



HAL
open science

Impacts d'une question socialement vive sur les prescriptions adressées aux enseignants de lycées agricoles : le cas du bien-être animal en élevage

Amélie Lipp, Laurence Simonneaux

► To cite this version:

Amélie Lipp, Laurence Simonneaux. Impacts d'une question socialement vive sur les prescriptions adressées aux enseignants de lycées agricoles : le cas du bien-être animal en élevage. Skholé : cahiers de la recherche et du développement, 2014. hal-02089757

HAL Id: hal-02089757

<https://hal.science/hal-02089757>

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.

Impacts d'une question socialement vive sur les prescriptions adressées aux enseignants de lycées agricoles : le cas du bien-être animal en élevage

Amélie Lipp, Laurence Simonneaux

¹Ecole Nationale de Formation Agronomique d'Auzeville-Tolosane
amelie.lipp@educagri.fr

²Ecole Nationale de Formation Agronomique d'Auzeville-Tolosane
laurence.simonneaux@educagri.fr

Résumé

Le bien-être animal (BEA) en élevage suscite, depuis plusieurs décennies, de vifs débats en Europe qui interrogent les domaines social, scientifique, éthique, juridique, politique ou encore professionnel. En France, l'enseignement agricole forme, par l'intermédiaire de deux diplômes, les futurs ouvriers et responsables d'élevage. Notre étude se centre sur comment les controverses soulevées par le BEA en élevage ont impacté progressivement les prescriptions adressées aux enseignants des lycées agricoles. Nous avons réalisé, dans un premier temps, une analyse socio-épistémologique (Simonneaux, 2000) du BEA en élevage. Ces résultats ont permis, ensuite, d'analyser l'évolution des prescriptions en nous appuyant sur des cartes conceptuelles (Novak, 1972) afin d'identifier les dimensions et les niveaux de vivacité relatifs au BEA en élevage. Nos résultats montrent l'introduction, à partir de 1996, du concept de BEA dans les prescriptions adressées aux enseignants avec une intégration progressive des notions et des concepts qui lui sont reliés au fur et à mesure des réformes même si le concept de BEA reste largement simplifié et présenté de manière consensuelle.

Mots-Clés

Didactique des questions socialement vives – bien-être animal - prescriptions – enseignement agricole

Abstract

Farm animal welfare (FAW) has been the subject, since several decades, of acute debate in European societies at scientific, ethical, legal, political, and social levels. The French agricultural vocational schools train students, through two diploma, to be able to work in farms or manage their own farm. Our study focuses on how the controversies raised by FAW have impacted prescriptions given to teachers who work in agricultural vocational schools. The first step in our study was to carry out a socio-epistemological analysis of farm animal welfare (Simonneaux, 2000). The results of our socio-epistemological analysis based on concept maps (Novak, 1972) were used to analyze the evolution of prescriptions in order to identify the acute dimensions and levels related to FAW. Our results show the introduction, in 1996, of the concept of FAW in prescriptions given to teachers with a gradual integration of notions and concepts related to FAW even if the concept remains largely simplified and presented in a consensual manner.

Key words

didactics of socially acute questions – farm animal welfare – prescriptions – agricultural vocational school

Le bien-être animal en élevage : une question socialement, scientifiquement et professionnellement vive

Le bien-être animal¹ (BEA) en élevage soulève depuis plusieurs décennies de nombreuses questions : pourquoi doit-on tenir compte du bien-être des animaux dans les élevages ? Qu'est-ce que le bien-être d'un animal en élevage ? Peut-on, et si oui comment, évaluer le bien-être d'un animal ou d'un groupe d'animaux en élevage ? Comment peut-on améliorer, garantir le bien-être animal en élevage ? De nombreux acteurs sont impliqués dans une grande pluralité de discours entraînant ainsi une certaine « cacophonie » et une « confusion » (Simonneaux, 2011, p. 66). Le bien-être animal n'est pas un concept uniquement mobilisé et manipulé par les scientifiques. Les acteurs engagés dans les débats sont aussi bien issus des domaines philosophique, social, politique, économique, juridique, associatif ou encore professionnel agricole.

Les questions soulevées par la prise en compte du BEA dans les élevages ont émergé dans les années 1960 en Europe. Les principales critiques se sont orientées vers les élevages qualifiés d'intensifs voire d'industriels qui se sont fortement développés depuis la fin de la deuxième guerre mondiale. Actuellement, les élevages intensifs/industriels, mode de production majoritaire pour certaines espèces animales, sont toujours dénoncés dans les médias (Belpois, 2013). Les disciplines scientifiques impliquées dans la production des savoirs sont nombreuses : la physiologie, les neurosciences, l'éthologie animale, la psychologie, la zootechnie... Ces savoirs, en cours de construction sur les espèces animales, sont notamment issus de disciplines scientifiques en plein développement qui bouleversent actuellement nos représentations sur la cognition des animaux (Boissy *et al.*, 2006 ; Boivin *et al.*, 2012). Mais les controverses, soulevées par le concept de BEA en élevage ne proviennent pas uniquement des savoirs scientifiques encore peu stabilisés mais également de savoirs sociaux, profanes et d'une dialectique permanente entre l'éthique et ces savoirs. Les débats suscités sont principalement des débats de valeurs et non de faits (Fraser, 2008). « *In summary, animal welfare is clearly a concept that can be studied scientifically, but our understanding of animal welfare, and even the science that we do to assess and improve animal welfare, is influenced by value-based ideas about what is important or desirable for animals to have a good life. Thus, we have a concept that is both science-based and values-based.* » (*ibid.*, p.6). De plus, les échanges entre les acteurs impliqués dans le BEA ne sont pas facilités par le fait qu'il n'existe actuellement pas de définition consensuelle du concept de BEA. Au niveau du domaine scientifique, la majorité des acteurs s'accorde pour placer les états mentaux des animaux au centre de ce concept (Dawkins, 2006) mais reste encore à définir précisément ce que sont ces états mentaux... Ces caractéristiques du concept de BEA est le propre des questions socio-scientifiques socialement vives (Legardez et Simonneaux, 2006). Même si la voix des professionnels agricoles est rarement prise en compte dans les débats (Lamine, 2006), il est important de considérer le BEA comme une question également professionnellement vive.

La priorité, dans les années 1990, des pouvoirs politiques et juridiques, sous la pression des associations de protection animale, a été de faire évoluer les conditions d'élevage dans les élevages qualifiés d'intensifs sans pour autant remettre en cause ce mode de production (Directives 1991/629/CEE relative à la protection des veaux et 1991/630/CEE relative à la protection des porcs). En parallèle à cette période, plusieurs crises sanitaires successives ont eu lieu (« vache folle », poulets à la dioxine) entraînant une forte médiatisation des conditions d'élevage notamment dans les élevages industriels. Les consommateurs ont pris alors conscience de certaines pratiques d'élevage qu'ils ont jugées peu respectueuses des animaux et leurs exigences en matière de BEA n'ont cessé de croître. La formation des éleveurs à la prise en compte du BEA est restée longtemps absente des textes juridiques, centrés au départ sur les moyens à mettre en œuvre dans les élevages. Elle n'a été introduite qu'à partir de la Directive européenne datant de 2007 relative à la protection des poulets destinés à la viande (2007/43/CE). L'éducation au BEA a été annoncée, par ailleurs, comme une des priorités au niveau européen avec le plan stratégique de la Commission Européenne de 2012 (Commission Européenne, 2012) ou au niveau français avec le plan d'action « Produire Autrement » du Ministère de l'Agriculture. Toutefois, les concepteurs des *curricula* ont anticipé la demande issue des pouvoirs politiques européens en introduisant à partir des années 1990 le concept de BEA dans les textes prescriptifs.

La particularité du système éducatif français est de former des ouvriers et des responsables d'élevage dans l'enseignement secondaire professionnel agricole. Ces futurs acteurs des filières animales seront, dans leur métier, quotidiennement en interaction avec les animaux d'élevage que ce soit par l'intermédiaire de leurs actions ou de leurs décisions. Les enjeux socio-éducatifs de l'enseignement du BEA ne sont pas précisés par les concepteurs des textes prescriptifs français alors qu'ils l'ont été pour d'autres thématiques soulevant de

¹ Dans l'ensemble de notre travail de recherche, nous utilisons le terme d'animal tel qu'il est utilisé couramment dans la littérature française mais nous l'entendons au sens d'animal non-humain tel qu'il est généralement précisé dans la littérature anglo-saxonne. Nous considérons comme un fait scientifique stable, notamment à la suite de la théorie de l'évolution définie par Darwin (1859/2013), que les humains appartiennent au règne animal. Pour faciliter la lecture de notre texte, nous ne précisons pas à chaque utilisation du terme « animal » que nous l'entendons au sens d'animal non-humain..

nombreuses controverses, comme par exemple le développement durable. Le choix d'introduire le concept de BEA dans les *curricula* des diplômes professionnels agricoles est lié, d'après les indications des prescripteurs, à la nécessaire prise en compte d'une demande sociale grandissante. De notre point de vue, les enjeux socio-éducatifs relatifs à l'enseignement du BEA sont plus larges que la seule nécessité de produire des produits animaux répondant aux exigences de qualité, notamment aux exigences éthiques des consommateurs. Ils se situent également au niveau de l'intérêt « *d'émanciper les élèves, de les rendre capables de comprendre et de critiquer les savoirs pour éclairer les options possibles des situations complexes qui modèlent leur monde actuel et déterminent leur monde futur* » (Morin, 2013, p.66) afin de leur permettre d'agir au quotidien avec les animaux en cohérence une meilleure prise en compte du bien-être animal.

La présente communication se centre sur « comment » les questions socialement, scientifiquement et professionnellement vives soulevées par le concept de bien-être animal en élevage ont impacté ou non les prescriptions adressées aux enseignants intervenant dans les lycées professionnels agricoles français. Notre étude s'insère plus largement dans un travail de thèse qui vise à comprendre et expliquer comment enseignant et élèves des lycées professionnels agricoles construisent des manières d'agir respectueuses du bien-être animal en situation d'enseignement-apprentissage.

Cadre théorique et questions de recherche

Notre étude s'insère dans le « *champ de recherche émergent* » de la didactique des questions socialement vives (QSV) qui « *visent à prendre en compte ces nouvelles relations en gestation entre la société et son école* » (Simonneaux et Legardez, 2011, p.15). Le concept de BEA possède les caractéristiques des questions socialement vives car il est triplement vif au sens de Legardez et Simonneaux (2006). En effet, la question du bien-être animal 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 [...]
- elle est 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 » (Simonneaux et Legardez, 2011, p.16-17).

Les QSV sont des questions complexes auxquelles il n'est pas possible d'apporter une réponse unique. Elles suscitent des débats, comme nous l'avons indiqué précédemment. Ainsi, pour essayer de délimiter les contours toujours mouvants d'une QSV, il est indispensable, au niveau méthodologique, de réaliser son analyse socio-épistémologique (Simonneaux, 2000) afin de rendre compte de la dynamique de la construction des savoirs en tenant compte des dimensions sociales, économiques, politiques, axiologiques et scientifiques. « *La socio-épistémologie réintroduit la connaissance dans son cadre de société* » (Fourrez, 2001, p.21). L'intérêt de ce pan de la philosophie est de « *décrire ce qui se passe* » lors de la construction collective de nouveaux savoirs (*ibid.*). Cette construction dépend d'un contexte, d'une histoire qui permettra aux savoirs, aux modèles construits d'être pertinents vis-à-vis du contexte dans lequel ils seront mobilisés.

La présente communication se centre sur l'analyse des effets de la vivacité des niveaux sociaux et de référence sur les prescriptions adressées aux enseignants. Ainsi, nous nous interrogeons sur la manière dont les questions suscitées par le BEA ont impacté les prescriptions adressées aux enseignants formant les futurs professionnels de l'élevage : quand et comment le BEA a-t-il été introduit dans les *curricula* ? Quels sont les savoirs à enseigner et les dimensions controversées/consensuelles liés au BEA présents dans les *curricula* ?

Pour l'analyse des prescriptions, nous adoptons une approche ergonomique et historico-culturelle de l'activité des enseignants et des élèves. Le choix de cette approche se justifie par rapport à l'insertion plus large de cette contribution dans notre travail de thèse visant à comprendre comment enseignants et élèves construisent, au fur et à mesure des situations d'enseignement-apprentissage, des manières d'agir en élevage prenant en compte le bien-être des animaux. L'analyse des prescriptions, dans une approche ergonomique de l'activité, est un préalable indispensable à l'analyse de l'activité effective afin d'identifier comment cette dernière est, *a priori*, orientée par les prescriptions lors des situations d'enseignement-apprentissage. Les prescriptions dans le domaine de l'enseignement ont la caractéristique d'être « *infinie* » (Amigues et Lataillade, 2007, p.5). Elles précisent ce qui est attendu du point de vue de l'élève mais ne précisent en rien les moyens pour l'atteindre.

Ainsi, elles ne constituent pas des injonctions directes que les enseignants exécuteraient mais suscitent plutôt un « *questionnement professionnel* » (Amigues, 2009, p.16). Un travail de re-conception est mené par les enseignants pour définir les buts et les moyens des actions à mettre en œuvre. La prescription, loin d'être « *externe ou étrangère à l'activité (individuelle et collective) en est consubstantielle* » (*ibid.*) et correspond à la *dimension impersonnelle de l'activité dirigée* définie par Clot (1999). Afin de prendre en compte la dialectique qui s'installe entre la construction de la problématique dans les domaines social, scientifique, professionnel, etc. et les textes prescriptifs, il est d'autant plus important d'envisager l'ensemble des prescriptions comme un artefact culturel qui, « *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, il est porteur 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). Cet outil culturel est porteur de tensions et de débats pour lesquels il a fallu prendre une position à un moment donné.

Méthodologie

Comme précisé dans la présentation de notre cadre théorique, l'étude d'une question socialement vive, telle que le BEA en élevage, ne peut se faire sans un détour par l'analyse socio-épistémologique. Nous nous appuyons sur la méthodologie développée par Simonneaux (2000) qui vise à étudier une problématique telle qu'elle est en train de se faire. Elle constitue la première étape de notre méthodologie et a pour objectifs : i) de préciser comment se sont construits les différents niveaux de controverses et de consensus ; ii) d'étudier la construction des savoirs dans tous les domaines impliqués dans les débats sur le BEA en élevage. Nous avons analysé les discours produits par la recherche scientifique, les éthiciens, les professionnels de l'élevage, les pouvoirs politiques et législatifs français et européens et le milieu associatif. Nous avons analysé à la fois des publications scientifiques, des articles de presse, des documentaires et des sites Internet. Nous avons choisi de prendre en compte l'ensemble de la diversité des acteurs sociaux impliqués dans les débats sur le BEA en élevage et plus largement des *actants* (Latour, 1989) avec le point de vue de l'animal. Nous nous sommes centrées sur l'étude de la dynamique des savoirs construits ainsi que sur les enjeux, les points de tension et les incertitudes qui lui sont liés. Nous n'avons pas la prétention d'avoir réalisé une analyse exhaustive tant les productions discursives, en lien avec le BEA en élevage, sont nombreuses notamment dans les pays anglo-saxons. Nous avons sélectionné 124 publications, documents, qui ont joué ou jouent encore un rôle significatif dans l'évolution de la construction des savoirs. Ces productions discursives choisies sont celles commentées, critiquées par les acteurs impliqués dans les débats sur le bien-être animal.

Nous avons identifié dans chaque discours : i) les savoirs mobilisés dans les arguments des acteurs pour défendre ou non une certaine prise en compte du BEA en élevage ; ii) les points de tension ou au contraire les consensus relatifs à ces savoirs.

Par exemple, dans le domaine de la recherche scientifique, nous avons identifié les principales publications qui tentent d'établir une définition scientifique du concept de BEA :

- « *un bon état de santé physique* » (Dantzer, 1983, p.28).
- « *a potentially measurable quality of a living animal at a particular time* » (Broom, 2011, p.122)
- « *linked to cognitive processes such as an awareness of some internal state (e.g., being hungry and diseased), expectancies about the environment (which help animals to detect whether something is absent or not), and the ability to predict or control the animal's environment* » (Veissier, Aubert et Boissy, 2012, p.7).

Les résultats de notre analyse socio-épistémologique ont pour objectif d'éclairer la deuxième étape de notre méthodologie qui consiste à analyser les prescriptions adressées aux enseignants en lien avec le BEA en élevage. En effet, les résultats de l'analyse socio-épistémologique permettent de déterminer quelles dimensions de la complexité du concept de BEA et quels éléments des débats sur le BEA ont été (ou non) pris en compte par les prescripteurs.

Pour synthétiser les résultats de notre analyse socio-épistémologique, nous avons choisi une représentation graphique, avec la carte conceptuelle développée par Novak en 1972. Toutefois, nous ne nous inscrivons pas exactement dans la même épistémologie. En effet, les cartes conceptuelles ont été dans une approche constructiviste et cognitiviste de l'apprentissage (Novak et Cañas, 2006). Or, notre analyse socio-épistémologique de la question du bien-être animal s'est appuyée sur une approche socio-constructiviste de la

construction des savoirs avec des *producteurs de savoirs*² issus de champs très divers. Nous considérons, toutefois, que ces différences d'approche ne sont pas un obstacle pour utiliser ce type de représentation graphique pour un concept controversé.

Une carte conceptuelle est construite à partir d'une question permettant de définir le contexte de validité de la carte. Chaque concept ou notion est représenté par un rectangle appelé nœud. Les nœuds les plus globaux sont situés dans le haut de la carte et les nœuds de plus en plus spécifiques sont positionnés en dessous. Les nœuds sont reliés par des liens qui définissent le type de relation entre les nœuds. Les liens croisés (« *cross links* ») permettent de relier des concepts ou notions appartenant à des domaines de savoirs différents tout en précisant leur relation (*ibid*). Certaines adaptations nous ont permis de rendre compte, à un instant donné, les points de vivacité identifiés lors de l'analyse socio-épistémologique du BEA en élevage. Ainsi, nous avons symbolisé par la couleur orange les concepts et notions en débat actuellement et par la couleur bleu les éléments provisoirement partagés. L'étiquetage des concepts et des notions et le libellé des liens qui les relie a été effectué à partir des termes utilisés par les acteurs impliqués dans les débats sur le BEA.

Lors de la deuxième étape de notre méthodologie, nous nous sommes centrées sur l'analyse des *curricula* 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 :

Diplômes visant le métier d'ouvrier qualifié en élevage	Diplômes visant le métier de responsable d'élevage
<ul style="list-style-type: none"> - Brevet d'Etudes Professionnelles « exploitation » (BEPA exploitation) en 1989 - Brevet d'Etudes Professionnelles Conduite des Productions Agricoles (BEPA CPA) en 1998 - Brevet d'Etudes Professionnelles Travaux en Exploitations d'Élevage (BEPA TEE) en 2010 	<ul style="list-style-type: none"> - Brevet de Technicien Agricole Productions en 1985 - Brevet de Technicien Agricole Productions rénové en 1992 - du Baccalauréat professionnel Conduite et Gestion des Exploitations Agricoles option Systèmes à Dominante Elevage (bac pro CGEA SDE) en 1996 - Brevet d'Etudes - Baccalauréat professionnel Conduite et Gestion des Exploitations Agricoles option Systèmes à Dominante Elevage (bac pro CGEA SDE) rénové en 2008 puis en 2010.

Tableau n°1. Diplômes pour lesquels les textes prescriptifs ont été analysés

Dans une approche historico-culturelle des prescriptions, nous avons étudié les prescriptions établies à partir d'une analyse de contenu classique afin d'identifier l'évolution des occurrences du terme « bien-être animal » ainsi que des notions, des concepts et des objectifs d'apprentissage qui lui sont reliés. Les *curricula* des formations professionnelles agricoles, appelés référentiels de diplôme depuis 1989, se sont progressivement harmonisés autour de trois parties que nous avons systématiquement analysées :

- le référentiel professionnel décrivant « *le secteur professionnel visé par le diplôme* »,
- le référentiel de certification fixant les capacités à faire acquérir aux élèves
- 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).

Extrait du curriculum du bac pro CGEA SDE en 1996 Module Professionnel 122 : Zootechnie générale et comparée	Extrait du curriculum du bac pro CGEA SDE en 2010 Module Professionnel 121 : Bases scientifiques et techniques pour la conduite des systèmes à dominante élevage
<p>Objectif 1 : Présenter le contexte et l'importance des productions animales en France en mettant en évidence les facteurs d'évolution des systèmes d'élevage</p> <p>Contenu 1.2. Les systèmes d'élevage et leur évolution :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Présenter les facteurs qui conditionnent les évolutions actuelles des systèmes d'élevage <p>Recommandations : évoquer les attentes sociétales (goût des consommateurs, qualité des produits).</p>	<p>Objectif 1.2 - Présenter la diversité des fonctions de l'élevage en s'appuyant sur la notion de système d'élevage</p> <p>Évoquer les facteurs qui conditionnent l'évolution actuelle des systèmes d'élevage :</p> <ul style="list-style-type: none"> - influence des politiques structurelles (PAC...), - impact des systèmes d'élevage sur l'environnement (paysage, gestion de l'espace, biodiversité, effluents, rejets...), - attentes sociétales : qualité des produits, sécurité sanitaire, bien-être animal...

Tableau n°2. Extraits du curriculum du bac professionnel CGEA SDE en 1996 et 2008

² Notion développée par Chevallard (1991) à partir de la théorie des champs de Bourdieu (1977)

D'après l'évolution du curriculum du bac pro CGEA SDE entre 1996 et 2010, les prescriptions incitent, à partir de 2010, les enseignants à considérer le bien-être animal comme une attente sociétale qui conditionne l'évolution des systèmes d'élevage. En 1996, le BEA n'est pas encore identifié par les prescripteurs comme une exigence des consommateurs à prendre en compte par les éleveurs.

Synthèse des résultats de l'analyse socio-épistémologique

Les résultats de notre analyse socio-épistémologique mettent en évidence une vivacité plurielle des questions soulevées par le concept de BEA en élevage car les débats sont vifs à la fois dans et entre les domaines éthique, scientifique, social, politique et professionnel. Il n'est pas possible de considérer le BEA uniquement comme un concept scientifique puisqu'il intègre, comme d'autres QSV, « à la fois une logique disciplinaire, interdisciplinaire et une logique sociétale » (Simonneaux, 2011, p.67). Aucun acteur impliqué dans le BEA ne peut apporter une réponse sans ambiguïté et partagée aux questions telles que « qu'est-ce que le bien-être animal en élevage ? » ou encore « comment respecter le bien-être animal en élevage ? ». Ces deux dernières questions fondent les deux niveaux de controverse les plus vifs actuellement. Les avancées des savoirs scientifiques ont participé à apporter des éléments de réponse pour définir les contours du concept de BEA. Ainsi, la capacité des animaux à ressentir de la douleur, à avoir des besoins physiologiques spécifiques ou encore à ressentir du stress n'est plus remise en cause. Cependant, même si ces caractéristiques ont été mises en évidence dans des travaux scientifiques, ces savoirs scientifiques sont toujours « en train de se faire » et des débats se poursuivent quant à l'étendue des capacités cognitives des animaux et aux différences interspécifiques et interindividuelles. La sensibilité des animaux est devenue réglementairement le fondement de notre responsabilité envers les animaux d'élevage, mais cette sensibilité peut recouvrir des conceptions très différentes selon les acteurs : de la simple sensibilité nociceptive jusqu'à des capacités cognitives sophistiquées, voire une conscience. Les contours du concept de BEA restent actuellement flous. De plus, un même individu fait généralement partie de plusieurs groupes d'acteurs et ses manières d'agir peuvent être très différentes en fonction des situations. De nombreuses incohérences entre les attitudes des acteurs et leur comportement mettent en évidence des *dissonances cognitives* (Festinger, 1957) fréquemment constatées dans les questions mettant en jeu une dimension éthique.

Au regard des résultats de notre analyse socio-épistémologique, nous considérons le concept de BEA comme un concept multidimensionnel « *involving multiple attributes which are grouped together because they serve some common function, and whose relative importance cannot be established in an entirely objective way* » (Fraser, 1995, p.103). Même si la complexité vient rapidement brouiller les tentatives pour éclaircir les savoirs, notions et concepts qui lui sont liés, il nous semble important d'en proposer une représentation. La représentation graphique nous paraît pertinente pour rendre visible et lisible les notions et les concepts organisés en réseau qui permettent de tenter actuellement de délimiter le contenu de la question « qu'est-ce que le bien-être animal en élevage ? ». La visée de cette représentation graphique, présentée en figure 1, est d'éclaircir la complexité d'un concept multidimensionnel en évolution constante et suscitant de nombreux débats. Cette représentation ne prétend pas être exhaustive mais organise les principaux concepts et notions identifiés lors de notre analyse socio-épistémologique.

Evolutions des prescriptions adressées aux enseignants

Evolutions fréquentes de la structuration des référentiels de diplôme

Le décret n°72-607 du 4 juillet 1972 a orienté progressivement la structuration des textes réglementaires (MAF-DGER, 1989). Une transition progressive s'effectue vers l'approche par compétences, lors de la création du diplôme du bac pro CGEA en 1996. L'harmonisation de la structuration des textes prescriptifs souhaitée par le décret de 1972 se poursuit ensuite avec le référentiel du BEPA CPA en 1998 composé d'un référentiel professionnel, d'un référentiel de certification et d'un référentiel de formation. Mais c'est véritablement lors de la rénovation du bac pro CGEA en 2008 que l'approche par compétences et la logique professionnelle marquent plus profondément la structuration des référentiels.

Notre analyse de l'évolution de la structuration et de la forme des référentiels de diplôme a mis en évidence une harmonisation progressive des modalités d'écriture des textes réglementaires avec un rôle grandissant du référentiel professionnel dans la définition des capacités à atteindre pour les apprenants et des contenus de formation. Toutefois, il n'est pas possible de considérer le référentiel de formation comme uniquement issu d'un

processus de transposition didactique ou de « *didactisation*³ » du référentiel professionnel (Cros et Raisky, 2010). Les concepteurs des référentiels de diplôme affirment que les contenus de formation et les capacités à atteindre sont pour certains liés à la réalité des métiers visés et pour d'autres liés à des choix politiques et éducatifs. Ces premiers éléments sur les prescriptions formelles destinées aux enseignants sont importants à prendre en compte car ils mettent en évidence des évolutions fréquentes à la fois du contenu et de la forme des textes prescriptifs avec lesquels les enseignants ont à se débrouiller sans avoir forcément toutes les clés pour les comprendre.

Des métiers a priori peu impactés par la QSV du bien-être animal en élevage

L'analyse de l'évolution des contenus des référentiels professionnels des métiers d'ouvrier en élevage et de responsable d'élevage mettent en évidence une entrée tardive et limitée du bien-être animal dans ces textes prescriptifs. La justification de la prise en compte du BEA dans les métiers étudiés est principalement anthropocentrée (exigence de la société, sécurité de l'opérateur, impacts techniques et économiques) et lorsque des éléments liés à l'animal (stress, confort, santé, sécurité de l'animal) sont évoqués, ceux-ci sont reliés à des objectifs ou des indicateurs technico-économiques. Le concept de BEA semble avoir été juxtaposé, dans les référentiels professionnels, à des activités d'un métier qui ont peu évolué.

Le BEA est, certes, identifié pour les deux métiers visés comme une notion à mobiliser par les éleveurs. Mais au regard des résultats de notre analyse socio-épistémologique, nous nous questionnons sur les contours de cette notion sur laquelle les professionnels disent s'appuyer en situation car elle n'a pas de définition claire, délimitée et consensuelle. La place qu'occupe le BEA dans les référentiels professionnels étudiés ne donne pas des indications fortes aux enseignants pour considérer ce concept comme central dans la réalité du travail en élevage aujourd'hui.

Evolution récente des capacités à faire acquérir aux apprenants

Le « respect du bien-être animal » a été intégré dans les référentiels de certification des diplômes des BEPA TEE en 2009 et du bac pro CGEA SDE en 2010. Ainsi, le BEA doit être pris en compte pour la réalisation des opérations d'élevage mais aussi dans les décisions de conduite des ateliers d'élevage. L'introduction du terme « respect » associé au BEA implique la volonté pour les acteurs de prendre en considération le BEA quand leurs actions l'affectent (Darwall, 1977). Ainsi, futur ouvrier et responsable d'élevage doivent reconnaître le fait que les animaux peuvent ressentir du bien-être et que cette caractéristique des animaux est à prendre en considération pour orienter, guider et circonscrire leurs raisonnements, leurs décisions et leurs actions. Le respect du BEA laisse supposer également qu'il est possible d'identifier des normes, des règles permettant, lors de l'engagement de l'individu dans son action, de prendre en compte l'animal ou certaines de ses caractéristiques en se conformant à ces règles ou normes.

Ainsi, le respect du BEA suppose une implication des futurs ouvriers et responsables d'élevage plus importante vis-à-vis du bien-être de leurs animaux que celle identifiée dans les référentiels professionnels. Son introduction dans les prescriptions n'est pas seulement issue de « *l'analyse pédagogique du référentiel professionnel* » (Ministère de l'Agriculture et de la Pêche, 2010, p. 11) et met en évidence un choix éducatif pris par les concepteurs du référentiel de certification.

³ Cros et Raisky entendent par « *didactisation* » du référentiel professionnel le processus permettant de « *le présenter, de l'approprier et de le modifier pour permettre l'apprentissage du formé* » (Cros & Raisky, 2010, p.112)

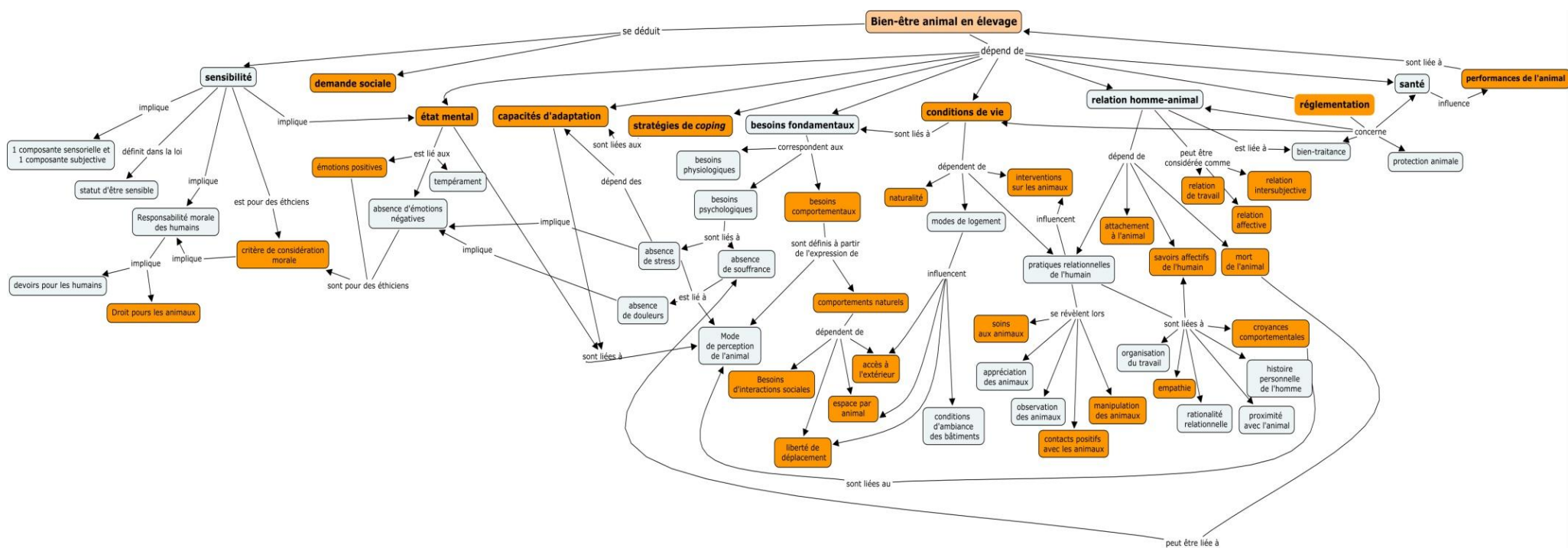


Figure n°1. Carte conceptuelle de la question « qu'est-ce que le bien-être animal en élevage ? »

Légende :

concepts et notions en débat actuellement

concepts et notions provisoirement partagés

Le bien-être animal, un concept simplifié et « refroidi » dans les référentiels de formation

Le référentiel de formation, pour les diplômés étudiés, a toujours été structuré en modules visant un objectif général et pouvant faire appel à plusieurs disciplines pour l'atteindre. Dans notre analyse, nous nous sommes centrées sur les modules dans lesquels une occurrence du BEA était présente et nous avons élargi aux modules dans lesquels des dimensions, identifiées lors de notre analyse socio-épistémologique, pouvant être liées au BEA sont présentes. Le référentiel de formation constitue le document principal sur lequel les enseignants s'appuient pour élaborer les situations d'enseignement-apprentissage tout en tenant compte des exigences du référentiel d'évaluation/certification. Notre analyse de l'évolution du contenu des référentiels a mis en évidence une introduction du terme de « bien-être animal » à partir des réformes de 1996. Ainsi, même si le BEA n'est pas encore présent dans les référentiels professionnels et de certification, les concepteurs des prescriptions ont fait le choix de l'intégrer au contenu de deux disciplines : la zootechnie et les sciences et techniques des équipements. L'évolution progressive des concepts et des notions relatives au BEA en élevage mettent en évidence une légère complexification du concept avec l'intégration de nouvelles dimensions. Mais seules deux disciplines restent systématiquement concernées. Lors de la rénovation de 2010, les dimensions associées au bien-être animal restent, pour certaines parcellaires et pour d'autres absentes, par rapport à celles identifiées lors de notre analyse socio-épistémologique. La figure 2 représente la carte conceptuelle établie lors de notre analyse socio-épistémologique avec en gris les concepts et les notions absents des référentiels de formation étudiés et en orange les concepts et notions présents. Aucun point de tension, aucune controverse n'est mentionné dans les référentiels de formation étudiés. Le concept du bien-être animal est « refroidi » au sens de Legardez et Simmoneaux (2006). Cette présentation des textes prescriptifs ne favorise pas :

- la mise en œuvre, de la part des enseignants, d'une socio-épistémologie des savoirs liés à ce concept. Or, les savoirs en lien avec le bien-être animal sont en constante évolution et sont issus, en partie, de domaines qui ne sont pas forcément familiers des enseignants de zootechnie : éthologie, neurosciences, éthique, sociologie...
- la remise en question de la rationalité technoscientifique constatée par Simonneaux chez des enseignants de zootechnie (Simonneaux, 2012). Cette rationalité a tendance à « refroidir les questions socialement vives liées à l'élevage et peut freiner l'enseignement de pratiques plus respectueuses de l'environnement ou du bien-être animal » (ibid., p.40).

Nous ne considérons pas les prescriptions adressées aux enseignants comme une norme extérieure déterminant l'activité de ces derniers. Ainsi, les résultats de notre analyse des textes prescriptifs n'indiquent pas comment les enseignants transformeront la prescription dans leur activité.

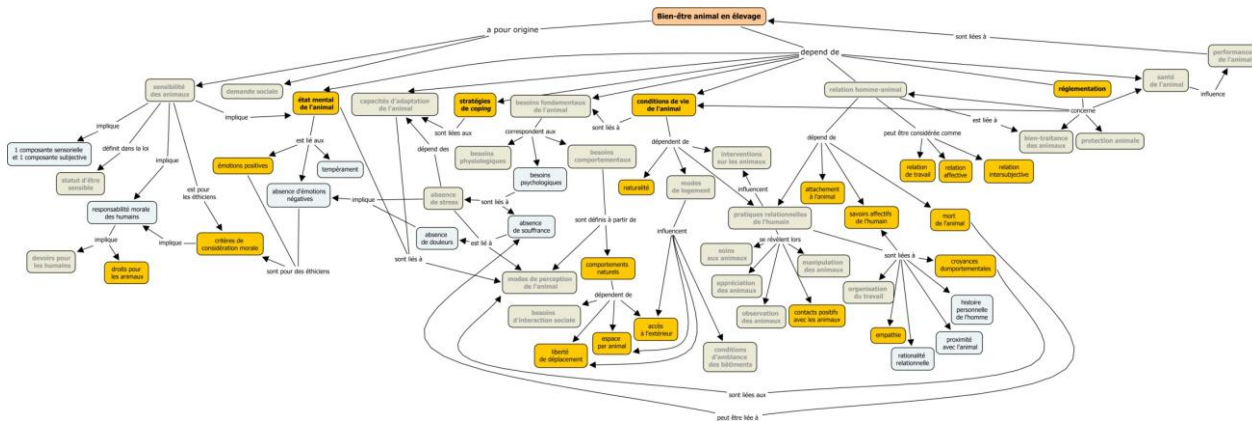


Figure n°2. Notions et concepts liés au bien-être animal absents des référentiels de diplôme de l'ouvrier et du responsable d'élevage

Légende :

- concepts et notions en débat actuellement dans la société et présents dans les textes prescriptifs
- concepts et notions provisoirement partagés et présents dans les textes prescriptifs
- concepts et notions absents des textes prescriptifs

Discussion et conclusion

Les résultats de notre analyse socio-épistémologique laissent supposer que le BEA relèverait plutôt des « éducations à » selon Alpe et Legardez (2011). Or, le contenu des référentiels de formation successifs place le BEA plutôt dans une logique d'enseignement majoritairement disciplinaire. De plus, même si les débats concernant le BEA ont pris de l'ampleur depuis les années 1990, en France, avec une remise en question de certaines pratiques courantes en élevage, la stabilité des référentiels professionnels étudiés semble placer les textes prescriptifs en dehors de ces évolutions majeures. En effet, les interventions sur les animaux mentionnées dans les référentiels professionnels successifs, ont peu évolué (écornage, traitements médicamenteux curatifs ou préventifs, caudectomie, castration...) alors que certaines sont critiquées par la société. Alors que les référentiels professionnels citent précisément certaines tâches de l'éleveur, les référentiels de formation sont de moins en moins précis sur les opérations d'élevage à faire apprendre aux apprenants laissant ainsi une large marge d'autonomie aux enseignants pour définir les pratiques professionnelles à faire acquérir aux élèves.

La structuration de la discipline scolaire de zootechnie semble également échapper aux évolutions constatées lors de notre analyse socio-épistémologique. Dans les années 1990, la zootechnie se définit comme « *une science de nature biologique, ayant pour objet la recherche et la démonstration des lois générales qui régissent le fonctionnement des animaux domestiques et dont l'application permet leur utilisation de la meilleure manière possible. Elle se distingue de l'élevage qui correspond à l'ensemble des méthodes mises en œuvre pour produire des animaux dans le dessein de satisfaire les besoins de l'homme* » (Montméas et Jussiau, 1994, p.78). Cette définition, déjà critiquée en 1994, est pourtant celle qui a structuré et structure encore les référentiels de formation autour des principaux processus biologiques des animaux : nutrition, reproduction, croissance, santé... Ainsi, la discipline de la zootechnie s'est structurée selon une finalité « *productiviste* » et malgré les rénovations successives des référentiels peu d'évolutions ont concerné la zootechnie générale (*ibid.*).

L'analyse de l'évolution des textes prescriptifs a mis en évidence qu'il n'était pas forcément évident de déceler, pour le concept de BEA, l'articulation entre les différentes parties du référentiel. Le référentiel de formation à partir de 1996 devient porteur d'un choix éducatif avec l'introduction du terme bien-être animal alors que celui-ci reste absent du référentiel professionnel. Cette période coïncide avec celle des années 1990, en France, pendant laquelle les débats sur le bien-être animal deviennent plus virulents et davantage médiatisés et au cours de laquelle les premières réglementations relatives au BEA en élevage sont appliquées, comme nous l'avons précisé dans notre introduction. L'écart entre référentiel professionnel et référentiel de formation se réduit à partir des rénovations de 2008 et les enseignants ont eu à faire face à d'importantes évolutions à partir de 2010 :

- l'évaluation de la formation par capacités : les enseignants ont à concevoir des situations d'enseignement-apprentissage et d'évaluation adossées à des situations professionnelles génériques. Or les seules indications formelles dont ils disposent sont celles issues du référentiel professionnel qui ne mettent pas en évidence la dynamique de changement nécessaire vis-à-vis de la prise en compte du BEA. De plus, le référentiel de formation ne favorise pas une approche interdisciplinaire large du concept de BEA.
- l'évaluation du respect du BEA dans l'activité des apprenants : les enseignants ont à construire une évaluation basée sur une mise en situation pratique leur permettant d'attester que les élèves agissent en élevage en respectant le bien-être animal. Ils doivent donc définir des critères, des règles et des indicateurs sur le respect du bien-être animal alors même qu'il n'y a pas de consensus entre les acteurs impliqués dans les débats sur le bien-être animal.

D'après les résultats de notre analyse socio-épistémologique, la question de la prise en compte du BEA dans toutes ses dimensions suppose une évolution du paradigme dans lequel s'inscrivent certains systèmes d'élevage, notamment les élevages qualifiés d'industriels. Or, les prescriptions formelles adressées aux enseignants ne mettent pas en évidence cette dynamique d'évolution en ce qui concerne le BEA et la nécessaire restructuration de la discipline de la zootechnie. Même si de nombreux concepts et thématiques suscitent des questions socialement vives, ils sont rarement introduits sous forme de questions dans les *curricula* ce qui leur fait le plus souvent « *perdre l'apparence d'une question sociale pour en faire un objet d'enseignement scolaire neutralisé* » (*ibid.*, p.18). De plus, les objets scolaires relatifs au bien-être animal présents dans les référentiels sont exempts de points de tension et simplifiés rendant d'autant plus difficiles la tâche de re-conception des prescriptions (Amigues, 2009) qui incombe aux enseignants afin de pouvoir enseigner le bien-être animal dans sa multidimensionnalité et ses multiples niveaux de vivacité. Un *curriculum* évitant de mettre en évidence les controverses, les incertitudes, vis-à-vis des savoirs risque de freiner l'engagement des enseignants dans un enseignement s'appuyant sur des questions controversées (Sadler *et al.*, 2006). Les enseignants risquent, alors, de se restreindre au cadre proposé qui leur permet de se protéger des craintes, fréquemment identifiées dans les études sur l'enseignement des questions socialement vives, liées : i) à un manque de connaissances de la part des

enseignants sur des concepts en pleine évolution, ii) à un manque de ressources pédagogiques ; iii) à des difficultés à changer leurs habitudes d'enseignement ; iii) aux risques perçus pour l'enseignement des savoirs relatifs à une QSV (Hervé, 2012). Toutefois, nous ne considérons pas les prescriptions adressées aux enseignants comme une norme extérieure déterminant l'activité de ces derniers. Ainsi, les résultats de notre analyse des textes prescriptifs n'indiquent pas comment les enseignants transformeront la prescription dans leur activité. La suite de notre recherche permettra d'analyser comment élèves et enseignants en situation d'enseignement-apprentissage construisent (ou non) des manières d'agir en élevage qui tiennent compte du bien-être animal.

Références bibliographiques

- Alpe, Y., & Legardez, A. (2011). Le curriculum sournois de l'éducation au développement durable : l'exemple de l'usage de certains concepts économiques. *Présenté à Colloque international francophone, « Le développement durable: débats et controverses »*. Clermont Ferrand.
- Amigues, R. (2009). Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'Éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 42(2), 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 Éducation et en Formation*. Strasbourg.
- Belpois, M. (2013). Faut-il changer notre alimentation face à la souffrance animale ? *Telerama*, 3307.
- Bourdieu, P. (1977). La production de la croyance contribution à une économie des biens symboliques, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 13.
- Broom, D.M. (2011). A history of animal welfare science. *Acta Biotheoretical*, 59, 121-137.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné (2e éd)*. Grenoble: La Pensée sauvage (1ère éd., 1985).
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF.
- Commission Européenne. (2012). *Communication de la commission au parlement européen, au conseil et au comité économique et social européen sur la stratégie de l'Union européenne pour la protection et le bien-être des animaux au cours de la période 2012-2015*.
- Cros, F., & Raïsky, C. (2010). Référentiel. *Recherche et Formation*, 64, 105-116.
- Dantzer, R. (1983). Protection animale en élevage intensif. *Journées de la Recherche porcine en France*, 15, 25-36.
- Darwall, S. (1977). Two Kinds of Respect. *Ethics*, 88(1), 36-49.
- Darwin, C. (2013). *L'origine des espèces - Charles Darwin ; texte intégral de la première édition de 1859 (T. Hoquet, trad.)*. Paris: Editions du Seuil (Ouvrage original publié en 1859 sous le titre de *On the origin of species by means of natural selection*).
- Dawkins, M. S. (2006). Through animal eyes: What behaviour tells us. *Applied Animal Behaviour Science*, 100, 4-10.
- DRIF, EDUTER, IEA, & POFE. (2009). *Guide d'écriture des Référentiels de diplômes professionnels*.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford: Stanford University Press.
- Fraser, D. (1995). Science, Values and Animal Welfare: Exploring the 'Inextricable Connection'. *Animal Welfare*, 4(2), 103-117.
- Fraser, D. (2008). *Understanding animal welfare: the science in its cultural context*. Chichester: Wiley Blackwell.
- Hervé, N. (2012). Analyses de pratiques d'enseignement de savoirs de la physique stabilisés (l'énergie) et controversés (le changement climatique). *Thèse en vue de l'obtention du doctorat en sciences de l'éducation*. Toulouse: Université Toulouse le Mirail.
- Lamine, C. (2006). Mettre en parole les relations entre hommes et animaux d'élevage. Introduction Circulation des récits et mise en débat. *ethnographiques.org*, 9, 29p.
- Latour, B. (1989). *La science en action*, Paris: La découverte.
- Legardez, A. & et Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner des questions vives*. ESF.
- Ministère de l'Agriculture et de la Forêt-Direction Générale de l'Enseignement et de la Recherche (MAF-DGER) (Eds.). (1989). *Brevet d'Études Professionnelles Agricoles option « exploitation »*. 2ème édition.
- Ministère de l'Agriculture et de la Pêche. (2010). *Écriture des référentiels de diplômes professionnels Les définitions et les concepts sur lesquels on s'accorde : Glossaire*.
- Montméas, L., & Jussiau, R. . (1994). La zootechnie dans l'enseignement technique agricole aujourd'hui. *Ethnozootechnie*, 24, 77 93.

- Morin, O. (2013). *Éducation à la citoyenneté et construction collaborative de Raisonnements SocioScientifiques dans la perspective de Durabilité : pédagogie numérique pour une approche interculturelle de QSV Environnementales*, Thèse de doctorat de sciences de l'éducation. Toulouse : Université du Mirail.
- Novak, J. D., & Cañas, A.J. (2006). *The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct and Use Them*. Florida: Institute for Human and Machine Cognition.
- Regan, T. (1983). *The case for animal rights*. Berkeley: University of California Press.
- Sadler, T. D., Amirshokoohi, A., Kazempour, M., & Allspaw, K. M. (2006). Socioscience and ethics in science classrooms : teacher perspectives and strategies. *Journal of Research in Science Teaching*, 43, 353-376.
- Simonneaux, J. (2011). Les configurations didactiques des questions socialement vives économiques et sociales. *Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger les Recherches*. Aix-Marseille: Université de Provence.
- Simonneaux, L. (2000). Didactique et éducation biotechnologique. HDR, Université de Rouen.
- Simonneaux, L. (2012). Rationalités d'enseignants en productions animales sur des questions socialement vives en élevage. *RDST*, 5, 9-46.
- Simonneaux, L. & Legardez, A. (2011). *Développement durable et autres questions d'actualité*. Dijon: Educagri Editions.
- Singer, P. (1975). *Animal Liberation: A New Ethics for our Treatment of Animals*. New York: New York Review/Random House.
- Veissier, I., Aubert, A., & Boissy, A. (2012). Animal welfare: a result of animal background and perception of its environment. *Animal Frontiers*, 2(3), 1-15.