



**HAL**  
open science

## **Une approche curriculaire de l'évolution de l'offre de formation de l'enseignement technique agricole au regard des attentes sociales en matière d'environnement.**

Marie-Hélène Bouillier-Oudot, Nina Asloum

### **► To cite this version:**

Marie-Hélène Bouillier-Oudot, Nina Asloum. Une approche curriculaire de l'évolution de l'offre de formation de l'enseignement technique agricole au regard des attentes sociales en matière d'environnement.. Recherches en éducation : pratiques et apprentissages professionnels., 2014. <hal-02082357>

**HAL Id: hal-02082357**

**<https://hal.science/hal-02082357v1>**

Submitted on 24 Jul 2019

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

# Une approche curriculaire de l'évolution de l'offre de formation de l'enseignement technique agricole au regard des attentes sociales en matière d'environnement

MH Bouillier-Oudot  
Nina Asloum  
UMR EFTS-ENFA

L'enseignement agricole comme l'ensemble des systèmes éducatifs est interpellé depuis la fin des années soixante-dix par la montée en puissance des préoccupations sociales en matière d'environnement. Il l'est à double titre, d'abord en tant qu'organisme de formation professionnelle initiale et continue des acteurs de la production agroalimentaire et de la gestion de l'espace rural mais également sous l'angle de sa mission éducative : il a, quelques soient les filières de formation générales ou professionnelles, la responsabilité de former de futurs citoyens.

Ce texte propose une analyse historique de l'évolution des *curricula* depuis la réforme de 1985. Cette réforme pose les bases d'un nouveau système de formation initiale agricole avec en particulier la mise en place d'une forme curriculaire spécifique, qui a été considérée comme très novatrice à l'époque et qui constitue probablement l'un des fondements essentiels de la culture de cette institution.

Cette analyse met l'accent sur la période charnière que constitue le début des années 1990 pour la construction d'une véritable problématique environnementale non seulement au sein de la société française mais également au sein du monde agricole (Hervieu, 1993 ; Hervieu & Pisani, 1996). Dans une approche historique Thiébaud (1994) montre que le problème des nuisances causées par l'agriculture est ancien et qu'il a fait l'objet au cours du temps de traitements spécifiques. Il note cependant l'année 1990 comme un tournant. Cette année est marquée par la publication du plan national pour l'environnement et par une vive querelle qui opposa les ministères de l'Environnement et de l'Agriculture à propos de l'application du principe « pollueur- payeur » aux agriculteurs jugés responsables de la pollution des nappes phréatiques par les nitrates. Cette politisation du débat a révélé à la fois la montée en puissance de ces préoccupations dans la société française et surtout l'entrée de l'activité agricole, au même titre que d'autres activités industrielles, dans le champ des problèmes d'environnement devant faire l'objet d'une régulation sociale.

L'évolution des *curricula* n'est pas un processus constant et régulier. C'est à l'occasion de réformes ou de renouveaux de programmes selon une périodicité définie par l'institution que s'ouvrent des débats sur les changements à apporter aux prescriptions. Nous avons donc pris les programmes de 1985 comme point de référence et nous avons examiné comment les principales réformes successives jusqu'en 1998 ont intégré ces préoccupations environnementales (Baradat-Bouillier, 1999, Asloum, & Kalali, 2012). Nous nous sommes intéressées à la fois aux évolutions formelles des *curricula* et aux processus sociaux qui sous-tendent ces évolutions en nous référant au courant théorique de la nouvelle sociologie de l'éducation qui s'est développé en Angleterre à la fin des années 1960 et au cours des années 1970. Il a constitué pour nous à travers notamment l'analyse et les bilans qu'en ont faits Trottier (1987) et Forquin (1992), une référence centrale.

Le texte est donc centré principalement sur l'analyse du processus selon lequel l'enseignement agricole a intégré dans la formation des professionnels de l'agriculture et de l'aménagement une fonction de gestion de l'environnement qui réponde aux attentes de la société (Baradat-Bouillier, 1999, Bouillier, 2001, 2003, 2006). Il ouvre également sur une analyse de la prise en compte des directives adressées à l'ensemble du système éducatif pour une éducation à l'environnement (2004) puis au développement durable (2007, 2011) en mobilisant des travaux de recherche plus récents conduits dans le cadre du programme ANR « ED2A0 »<sup>1</sup> (Asloum, & Kalali, 2012).

A travers cet écrit, nous souhaitons au delà de la question environnementale, rendre compte également d'un certain nombre de caractéristiques propres aux *curricula* de l'enseignement technique agricole et la place centrale qu'occupent les projets interdisciplinaires dans ces prescriptions et dans les dynamiques d'adaptation de l'offre de formation.

Ce texte est structuré en trois parties :

- La première partie définit la méthodologie d'étude utilisée pour analyser l'évolution des prescriptions et le cadre théorique qui la fonde,
- La seconde partie synthétise l'évolution des prescriptions et met en évidence les principales étapes du changement,
- La troisième partie s'intéresse aux processus sociaux qui sous-tendent l'élaboration de ces prescriptions pour expliquer les dynamiques de changement observées.

## **I Analyser l'évolution des prescriptions d'une organisation éducative : définition d'une méthodologie**

L'évolution d'un système éducatif ne peut être abordée comme une simple mise en conformité avec les évolutions sociales. L'école sélectionne ce qui doit faire l'objet d'un apprentissage institutionnalisé. Ce qui s'enseigne, « c'est moins la culture que cette image idéalisée de la culture qui fait l'objet d'une approbation sociale et en constitue en quelque sorte la version autorisée, la face légitime » (Forquin, 1992). « Un contenu d'enseignement, constitue une nouvelle organisation du savoir, construite en fonction de critères qui ne relèvent jamais complètement des sciences mais bien d'un projet social » (Fourez, 1994, p.78). Le même auteur définit chaque discipline comme un ensemble de règles, de principes, de structures mentales, d'instruments, de normes culturelles et/ou de pratiques qui mettent de l'ordre dans le monde » (Fourez, 1996, p. 82).

Par ailleurs, l'école restructure ces matériaux culturels pour en faire des objets d'enseignement et en organiser l'apprentissage selon une logique didactique (Chevallard, 1985). C'est cette traduction que nous avons tenté d'analyser en considérant les problématiques propres à l'élaboration des programmes de l'enseignement technique et professionnel initial. Comment un organisme de formation professionnelle agricole peut-il inscrire les préoccupations d'environnement dans ses programmes ?

Pour conduire cette analyse, nous sommes intéressées successivement à la forme spécifique revêtue par les programmes de l'enseignement technique et professionnel et à leur dynamique de construction puis aux programmes de l'enseignement technique agricole. Une lecture attentive des programmes construits depuis la réforme fondatrice de 1985 permet de mettre en

---

<sup>1</sup> Recherche ANR « ED2A0 » : Education au développement durable, appuis et obstacles, 2009-2012.

évidence une architecture spécifique à l'enseignement agricole révélatrice du projet formulé par les concepteurs de cette réforme.

Partant de ces spécificités et pour construire notre grille d'analyse des programmes nous avons ensuite opérationnalisé les concepts qui dès la fin des années 1980 dans les milieux scientifiques et dans les débats sociaux ont permis de formaliser les préoccupations de gestion de l'environnement dans une perspective de développement durable.

### **- I1- l'émergence d'une prescription sous la forme de référentiels**

Les filières de l'enseignement technique et professionnel initial français sont marquées par l'émergence, dans les années 1980, de nouveaux outils d'orientation que sont les référentiels professionnels et les référentiels de formation. L'institutionnalisation de ces outils s'est faite tardivement dans l'enseignement agricole: il a fallu attendre 1990 pour que cette procédure d'élaboration des prescriptions de formation s'inscrive dans le cadre de la commission professionnelle consultative (CPC) des métiers de l'agriculture, de l'agro-industrie et de l'espace rural. Cette démarche codifie ce qui relevait antérieurement d'un empirisme circonstanciel et consacre un modèle pédagogique défini en termes d'objectifs fondés sur des compétences à acquérir (L. Tanguy, 1994, p 43).

Les référentiels professionnels proposent une description du métier validée par les organisations professionnelles représentatives. Les référentiels de formation en découlent en traduisant les activités professionnelles en objectifs pédagogiques qui sont mis en relation avec différents types de savoirs : déclaratifs, procéduraux, pratiques. La logique de sélection et d'organisation des savoirs ne répond plus à une logique disciplinaire mais à la nécessité d'informer des catégories d'action<sup>2</sup>.

L'analyse de cette procédure nous a donc amenées à considérer que la pertinence d'un référentiel de formation professionnelle porte principalement sur la lisibilité et sur le respect des logiques d'action propres à un champ technologique et à un métier. Mais sa fonction va au delà. Le processus même d'élaboration du référentiel, par une mise en texte de la pratique d'une activité professionnelle, conduit à formaliser non seulement les savoirs d'action mais également l'ensemble des démarches et des raisonnements qui informent et justifient ces actes (Rey, 1998).

### **-I2- Une structuration des référentiels propres à l'enseignement agricole**

Depuis la réforme fondatrice de 1985, les référentiels de formation l'enseignement agricole sont structurés en modules pluridisciplinaires. Chaque module est défini par un objectif général qui représente la traduction des capacités professionnelles ou générales visées par le diplôme. Cet objectif général décliné en objectifs opérationnels est mis en regard d'un ensemble de savoirs et savoir-faire dont la maîtrise par l'élève est requise pour atteindre l'objectif visé. Au-delà de l'aspect novateur que représente en 1985 cette nouvelle organisation modulaire il nous est apparu, à la suite d'une lecture de l'ensemble des référentiels produits sur un période d'une dizaine d'années, que l'une de leurs caractéristiques principales résidait dans leur organisation générale.

L'ensemble des référentiels est organisé selon une architecture globale relativement stable. Une analyse de cette architecture permet de mettre en évidence des liens entre les apprentissages relatifs aux processus technologiques (modules professionnels ) et deux grands groupes de modules définissant des systèmes de signification des conduites professionnelles à tenir.

---

<sup>2</sup> Lors des réformes mises en œuvre ces cinq dernières années la forme des référentiels de diplôme a évolué pour introduire un troisième élément : le référentiel de certification. Ainsi le référentiel professionnel décrit les activités que réalise le professionnel titulaire de l'emploi visé, le référentiel de certification décrit les capacités attestées par l'obtention du diplôme.

Un premier groupe de modules (les modules de secteur ) commun à l'ensemble des diplômes d'un champ professionnel donné<sup>3</sup>, porte sur l'apprentissage de raisonnements stratégiques qui dépassent le domaine des techniques. Il permet au technicien de situer son action au sein du système socio-économique dans lequel s'intègrent ses productions par exemple : l'exploitation agricole, la filière, le territoire...).

Le deuxième groupe de modules (les modules de base communs à un niveau de formation) concerne principalement l'enseignement général relié dans ces référentiels à des disciplines fondamentales (dont la philosophie en 1985 !) et à des pratiques sociales. Nous avons noté, particulièrement dans les référentiels écrits au début des années 1990, que ce groupe de modules permettait d'articuler la dimension culturelle et la dimension technologique de l'activité professionnelle en faisant référence aux aspects symboliques et éthiques de l'acte technique et à ses conséquences sociales.

Ainsi pour analyser le projet social de l'enseignement agricole et ses évolutions, nous avons retenu pour structurer l'analyse des référentiels des secteurs de formation « production » et « aménagement de l'espace » des indicateurs répondant à trois questions :

- Quelles références culturelles donnent sens aux pratiques dans les modules de bases ? ;
- Quelles stratégies orientent les choix socio-économiques relatifs à l'activité professionnelle dans les modules de secteur ? ;
- Quelles logiques d'action caractérisent les processus technologiques dans les modules techniques ?

La notion de curriculum utilisée dans nos publications est empruntée à la culture anglo-saxonne et fait référence à la volonté de dépasser le cadre strict de programme ou de référentiel de formation. Pour d'Hainaut (1979, p. 85), un curriculum définit trois niveaux d'une action éducative :

- la définition d'une politique éducative qui s'exprime à travers un ensemble de texte d'orientation et de prises de position
- la gestion de cette politique et de l'action qui en découle c'est à dire la traduction en référentiels et recommandations pédagogiques
- la réalisation dans les faits de l'action éducative : c'est à dire la traduction locale par les établissements de cette prescription nationale en cursus et en une succession de situations de formation.

Ainsi le corpus pris en compte dépasse les référentiels de diplômes et inclut tous les textes d'orientation permettant d'explicitier les prescriptions. Nous avons également examiné pour l'un des référentiels qui nous paraissait emblématique vis-à-vis de notre champ de préoccupation, le diplôme de technicien supérieur en gestion et protection de la nature, la traduction qu'en ont faite trois équipes pédagogiques en analysant les situations de formation choisies pour leurs élèves.

### **- I3 la définition d'un cadre d'analyse qui opérationnalise les notions de gestion de l'environnement et de développement durable**

Nous avons limité notre étude au champ d'action des professionnels formés par l'enseignement agricole qui porte sur la gestion du milieu et des ressources naturelles au sein de l'espace rural. Ces pratiques s'exercent au sein de ce que Mermet (1992) appelle des

---

<sup>3</sup> L'offre de formation de l'enseignement technique agricole est structurée en plusieurs secteurs professionnels : les métiers de la production, de l'aménagement, de la transformation, des services ....

systèmes locaux de gestion de l'environnement ancrés dans des territoires. La gestion est définie comme l'ensemble des actions qu'un système d'acteurs exerce sur le milieu.

L'une des motivations de notre recherche était fondée sur le hiatus constaté entre la façon dont certains acteurs de l'enseignement agricole abordaient cette « question de l'environnement » tantôt sous un angle exclusivement technique : former à une agriculture durable consistait à initier à des techniques moins intensives et mieux maîtrisées tantôt comme relevant de nouveaux métiers verts à inventer sans remettre en cause les modes de gestion des techniciens de la production. Nous avons voulu balayer plus largement cette problématique plus complexe qui interroge l'enseignement technique et professionnel de manière inédite en abordant la question environnementale selon trois dimensions : culturelle, politique et technologique.

Le tableau ci-dessous schématise le cadre d'analyse du contenu des référentiels que nous avons utilisé. Il met en regard des critères d'analyse des référentiels tels que nous les avons précédemment décrits, un ensemble de références permettant de qualifier la gestion de l'environnement.

<b>Éléments du référentiel pris en compte</b>	<b>Critères d'analyse</b>	<b>Références concernant la gestion de l'environnement</b>
Référentiel professionnel	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Délimitation du champ d'activité et des fonctions remplies</li> <li>-Nature des tâches</li> <li>-Logique d'action définissant une pratique efficace</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prise en compte d'une fonction de gestion de l'environnement comme composante des métiers de l'agriculture.</li> <li>- Elargissement de l'expertise technique vers une fonction de médiation sociale.</li> </ul>
Référentiel de formation	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Système culturel qui donne sens aux pratiques</li> <li>-Environnement socio-économique auquel se réfèrent les stratégies d'orientation de l'activité</li> <li>- logique d'action définie dans le processus technologique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Référence au système culturel lié à la notion de développement durable</li> <li>- Référence au modèle de gestion patrimoniale et à une action concertée sur un territoire</li> <li>- Référence à des systèmes de gestion intégrés.</li> </ul>

Tableau 1 : grille d'analyse des référentiels de diplôme.

Par système culturel nous entendons un ensemble des codes, des valeurs, de symboles (Lugan, 1983) qui constitue un cadre normatif pour les actions qui relèvent de la gestion de l'environnement. Une recension centrée sur les grandes controverses politiques et scientifiques qui ont traversé les années 1990 nous ont amenées à définir un système culturel lié à la notion de développement durable (Baradat-Bouillier 1999, p 111) comme l'émergence

d'une éthique qui fonde l'action collective sur des principes de précaution, de responsabilité, de solidarité entre nations et générations. L'émergence de cette éthique traduit et impulse un changement profond :

- de nos rapports à la nature qui prend une valeur patrimoniale selon une double logique écologique et paysagère,
- de nos rapports au savoir. L'écologie et d'autres sciences nous ont montré que les phénomènes naturels sont complexes et que nos modèles scientifiques seront toujours insuffisants pour que nos actions raisonnées sur le milieu en soient la simple application. Fondées sur une épistémologie constructiviste, les démarches scientifiques participent à l'élaboration de modèles pertinents pour l'action dans un contexte donné.

Le modèle de gestion patrimoniale (L. Mermet, 1992, H. Ollagnon, 1989) repose sur la capacité des acteurs à situer leur action au sein d'un système collectif de gestion intentionnelle de l'environnement et sur une prise en compte des enjeux territoriaux dans cette gestion.

Un système technique « intégré » s'appuie sur une stratégie d'ensemble, un raisonnement systémique, permettant de soumettre les décisions techniques à une prise en compte des régulations naturelles du milieu.

Chacun de ces critères été mis en relation avec un ensemble d'indicateurs permettant d'analyser en quoi les caractéristiques des référentiels répondaient ou pas à une prise en compte d'une préoccupation de gestion de l'environnement selon une logique de développement durable (Baradat-Bouillier, 1999, p. 135).

## **II : Une analyse de l'évolution des contenus de formation entre 1985 et 1999**

La lecture comparée des référentiels professionnels et des référentiels de formation selon cette grille d'analyse nous a permis d'analyser le processus d'évolution des prescriptions à ce moment charnière que constituent les années 1990 (Baradat-Bouillier, 1999, Bouillier 2001, 2003). Nous ne présentons ici qu'une synthèse très globale de ces résultats.

Nous avons observé un décalage dans le temps entre l'évolution de la conception des métiers et l'évolution des contenus de formation. Ainsi dans les prescriptions, les innovations pédagogiques ont-elles précédé l'affichage d'une évolution des métiers.

Deux étapes marquent le changement.

- 1990 : le franchissement d'une étape dans les relations entre agriculture et environnement en France.

L'enseignement agricole, à travers les déclarations et les écrits de sa tutelle, affiche la préservation de l'environnement comme l'une de ses priorités. Cela s'est traduit par la création d'un nouveau secteur de formation centré sur l'aménagement de l'espace fortement marqué par un label de « métiers verts ». Ce secteur recouvre les métiers de la forêt, du paysage, de la gestion des milieux naturels, de la faune sauvage identifiés comme des métiers de l'environnement parce qu'ils participent à la gestion d'espaces sollicités actuellement comme des espaces de nature.

Les fonctions définissant les métiers de l'agriculture ne changent pas et restent centrées exclusivement sur la gestion de systèmes de production.

L'ensemble des contenus de la formation par contre évoluent sensiblement, même dans ce dernier secteur :

- Dans la formation des chefs d'exploitation, le programme datant de 1992 affiche de nouvelles références culturelles permettant de réhabiliter la dimension naturelle du rural et d'introduire des éléments de réflexion sur les pratiques : introduction d'un enseignement de l'écologie dans les modules d'enseignement généraux. Dans la formation technique l'évaluation des potentialités agricoles du milieu s'appuie sur le concept d'agrosystème et fait explicitement référence aux risques potentiels encourus par l'environnement pour les éléments de diagnostic.
- De nouveaux modules sont introduits dans la formation des conseillers agricoles spécialisés dans les productions végétales et animales. Par exemple en production végétale le module « agrosystème et environnement » conduit à aborder plus globalement les effets des pratiques à différentes échelles spatiales et temporelles. En production animale cette prise de recul s'appuie sur une connaissance de l'histoire des relations entre systèmes d'élevage et environnement présentée dans un module « activités d'élevage et environnement ».

- 1996 : un nouveau référentiel de diplôme pour les chefs d'exploitation

Dans la mouvance de la nouvelle loi d'orientation agricole, les principaux changements sont marqués par la reconnaissance, dans le référentiel professionnel, d'une fonction de gestion de l'environnement comme faisant partie intégrante de l'activité de chef d'exploitation. Ce n'est pas l'image du jardinier (indirect) de la nature, peu populaire dans les milieux professionnels, qui est mobilisée mais des éléments de rationalisation qui conduisent à présenter les activités liées à la gestion de l'espace comme étant créatrices de valeur ajoutée.

Dans le référentiel de formation ce sont les éléments pris en compte pour modéliser le système exploitation-environnement qui changent fondamentalement. Ainsi émerge un modèle de l'exploitation agricole comme entité de gestion d'un espace donné et non plus comme élément d'un système économique. Une étude de cas conduite en pluridisciplinarité sert de support à cet apprentissage.

Le métier et la formation du conseiller agricole évoluent également. Un nouveau référentiel, écrit en 1998, définit de nouvelles compétences et une approche du développement agricole qui fait de la gestion de l'environnement un élément d'orientation stratégique des systèmes d'exploitation. Ce référentiel professionnel s'enrichit d'une capacité à participer à la conduite de projets de développement local avec un public diversifié (non agricole), et à participer dans ce cadre à l'élaboration d'un diagnostic des potentialités d'un territoire.

- L'analyse des derniers référentiels produits dans le cadre d'une recherche comparative des modalités de prise en compte d'une éducation à l'environnement et au développement durable (Asloum, & Kalali, 2012) montrent que de ce point de vue les nouveaux référentiels se situent dans le prolongement des prescriptions précédentes en les précisant. Les référentiels issus de la dernière rénovation outillent les orientations initiées en 1990 en s'appuyant sur les avancées et l'opérationnalisation du concept de développement durable par les milieux scientifiques, notamment dans les domaines de l'agriculture<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Des directives institutionnelles scolaires précisent les attentes dans ce domaine : circulaire de 2004 : « éducation à l'environnement pour un développement durable (EEDD), circulaires de 2007 et 2011 « Education au développement durable ». Activités et démarches préconisées : mobilisation des trois dimensions du concept de développement durable, approche multi-scalaires dans le temps et l'espace, approche systémique, approches inter et pluridisciplinaires, approche critique, approches problématisées.

Si nous prenons l'exemple du dernier référentiel de diplôme du chef d'exploitation agricole<sup>5</sup>, il est bien précisé p.3 que « la conduite d'une exploitation agricole doit intégrer de nouvelles références déjà en germe dans le référentiel de 1990 mais qui ce sont accentuées ». [...] « L'agriculteur ne peut ignorer aujourd'hui la demande sociale en matière d'environnement, d'amélioration du cadre de vie, de qualité et de traçabilité ». Ainsi la demande sociale s'est complexifiée incluant des aspects de qualité sanitaire des produits alimentaires devenus très prégnants. Le référentiel précise les situations professionnelles significatives en intégrant de nouvelles démarches pour lesquelles le livret d'accompagnement cite un ensemble de références techniques comme la méthode IDEA (indicateurs de durabilité des exploitations agricoles).

### **III- les processus sociaux sous-jacents à l'élaboration des prescriptions : une clé pour comprendre le projet social de l'institution et ses dynamiques de changement**

Ainsi l'approche diachronique de l'évolution des *curricula* entre 1985 et 1998 que nous venons de présenter globalement met en évidence des ruptures, des changements d'orientation. Au-delà d'une photographie des étapes de cette évolution de l'offre de formation, notre ambition était de mettre en évidence les leviers, les freins, d'expliquer les dynamiques à l'œuvre.

Nous avons considéré, en nous référant à Crozier et Friedberg, (1977), ces dynamiques comme le résultat d'un ensemble d'interactions entre l'ensemble des acteurs impliqués dans l'élaboration et la traduction des *curricula* abordées comme des actions collectives. Cette démarche a nécessité de préciser l'objet sur lequel porte cette action collective : quels sont les enjeux et les problèmes liés à l'élaboration des *curricula* des filières de formation professionnelles ? Comment ces *curricula* sont-ils construits ? Quelles sont les décisions d'ordre stratégique à prendre c'est à dire celles qui orientent le contenu des *curricula* et qui font l'objet de débats, de négociations en raison de leur caractère problématique et des zones d'incertitude qu'elles recèlent. Il s'agit ensuite d'identifier qui intervient dans ces décisions et comment l'organisation formelle (ici la Commission Paritaire Consultative (CPC), les groupes d'écriture des référentiels et des notes de service afférentes) distribuent les relations de pouvoir vis à vis de ces décisions. La dernière étape de la recherche nous a conduites à reconstituer de manière hypothétique les processus à l'œuvre dans le changement observé à partir de l'expérience vécue par les participants à l'action à partir d'entretiens semi-directifs (Baradat-Bouillier, 1999°).

Nous examinons ces dynamiques de changement à deux niveaux. D'abord au niveau de l'élaboration des prescriptions au niveau national : l'écriture des référentiels au sein de CPC , ensuite au niveau local en analysant comment trois équipes d'établissement traduisent et mettent en œuvre un référentiel nouveau. Nous avons choisi le Brevet de Technicien Supérieur Agricole en Gestion et Protection de la Nature (BTSA GPN) profondément rénové en 1992.

#### **III1 Pratiques d'élaboration des prescriptions et dynamiques de changement**

---

<sup>5</sup> Baccalauréat professionnel « Conduite et gestion de l'exploitation agricole » juin 2010.

Les recherches que nous avons conduites à la fin des années 1990 nous ont conduites à une série d'observations portant sur les pratiques d'élaboration des *curricula* qui accompagnent ces changements (Baradat-Bouillier, 1999, Bouillier, 2006)

### **III11- Un lien fort entre politique sectorielle et définition des métiers de la production agricole**

L'analyse du fonctionnement de la CPC et les positions affirmées par les différents acteurs concernés mettent en évidence deux sous-systèmes de décision coordonnés par la DGER structurés chacun par un système culturel qui pèse sur l'orientation des décisions. Le premier a pour objet la définition des métiers de la production (chefs d'exploitation et conseillers agricoles) en relation avec l'émergence des questions d'environnement et met en relation la DGER et les organisations professionnelles agricoles. Le second a pour objet la conception des formations et met en scène la DGER et l'inspection.

Nous avons pu constater qu'il existait un relatif consensus entre les organisations professionnelles agricoles et l'administration sur la manière dont les questions d'environnement devaient faire évoluer les fonctions remplies par ces métiers qui restent centrés sur la production agricole comme justification sociale. Il apparaît clairement qu'au-delà de la dimension civique de la question, l'introduction d'une fonction de gestion de l'environnement comme composante de l'activité agricole n'est pas raisonnée à partir d'une logique écologique, c'est à dire d'une logique privilégiant comme objectif premier l'amélioration de la qualité de l'environnement. On sait que cette logique qui conduit à imposer un cahier des charges à l'agriculteur en fonction d'une expertise écologique et paysagère sur la qualité du milieu a du mal à trouver une légitimité dans le monde rural. L'accord entre les différentes parties est fondé sur le fait qu'une logique de gestion raisonnée des ressources accompagne le développement de l'agriculture en faisant de l'exploitation agricole le cœur du dispositif. C'est lorsque l'environnement n'apparaît plus comme une contrainte opposée au développement économique et que l'assimilation de l'espace rural à un espace de nature se révèle porteuse de nouvelles ressources que l'on constate un changement d'orientation dans l'affichage des référentiels professionnels.

### **III12- Une relative indépendance entre référentiel professionnel et référentiel de formation**

Une marge importante d'autonomie est laissée aux concepteurs de la formation. Elle est maintenue par une délimitation des compétences reconnues tacitement à la profession et à l'inspection dans l'élaboration respective des référentiels professionnels et de formation. Même si les représentants des professionnels ont un droit de regard sur les référentiels de formation, l'élaboration de ceux-ci leur échappe. Elle mobilise un ensemble de références fondées sur une culture scolaire qui leur est peu familière.

Ce deuxième sous-système identifié met donc en relation la DGER et l'inspection. Le système culturel qui guide ses choix est fondé en grande partie par le modèle de structuration des *curricula* mis en place lors de la réforme de 1985 qui contraint fortement la forme de la prescription. Ce système culturel est dominé par les relations de pouvoir entre les disciplines. Les questions environnementales ont renforcé l'enseignement de l'écologie et ont donné une légitimité nouvelle à l'histoire et la géographie comme disciplines permettant d'aborder la dimension spatiale de l'activité agricole, son rôle dans l'histoire de la construction des paysages et de comprendre la dynamique des systèmes agraires. Ces développements ont dû être négociés face à l'hégémonie de l'économie et des disciplines techniques. Les inspecteurs dans ces débats s'identifient comme les porte-parole de ces disciplines.

### **III13- la formalisation du changement au sein des *curricula* : une caractéristique propre à l'enseignement agricole**

L'évolution progressive des référentiels est basée sur un double mouvement d'insertion d'éléments nouveaux dans les différents groupes de modules que nous avons décrits précédemment et de mise en relation de ces éléments avec des parties inchangées qu'ils contribuent à éclairer d'un sens nouveau. C'est cette mise en relation, quand elle est comprise par les enseignants, qui est censée produire le changement. C'est là que se situe la marge d'autonomie des concepteurs de la formation et des enseignants qui traduisent cette prescription. La logique de dérivation (théorique nous l'avons vu) entre référentiel professionnel et référentiel de formation, touche donc essentiellement les modules de qualification professionnelle.

Ce sont des changements apportés aux modules de base et de secteurs qui donnent un sens nouveau à ces contenus techniques (Bouillier, 2011). L'exemple du baccalauréat « conduite et gestion de l'exploitation agricole » (CGEA) écrit en 1996 peut être cité : le module de base destiné à former à une culture du vivant n'est plus centré sur l'organisme mais inclut d'autres niveaux d'intégration du vivant : les écosystèmes. La biologie se présente clairement dans ce module comme la science devant fonder une approche raisonnée de la gestion des milieux. Au niveau des modules de secteur, le module « diagnostic de l'exploitation dans son environnement » dépasse la prise en compte des seuls aspects socio-économiques de cet environnement pour s'ouvrir à l'environnement biophysique comme donnée à prendre en compte dans les choix stratégiques.

### **III14- les principaux obstacles au changement**

Dans les entretiens, ce sont essentiellement les difficultés d'ouverture du système à de nouveaux métiers qui sont évoquées. La mise en place des CPC génère un ensemble d'obstacles. Ils sont d'abord structurels et politiques: l'organisation de la CPC rend problématique l'accès de nouvelles organisations et sensibilités professionnelles à une réelle représentativité. Les obstacles sont aussi méthodologiques : comment construire le référentiel professionnel d'une activité en émergence dont les pratiques et les savoirs référents ne sont pas stabilisés ? Cette difficulté apparaît clairement à la lecture des référentiels professionnels qui renvoient à une connaissance implicite des pratiques et situations professionnelles de référence. Les limites rencontrées par la forme de type référentiel dans la description d'une activité professionnelle, dénoncées par de nombreux auteurs, sont exacerbées dans les référentiels de nouveaux métiers. Ces nouveaux référentiels par leur caractère imprécis, délèguent une part importante d'initiative aux établissements et aux enseignants dans la construction du changement. La définition des situations de formation interdisciplinaires constituent un levier pédagogique important à disposition de équipes pédagogiques pour orienter les cursus de formation (Bouillier, 2011). Les principales difficultés rencontrées par les enseignants sont de nature épistémologiques et didactiques. Il s'agit pour eux de construire une formation technique et professionnelle sur d'autres bases que celles qui prévalaient jusqu'à présent dans ce type de formation : enseigner des modèles technologiques conçus comme des applications de connaissances scientifiques, formaliser pour l'enseigner un corpus théorique pertinent pour qualifier le nouveau technicien projeté. L'analyse de la mise en œuvre du BTSA rénové en 1992 par trois équipes d'établissements différents permet d'illustrer ce propos.

### **III2- La construction du changement au niveau local**

La définition du sens d'un curriculum s'inscrit donc dans un processus qui englobe le projet politique de l'institution qui définit les objectifs et les contenus des référentiels et leur

appropriation « créative » par les équipes d'enseignants chargés de les mettre en œuvre. Il nous a semblé intéressant d'effectuer un sondage sur une filière de formation et sur un échantillon de trois établissements pour mieux cerner l'importance de cette étape dans le processus de mise en curriculum du changement que nous avons étudié (Baradat-Bouillier, 1999, Bouillier, 2003).

La filière BTSA « Gestion et protection de la nature » (GPN) comporte de nombreuses imprécisions propices à des divergences d'interprétation : d'une part, une définition large de ce que recouvre la notion d'espace naturel qui au delà des milieux d'intérêt écologique, englobe tout espace considéré socialement comme un espace de nature, d'autre part les logiques d'action qui guident le processus de gestion.

Le référentiel propose d'intégrer les contenus des différents modules de formation dans l'étude thématique de différents milieux faisant l'objet d'une gestion guidée par un projet.

Pour qualifier le projet de chaque équipe nous avons retenu deux indicateurs permettant de rattacher les choix effectués à des modèles de gestion définis dans notre grille d'analyse :

- la conception de ce que recouvre la notion d'espace de nature
- la définition des finalités assignées à la gestion de la nature, de l'expertise et du champ de compétence qui lui sont associés

Pour qualifier les choix pédagogiques associés à ces projets nous avons analysé l'importance accordée à différentes disciplines :

- rapport entre sciences humaines (dimension sociale et politique du processus d'aménagement) et aspects scientifiques et techniques,
- rapport entre aspects scientifiques (expertise écologique) et aspects techniques (capacité à intervenir sur le milieu);

L'analyse comparée des cursus mis en œuvre par les trois établissements révèle trois conceptions de la formation du technicien en gestion des espaces naturels et trois projets de formation différents (Bouillier, 2003, 2006). L'influence, sur l'interprétation du curriculum, d'une culture propre à chaque établissement, apparaît clairement. Le référentiel est lu en fonction de ce que l'on sait faire. Les programmes mis en œuvre antérieurement par certains membres de l'équipe et à partir desquels ils ont construit une culture commune, constituent des références fortes pour orienter les choix pédagogiques.

- L'établissement 1, qui n'avait jusqu'alors que des filières de formation préparant aux métiers de la production agricole se distingue des deux autres par l'importance accordée aux sciences humaines, l'un des deux pôles qui, avec l'écologie, fondent la qualification. Cet enseignement ne se limite pas à la connaissance des acteurs et des procédures liés à la gestion des espaces naturels mais inclut un ensemble d'apprentissages concernant l'analyse de la demande sociale, des usages et des représentations de l'espace faisant l'objet d'une gestion. Ce choix oriente la formation vers un profil de technicien animateur de projet plutôt que vers celui d'un expert technique ou scientifique.
- L'établissement 2 ayant auparavant des filières préparant aux métiers de la forêt vise clairement la formation d'experts identifiés essentiellement par leur fiabilité technique sur la gestion des milieux. Le programme d'écologie qui pose problème aux enseignants est largement interprété et sa mise en œuvre ne suit pas les recommandations pédagogiques.

- L'établissement 3 spécialisé dans la gestion et la protection de la nature se rapproche de l'établissement précédent par sa volonté de former un expert principalement identifié par son domaine d'excellence. Il s'agit ici cependant de connaissances centrées sur l'écologie et le génie écologique. Le technicien est positionné principalement comme un conseiller en gestion de la biodiversité de milieux désignés socialement comme des milieux à protéger.

Ces différents cas de figure, brièvement présentés, mettent en évidence l'importance que revêt le choix des situations problèmes et des projets proposés comme situations d'apprentissage aux étudiants dans l'orientation d'un curriculum.

Dans l'élaboration des *curricula* et dans leur mise en œuvre par les enseignants, la référence au métier (la représentation qu'en ont les acteurs) fonctionne comme une norme implicite lorsque celle-ci est suffisamment stabilisée pour ne plus faire débat. C'était le cas des formations engendrées par la modernisation de l'agriculture qui cantonnaient le métier dans un registre essentiellement technique par une normalisation des règles de l'excellence professionnelle.

La définition de nouveaux métiers rend la procédure d'écriture des référentiels inadaptée et pose des questions inédites aux acteurs du système scolaire. Alors que dans l'écriture des référentiels les prescripteurs rencontrent une difficulté majeure à décrire des procédures peu standardisées, seule la contextualisation des savoirs dans des situations de formation finalisées dans des projets à caractère professionnel permet de concrétiser les orientations visées par ces nouveaux métiers. Les équipes d'enseignants jouent alors un rôle central dans la définition de ces orientations. Au sein des équipes, les débats sur les finalités de la formation, sur la nature des compétences à développer préalables aux choix des situations de formation et d'évaluation, sont déterminants.

## **Conclusion**

La synthèse des travaux que nous avons conduits depuis la fin des années 1990 sur l'évolution des prescriptions de l'enseignement agricole en matière de formation et d'éducation au développement durable nous a permis de mettre en exergue la position particulière qu'occupe l'enseignement technique agricole.

En tant qu'organisme de formation professionnelle, il a été confronté à l'évolution lente et difficile des identités professionnelles agricoles forgées durant l'époque de modernisation de l'agriculture.

Cependant les choix pédagogiques ambitieux affirmés lors de la réforme de 1985 lui ont permis d'être réactif et novateur sur cette thématique, alors même que les référentiels professionnels évoluaient peu.

C'est le choix de fonder la formation professionnelle initiale sur une culture large, humaniste et de donner aux futurs techniciens et chefs d'exploitation des éléments de compréhension du contexte social, économique et professionnel au sein duquel ils agissent qui est au centre de cette dynamique. Ainsi l'écologie, alors qu'elle n'était qu'une science émergente à l'université, faisait son entrée dans les modules d'enseignement généraux de l'enseignement agricole comme science fondatrice d'un nouveau rapport à la nature.

Ce choix s'est traduit par une architecture originale organisée en groupes de modules dont la mise en relation conditionne la compréhension de la finalité globale de la formation. Le concept de développement durable au centre d'une nouvelle éthique de gestion de l'environnement a été introduit très tôt dans les modules d'enseignement général. Il a ainsi

participé à l'émergence d'un nouveau cadre de réflexion et d'une nouvelle culture pour les acteurs du monde agricole et rural alors même que de nouvelles pratiques n'étaient pas encore étayées par un corpus technologique. Des évolutions plus récentes concernent les modules techniques et professionnels et sont marqués par l'introduction de références opérationnelles pour une agriculture durable.

Cette architecture peut être comparée à un puzzle dont l'assemblage relève du projet pédagogique des établissements. La dernière partie de notre texte met bien en évidence l'enjeu central que représente l'analyse collective de l'ensemble du référentiel et sa compréhension globale par les équipes pédagogiques.

Au-delà de la forme de la prescription ce sont les objets même d'étude propres à l'enseignement agricole (la gestion du vivant, des milieux et du paysage, l'alimentation humaine et animale, qui l'ont conduit à développer des pratiques pédagogiques innovantes aujourd'hui promue par l'éducation au développement durable : la pédagogie de projet, la contextualisation des savoirs, l'interdisciplinarité (Bouillier, 2011).

## **Bibliographie.**

Asloum, N. & Kalali, F. 2012. Approche historico-critique de l'évolution des curriculums de l'enseignement Agricole et de l'Education Nationale. Education au développement durable. Communication au *colloque international. L'éducation au développement durable : appuis et obstacles à sa généralisation hors et dans l'Ecole*. Université de Rouen, novembre 2012.

Baradat-Bouillier MH, 1999. L'introduction des problématiques environnementales dans l'enseignement technique agricole français. Thèse de doctorat. Université des sciences sociales, Toulouse 1.

Bouillier M.H, 2001. Former aux métiers de l'environnement. Une analyse des orientations de l'enseignement technique agricole français. Education permanente, 148, p. 143-152.

Bouillier M.H, 2003. Concepts et pratiques d'aménagement en espace rural : une analyse des programmes français de formation des techniciens en gestion et protection la nature. Revue canadienne ERE, *Education relative à l'environnement, regards, recherches*, vol 4 p. 129-145.

Bouillier, MH, 2006. construction de curriculums et définition de nouveaux métiers in Lenoir, Y & Bouillier M.H (dir.), *Savoirs professionnels et curriculums de formation* . Presses de l'université Laval p. 345-365.

Bouillier M.H, 2011 : « The choice of interdisciplinarity in french agricultural education. . Numéro thématique 28, janvier 2011 de la revue "*Issue in integrative studies*", "*Interdisciplinarity in school, a comparative view of national perspectives* ».

Chevallard Y, 1985. La transposition didactique. La pensée sauvage. France.

Crozier M., Friedberg E., 1977. L'acteur et le système. Edit du Seuil. Paris.

D'Hainault L., 1979, Programmes d'études et éducation permanente. UNESCO.

Forquin J.C, 1992,. Ecole et culture. Le point de vue des sociologues britanniques. De boeck université. 2<sup>ème</sup> édition.

Fourez G., 1994. alphabétisation scientifique et technique. Essai sur la finalité de l'enseignement des sciences. De Boeck université.

Hervieu B., 1993. Les champs du futur. Edit. Françoise Bourin. Paris.

Hervieu B.& Pisani E., 1996. Quelle agriculture pour quelle Europe ? Le monde du 12 mars 16996.

Lugan J.C, 1983. Eléments d'analyse des systèmes sociaux. Privat. Toulouse.

Mermet, L. (1992). Stratégies pour la gestion de l'environnement. La nature comme jeu de société. L'Harmattan. Paris.

Rey B., 1998, Curriculum professionnel, didactisation et compétence in Lenoir Y. & Bouillier M.H (dir). Savoirs professionnels et curriculums de formation. Presses de l'université Laval.

Tanguy L (1994). Rationalisation pédagogique et légitimité politique. In Rope F., Tanguy L (dir). Savoirs et compétences, de leur usage à l'école et dans l'entreprise.

Thiebaut L, 1994. L'évolution de la relation agriculture-environnement. Revue POUR n° 141. L'Harmattan. , 13-30.

Trottier C, 1987. La nouvelle sociologie de l'éducation en Grande-Bretagne : un mouvement de pensée en voie de dissolution ? Revue Française de pédagogie n° 78, 5-20.