

La philosophie dans l'enseignement agricole : lecture d'une oeuvre intégrale, animation de séquences pluridisciplinaires

Lecture d'une oeuvre intégrale, animation de séquences pluridisciplinaires

Didier Bigou, professeur de philosophie en S et STAV de l'enseignement agricole(Labège), formateur à l'ENFA (Toulouse-Auzeville)

Lecture d'une oeuvre intégrale, animation de séquences pluridisciplinaires

Enseigner la philosophie dans les établissements relevant du Ministère de l'agriculture et de la pêche implique d'accepter des particularités institutionnelles, pédagogiques et docimologiques qui, pour la plupart, font l'originalité de l'enseignement agricole en France.

Une situation institutionnelle ambiguë

La première singularité de l'enseignement de la philosophie dans les établissements agricoles, celle qui frappe d'abord, est de nature toute administrative. Elle tient au rattachement de ces établissements à un ministère qui n'est pas le ministère de l'Éducation Nationale. Les conséquences sont immédiates sur la représentation que l'on s'en fait dans l'opinion tout autant que parmi les spécialistes, sur le recrutement et la formation des maîtres, de même que sur le programme et le contenu des enseignements. " On enseigne donc la philosophie dans les lycées agricoles ?! " est l'affirmation étonnée, mais bon enfant, d'une perplexité qu'il arrive d'entendre plus sévèrement formulée : " la philosophie dans l'enseignement agricole, mais ça n'existe pas ! " À l'exception des classes de terminale S où l'enseignement philosophique est régi par les textes réglementaires de l'Éducation Nationale, la philosophie dans les lycées agricoles, en classe terminale du baccalauréat technologique, échappe au groupe de philosophie de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale qui donne à la philosophie dans l'enseignement secondaire en France sa définition institutionnelle.

Par ailleurs, l'absence d'un corps de professeurs certifiés de philosophie de l'enseignement agricole (les enseignants sont le plus souvent des certifiés de Lettres modernes), la modicité des ressources de formation initiale et continue (les quelques journées annuelles de stage organisées par l'ENFA sont animées par des enseignants vacataires), la singularité du référentiel pluridisciplinaire et des modalités d'évaluation (l'Éducation Nationale propose un programme et une épreuve unique d'examen), sont autant d'éléments qui peuvent être invoqués pour expliquer le malaise qui affecte aussi bien les acteurs de cet enseignement de la philosophie que ceux qui l'observent de l'extérieur, les uns et les autres tantôt perplexes, tantôt affligés, mais jamais résignés.

Des propositions pour relever un défi pédagogique

Quoi qu'il en soit, un référentiel de diplôme existe bien, un règlement d'examen aussi ; un enseignement est dispensé, des apprentissages sont sanctionnés, bref, des pratiques peuvent être

décrites, d'autres peuvent et doivent être suggérées - ce sont celles-ci plutôt que celles-là qui font l'objet de ce qui suit. Une fois l'état de fait constaté, " il faut bien s'y mettre !" et réaffirmer ou renouveler des positions et des propositions de didactique de la philosophie que l'urgence empêche de différer.

Les atouts d'un référentiel

Tout en soutenant qu'il est pertinent de concevoir une formation dont les finalités (savoirs, savoir-faire, compétences-capacités) sont définies en termes opératoires, c'est-à-dire inscrites dans un référentiel plutôt que dans un programme, qu'il est également pertinent que ce référentiel prévoit d'apprendre à conceptualiser, à problématiser et à argumenter philosophiquement, il s'agit maintenant de répondre à de multiples interrogations, dont celles liées à l'étude d'une oeuvre philosophique intégrale et aux travaux pluridisciplinaires, deux thèmes qui seront abordés ici.

Lire une oeuvre philosophique

Le manque de temps est le principal obstacle mis en avant par les enseignants pour justifier leur difficulté à faire place au cours de l'année à l'étude d'une oeuvre lue dans son intégralité ou dans l'une de ses parties substantielles. Face à ce constat que chaque enseignant peut vérifier pour lui-même, une façon de surmonter la difficulté - et non de la contourner - est de procéder à une étude de l'oeuvre choisie au cours d'activités décrochées proposées au fur et à mesure de la progression annuelle dans l'étude des notions. Toute la difficulté, bien réelle, est ici de concevoir conjointement la progression dans les notions et la progression dans l'oeuvre. Dans son principe, cette double progression peut être schématisée de la façon suivante :

Compétences à développer (conjointement) : conceptualiser, problématiser, argumenter philosophiquement

N° de la séquence (de 1 à n)	N° du "contenu" dans le référentiel	Notion(s), thème(s), problème(s)	Supports (texte(s), enregistrement(s) audio ou vidéo, visite(s)...) ou	Activité(s)	Evaluation	Durée (nombre de séances et horaire total)
------------------------------	-------------------------------------	----------------------------------	--	-------------	------------	--

Il ne s'agit que d'un canevas qui ne préjuge en rien de l'ouvrage. Par exemple, d'aucuns sacrifieront à une introduction à la philosophie que d'autres jugeront superflue dès lors qu'opinion et vérité figure au programme en permettant d'interroger d'emblée ce qu'est la philosophie ; d'aucuns procéderont par emboîtement de concepts tandis que d'autres regrouperont les notions pour dispenser un cours d'épistémologie, un cours d'esthétique, un cours de philosophie morale et politique... Quoi qu'il en soit, la progression étant arrêtée, on peut envisager de convoquer parmi les supports tel ou tel passage de l'oeuvre choisie pour traiter de telle ou telle notion ou de tel ou tel problème.

Voici une démarche possible, appliquée au Théétète de Platon. On peut d'abord procéder à un premier découpage du dialogue qui permette d'en isoler, comme il est nécessaire face à une oeuvre ample, une partie substantielle et significative. Le résultat de ce travail peut tenir dans la fiche suivante :

Choix raisonné d'extraits	Référence du texte	Activité décrochée	Thème du texte	Question(s) jacente(s)	sous-Notions référentiel	du
Méthode	150 b-151 a	Séquence(s) n° →, -...	La méthode socratique	Qu'est-ce que la maïeutique ?	Opinion vérité	et
Thèse	151 e-152 d	Séquence(s) n° →, -...	La science c'est la sensation	La vérité est-elle relative ?	Opinion vérité - Science, théorie et expérience	et
Pré-supposés de la thèse	156 c-157 d	Séquence(s) n° →, -...	La mobilité universelle (Héraclite)	La langue détermine-t-elle la pensée ?	Le langage et la pensée	et
Première réfutation de la thèse	161 c-162 a	Séquence(s) n° →, -...	" L'homme est la mesure de toute chose " Protagoras	Les animaux sont-ils capables de science ?	L'homme et l'animal cf. L'homme et la nature	et
Seconde réfutation de la thèse	163 d-164 b	Séquence(s) n° →, -...	Voir et savoir	Qu'est-ce qu'une connaissance expérimentale ?	Science, théorie et expérience	et

La première partie de l'oeuvre ainsi découpée étant seule retenue, on peut rechercher des extraits qui permettent de rendre compte du mouvement de l'argumentation philosophique pour établir, puis pour réfuter la thèse selon laquelle la science c'est la sensation. On dégage de la sorte un parcours de lecture qui peut être conçu et représenté de la façon suivante :

Platon, Théétète

Texte argumentatif : dialogue

Question : qu'est-ce que la science ?

Analyse : différentes strates de signification :

la science ou les sciences ? Unité ou pluralité ?

Pas de réponse univoque :

La réponse immédiate est ambiguë

(la représentation spontanée relève de l'opinion)

Face au problème s'imposent :

- une exigence : rendre compte de l'unité de l'objet

- une méthode : la maïeutique

Plusieurs thèses sont successivement établies et réfutées.

Découpage de l'oeuvre :

La science c'est la sensation

La science c'est l'opinion vraie

La science c'est l'opinion vraie accompagnée de raison

Il reste alors à déterminer une approche de chacun des passages choisis au cours d'activités décrochées proposées au fil de la progression annuelle initialement arrêtée. Ainsi, la séquence consacrée à opinion et vérité permettra de convoquer, entre autres textes choisis à travers l'histoire de la philosophie, le premier extrait retenu (150 b-151 a). Avec ce pré-requis : avoir lu, au moins de façon cursive, les pages qui précèdent immédiatement, on peut imaginer en faire en classe l'exploitation suivante :

- Activité 1 : repérer, dans les pages qui précèdent, les caractéristiques des sages-femmes et de leurs fonctions.
- Activité 2 : faire un tableau comparatif des ressemblances et des différences entre " l'art des sages-femmes " et l' " art d'accoucheur " de Socrate.
- Activité 3 : Socrate affirme qu'il est " stérile en matière de sagesse ". Expliquer le sens de cette métaphore et préciser le rôle de l'ignorance socratique dans la production de la vérité.
- Introduction possible d'une variable didactique : l'ignorance de Socrate pose le problème suivant : peut-on chercher ce que l'on ignore ? En référence au Ménon (80 e), la notion de réminiscence peut être ici introduite.
- Lien avec opinion et vérité : peut-on attendre la vérité de l'enseignement d'un maître ?

En supposant que les élèves n'aient pas égaré leur exemplaire du Théétète, et qu'ils aient en mémoire l'extrait n° 2 (" l'homme mesure " de Protagoras), la première réfutation de la thèse peut être travaillée à l'occasion de la séquence sur l'homme et la nature, ou, plus particulièrement, sur l'homme et l'animal :

- Activité 1 : reformuler, en une dizaine de lignes, le raisonnement par lequel Socrate établit que l'on ne voit pas pourquoi l'homme serait la mesure de toute chose plutôt que le singe ou tout autre animal.
- Activité 2 : reformuler, oralement, le raisonnement par lequel Socrate établit que l'on ne voit pas en quoi Protagoras était plus sage qu'un autre, ni pourquoi il faisait payer chèrement son enseignement.
- Activité 3 : lorsque Socrate s'écrie : " Eh bien, sais-tu, Théodore, ce qui m'étonne de ton camarade Protagoras ? ", comment comprendre le verbe " s'étonner " ? En quoi l'étonnement est-il la marque du vrai philosophe ? Lire, avant de répondre, l'indication donnée par Socrate en 155 d.
- Introduction possible d'une variable didactique : l'étonnement est, chez les anciens, l'attitude même du philosophe. Une autre façon de commencer à philosopher est-elle concevable ? La distinction entre étonnement et doute pourra être ici introduite.
- Lien avec l'homme et la nature, l'homme et l'animal : en quel sens peut-on dire que la connaissance permet de distinguer l'homme de l'animal ?

Cette séance peut également s'insérer dans l'une des séquences pluridisciplinaires que prévoit l'architecture de formation de la filière technologique.

Concevoir et organiser des séquences pluridisciplinaires

Singularité des classes préparant au baccalauréat technologique agricole, la " pluridisciplinarité ", après avoir rapproché philosophie et histoire, associe désormais philosophie et biologie, philosophie et agronomie. Conséquence enviable, la première entre toutes, celle dont on comprendra qu'elle puisse être la plus jalouée : dans les classes de terminale technologique de l'enseignement agricole, l'horaire total hebdomadaire de philosophie n'est pas de deux, mais de trois heures. Effet d'optique ou réel avantage d'une heure sur les classes technologiques de l'Éducation Nationale ? La question est loin d'être rhétorique. Une réelle indétermination terminologique affecte cet enseignement qualifié dans le référentiel de " pluridisciplinaire ". À considérer le terme comme on le trouve généralement défini dans la littérature pédagogique, la pluralité des disciplines convoquées à partir d'un même thème, d'une même notion ou d'une même question, assure à chacune de conserver sa spécificité, son objet, ses méthodes. Les enseignants des différentes disciplines travaillent donc parallèlement les uns aux autres. En imaginant par exemple que la biologie ou l'agronomie interviennent avec la philosophie dans une approche pluridisciplinaire des OGM, on conçoit clairement comment peuvent se compléter des apports spécifiques, les uns scientifiques, descriptifs, explicatifs, les autres philosophiques, relevant, eux, d'un discours normatif. Ainsi entendue, l'heure de pluridisciplinarité affectée à la philosophie est bien, en moyenne tout au moins, une troisième heure hebdomadaire qui doit être consacrée aux " enjeux liés au vivant et aux ressources ", dans l'intention de " développer des attitudes responsables. Identifier les enjeux, situer la problématique dans une perspective historique, identifier les points faisant débat, identifier la dimension éthique, se positionner en tant que citoyen.

Les apports des disciplines se complètent, chaque enseignant traitant un aspect des OGM, si l'on s'en tient à l'exemple choisi. Toutefois, comme le précise le Rapport de l'Inspection de l'enseignement agricole 2000, l'emploi du terme " pluridisciplinarité " relève d'une habitude institutionnelle liée à l'abandon du terme " interdisciplinarité ", d'abord employé, au début des années 1970, dans les référentiels de l'enseignement agricole et, au demeurant, toujours en vigueur dans le vocabulaire de l'Éducation Nationale. En bref, il convient de lire interdisciplinarité en lieu et place de " pluridisciplinarité " dans les référentiels actuels de l'enseignement agricole, et de comprendre qu'il s'agit de créer un lien entre les disciplines dont la pluralité n'est pas un gage suffisant de dialogue entre elles, c'est-à-dire entre les enseignants qui les incarnent. À lire ce Rapport de l'Inspection, sous le titre " La mise en oeuvre de la pluridisciplinarité dans l'enseignement agricole ", il ressort qu'une démarche pluridisciplinaire est effective lorsqu'elle repose sur un projet partagé dans un contexte explicite, lorsqu'elle passe par une négociation qui détermine l'importance respective de chaque approche, lorsqu'elle débouche sur " la construction d'une représentation finale synthétisée " pour reprendre, ainsi que le fait le Rapport, les termes de G. Fourez.

Des activités qui débouchent sur l'accomplissement d'une tâche commune, une réalisation, une production, une exposition ou un rapport par un groupe d'élèves seront le gage de la réussite. Dès lors que le produit réalisé justifiera de l'éclairage de l'objet par des approches conjointes de disciplines non juxtaposées, alors une démarche pluridisciplinaire aura été effectuée.

Mais la menace plane, toujours, insidieuse, qu'il en aille de cette culture de la pluridisciplinarité comme il en va de la " culture des machines " dont parle Nietzsche : " une oisiveté mouvementée ". L'Inspection le fait remarquer : pour quelques séquences réussies, " la gestion formelle des moyens l'emporte dans bien des cas sur la finalité pédagogique ". Il demeure qu'indépendamment des modalités de sa mise en oeuvre, la " pluridisciplinarité " présente, en substance, l'intérêt de montrer à l'élève la continuité entre les disciplines et de donner un sens à son apprentissage. Pour ces raisons, au moins, la philosophie ne saurait s'y fourvoyer - sauf à se laisser emporter par les contraintes de l'organisation, particulièrement par l'inversion de l'ordre des facteurs entre la fin et les moyens.

Un exemple peut être donné qui convoque philosophie et agronomie sur " l'animal " :

- Horaire de Sciences et Techniques Agronomiques : 9 heures (3x3 h.). Horaire de philosophie : 9 heures (3x3 heures). Trois séances à deux voix (enseignants de philosophie et de STA).
- Préalable : les élèves rassemblent des documents iconiques relatifs à l'homme, à l'animal et à leurs relations (maltraitance, amour, humour...)
- Première séance : les élèves expriment librement leurs propres représentations de la distinction homme/animal. Ils commentent ensuite l'image donnée de cette distinction à travers les documents iconiques rassemblés. Sont introduites les distinctions aristotéliennes entre le végétal, l'animal et l'homme, entre la bête et l'animal. Évocation de la biologie moderne : l'opposition animal/végétal n'a plus de sens.
- Deuxième séance : histoire du regard sur l'animal, de l'animal machine de Descartes à la question controversée du droit des animaux. Vidéocassette : D. Bollinger, Ph. Miquel, " Entretiens avec Elisabeth de Fontenay ", Chercheurs de notre temps, Paris, CNDP, 2002. Prise de notes, mise en commun, repères historiques et philosophiques.
- Troisième séance : quels rapports entre l'homme et l'animal ? Support : Charte des principes fondamentaux de la relation entre l'homme et l'animal (cf. Code rural, Code pénal). Lecture, commentaire ; distinction entre respecter et protéger ; notion d'interdépendance " entre nature et culture, entre humains et non humains " (Ph. Descola).
- Production : rédaction individuelle d'un texte de synthèse à visée philosophique.

On découvre ainsi une progression annuelle qui rencontre deux fois le thème de " l'animal ", une fois à travers l'étude d'une oeuvre de Platon, une autre fois à l'occasion d'une séquence pluridisciplinaire qui peut faire craindre que la philosophie ne perde, non de sa majesté, certes, mais de son authenticité. Peut-on espérer un meilleur et plus large apprentissage " du philosophe " (M. Tozzi) dans un cas plutôt que dans l'autre ? Platon a permis d'apprendre à distinguer une question d'un problème, à s'élever de l'exemple au concept, sinon à l'Idée, et à connaître et reconnaître une

argumentation sophistiquée et une réfutation socratique, l'une et l'autre également philosophiques. Le choix du Théétète et l'approche qui en est proposée, pour partielle qu'elle soit dans la présentation qui en est faite plus haut, sont donc pertinents au regard du référentiel.

La séquence pluridisciplinaire quant à elle, telle qu'on vient de l'évoquer, permet d'abstraire un concept des représentations, iconiques et intellectuelles - concept dont on souligne ici le caractère historique à travers le passage de la biologie aristotélicienne à la biologie moderne ; de même, à travers le paradoxe et son élucidation, celui d'un " droit des animaux " notamment, dans la deuxième séance, c'est bien à problématiser que l'on apprend ; enfin, ni conceptualiser, ni problématiser, ni simplement passer d'une séance à l'autre ne s'étant fait sans déconstruire des affirmations pour en repérer les présupposés, sans produire des distinctions conceptuelles pour fonder des objections, sans raisonner un cheminement de pensée pour rendre compte d'une proposition nouvelle, on peut espérer une contribution conjointe à un apprentissage de l'argumentation. Cette fois encore, l'ensemble est pertinent au regard du référentiel.

Faut-il donc renvoyer dos à dos les deux séquences ? La lecture d'une oeuvre philosophique permet une rencontre inégalable de la tradition. A cet égard, elle est tout simplement irremplaçable. Quant à l'approche pluridisciplinaire, elle ancre dans les savoirs disciplinaires et les pratiques sociales ou professionnelles des élèves des problèmes qui les concernent, qu'elle envisage dans leur ampleur (pas seulement scientifique ou technologique), pour les inciter à un jugement sur le sens et la valeur, à une prise de position aussi informée que possible parmi des positions savamment établies. Protagoras ou bien Platon, certes, mais aussi Kant ou plutôt Bentham, ce qui n'est pas simple, et encore les défenseurs ou les pourfendeurs des OGM, qui ne sont pas les PGM, et peut-être, au terme de cette confrontation des disciplines, des philosophes et des savants, la découverte que - mais saura-t-on jamais l'évaluer en classe -, si " science sans conscience n'est que ruine de l'âme ", conscience sans science n'est, à bien y regarder... qu'un gros mot !

(1) Le dispositif d'évaluation propre à l'enseignement agricole ne pourra être évoqué dans le cadre de cet article, ni dans ses modalités, ni dans ses enjeux.

(2) Le dispositif d'évaluation propre à l'enseignement agricole ne pourra être évoqué dans le cadre de cet article, ni dans ses modalités, ni dans ses enjeux.

(3) Depuis la rentrée de septembre 2006, il s'agit d'un baccalauréat technologique unique : Sciences et Technologies de l'Agronomie et du Vivant (Bac S. T. A. V.) Voir arrêtés du 24 août 2006, J. O. n° 225 du 28 septembre 2006, pp. 14239-14240.

(4) Sur l'introduction en 1985 d'un enseignement obligatoire de philosophie dans l'enseignement agricole, voir Cl. Raisky, " Philosopher aux champs ", Diotime, n° 2, juin 1999.

(5) Sur le malaise éprouvé par des enseignants de philosophie de l'enseignement agricole public et sur leurs revendications, voir SNETAP, " Motion pédagogie et vie scolaire ", Congrès de Pontivy,

octobre 2002 [ancien-site-du.snetap-fsu.fr].

Sur l'analyse de l'enseignement de philosophie par l'institution et sur ses recommandations, voir Ministère de l'agriculture et de la pêche, Direction générale de l'enseignement et de la recherche, " L'enseignement de la philosophie en baccalauréat technologique ", Rapport de l'Inspection de l'enseignement agricole 2001, Paris, DGER, 2002 (diffusion Educagri éditions, Dijon), pp. 131-138.

Sur l'urgence de retrouver la " dynamique d'innovation dont [l'enseignement agricole] a longtemps été porteur ", voir Fr. Férat, " L'enseignement agricole : une chance pour l'avenir des jeunes et des territoires ", Les rapports du Sénat, n° 27, 2006-2007, pp. 7, 42 et 75, en particulier.

(6) Telles sont toujours les " compétences attendues ", désignées comme telles dans l'actuel baccalauréat technologique (STAV, 2006), reprises des précédents (STAE-STPA, 1993) et directement issues des travaux de Michel Tozzi. Voir, en particulier, M. Tozzi, Penser par soi-même. Initiation à la philosophie, Bruxelles, Vie ouvrière, Lyon, Chronique sociale, 1994.

Un enseignant souligne en ces termes l'avantage d'un affichage et d'une explicitation des " capacités " attendues : " on indique clairement à l'élève ce qu'il a à faire s'il veut écrire un texte à visée philosophique ou ce qu'il doit chercher dans un texte d'auteur qu'on lui soumet " (J. Knauf, " Philosopher dans les classes technologiques agricoles ", Diotime, n° 6, juin 2000).

(7) L'obligation d'étudier au moins une oeuvre a été introduite lors du toilettage des baccalauréats technologiques STAE et STPA en 2005. Elle figure toujours dans le référentiel du nouveau baccalauréat STAV.

Sur les difficultés éprouvées par les enseignants pour la planification d'une oeuvre philosophique, voir M. Tozzi, " Pratique de la lecture philosophique ", Diotime, n° 3, septembre 1999. Sur l'articulation d'une oeuvre aux notions et aux problèmes du cours, voir M. Tozzi, " Les Méditations métaphysiques de Descartes II ", Diotime, n° 4, décembre 1999.

(8) Une proposition complète a été faite par E. Fayet-Camus, " Schématiser une progression pédagogique annuelle. Un exemple pour la matière M5 - Bac techno STAE-STPA ", Classeur TUTAC, Lempdes, CNPR Marmilhat, 2003.

(9) Jusqu'en 2005, l'horaire des classes de terminale STAE et STPA comprenait 60 heures de philosophie ; à partir de 2006, l'horaire des classes de terminale comprend 92 heures de philosophie dont 30 heures affectées à des activités pluridisciplinaires, 15 avec la biologie-écologie, 15 avec les sciences et techniques agronomiques.

(10) Voir, par exemple, R. Legendre (dir.), Dictionnaire actuel de l'éducation, Paris, Montréal, Larousse, 1988, Montréal, Guérin, Paris, Eska, 1993 ; Ch. Etévé (dir.), Ph. Champy (éd.), Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Paris, Nathan, 1994, pp. 561-563 ; G. Fourez, V. Englebert-Lecomte, Ph. Mathy, Nos savoirs sur nos savoirs : un lexique d'épistémologie pour l'enseignement, Bruxelles, Paris, De Boeck université, 1997.

(11) " Tableau récapitulatif des activités pluridisciplinaires ", Référentiel du baccalauréat technologique STAV, p. 207 de sa version électronique disponible sur www.stav.chlorofil.fr.

(12) Cf. supra, note 11.

(13) F. Nietzsche, *Humain, trop humain*, 2e partie, " Le voyageur et son ombre ", 1880, § 220 (trad. fr. H. Albert, Paris, Gonthier, 1975).

(14) Pour un compte rendu de séquence réussie, voir F. Garnerin, " Une séquence pluridisciplinaire ", *Diotime*, n° 5, mars 2000. Cette séquence est la seconde que l'on trouvera citée en exemple par l'Inspection de l'enseignement agricole au paragraphe 2.1.2.4.2 de son Rapport 2000 : " une rencontre entre disciplines générales et disciplines professionnelles ".

(15) D'après P. Berger, S. Campario, E. Fayet-Camus, " Propositions de séquences pluridisciplinaires pour la matière M8 ", *ChloroFil*, Plate-forme STAV, Mutualisation des pratiques, juin 2007 [www.stav.chlorofil.fr].