HAL
open science

Comment les prescriptions et les manuels scolaires de l'enseignement de l'agriculture prennent en compte la vivacité de la question socialement vive du bien être animal en élevage ?

Amélie Lipp, Michel Vidal, Laurence Simonneaux

To cite this version:

Amélie Lipp, Michel Vidal, Laurence Simonneaux. Comment les prescriptions et les manuels scolaires de l'enseignement de l'agriculture prennent en compte la vivacité de la question socialement vive du bien être animal en élevage ?. Revue francophone du développement durable, inPress, 4. hal-02089744

HAL Id: hal-02089744

https://hal.science/hal-02089744v1

Submitted on 4 Apr 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.

Comment les prescriptions et les manuels scolaires de l'enseignement de l'agriculture prennent en compte la vivacité de la question socialement vive du bien être animal en élevage ?

Amélie Lipp, Michel Vidal, Laurence Simonneaux

UMR EFTS Ecole Nationale de Formation Agronomique de Toulouse Auzeville-Université de Toulouse Jean Jaurès

Résumé :
L'éducation relative au bien-être animal (BEA) en élevage, qui se posait déjà au XIXe siècle, se présente de manière plus complexe à l'heure actuelle. En effet, depuis les années 1960, les débats sur le BEA en élevage se sont renforcés en Europe. Nous interrogeons l'évolution de la prise en compte de la question socialement vive (Legardez et Simonneaux, 2006) du BEA en élevage dans les textes prescripteurs et les manuels scolaires de l'enseignement de l'agriculture de 1830 à 1900 et de 1970 à 2013. Durant la première période, le BEA est valorisé dans la mesure où l'homme peut y trouver un bénéfice. Au cours de la deuxième période, les postures éthiques et les conceptions du BEA sont beaucoup plus confuses et les enseignants ont à faire face à des injonctions contradictoires pour éduquer les élèves à la prise en compte du bien-être animal en élevage.

Mots clés : bien-être animal, didactique des questions socialement vives, référentiels de diplôme, manuels scolaires

Abstract
Farm animal welfare (FAW) education, which already arose debates in the nineteenth century, is more complex today. Indeed, since the 1960s, the debates on the FAW were strengthened in Europe. We question how curricula and textbooks in agricultural trainings have taken into account the evolution of the socially acute question (Legardez and Simonneaux, 2006) of FAW from 1830 to 1900 and from 1970 to 2013. During the first period, the FAW is mentioned only when humans can find a profit. During the second period, ethical postures and FAW's conceptions are much

more confused and teachers have to deal with contradictory requirements to educate students to FAW.
Keywords: animal welfare, didactic of socially acute questions, curricula, textbooks

Si la question du bien-être animal (BEA) émerge en Europe dans les années 1960, elle n'est prise en compte par le législateur européen qu'à partir de 1976, année d'adoption de la loi n°76-629 relative à la protection de la nature qui reconnaît les animaux comme des êtres sensibles. Mais plus qu'une émergence, il s'agit plutôt de la ré-émergence d'une problématique qui se drape de nouveaux contours. Déjà au XIXe siècle, la cruauté de l'homme à l'égard de l'animal, notamment de l'animal de travail[1] et d'élevage, est dénoncée dans plusieurs pays européens. Cette sensibilité nouvelle donne lieu en France à la création de la Société Protectrice des Animaux en 1846 et à l'avènement de la loi Grammont en 1850 qui interdit les mauvais traitements aux animaux infligés en public. Le BEA[2] était questionné, à cette époque, par l'intermédiaire de la protection animale et suscitait des questions politiques et éthiques socialement vives (Agulhon, 1981 ; Baratay, 2011). Il devient une question scientifique socialement vive à partir des années 1960 suite au rapport d'expertise Brambell (1965) repris par le *Welfare Animal Council* pour définir les « *five freedoms*[3] » : conditions de vie jugées nécessaires pour satisfaire le BEA. Les controverses sont alors d'ordre tout autant scientifique (comment définir un comportement normal *vs* anormal ?), juridique (quelles normes définir pour le transport des animaux ?), économique (quel coût pour l'application des normes et qui le supporte ?), éthique (quelles sont les pratiques d'élevage éthiquement acceptables *vs* inacceptables ?), politique (quel soutien apporté aux agriculteurs, aux consommateurs ? quelle politique éducative ?) que professionnel (comment manipuler des animaux, concevoir des bâtiments ? Le BEA doit-il toujours être favorisé ?) (Lipp et Simonneaux, 2013 ; Vidal et Simonneaux, à paraître a). Le BEA relève de savoirs savants, de savoirs experts, de savoirs profanes, de pratiques et de valeurs controversés en constante évolution.

1 Nous désignons par animal de travail, tout animal utilisé par l'homme pour l'assister dans son travail ou la réalisation de tâches quotidiennes (chiens de berger, chevaux de trait...)

2 Le terme de bien-être animal n'est pas d'usage courant au XIXe siècle. Lorsque nous l'employons dans la suite de l'article, nous assimilons les problématiques soulevées par les auteurs comme relevant du bien-être animal lorsqu'ils les inscrivent explicitement dans un souci de protection de l'animal.

3 Les *five freedoms* définies par le *Welfare Animal Council* sont : i) absence de faim, de soif et de malnutrition ; ii) absence de douleurs physiques, de blessures et de maladies; iii) absence de contraintes physiques et d'inconfort ; iv) absence de stress et d'anxiété ; v) possibilité d'exprimer un comportement naturel.

Il serait trop périlleux dans le présent article de proposer une définition (même transitoire) claire et consensuelle du BEA tant celle-ci fait l'objet de multiples débats. Cependant, pour éclairer un peu la suite de notre texte, nous pouvons mentionner que le BEA est tantôt défini par l'état de santé de l'animal, ou par les capacités d'adaptation de l'animal, tantôt par l'absence de souffrances tandis que d'autres acteurs le définissent comme un état mental résultant de la manière dont l'animal se représente son environnement à un instant t. Ainsi, la notion de BEA est en cours de construction depuis plusieurs décennies.

Notre article se situe à la croisée de deux travaux de recherche centrés sur l'éducation relative au BEA. Nous nous interrogeons sur la manière dont le système éducatif français par l'intermédiaire de ses documents prescripteurs et propositionnels[4] destinés aux professeurs en charge de l'enseignement de l'agriculture se sont emparés de la vivacité[5] de la Question Socialement Vive (QSV) du BEA en élevage pour favoriser la mise en œuvre d'une éducation relative au BEA. Est-ce que l'éducation relative au BEA en élevage revient à faire respecter des normes de conduite identifiées comme favorables ? Est-ce qu'il s'agit d'aider les futurs professionnels à définir, selon les contextes, des conduites et des résultats favorables à l'augmentation du bien-être global de la communauté animale ? Ou s'agit-il encore de développer des attitudes empathiques chez les futurs éleveurs?

Nous faisons le postulat qu'une éducation relative au BEA ne prend pleinement son sens qu'en : i) tenant compte de l'ensemble des dimensions liées au BEA (dimensions éthique, scientifique, sociale, professionnelle) ; ii) considérant l'intensité des perceptions (affectives, morales) qu'elle entraîne chez l'éleveur. Nous avons fait le choix d'étudier les documents prescripteurs et propositionnels sur les deux périodes significatives présentées précédemment quant à l'évolution des débats relatifs au BEA en élevage : période 1830-1900 et période 1970-2013. Sur la première période, les manuels rédigés à cette époque prescrivent les contenus de formation relevant de l'élevage d'animaux domestiques. Officialisé en France par le décret de 1848, l'enseignement de l'agriculture est tout d'abord réalisé dans les écoles primaires durant toute la seconde moitié du XIXe siècle (Charmasson, Lelorrain et Ripa, 1999). De 1960 à nos jours, l'enseignement professionnel agricole dépend du Ministère de l'Agriculture. Les textes prescriptifs sont contenus dans les référentiels de diplôme et les notes de service. Ils sont complétés par des recommandations pédagogiques avec

4 Nous appelons, documents propositionnels, les manuels scolaires qui ne constituent pas des textes prescriptifs sur la période contemporaine de notre étude.

5 Selon Simonneaux et Legardez (2011), une QSV est vive car elle suscite des débats. La vivacité d'une QSV résulte, à la fois, de la dynamique d'évolution des débats et des savoirs ou pratiques faisant référence, des valeurs mises en jeu mais aussi de l'intensité de l'engagement des acteurs (intensité émotionnelle, intensité par les actions sociopolitiques mises en œuvre).

les documents complémentaires édités par l'Inspection de l'Enseignement Agricole. Les manuels n'ont plus alors un rôle prescriptif.

Pour éclairer la prise en compte du BEA en élevage dans les documents prescriptifs de l'enseignement de l'agriculture, nous proposons de faire dialoguer les résultats issus de deux travaux de recherche qui se fondent sur des cadres conceptuels et méthodologiques différents et complémentaires.

Cadres théoriques et méthodologiques

Cadre commun aux deux études

Notre contribution dans cet article s'insère dans le « champ de recherche émergent » de la didactique des questions socialement vives (QSV) qui « vise à prendre en compte ces nouvelles relations en gestation entre la société et son école » (Simonneaux et Legardez, 2011, p.15). La notion de BEA possède les caractéristiques des QSV car il est triplement vif au sens de Legardez et Simonneaux (2006). En effet, la question du BEA en élevage est :

« vive dans la société : […] elle est considérée comme un enjeu par la société (globalement ou dans certaines de ses composantes) et suscite des débats (des disputes aux conflits) ; elle fait souvent l'objet d'un traitement médiatique […]

vive dans les savoirs de référence : elle suscite des débats (des controverses) entre spécialistes des champs disciplinaires ou entre experts de champs professionnels […]

vive dans les savoirs scolaires : la question est alors d'autant plus « potentiellement vive » au niveau des savoirs scolaires qu'elle renvoie à une double vivacité dans les deux autres niveaux de savoirs » (*ibid.*, p.16-17).

Les QSV sont des questions complexes, suscitant des débats, auxquels il n'est pas possible d'apporter une réponse unique.

Analyse des manuels scolaires

Clément (2010) propose de concevoir les manuels scolaires non seulement comme des pourvoyeurs de savoirs ou de pratiques, mais aussi de certains messages plus ou moins explicites relatifs à des valeurs. Le contenu scientifique et technique est en interaction avec les pratiques sociales (P), les savoirs scientifiques (K) et des valeurs (V) souvent implicites qui nécessitent un regard critique pour les mettre en lumière. Le manuel est la résultante de plusieurs stratégies (des acteurs du système éducatif,

des groupes de pression au système éducatif, des éditeurs, des auteurs, etc.). Il est donc le témoin plus ou moins partiel et partial des savoirs scientifiques, valeurs et pratiques et de leurs controverses alors en vigueur, tout autant qu'il peut les influencer. Nous nous limiterons ici à analyser la conception de l'animal (K), les pratiques professionnelles en élevage (P) et les éthiques relatives à la relation homme-animal (V) ainsi que les controverses soulevées par le (ou les) auteur(s).

Pour identifier les conceptions de l'animal, nous nous inspirons de la classification proposée par Vidal et Simonneaux (à paraître b) qui met en lumière les controverses passées et actuelles entre animal-machine, animal sensible, animal pensant et animal moral (pouvant porter des jugements de valeurs).

Pour identifier les éthiques de la relation homme-animal, nous nous fondons par ailleurs sur la classification proposée par Vidal et Simonneaux (2013) qui distinguent au sein des controverses éthiques qui animent la problématique du BEA :

- les éthiques pragmatique anthropocentrée welfariste et a-welfariste qui respectivement justifie le BEA dans la mesure où il favorise les intérêts humains, ou nie son intérêt pour l'homme,
- l'éthique utilitariste welfariste qui propose de maximiser le bien-être des animaux non-humains et des hommes confondus,
- l'éthique du don-contre-don qui suggère de restaurer ou d'élaborer une véritable relation partenariale avec l'animal fondée sur un échange de services ou de produits,
- l'éthique déontologiste qui, tout en sollicitant un droit à l'égard de l'animal, invite à le réfléchir et l'appliquer dans les contextes relevant d'une utilisation de l'animal,
- l'éthique abolitionniste qui revendique l'arrêt de toute utilisation de l'animal,
- l'éthique du *care* qui met en valeur le soin et la sollicitude à l'égard de l'animal.

Pour repérer les conceptions et les éthiques dans les manuels, leur analyse se fonde sur une approche sémio-linguistique en s'appuyant notamment sur la théorie des blocs sémantiques (TBS) (Carrel, 1994). Considérant que tout énoncé est argumentation, elle permet de décrire un contenu argumentatif véhiculé par des énoncés. Le contenu argumentatif peut se décrire autour de : i) « donc, parce que, si...alors, par conséquent, grâce à » (exemple : « je favorise le bien-être animal donc j'augmente la production » qui se traduit en : favoriser le bien-être animal *DONC* augmenter la production) au travers d'enchaînements dits normatifs où *DONC* manifeste le lien normatif, consécutif, entre les termes ; ii) « pourtant, malgré, même si, quoique » (exemple : « je favorise le bien-être animal pourtant je n'augmente pas la production » qui se traduit en : favoriser le bien-être animal *POURTANT NEG* augmenter la production), enchaînements dits transgressifs. Les principes argumentatifs affirmés ou présupposés dans les discours des acteurs constituent

pour Lescano (communication personnelle) autant de *points de vue* associés aux acteurs ou au groupe — dépendant de leur mode d'énonciation.
La grille d'analyse didactique des manuels a été en partie élaborée en s'inspirant de celle conçue par Bernard, Clément et Carvalho (2007) et adaptée à notre problématique. Douze critères ont été retenus. Le tableau n°1 propose une définition pour chaque critère illustré par un exemple.

n°	Critère	n°	Critère
C-0	Titre, date, auteur, niveau Le manuel est-il conforme au programme officiel ?	C-1	Usage du manuel (agricole ou général)
C-2	Mention d'une problématique relevant du bien-être de l'animal (oui/non)	C-3	La ou les questions vives soulevée(s)
C-4 (P)	Les pratiques d'élevage mentionnées qui relèvent des activités mises en œuvre avec ou pour l'animal et qui interrogent le BEA	C-5	Titre du chapitre où sont mentionnées les problématiques de BEA
C-6	Animaux relevant des problématiques de bien-être	C-7	Qualificatif utilisé pour décrire l'animal (exemples : docile, obéissant, rétif, méchant)
C-8	*points de vue* scientifiques qui conduisent à interpréter les comportements de l'animal (exemple : Un animal DONC NEG intelligent et NEG raison)	C_9 (K)	Conception de l'animal déduite des critères C-7 et C-8 et controverses mentionnées (exemple : animal non pensant)
C-10	*points de vue* qui relèvent d'une éthique de l'homme à l'égard de l'animal (exemple : animaux rendre des services DONC NEG les maltraiter)	C-11 (V)	Éthique déduite des *points de vue* de C-9 (exemple : Pragmatique anthropocentrée welfariste)
C-12	Posture de l'auteur dans la controverse (exemple : Posture engagée de l'auteur par rapport à la maltraitance		

Tableau n°1 : Critères utilisés pour analyser les manuels scolaires et exemplification

Soixante quatorze manuels de la première période et 34 de la seconde ont été collectés et analysés. Les premiers ont été recensés sur le site internet « Gallica » de la Bibliothèque Nationale de France avec un souci d'exhaustivité, les seconds

correspondent à tous les manuels de zootechnie qui sont référencés au sein de la maison d'édition de l'enseignement agricole français Educagri éditions. Nous avons aussi consulté les ouvrages de zootechnie rédigés par Dominique Soltner dans la collection sciences et techniques agricoles, ouvrages qui font référence pour de nombreux enseignants depuis 1967.

Analyse des référentiels de diplôme

Les prescriptions adressées aux enseignants dans l'enseignement agricole, à partir des années 1980, sont « infinies » car elles précisent ce qui est attendu du point de vue de l'élève mais pas les moyens pour l'atteindre (Amigues et Lataillade 2007, p.5). Elles ne constituent pas des injonctions directes que les enseignants exécuteraient mais suscitent plutôt un « questionnement professionnel » entraînant un travail de « re-conception » mené par les enseignants pour définir les buts et les moyens des actions à mettre en œuvre (Amigues, 2009, p.16). Pour l'analyse des textes prescriptifs du XXème et XXIème siècle, nous avons adopté une perspective historico-culturelle en les considérant comme un artefact culturel qui, « s'inscrit dans une tradition culturelle, ne cesse d'accumuler et de renouveler des modifications apportées par un groupe social, une société donnée. Pétri de compromis historiques, elles sont porteuses de mémoire, d'expériences accumulées, que ces dernières soient abouties ou non. C'est en quelque sorte une mémoire agissante dans un milieu/collectif de travail donné » (Amigues et Lataillade, 2007, p.9). Les prescriptions sont porteuses à la fois des tensions ayant émergé entre les concepteurs de référentiels pour lesquelles il a fallu prendre une position à un moment donné.
Notre méthodologie a consisté en une analyse des référentiels de diplôme et de leurs documents complémentaires écrits par l'Inspection de l'Enseignement Agricole pour les diplômes visant les métiers d'ouvrier en élevage et de responsable d'élevage (cf. figure n°1) :

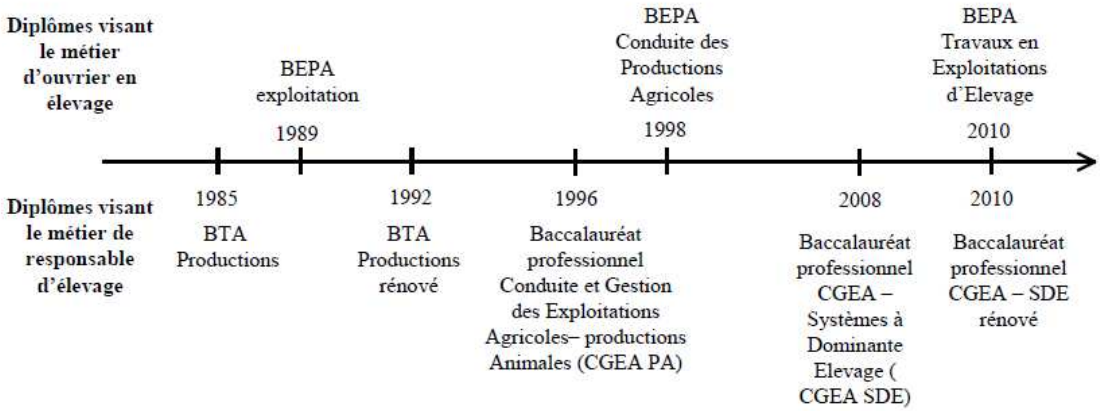

Figure n°1 : Diplômes pour lesquels les textes prescriptifs ont été analysés (BTA : Brevet de Technicien Agricole ; BEPA : Brevet d'Études Professionnelles Agricoles)

Nous avons étudié les textes prescriptifs à partir d'une analyse de contenu en identifiant l'évolution des occurrences du terme « bien-être animal » ainsi que des notions, des concepts et des objectifs d'apprentissage qui lui sont reliés. Nous nous sommes centrées sur : i) la dynamique d'évolution des prescriptions ; ii) les points de convergence et de divergence entre les débats/consensus relatifs au BEA et le contenu des prescriptions. Les référentiels de diplôme dont composés de trois parties distinctes qui ont été chacune analysées : i) le référentiel professionnel décrivant « le secteur professionnel visé par le diplôme » ; ii) le référentiel de certification fixant les capacités à faire acquérir aux élèves ; iii) le référentiel de formation « qui indique aux enseignants les objectifs, les contenus sur lesquels ils doivent faire travailler les apprenants » (Cros et Raisky, 2010, p.109).

Résultats

Analyse des manuels prescriptifs du XIXe siècle (1830-1900)

La question du bien-être des animaux d'élevage apparaît dans les manuels scolaires de l'enseignement de l'agriculture bien avant la loi Grammont. Avant 1850, le souci du bien-être de l'animal est déjà envisagé dans les manuels. A partir de 1860 (date à laquelle se développe le nombre de manuels) jusqu'en 1880, la proportion de manuels qui mentionnent des problématiques relevant du bien-être de l'animal baisse de 85% à 70% (15 manuels étudiés par décennie) pour s'infléchir plus nettement à la fin du XIXe siècle (respectivement 58% des manuels analysés pour la décennie 1880-1890 et 65% des manuels analysés pour la décennie 1890-1900).
Parmi les pratiques mises en cause dans les manuels comme ne respectant pas le bien-être de l'animal, 47 % d'entre elles concernent les comportements et les attitudes à l'égard de l'animal, qualifiés de brutaux ou de cruels. Les auteurs remettent tout particulièrement en cause les comportements des bouviers, des bergers, des palefreniers ou des enfants comme l'illustrent les propos suivants :

> « le cheval employé aux travaux de l'agriculture est rarement conduit par son propriétaire ; le plus souvent il est confié à des valets de ferme qui lui infligent sans nécessité les plus mauvais traitements et ruinent en peu de temps les meilleurs attelages. On ne peut trop inculquer dans l'esprit des enfants qui auront un jour des chevaux à conduire, que d'un part, c'est manquer à son devoir que de gâter en le frappant un animal qu'on est chargé de faire travailler, et que, de l'autre, l'homme ne peut retirer des chevaux et des autres animaux de service toute la somme d'utilité qu'il en peut prétendre qu'en les traitant avec bienveillance, comme des serviteurs précieux, des compagnons de travail, des amis » (Ysabeau, 1878, p. 221).

Les manuels scolaires véhiculent jusqu'en 1860 différentes conceptions (cf figure n°2) que nous illustrons par un exemple de *point de vue* : une conception de l'animal sensible (être maltraité DONC avoir des sentiments), souffrant (être sensible DONC souffrir) mais aussi pensant (être éduqué DONC être intelligent) et moral (avoir de bons soins DONC être reconnaissant[6]). L'animal n'est qualifié au travers d'une finalité anthropocentrée (l'animal peut être qualifié comme animal de rente, animal de travail) qu'à partir de 1860. Les conceptions de l'animal machine (comme par exemple une « machine à produire du fumier ») et de l'animal machine-sensible n'apparaissent qu'à partir des années 1870. De 1880 à 1890, 75 % des manuels « anthropocentrisent » et réifient l'animal. 1890 à 1900 voit le développement des manuels d'enseignement moraux qui prônent les devoirs de l'humain à l'égard des animaux et qui portent une conception de l'animal sensible et souffrant. Ils dissonent alors avec les manuels techno-scientifiques véhiculant une conception anthropocentrique et mécaniste de l'animal.

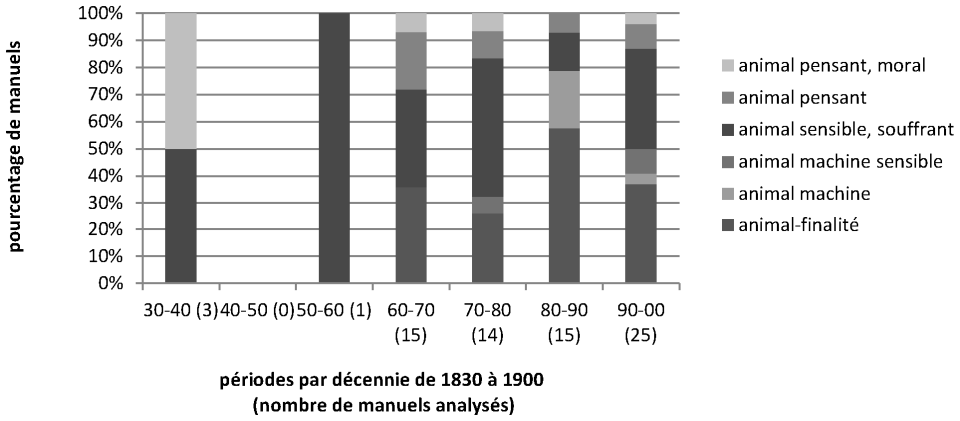

Figure n°2 : Conceptions de l'animal dans les manuels de 1830 à 1900

Au demeurant, la conception de l'animal machine fait l'objet de controverses explicites entre scientifiques au sein de certains manuels. Barillot (1895), ingénieur agronome, prend explicitement position contre l'animal-machine et revendique un animal-machine sensible. Les animaux sont certes une « machine mais une machine vivante qui peut souffrir des mauvais traitements, doués de sensibilité, qui littéralement se réjouissent quand ont des bons traitements, qu'on les soigne bien et qu'on les traite avec douceur (…) d'ailleurs, c'est précisément en les soignant bien, en exigeant d'eux un travail en rapport avec leurs forces que l'agriculteur pourra obtenir le maximum de profits » (Barillot, 1895, p.318).

Les éthiques portées par les propos des auteurs nient ou s'opposent rarement au bien-être de l'animal (cf. figure n°3). Les éthiques pragmatiques a-welfaristes et anti-

6 La reconnaissance suppose d'éprouver de la gratitude, qui, pour Adam Smith (2003), est un sentiment moral.

welfaristes sont peu représentées. A contrario, les deux éthiques pragmatique anthropocentrée welfariste et de *care* zoocentrée sont toujours présentes. La loi Grammont mentionnée dans 21 % des manuels conduit à l'expression d'une éthique déontologiste zoocentrée[7].

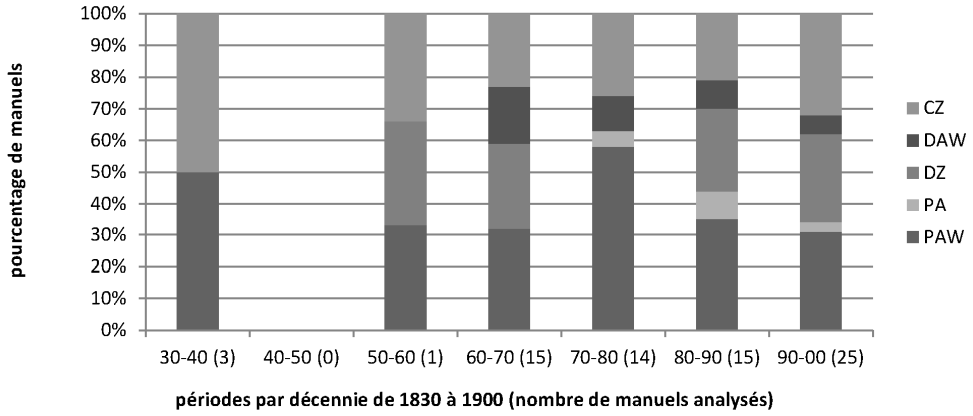

Figure n°3 : Proportion des éthiques promues dans les manuels de 1830 à 1900 (CZ : care zoocentré ; DAW : déontologiste anthropocentré welfariste ; DZ : déontologiste zoocentré ; PA : pragmatique a-welfariste ; PAW : pragmatique anthropocentrée welfariste)

Ainsi 48 % des *points de vue* exprimés relèvent d'une éthique anthropocentrée pour 52 % de *points de vue* zoocentrés.

L'émergence du bien-être animal dans les textes prescriptifs et propositionnels de 1970 à 2013

Dans les référentiels de diplômes agricoles

Le terme de BEA a émergé à partir des années 1960 dans les pays anglo-saxons et a progressivement suscité de vifs débats à partir des années 1970 en France. Même si l'élaboration des premiers référentiels de diplôme visant les métiers d'ouvrier en élevage et de responsable d'élevage date des années 1980, le terme de BEA n'est pas cité. Il faut attendre la création du baccalauréat professionnel CGEA – Productions Animales en 1996 pour identifier la première occurrence du terme BEA dans le référentiel de formation (cf. tableau n°2). Ainsi, il s'agit d'un choix éducatif réalisé par les concepteurs des référentiels du diplôme car le référentiel professionnel du métier ne mentionne pas le BEA.

7 Nous ne faisons pas ici référence au zoocentrisme, mouvement philosophique développé par Peter Singer. Nous l'entendons au sens d'être orientée vers l'animal.

Date	Référentiels	Diplômes	Concepts et notions liés
1996	Référentiel de formation	- Bac pro CGEA PA	- Manipulation des animaux - Intervention sur les animaux
2008-2009	Référentiel professionnel	- Bac pro CGEA SDE - BEPA TEE	- Exigence de la société - Sécurité de l'opérateur - Impacts techniques et économiques - Soins et manipulations des animaux
2010	Référentiel de certification	- Bac pro CGEA SDE - BEPA TEE	- Respect

Tableau n°2 : Introduction progressive de la notion de BEA dans les différentes parties des référentiels de diplôme analysés

Il faut attendre la création en 2008 du bac pro CGEA SDE pour que la notion de BEA soit citée par les professionnels comme étant à prendre en compte dans le métier car : i) il s'agit d'une exigence de la société ; ii) elle a des impacts sur la sécurité des éleveurs, sur les résultats techniques et économiques des exploitations agricoles. Cette introduction dans le référentiel professionnel, certes tardive par rapport à l'ancienneté des débats sur le BEA, a eu une conséquence importante lors de la rénovation des référentiels de certification en 2010. Ainsi, à partir de 2010, la notion de BEA n'est pas uniquement à aborder au cours de la formation, elle intègre la capacité professionnelle centrale du diplôme que les apprenants doivent acquérir « réaliser des opérations techniques ou conduire un atelier d'élevage en respectant le bien-être animal ».

Le concept de BEA a été intégré progressivement dans les modules de formation centrés sur la discipline scolaire de zootechnie et de manière plus ponctuelle dans ceux concernant la discipline des sciences et techniques des équipements. Cependant, cette introduction d'un concept non stabilisé et suscitant des questions vives s'est effectuée sans remettre en question la structuration classique de la discipline scolaire de la zootechnie. En effet, celle-ci s'organise autour d'un découpage par les grandes fonctions biologiques de l'animal et les opérations de conduite d'un troupeau. Jusqu'aux années 1990, seules les fonctions biologiques et les opérations techniques sont abordées dans l'enseignement de la zootechnie sans que soit présente la dimension subjective de l'animal. L'animal est réifié et présenté uniquement à partir de sa finalité de production. A partir de 1992 avec l'élaboration du référentiel du BEPA Exploitation, les notions de comportement animal et de signes « de langage animalier » sont des savoirs à mobiliser lors de la manipulation des animaux. L'animal n'est plus seulement, alors, une « machine thermodynamique » (Larrère, 1999) dont le fonctionnement doit être optimisé pour obtenir une production mais un

animal, ayant certes une finalité de production, qui communique. Cette évolution de la conception de l'animal se poursuit dans le référentiel du bac professionnel Productions Animales en 1996 avec l'entrée de notions telles que les émotions négatives des animaux et la vie sociale à considérer pour la conception des milieux de vie des animaux et pour les interventions faites sur les animaux. Ainsi, même si c'est effectué de manière implicite, le référentiel de formation de 1996 incite les enseignants à reconnaître une certaine sensibilité aux animaux d'élevage. Cependant, les justifications apportées à cette évolution sont liées aux effets qu'ont ces émotions négatives sur les performances des animaux et la sécurité du travailleur. Ainsi, la sensibilité de l'animal n'est pas à prendre en compte pour l'animal lui-même et la dimension éthique liée au BEA est évitée. Il est important de mentionner que les conceptions de l'animal varient au sein d'un même référentiel de formation selon l'espèce animale concernée. En effet, les dimensions subjectives liées à l'animal sont davantage présentes dans le module de formation spécifique à la conduite d'un élevage d'équidés avec les notions d'éthologie et de psychologie équine. Même si les justifications restent les mêmes que pour les autres animaux d'élevage, la notion de sensibilité attribuée aux équidés est élargie et des disciplines scientifiques précises sont indiquées.

Dans la réforme de 2008, la conception des animaux de rente classiques (bovins, ovins, caprins, porcins) est proche de celle des années 1990. Les émotions ne sont plus mentionnées et le BEA est associé à la qualité des produits animaux. Ainsi, les animaux sont considérés essentiellement pour leur finalité de production et non pas en tant qu'êtres sensibles. D'un autre côté, la conception des équidés évolue avec des recommandations pédagogiques davantage précisées. Le statut juridique d'être sensible est explicitement mentionné et relié aux responsabilités des humains envers les équins.
La principale évolution de la conception des animaux de rente classiques s'effectuera lors de la rénovation des référentiels en 2010 avec la création d'un module commun à toutes les espèces animales. Le statut d'être sensible et les responsabilités des humains envers les animaux est mentionné. Cependant, dans la suite de la formation, les notions liées aux animaux de rente classiques restent identiques à celles présentes dans les référentiels de formation précédents.

Les conceptions de l'animal dans les référentiels de formation des diplômes agricoles, à partir des années 1990, n'est donc pas unidimensionnelle. L'animal peut être présenté essentiellement à partir de sa finalité de production tout en considérant aussi sa sensibilité ou son aptitude à communiquer avec l'homme. L'évolution progressive vers une conception plus subjective de l'animal se rapproche de celle

mise en évidence dans les manuels scolaires mais les dimensions subjectives mentionnées diffèrent en fonction de l'espèce animale concernée.

Depuis la création des référentiels professionnels, dans les années 1990, les interventions sur les animaux d'élevage, mentionnées explicitement dans les activités des ouvriers en élevage, sont restées stables alors même que certaines ont été progressivement fortement controversées. La caudectomie, l'écornage, le débecquage, l'épointage des dents des porcelets considérées comme classiques par de nombreux zootechniciens suscitent de nombreux débats au sein même des éleveurs mais aussi dans les domaines scientifique, éthique, social et juridique car elles impliquent de la souffrance chez les animaux. En 1989, le référentiel de formation est précis sur les interventions dans chaque type de production à faire apprendre aux apprenants, mais au fur et à mesure des rénovations les prescriptions deviennent plus floues et concernent l'ensemble des espèces animales laissant ainsi une large marge d'autonomie aux enseignants pour définir quels gestes, savoir-faire, savoirs techniques, et comportements professionnels sont à faire acquérir aux élèves.

Dans les manuels propositionnels

Le BEA est pris en compte dans les manuels contemporains à partir de la même période 1990-2000 que les textes prescriptifs et plus précisément à partir d'un premier manuel édité en 1999. Il n'est pour autant que peu pris en compte entre 2000 et 2010 (20% des manuels). 50 % des manuels l'évoquent durant les trois années qui suivent.

Parmi les pratiques que le BEA questionne, 41 % d'entre elles relèvent des attitudes et comportements permettant d'éviter du stress à l'animal durant les manipulations.

La conception de l'animal moral comme celle de l'animal-machine disparaît des manuels contemporains (cf. figure n°4).

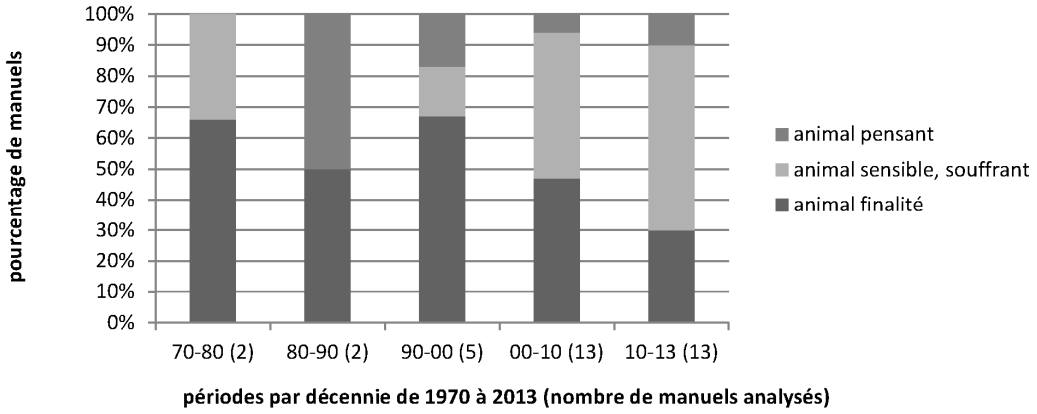

Figure n°4 : Conception de l'animal dans les manuels de 1970 à 2013

Les manuels véhiculent une conception de l'animal-finalité, de l'animal sensible souffrant et pensant. Ces deux dernières conceptions sont majoritairement présentes de 2010 à 2013.
Les manuels contemporains qui traitent de la relation homme-animal s'inscrivent majoritairement dans les trois éthiques, pragmatique anthropocentrée welfariste (éthique qui considère le BEA dans la mesure où il est utile à l'homme à l'exemple du *point de vue* Inconfort et douleur DONC baisse de production laitière), de don et contre-don (éthique qui conçoit un échange de produits et services entre l'homme et l'animal tel que Travailler donc sublimer la souffrance), et de *care* zoocentré (éthique qui s'inscrit dans le souci de protéger l'animal tel que Traire DONC prendre en compte la crainte des vaches). Cette dernière éthique est de plus en plus représentée au fil du temps contrairement à l'éthique pragmatique anthropocencentrée welfariste qui régresse (cf. figure n°5).

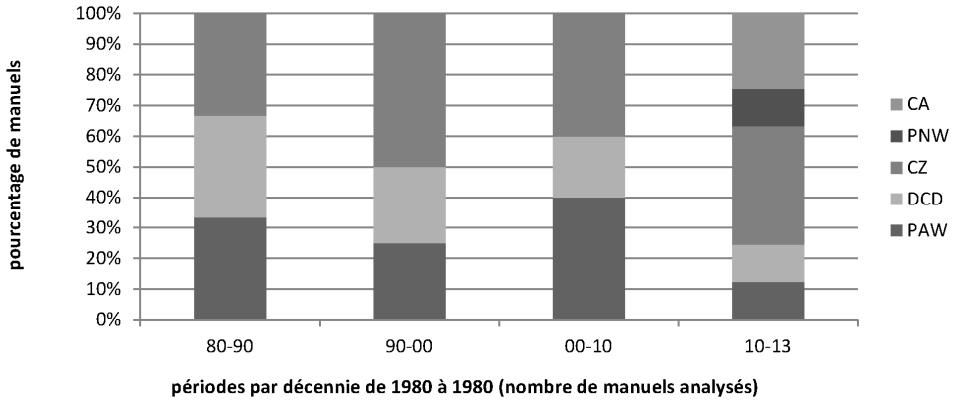

Figure n°5 : Évolution des éthiques dans les manuels contemporains
(CA : care antrhopocentré ; PNW : Pragmatique anti-welfariste ; CZ : care zoocentré ; DCD : éthique don-contre don ; PAW : pragmatique a-welfariste)

Les positions éthiques se diversifient lors des trois dernières années. Des éthiques pragmatique anti-welfariste (éthique qui s'oppose au bien-être de l'animal si il s'oppose aux intérêts humains tel que Ponte en cage intéressant sur un plan économique POURTANT les normes « bien-être » conduisent à un repli) et de *care* anthropocentré (éthique de soin à l'égard de l'humain tel que Intérêt du consommateur aux conditions d'élevage DONC prendre en compte le BEA) font leur apparition dans trois manuels. Dans celui qui revendique la première éthique, nous pouvons y lire : « la ponte en cage concerne aujourd'hui une grande majorité des pondeuses d'œufs de consommation (…). Elle permet des densités élevées ainsi que des économies de main d'œuvre et d'aliments. Elle connaît cependant un léger repli depuis la mise en application des normes « bien être » sur les dimensions des cages. » (Leborgne, M.C., 2013, p.47). Les modalisations illocutoires portées par les termes *permet* et *repli* sont éloquents. L'auteur prône une approche industrielle de l'aviculture et remet en cause le bien-être des poules sous-tendu par un dimensionnement des cages plus favorable aux besoins éthologiques de l'animal.

Paradoxalement, 64% des manuels ne font mention d'aucune controverse entre ces différentes éthiques et 36 % des auteurs mettent en lumière des controverses éthiques sans pour autant en offrir une vision exhaustive. Une seule d'entre eux (Porcher, 2004) prend une posture clairement engagée en faveur d'une éthique de don-contre-don.

Discussion – Conclusion

Les manuels prescriptifs jusqu'en 1870 associent une éducation morale relative à la protection de l'animal d'élevage au souci de production de l'élevage. Ils mettent en évidence des conduites plus acceptables que d'autres envers les animaux (cf. figure n°6).

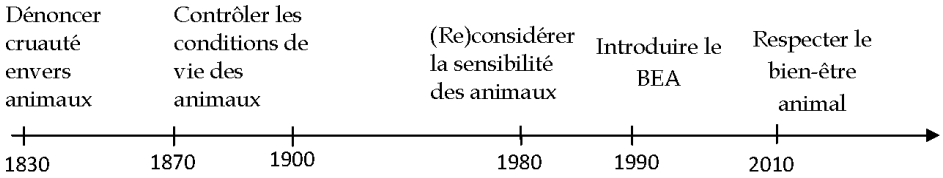

Figure 6 : Synthèse de l'évolution de la prise en compte du bien-être animal dans les documents prescriptifs et propositionnels entre 1830-1900 et 1980-2010.

Force est de constater que les éthiques transmises dans les manuels de cette époque sont à part égal anthropocentrées et zoocentrées. En effet, les historiens ne s'accordent pas sur les justifications sous-jacentes au mouvement de protection animale. Agulhon (1981) considère que ce mouvement visait moins à lutter contre la souffrance de l'animal que contre la cruauté de certaines classes sociales et contre des idéologies bien loin de la question animale. Mais ne devons-nous pas plutôt considérer comme le suggère Baratay (2012) et Thomas (1983) que les émotions humaines s'ouvrent au monde animal. « Le vécu animal n'est pas une façade en carton cachant les vraies réalités, mais une réalité première » (Thomas ; op.cit., p. 339). A partir de 1870, la politique de la sélection de l'animal en réponse à des finalités productivistes, puis l'émergence de la discipline scientifique de la zootechnie, « technologie des machines animales, ou la science de leur production et de leur exploitation » (Sanson, 1888) coïncident avec une réification des animaux d'élevage dans les manuels scolaires destinés à l'enseignement de l'agriculture. Cette évolution annonce le divorce entre une éducation morale zoocentrée et un enseignement techno-scientifique. Les normes énoncées concernent alors les conditions de vie à assurer aux animaux en termes d'hygiène et d'alimentation principalement. Les normes ne sont plus des conduites mais des normes techniques, des pratiques professionnelles de référence à appliquer uniformément dans tous les élevages. Ces recommandations sont-elles plutôt explicitées pour les animaux eux-

mêmes ou pour garantir la production ? Et les deux visées sont-elles forcément incompatibles ? La conception de l'animal-machine avec la mise à l'écart de la subjectivité de l'animal (Joly, 2002) fait l'objet de controverses parmi les agronomes de l'époque. Elle co-habite jusqu'en 1900 avec une conception d'un animal sensible et souffrant prônée dans les manuels d'éducation morale.
A partir des années 1980, les conceptions de l'animal dans les manuels scolaires et les référentiels de diplôme étudiés évoluent progressivement d'une conception d'animal-finalité à celle d'animal souffrant voire sensible. Ce changement s'observe également dans les domaines social, réglementaire et scientifique. Les premières réglementations définissant des normes de productions acceptables dans les élevages de veaux de boucherie et de porcs sont applicables à partir de 1991. Les critiques sociales vis-à-vis des élevages qualifiés d'industriels sont de plus en plus importantes à partir de la fin des années 1990, années au cours desquelles plusieurs crises sanitaires se succèdent (maladie de la « vache folle », poulets à la dioxine…) (Le Neindre *et al*, 2009). Les dimensions éthiques, affectives et axiologiques sont, dans les documents étudiés, tantôt non explicitées, partiales ou contradictoires. Les notions et concepts liés au BEA sont présentés sans mentionner les controverses et les incertitudes qu'ils suscitent. C'est cependant tout particulièrement l'éthique du *care* à l'égard de l'animal qui se développe dans les manuels au même titre que celui de « respect du bien-être animal » dans les référentiels de diplôme. Certains savoirs issus de l'éthologie sont mentionnés pour inciter à considérer la manière dont l'animal se représente son environnement. Cependant, aucune mention d'attitudes telle que l'empathie n'est réalisée et c'est tout juste si la relation d'homme-animal est explicitement citée.

Ainsi, l'analyse des textes prescriptifs et propositionnels à partir de cadres théoriques et méthodologiques distincts met en évidence des convergences quant à l'évolution des conceptions de l'animal et des positions éthiques dans la période contemporaine. Cette analyse croisée nous a permis d'avoir un éclairage plus précis de notre question et de diminuer les limites des méthodes et outils utilisés (Van der Maren, 2014). Même si les prescriptions formelles et les manuels scolaires ne déterminent pas la manière dont les enseignants vont se saisir de la thématique du BEA dans les situations d'enseignement-apprentissage, il est évident qu'elles ne favoriseront pas une prise en compte du BEA dans toutes ses dimensions et dans toute sa vivacité.

Bibliographie

AGULHON, M. (1981), « Le sang des bêtes Le problème de la protection des animaux en France au XIXe siècle », Romantisme, 31, CDU-SEDES. p. 81-110.

AMIGUES, R. (2009), « Le travail enseignant : prescriptions et dimension collective de l'activité », Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, 42, p.11-26.

AMIGUES, R. & LATAILLADE, G. (2007), « Le « travail partagé » des enseignants : rôle des prescriptions et dynamique de l'activité enseignante », Présenté à Actualité de la Recherche en Education et en Formation, Strasbourg.

BARATAY, E. (2012), Le point de vue de l'animal. Une autre version de l'histoire. Paris: Le Seuil.

BARILLOT, V. (1895), Cours élémentaire d'agriculture, à l'usage de l'enseignement primaire supérieur et de l'enseignement secondaire moderne, Belin Frères.

BERNARD, S., CLEMENT, P., & CARVALHO, G.S. (2007), Méthodologie pour une analyse didactique des manuels scolaires, et sa mise en œuvre sur un exemple. In M. Lebrun (Ed), *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain.* Presses Universitaires du Québec.

BRAMBELL, F.W. (1965), Report of the technical committee to enquire into the welfare of animals kept under intensive livestock husbandry systems. Her majesty's stationary office.

CARREL, M. (1994), L'argumentation dans le discours : quand argumenter n'est pas justifier. *Langage et Société, 70*, 61-81.

CHARMASSON, T., LELORRAIN, A.M. & RIPA, Y. (1999), L'enseignement agricole, 150 ans d'histoire. Evolution historique et atlas contemporain, Dijon: Educagri.

CLEMENT, P. (2010), « Conceptions, représentations sociales, et modèle KVP », Skholè, 16, p. 55-70.CROS, F., & RAISKY, C. (2010), Référentiel. *Recherche et Formation, 64*, 105-116.

JOLY, P.B. (2002), « Le bien-être animal: quel espace pour la co-production des connaissances et des cadres d'action ? », Annales des Mines, p.51-69.

LARRERE, R. (1999), « Le loup, l'agneau et l'éleveur », Ruralia *[En ligne], URL : http://ruralia.revues.org/114*

LEBORGNE, M.C. (Dir.) (2013*),* L'alimentation des monosgastriques et des polygastriques, Dijon: Educagri Editions.

LE NEINDRE, P., GUATTEO R, GUEMENE, D., GUICHET, J.L., LATOUCHE, K., LETERRIER, C., LEVIONNOIS, O., [...], SERVIERE, J. (2009), « Douleurs animales. Les identifier, les comprendre, les limiter chez les animaux d'élevage », Rapport d'expertise, INRA, France. 340 p.

LEGARDEZ, A., & SIMONNEAUX, L. (2006), L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner des questions vives, ESF.

LIPP, A. & SIMONNEAUX, L. (2013), "Formal prescriptions of a socially acute question in the curricula of agricultural vocational training courses: the case of farm animal welfare", ESERA Conference, 5-7 septembre 2013, Chypre

PORCHER, J. (2004), Bien-être animal et travail en élevage, Dijon: Educagri.

SANSON, A. (1888), *Traité de zootechnie en 5 volumes*, 3e édition revue et corrigée. Paris: Librairie agricole de la Maison rustique.

SIMONNEAUX, L. (2000), Didactique et éducation biotechnologique,. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger les Recherches, Université de Rouen.

SIMONNEAUX, L. & LEGARDEZ, A. (2011), « Didactique des questions socialement vives. Répondre aux besoins de la formation dans la société postmoderne ». Dans A. Legardez & L. Simonneaux, Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation. Dijon : Educagri

SMITH, A. (2003), Théorie des sentiments moraux. Paris: Puf.

THOMAS, K. (1983), Thomas, K., Dans le jardin de la nature. La mutation des sensibilités en Angleterre à l'époque moderne, Paris: Gallimard.

YSABEAU, A. (1878), Leçons élémentaires d'agriculture, rédigées d'après les programmes officiels de l'enseignement primaire, à l'usage des écoles normales, des écoles primaires supérieures et des écoles professionnelles, Delalain.

VAN DER MAREN, J.M. (2014), La recherche appliquée pour les professionnels. Education, para-médical, travail social, De Boeck.

VIDAL, M., & SIMONNEAUX, L. (à paraître a), *Comment les enseignants refroidissent la question socialement vive du bien être animal.* Université de Rouen. Laboratoire CIVIIC

VIDAL, M. & SIMONNEAUX, L. (à paraître b), Conceptions de l'animal au regard de la dialectique objet/sujet, CERFEE.

VIDAL, M. & SIMONNEAUX, L. (2013), Les enseignants refroidissent la question socialement vive du bien-être animal, Penser l'éducation, p.431-445.