à la discipline.
Le professeur pourrait également le présenter comme un support de travail personnel : l'élève l'enrichirait au fil de l'année, y consignerait des exemples, l'annoterait, le compléterait et y reviendrait pour s'exercer ou préparer une évaluation. Parce qu'il conserverait la trace de la progression des apprentissages, il permettrait également aux temps de révision de gagner en efficacité: ceux-ci ne consisteraient plus à redécouvrir des méthodes ou des démarches, mais à réactiver des savoir-faire déjà construits, explicités et régulièrement mobilisés. Il ne constituerait plus un document figé, mais un outil évolutif, accompagnant durablement la construction des savoir-faire philosophiques.
Accepter l'usage de ce carnet lors de certains devoirs sur table est une possibilité, dont la libre décision appartient à chaque ensignant : loin de constituer une facilitation des tâches évaluées, cette tolérance pourrait déplacer l'enjeu de l'évaluation vers une appréciation de la mobilisation réfléchie des acquis et de la construction effective des apprentissages. L'évaluation ne se définirait plus alors prioritairement comme sanction des erreurs, mais comme levier de formation, au service de l'appropriation progressive des savoir-faire enseignés.

L'évaluation explicite : quels enjeux ?

Principes d'une évaluation robuste et équitable

Les pratiques évaluatives ont fait l'objet de nombreux travaux de recherche qui mettent en évidence les principes suivants :

- Évaluer constitue d'abord une pratique de soutien aux apprentissages — les feedbacks ou retours de l'enseignant sont essentiels.
- Laisser le temps : permettre un apprentissage réel avant d'évaluer.
- Prendre appui sur des observables clairement définis pour évaluer
- Observer les élèves au travail pour recueillir au fil de l'eau des éléments possibles d'évaluation.
- Considérer ce que les élèves savent faire, pas uniquement ce qu'ils ne savent pas faire.
- Construire collectivement des situations d'évaluation variées et différenciées.
- Ne pas tout évaluer tout le temps.
- Donner une vraie place à la remédiation : la métacognition et le travail sur l'erreur sont des temps d'apprentissage.
- Instaurer un véritable droit à l'erreur — permettre des formes différenciées de rattrapage.

Une exigence pédagogique avant tout

Un élève qui ignore sur quoi il est évalué ne peut pas progresser. [4] L'évaluation ne saurait se réduire à la sanction d'apprentissages supposément acquis : elle est, à part entière, un levier de construction des apprentissages. Elle dit à l'élève où il en est, ce qu'il maîtrise, ce qui résiste encore et pourquoi. Elle oriente l'effort, donne prise sur les exigences, rend la progression visible. Évaluer explicitement, c'est donc aussi enseigner explicitement : c'est montrer à l'élève la distance entre ce qu'il fait et ce qui est attendu, et lui donner les moyens de la parcourir.
Cette cartographie rend l'évaluation explicite possible parce qu'elle nomme des savoir-faire identifiables et évaluables à partir d'indicateurs de réussite, qui doivent être construits ***avec*** les élèves lors du travail effectué en classe, et, pour le moins, portés à leur connaissance avant toute évaluation.

Évaluation explicite en cours d'année

L'évaluation ne peut être explicite que si l'apprentissage des savoir-faire l'est également. C'est le principe fondateur de cette démarche : rendre l'apprentissage visible pour rendre l'évaluation robuste et équitable. Pour ce faire, l'évaluation doit mesurer effectivement ce qu'elle prétend mesurer, doit faire preuve de *cohérence* avec les objectifs d'apprentissage (les indicateurs de réussite et les exercices proposés sont alignés avec ce qui a été réellement enseigné), de *transparence* (les attentes sont explicites et connues à l'avance).
Le programme distingue clairement l'évaluation en cours d'année et celle lors des épreuves du baccalauréat. Pour autant, on ne saurait totalement découpler les évaluations en cours d'année scolaire des attendus des épreuves terminales. Aussi, la manière d'évaluer en cours d'année doit être structurellement identique à celle du baccalauréat. Le document d'accompagnement à l'évaluation (BO spécial n°8 du 25 juillet 2019) dit « Note de Washington » a pour vocation à être utilisé pour l'évaluation en cours d'année ***avec application progressive des seuils***. L'évaluation valorise ce qui est présent dans la copie — elle ne sanctionne pas ce qui « manque ».

- Toute l'échelle de notation doit être utilisée, y compris les notes basses.
- Les appréciations doivent être cohérentes avec la note et proposer des pistes de progression claires.
- Porter progressivement le document d'accompagnement à l'évaluation à la connaissance des élèves afin de leur donner une prise sur les objectifs à atteindre.

Il ne s'agit pas de réduire l'enseignement à la préparation d'un examen, mais d'assurer la cohérence entre ce que l'on enseigne, ce que l'on évalue en cours d'année, et ce que l'on attendra de l'élève en juin lors des épreuves terminales. Cette cohérence s'évalue à partir des questions simples, que chaque enseignant peut se poser au moment de construire l'exercice évalué : *« Ai-je enseigné ce que je veux évaluer ? Dans quelle mesure cela sert-il la réussite aux épreuves terminales ? Les travaux proposés répondent-ils à ces deux exigences ? »* Si ce n'est pas le cas, il est utile de les modifier.
Interroger ainsi ses propres pratiques d'évaluation est l'exercice nécessaire d'un professionnalisme réfléchi, au service de la réussite de tous les élèves.

Évaluation explicite et progressive

La cartographie fait apparaître, pour chaque savoir-faire travaillé, des indicateurs de réussite qui permettent de fixer des seuils attendus à chaque étape de l'année : on n'exige pas en octobre ce qu'on attend en mars ou en juin. Ces indicateurs sont volontairement nombreux — non par souci d'exhaustivité normative, mais pour offrir une palette large dans laquelle chaque enseignant peut choisir ceux qui lui paraissent pertinents au regard du travail effectué en classe. Ils sont proposés, chacun ayant toute liberté d'en retenir certains, d'en écarter d'autres, d'en proposer de nouveaux, ou de les reformuler pour les rendre plus ajustés à sa pratique et à ses élèves. Chacun est également invité à constituer, avec les élèves, au moment où tel ou tel savoir-faire est travaillé, une courte synthèse ciblée formulant les démarches et les indicateurs de réussite. (cf : carnet personnel)

L'évaluation cesse d'être une sanction pour devenir un outil d'apprentissage.

Un levier pour la collégialité des pratiques

Lorsque les indicateurs de réussite et divers observables utilisés lors de l'évaluation restent implicites, les pratiques d'évaluation sont susceptibles de diverger, ce qui, en soi, ne constitue pas nécessairement un problème, mais elles peuvent également demeurer implicites pour les élèves. Partager cette cartographie, c'est se donner les moyens de discuter collégialement : « Peut-on raisonnablement attendre, à tel moment de l'année scolaire, qu'un élève distingue présupposé conceptuel et présupposé normatif ? » — et de décider ensemble des seuils d'exigence.

Cette mise en commun est particulièrement précieuse pour deux moments clés de la vie des équipe disciplinaires :

- Pour l'organisation et la correction des ***épreuves de baccalauréat blanc***. Des copies corrigées par des enseignants différents, à partir d'indicateurs différents, produisent des résultats incomparables —parfois percus comme injustes ou arbitraires par les élèves. Construire ensemble les sujets, s'*entendre* sur les indicateurs et seuils retenus, *harmoniser* les pratiques d'évaluation : autant de gestes rendus possibles lorsqu'une cartographie commune sert de référence partagée. Cette démarche, lorsqu'elle est adoptée par une équipe de professeurs, consiste alors à répliquer par anticipation l'évaluation en situation d'examen. C'est un choix possible, dont la libre décision appartient aux équipes.
-
- Pour l'élaboration du ***projet d'évaluation*** de la discipline, ensuite. Ce document, que les équipes ont l'obligation de construire et de communiquer aux élèves et à leurs familles en début d'année, gagne en lisibilité et en cohérence lorsqu'il s'appuie sur des savoir-faire identifiés, des indicateurs explicites et une progressivité pensée collectivement. Il ne s'agit plus d'une déclaration d'intention, mais d'un engagement précis sur ce que l'on enseignera, à quel moment, et selon quelles exigences — un engagement qui tire sa force et sa légitimité de sa collégialité.

Une évaluation plus collégiale, enracinée dans des savoir-faire clairement identifiés et effectivement enseignés aux élèves

[4] « *Explicite et intelligible, elle* [l'évaluation] *aide les élèves à progresser.* » https://eduscol.education.gouv.fr/sites/default/files/document/ra21lyceegtterphilorecommandations2-73131.pdf

ARGUMENTER

Identifier, construire et évaluer la solidité d'un raisonnement

Savoir-faire	Les élèves s'exercent à	Indicateurs de réussite
ANALYSER / PRODUIRE UN ARGUMENT	Identifier ou produire les composantes d'un argument — ses prémisses, la règle d'inférence qui les relie, et la conclusion qu'elles permettent d'établir — expliciter les relations logiques qui les articulent. Produire un argument structuré : formuler des prémisses claires, les articuler à une conclusion par une règle d'inférence explicite, et vérifier que la conclusion ne dit pas plus que ce que les prémisses permettent d'établir.	- Les prémisses sont distinguées de la conclusion. - Les prémisses implicites sont repérées et formulées explicitement. - Les prémisses sont cohérentes entre elles. - La règle d'inférence est identifiée : l'élève peut dire ce qui autorise le passage des prémisses à la conclusion. - La conclusion découle effectivement des prémisses. - L'argument est formulé sans ambiguïté : chaque terme est utilisé dans un sens stable tout au long du raisonnement.
ÉVALUER / CONSTRUIRE UN ARGUMENT RECEVABLE	Évaluer l'acceptabilité des prémisses. Évaluer la validité de l'inférence. Évaluer la pertinence et la suffisance des prémisses. Vérifier que les prémisses sont suffisantes pour établir la conclusion. Vérifier que l'argument est pertinent par rapport au problème posé.	- Les prémisses et conclusions vraies, vraisemblables et contestables sont distinguées. - La validité déductive et inductive d'un argument est évaluée et justifiée. - L'argument fallacieux, le type de sophisme ou de paralogisme est identifié et expliqué. - Un jugement motivé sur la recevabilité de l'argument (acceptabilité des prémisses, validité de l'inférence, pertinence et suffisance) est formulé.
IDENTIFIER / CONSTRUIRE UN TYPE D'ARGUMENT	Identifier des types d'arguments : causalité, ressemblance… Questionner leur construction, leur recevabilité, leur pertinence, leur efficacité.	- Les prémisses sont acceptables et suffisantes pour justifier la conclusion. - La relation entre prémisses et conclusion est valide, suffisante et pertinente.
ANALYSER / CONSTRUIRE UNE PROGRESSION ARGUMENTATIVE	Identifier les unités de sens (argument, sous-argument, exemple, transition, conclusion partielle). Délimiter les moments d'un texte ou d'une dissertation et repérer leurs articulations. Identifier la hiérarchie des arguments et les ruptures ou incohérences dans l'enchaînement.	- Les unités de sens sont identifiées et délimitées. - Les articulations logiques sont identifiées. - Les arguments sont hiérarchisés. - EXPLICATION : les différents moments d'une progression argumentative sont repérés. - DISSERTATION : les arguments sont articulés de manière cohérente, pertinente et hiérarchisée.
ANALYSER / CONSTRUIRE UN DIALOGUE ARGUMENTATIF (OBJECTION, RÉFUTATION, CONCESSION)	Identifier et reformuler la thèse ciblée avant d'objecter. Construire une objection pertinente sans déformer la position adverse. Réfuter : distinguer réfutation directe (nier une prémisse) et indirecte (refuser les conséquences). Accorder une concession limitée sans abandon de la thèse principale.	- La thèse ciblée est reformulée avec précision avant d'objecter. - L'objection est formulée de manière précise et adaptée. - La réfutation est menée contre une ou des prémisses identifiées, ses conséquences ou la forme du raisonnement. - La concession est délimitée : ce qui est accordé est explicitement circonscrit. - Des connecteurs logiques pertinents sont utilisés.
ANALYSER / CONSTRUIRE UN TYPE DE RAISONNEMENT	Identifier, construire et nommer le type de raisonnement à l'œuvre (induction, déduction, convergence, divergence, récurrence). Évaluer, critiquer ou en justifier l'usage. Produire un raisonnement déductif valide, un raisonnement inductif solide.	- Le type de raisonnement utilisé/identifié est correctement construit. - La validité des raisonnements déductifs est justifiée. - La solidité d'une induction, d'une analogie, d'une récurrence est questionnée. - L'erreur formelle commise est identifiée et nommée si le raisonnement est invalide.
ANALYSER / CONSTRUIRE UN EXEMPLE	Analyser un exemple : ses motifs principaux, ses fonctions, sa portée. Utiliser l'exemple de manière opportune. Analyser et construire différentes formes : analogie, situation de pensée, cas…	- L'exemple est construit et développé. - Il présente une valeur argumentative. - La forme d'exemple choisie est adaptée et maîtrisée, sert le traitement du problème. - L'analyse de l'exemple est détaillée, précise, complète et distanciée.

CONCEPTUALISER

Travailler la précision et la portée d'une notion

Savoir-faire	Les élèves s'exercent à	Indicateurs de réussite
CRITIQUER LES USAGES ORDINAIRES D'UNE NOTION	Distinguer l'opinion de l'argument. Distinguer croyance, explication et justification. Distinguer les différents modes d'assertion (opinion, croyance, jugement). Distinguer explication et justification. Identifier si une assertion est descriptive, normative ou évaluative.	- Le passage de l'usage ordinaire de la notion au problème philosophique est articulé et visible. - Le type d'assertion produite est identifié explicitement (aucune confusion entre fait et valeur).
DEFINIR EN COMPREHENSION ET EN EXTENSION	Construire une définition en extension. Construire une définition en compréhension. Évaluer une définition. Justifier la pertinence des éléments de définition par une démarche de vérification.	- La définition produite est générale, complète, suffisante, claire et précise, substituable au défini dans tous les contextes où ce dernier apparaît. - La définition choisie est justifiée et évaluée par rapport à des définitions concurrentes.
REPERER / OPERER DES DISTINCTIONS CONCEPTUELLES	Identifier les types de relations logiques entre concepts (d'identité, d'inclusion, d'exclusion, d'intersection). Identifier et mobiliser des couples conceptuels. Construire un réseau conceptuel. Évaluer la richesse et la pertinence du réseau.	- Les distinctions établies sont nommées, justifiées et utilisées. - Le choix des couples conceptuels est justifié. - Les limites du ou des couples conceptuels sont justifiées.
CRITIQUER UNE NOTION : EN MONTRER LES LIMITES ET LES TENSIONS INTERNES	Repérer les contradictions internes et limites d'un concept ou d'une notion. Faire apparaître une ou des tensions liées à une notion.	- Au moins un cas limite ou un contre-exemple est identifié et développé. - Les limites identifiées sont philosophiquement pertinentes, touchent à l'essentiel de la notion. - La tension interne (la notion se contredit elle-même) et la limite externe (la notion ne couvre pas tous les cas) sont distinguées. - Si une tension interne est identifiée, une distinction est proposée et justifiée. - Le travail critique débouche sur une question ou une reformulation d'une thèse ou du problème.
INTRODUIRE UN CONCEPT / UNE NOTION EMPRUNTÉS A UN AUTEUR	Introduire une référence dans une progression argumentative.	- Le concept est défini dans le sens précis que lui donne l'auteur, et non dans son acception courante. - Le concept est distingué de notions voisines ou concurrentes. - Le lien entre le concept mobilisé et le problème traité est explicitement justifié. - Le concept permet de faire avancer le raisonnement. - La référence est introduite au moment où elle est utile.

PROBLÉMATISER

Identifier les tensions qui rendent une question philosophiquement productive

Savoir-faire	Les élèves s'exercent à	Indicateurs de réussite
QUESTIONNER UNE EVIDENCE, UNE DOXA	Repérer les évidences et affirmations doxiques. Suspendre l'adhésion immédiate à ce qui semble aller de soi. En interroger les conditions, le sens et les implications.	- L'affirmation est reformulée avant d'être questionnée. - Au moins un présupposé est explicitement identifié. - Le questionnement identifie des limites, ambiguïtés ou insuffisances de cette thèse.
INTERROGER LES PRESUPPOSES D'UN SUJET / D'UN TEXTE	Distinguer ce qui est dit de ce qui est supposé sans être dit. Mettre au jour les présupposés conceptuels ou normatifs d'une thèse. Formuler la thèse prenant appui sur les présupposés dégagés et son objection.	- L'implicite est identifié et reconstitué clairement. - Les effets et la portée des présupposés sont identifiés. - Les thèses concurrentes prennent effectivement appui sur des présupposés différents.
METTRE AU JOUR UN PARADOXE	Formuler la thèse du sens commun. Construire le retournement montrant que cette thèse, poussée à ses conséquences, contredit ce qu'elle voulait défendre. Formuler le paradoxe explicitement. Remonter aux présupposés pour localiser la tension à la source de la difficulté. Transformer le paradoxe en question directrice.	- La thèse du sens commun est identifiée. - Le retournement est efficient et pertinent. - Les présupposés sont identifiés. - Le paradoxe identifié génère une question directrice.
FORMULER UNE HYPOTHESE DE LECTURE	Repérer dans le sujet ou le texte les notions et concepts polysémiques ou ambigus. Faire varier le sens de ces notions et concepts. Utiliser des repères. Formuler l'hypothèse comme une affirmation provisoire et testable. *Forme type : « Si l'on entend X comme…, alors… »* Évaluer la fécondité des hypothèses.	- L'hypothèse fait apparaître une tension philosophique réelle. - L'hypothèse permet de construire un plan. - L'hypothèse prend appui sur un présupposé identifiable qu'on pourra interroger.
IDENTIFIER / FORMULER LES TENSIONS PROPRES AU TEXTE OU AU SUJET	Tester la compatibilité des notions ou thèses en présence. Formuler et expliciter l'incompatibilité. Identifier les enjeux philosophiques de la tension. Construire une question directrice englobant et éclairant la tension repérée.	- La tension est identifiée et nommée clairement. - Elle n'appelle pas une réponse par oui/non. - Elle met en jeu une tension réelle. - Elle appelle un raisonnement progressif. - Elle peut être transformée en question directrice.
FORMULER UN PROBLEME	Organiser les éléments à disposition afin de faire surgir la tension dominante. Exposer les raisons d'être d'un problème, ses limites, ses enjeux.	- Le sujet est distingué du problème. - La difficulté philosophique est identifiée et nommée. - Les raisons de la difficulté sont identifiées de manière explicite. - Le problème est formulé clairement et précisément.

INTERPRÉTER

Restituer la cohérence d'une pensée

Savoir-faire	Les élèves s'exercent à	Indicateurs de réussite
REPERER LES MARQUES DE L'ENONCIATION	Identifier les trois pôles énonciatifs (locuteur, destinataire, tiers référent) et les marques qui leur correspondent dans le texte.	- Les marques de la 1re personne (pronoms, déictiques, modalisateurs) sont repérées et nommées. - Les marques d'adresse directe ou indirecte au lecteur sont identifiées. - La fonction philosophique ou rhétorique de cette adresse est explicitée (interpellation, réfutation, invitation à penser). - Les marques de discours rapporté, de polyphonie ou de distanciation (3e personne, guillemets, concession) sont repérées, leur(s) fonction(s) identifiée(s).
INTERROGER LES PRESUPPOSES D'UN SUJET / D'UN TEXTE	Distinguer ce qui est dit de ce qui est supposé sans être dit. Mettre au jour les présupposés conceptuels ou normatifs d'une thèse. Formuler la thèse prenant appui sur les présupposés dégagés et son objection.	- L'implicite est identifié et reconstitué clairement. - Les effets et la portée des présupposés sont identifiés. - Les présupposés sur lesquels les thèses concurrentes prennent appui sont dégagés.
INTERPRETER LES EFFETS D'UN DISCOURS	Evaluer les effets produits par les choix de modalisation et par l'usage des concepts. Identifier les intentions discursives à l'œuvre.	- Les types de modalisation (assertive, évaluative, déontique, épistémique) sont distingués et nommés. - Les effets produits sur le lecteur par ces choix sont explicités (adhésion, doute, mise à distance, engagement). - Les intentions philosophiques ou rhétoriques sous-jacentes sont formulées. - L'interprétation proposée est justifiée par des éléments textuels.
DEGAGER LES ENJEUX D'UN TEXTE OU D'UN SUJET	Identifier les enjeux selon différentes perspectives : éthique, politique, existentielle, épistémologique… Identifier et justifier la perspective qui permet de saisir l'enjeu philosophique majeur du sujet ou du texte.	- L'enjeu est formulé de manière philosophiquement précise, et non sous forme de généralité vague. - Au moins une dimension de l'enjeu est clarifiée : théorique, pratique, éthique, politique ou existentielle. - L'enjeu est articulé à la thèse ou à la tension centrale du texte : il en éclaire la raison d'être.
INTERPRETER LES IMAGES	Distinguer différents types d'images. En dégager le sens, l'usage et les fonctions philosophiques.	- La figure est nommée et distinguée d'autres procédés (illustration, exemple, démonstration). - L'aspect de la thèse ou du problème que la figure permet de saisir est identifié. - La fonction de la figure est nommée : clarifier, convaincre, déstabiliser une intuition, ouvrir une question. - Les points de tension ou de rupture entre la figure et ce qu'elle est censée illustrer sont relevés. - Les usages et fonctions de la figure sont identifiés.
CONSTRUIRE ET JUSTIFIER DES HYPOTHESES DE LECTURE	Formuler une hypothèse interprétative testable. La soumettre à l'épreuve du sujet ou du texte. *Forme canonique : « Si l'on entend X comme…, alors le texte/sujet pose le problème de… »*	- L'hypothèse est formulée de manière explicite et provisoire. - Elle prend appui sur au moins un choix interprétatif concernant un concept ou une notion clé. - Elle est suffisamment précise pour être falsifiable : on peut imaginer ce qui lui ferait obstacle. - Les éléments qui la confirment et ceux qui lui résistent sont identifiés. - L'hypothèse retenue permet d'identifier le problème philosophique central du texte ou du sujet.