

# Economie et pluridisciplinarité dans l'enseignement agricole : réflexions autour d'un diplôme professionnel expérimental

*Jean SIMONNEAUX,*

ENFA, BP 87, 31326 Castanet-Tolosan Cedex, UMR « Dynamiques Rurales »

L'enseignement agricole a, depuis plusieurs décennies, revendiqué et mis en œuvre des pratiques pluridisciplinaires. Quelle est la place de l'économie dans cet enseignement pluridisciplinaire ? Quels sont les effets de cette pluridisciplinarité sur les programmes et l'enseignement d'économie ? Telles sont les questions que nous nous proposons d'aborder.

Dans cette perspective, nous nous appuyons sur le concept de transposition didactique, et plus particulièrement sur les notions de transposition externe et interne telles que définies par Alain Legardez (Legardez, 2001). Le référentiel de formation est considéré comme la production de savoirs à enseigner, issus d'une transposition externe, et les savoirs enseignés (à partir de ces référentiels) comme la transposition interne. Nous avons donc pour objet d'analyser ces savoirs à enseigner à partir des référentiels et des recommandations pédagogiques qui y sont jointes et des stratégies d'enseignement qui peuvent être mises en place par les enseignants à partir de ces référentiels. Soulignons qu'il n'existe pas, ou rarement, des manuels scolaires spécifiques à l'enseignement agricole, les enseignants construisent donc leur enseignement à partir du référentiel de formation et de diverses sources bibliographiques dont les médias économiques.

Nous illustrerons notre propos au travers de l'analyse d'une formation expérimentale conduite dans 17 établissements : le Brevet de Technicien Supérieur Agricole (BTSA) « Services en Espace Rural » (SER). Ce diplôme est donc un diplôme supérieur court (niveau III) à visée professionnelle. Mise en place en septembre 1998, cette formation est expérimentale car les situations professionnelles prises en référence sont émergentes, il s'agit :

- du conseil aux agriculteurs et entrepreneurs ruraux pour développer et structurer les activités de services,
- de la conception et de la gestion de projets touristiques, socio-culturels s'appuyant sur les richesses patrimoniales,
- de la coordination de services centrés sur la personne.

Les contenus du référentiel de formation ne sont pas présentés par discipline mais sous la forme de modules rédigés sous la forme d'objectifs avec des indications de contenu et des commentaires pédagogiques, chaque module pouvant se référer à plusieurs disciplines. Il existe :

- cinq modules communs à tous les BTSA,
- sept modules spécifiques à la formation du BTSA SER.

Si nous analysons la place des sciences économiques dans ce référentiel, elles occupent une place prépondérante avec plus du tiers des horaires d'enseignement affectés et se trouvent dans sept des huit activités pluridisciplinaires<sup>1</sup>. En terme qualitatif, les champs couverts par cet enseignement d'économie sont très larges :

- l'économie générale et la macro-économie dans le module commun à tous les BTSA mais aussi une approche de la sociologie et des sciences juridiques (droit du travail),

---

<sup>1</sup> Le référentiel de formation définit 1360 heures d'enseignement, il est structuré en douze modules (avec un horaire indicatif par discipline pour chacun des modules) et huit activités pluridisciplinaires pour 200 heures sans répartition horaire précise par discipline.

- économie sociale et économie des services,
- gestion des entreprises,
- gestion des ressources humaines,
- gestion commerciale...

L'étendue des champs étudiés est donc impressionnante et laisse présager de difficultés pour un même enseignant à maîtriser l'ensemble des contenus. Les enseignants certifiés du ministère de l'agriculture relèvent de deux spécialités : la gestion d'entreprise et la gestion commerciale. On considère que ces deux catégories sont aptes à un enseignement d'économie générale.

Nous avons centré notre analyse, dans une première partie sur le module d'économie commun à tous les BTSA : « Sciences économiques, sociales et juridiques », et sur deux modules spécifiques au BTSA SER « Approche et diagnostic d'un territoire » et « Conception de projets ». Le rôle attribué à l'économie va être beaucoup plus culturel sur le premier module et très « professionnalisant » dans les autres. Du fait du statut expérimental de ce diplôme, nous nous sommes intéressé à peser les choix de transposition, qu'il s'agisse des choix de transposition externe qui n'était pas figée dans ce processus expérimental en ce qui concerne les modules spécifiques, ou qu'il s'agisse de la transposition interne qui fait référence aux choix de contenus réalisés par les enseignants.

## **I. Le module « Sciences économiques, sociales et juridiques »**

Le module « Sciences économiques, sociales et juridiques », souvent qualifié d'économie générale par les enseignants est un module commun à tous les BTSA. Nous nous limitons ici pour ce module essentiellement à une analyse du référentiel de formation, donc à la transposition externe. L'objectif général du module « *Se repérer dans la réalité économique et sociale* » illustre bien l'ambition éducative de ce module de sciences humaines qui est d'acquérir une « culture économique » plus qu'une compétence professionnelle que l'on pourra trouver essentiellement dans les modules spécifiques qui intègrent de l'économie. Dans ce module, l'enseignement économique est complété par un survol des courants sociologiques et une approche du droit à partir du contrat de travail. Cet enseignement s'inscrit dans une tradition culturelle française où l'on suppose que l'acquisition de connaissances peut contribuer à l'égalité des chances (Jean-Louis Derouet, 2000), on présuppose que ces connaissances vont concourir à combler un éventuel déficit de capital culturel.

### *1. Quels savoirs de référence ?*

Si l'on se réfère à la taxonomie de Bloom, les objectifs de formation sont des objectifs de niveau élevé (analyser, appréhender, caractériser...), les grandes thématiques économiques y sont développées : la production, la comptabilité nationale, les revenus, la monnaie, la régulation, la croissance, le développement<sup>2</sup>... L'objectif affiché de différencier l'économie, en tant que pratique sociale et en tant que sciences économiques, est complémentaire d'une approche épistémologique : « *les différences de point de vue sur l'économie, [...] les théories économiques sont nées dans des contextes économiques et sociaux historiquement datés* ». Cette visée est certes louable mais paraît fort ambitieuse pour les 90 heures d'enseignement alloués à ce module lorsqu'elle s'ajoute aux apports de contenu.

La succession de différents thèmes économiques qui conduit à une division du savoir, repris d'une manière ordonnée par les enseignants dans une pédagogie par objectif, correspond à une

---

<sup>2</sup> Exemples d'objectifs : appréhender l'unité et la diversité des sciences sociale, analyser la production, analyser les revenus...

désynchronisation du savoir (Michel Verret cité par Yves Chevallard, 1991) qui risque de réduire la visée épistémologique. Cette ambition semble d'autant plus difficile à atteindre que la précision apportée dans la colonne des contenus se caractérise souvent par un niveau taxonomique bas (connaissance de faits particuliers ou de terminologie, compréhension) comme le souligne Jean-Pierre Astolfi (1992) en caractérisant les contenus d'enseignement, il s'agit en fait plus de savoirs « propositionnels » que de savoirs théoriques. Les seuls auteurs cités dans ce référentiel sont, en économie, Perroux et Rostow à propos du développement et Engel à propos de la consommation.

Keynes n'est cité que sous la forme « *on distinguera soigneusement les caractéristiques de la politique keynésienne et celle de la politique libérale* ». Si les recommandations pédagogiques soulignent une préoccupation épistémologique car elles incitent à préciser les conditions historiques et sociales d'émergence des différents courants économiques, on peut s'interroger sur la dépersonnalisation des savoirs et les liens avec l'analyse des politiques (économiques, agricoles,...) qui risque de renforcer cette transformation de savoirs théoriques en savoirs propositionnels. Les références bibliographiques promises par note de service dans les recommandations pédagogiques n'ont toujours pas été publiées.

Par exemple, les contenus de l'objectif « Analyser les revenus, la consommation et l'épargne » sont ainsi indiqués :

- *les revenus des ménages, le revenu primaire, la redistribution, le revenu disponible brut,*
- *la consommation,*
- *l'épargne.*

Certes les recommandations pédagogiques amènent quelques compléments (l'élasticité des consommations, la loi d'Engel pour ce qui concerne la consommation), mais ces recommandations demeurent dans un domaine descriptif et peu analytique. Ainsi, le commentaire des recommandations pédagogiques sur la redistribution est : « *on en présentera le principe, les éléments pris en compte (prélèvements obligatoires et revenus de transfert) et des exemples* ». Le risque d'une confusion entre principe (écrit au singulier) et le mécanisme est fort, il est donc laissé à l'appréciation de l'enseignant de débattre de l'importance des prélèvements obligatoires et des choix politiques qui y sont liés (le financement des retraites, la protection sociale...). On pourrait sans doute multiplier les exemples (pourquoi les liens entre épargne et investissements ne sont pas évoqués ? ...).

L'exigence générale affichée risque donc d'être fortement réduite de part les choix de contenu, ce qui semble confirmer de nombreux enseignants au travers des difficultés qu'ils rencontrent dans ce module, difficultés d'ailleurs reconnues implicitement dans les commentaires du référentiel : « *Les développements théoriques, pour indispensables qu'ils soient, doivent être à la mesure de l'objectif général de ce module* ».

## 2. D'autres références que le savoir savant ?

En plus de ces références au savoir « savant », même si il est plus propositionnel que théorique, les pratiques sociales entrent aussi dans les références non seulement sous une forme d'actualisation mais aussi dans les thèmes abordés. Elles sont intégrées aux recommandations : « *La prise en compte de leurs pratiques sociales [des étudiants] et de leurs représentations est essentielle* ».

Cependant, très peu d'indications complémentaires ne viennent renseigner sur la manière de prendre en compte ces pratiques sociales et les représentations des étudiants. Il est indiqué une seule fois de s'appuyer sur un exemple pour montrer qu'un fait d'actualité recouvre les champs économique, social et juridique. La stratégie didactique à mettre en œuvre pour cette prise en compte relève donc, ici, de la transposition interne, c'est-à-dire qu'elle est sous la responsabilité des enseignants.

De plus, on peut s'interroger par ce que sous-entend cette notion de pratiques sociales de référence, faut-il les comprendre comme limitées aux pratiques des étudiants concernant la vie économique et sociale ou doit-on les élargir aux pratiques globales de la société ? Mais quelle que soit la réponse, cette notion de pratiques sociales de références renvoie au système de valeurs des individus ou d'une société, c'est-à-dire à ce qui fonde les principes d'actions.

La citoyenneté est un autre élément de référence à prendre en compte dans les choix de contenu. La visée citoyenne est clairement revendiquée dans les recommandations pédagogiques puisqu'il s'agit de « *permettre aux étudiants de mieux comprendre la réalité économique et sociale... [] et de pouvoir intervenir, en tant que citoyens, dans le débat social* ». Au-delà de l'acquisition d'une « culture » générale appartenant à la tradition de l'enseignement français, la référence à la citoyenneté illustre le rôle du système d'enseignement dans le fonctionnement de la cité. Cette question de la citoyenneté nous interroge sur le rôle de l'école : l'école est-elle une institution qui a pour objectifs l'acquisition de savoirs ou est-elle également une institution qui transmet un certain nombre de valeurs à ceux qui la fréquentent ? Déjà l'instruction civique était le moyen de connaître les institutions du pays mais aussi de transmettre les valeurs attachées au civisme, à la nation. Au-delà d'une simple connaissance des institutions, la citoyenneté est une vision idéologique, c'est tenter de faire adhérer les étudiants à certains principes de la société, c'est-à-dire à une éthique.

Cependant, la référence à la citoyenneté est limitée à cette phrase des recommandations pédagogiques. Nous devons nous questionner sur ce que recouvre la notion de citoyenneté. La citoyenneté, tant à la mode aujourd'hui, fait référence à la démocratie, la responsabilité,... mais peut être polysémique (en plus de pouvoir être polémique) et donc soumise à interprétation si nous nous référons à la globalisation, au principe de précaution, au débat entre démocratie délégative et participative... On reconnaît aujourd'hui l'existence d'un consommateur-citoyen, « *plus on prend l'individu pour un citoyen, plus cet homme sans qualité se révèle avoir une rationalité plus complexe et plus élaborée* » (Raphaël Larrère reprenant Amartya Sen, 2001). La citoyenneté est aujourd'hui fondatrice de mouvements sociaux, elle est souvent définie comme étant à la fois droit, devoir et pouvoir (Henri Leclerc, 1999) et se réfère à l'éthique et au politique (Jean-Claude Gracia, 2001). Les liens entre économie et citoyenneté font partie du débat social, c'est une question socialement vive telle que les définit Alain Legardez (2001). À l'heure où l'on parle de la citoyenneté à l'école, il paraît difficile de la cantonner à la cours de récréation sans la laisser entrer dans la salle de classe. Les liens entre éthique et économie sont des rapports tendus depuis longtemps mais constituent des problématiques de recherche (Ch. Arnspregen & al., , D. Vermersch, A. Sen ...) qui devraient nourrir cet enseignement et permettre de construire des contenus de référence.

En terme de visée éducative, il nous semble que ce module illustre la dialectique entre, d'une part, des savoirs savants et d'autre part, la prise en compte de pratiques sociales de référence. Les savoirs savants sont appréhendés par la présentation des différents concepts et notions mais aussi dans leur dimension épistémologique : la manière et les conditions dans lesquelles ces savoirs savants se sont construits paraît fondamentale dans les sciences économiques. La prise en compte des pratiques sociales de référence vont faire écho au système de valeurs des individus. C'est une gageure pour les enseignants de relier ces deux pôles.

## **II. Les modules spécifiques**

En ce qui concerne les modules spécifiques, nous nous sommes centré sur l'analyse de deux modules spécifiques « Approche et diagnostic d'un territoire » et « Conception de projets ». Cette partie de l'analyse s'appuie sur un travail collaboratif avec les enseignants des dix-sept établissements dans le cadre d'une évaluation et d'un accompagnement en cours de ce diplôme expérimental (Joëlle Castellan & Jean Simonneaux). Nous avons choisi d'analyser ces deux

modules car ils constituent la « colonne vertébrale » de cette formation, les autres modules et les huit thèmes pluridisciplinaires viennent s'articuler en amont ou en aval. Le rapport de stage, qui constitue une partie importante de l'évaluation terminale du diplôme, a d'ailleurs pour support un diagnostic de territoire et la conduite d'un projet par les étudiants. Ces deux modules qui structurent la formation sont des modules d'essence pluridisciplinaire, que ce soit le diagnostic de territoire ou la conduite de projet<sup>3</sup>, ces compétences ne peuvent se référer à une discipline particulière. Nous trouvons donc des enseignements d'économie, de géographie et de socio-culturel<sup>4</sup> au sein de ces modules dans des proportions presque similaires.

### *1. Des objectifs de formation au service d'une politique publique*

En ce qui concerne la transposition externe, comme pour l'éducation nationale, la détermination des contenus de formation s'appuie sur une procédure de validation par la Commission Paritaire Consultative (CPC) – la sous-commission « Services » dans le cas du BTSA SER – à laquelle participe des représentants de la profession, des enseignants et des « experts ». La CPC valide et amende des propositions de contenus de formation élaborés par un groupe d'enseignants sous la responsabilité d'inspecteurs de l'enseignement agricole.

Si la CPC constitue l'institution qui permet de débattre de cette transposition externe, le pouvoir politique et son appareil administratif demeure le décisionnaire qui définit les orientations notamment au travers du conseil national de l'enseignement agricole.

Cette formation se situe dans la logique de la Loi d'Orientation Agricole de juillet 1999 pour la reconnaissance d'une agriculture multifonctionnelle : le référentiel professionnel qui décrit les activités des emplois visés est relativement succinct du fait du caractère émergent des métiers visés mais en cohérence avec les orientations politiques du moment (développement durable, multifonctionnalité de l'agriculture...). La loi d'orientation redéfinit d'ailleurs les missions de l'enseignement agricole (formation et insertion mais aussi participation à l'animation du milieu rural, contribution aux activités de développement, d'expérimentation et de recherche, participation à la coopération internationale). Nous aurions pu évoquer, dans la même logique, la référence au développement durable dans le module d'économie générale. Il n'est pas nouveau que le dispositif de formation agricole vienne en appui de la politique de son ministère de tutelle : la structuration et le développement de l'enseignement agricole ont été réalisés à la suite des lois d'orientation agricole de 1960 et 1962 sous la houlette du ministre de l'époque : Edgar Pisani.

Ces savoirs à enseigner sont construits à partir des savoirs savants de différentes disciplines et des pratiques sociales de référence qui sont constituées dans notre cas :

- à partir des pratiques professionnelles :
  - identifiées dans le cadre du travail des membres de la CPC,
  - issues de la connaissance du milieu professionnel qu'ont les enseignants du fait de leur cursus (de formation ou professionnel),
  - rencontrées lors des pratiques pédagogiques en lien avec le milieu professionnel (diagnostics ou projets réalisés par les étudiants dans le cadre de la formation, stages...).

---

<sup>3</sup> Nous utiliserons le terme de « Conduite de projets » de préférence au titre du module « Conception de projets » qui nous paraît réducteur et ne pas correspondre au contenu déterminé, la conception étant une des étapes constitutive de la conduite de projets. Cette modification de titre fait partie des changements que nous préconisons dans l'évaluation de cette formation.

<sup>4</sup> Dans l'enseignement agricole, nous trouvons un corps d'enseignants « d'éducation socio-culturelle ». Outre une fonction d'animation, au risque d'être simplificateur, je dirais que ces enseignants assurent des formations liées à la sociologie et à la communication.

- des savoirs métissés et pluriels produits par la profession et les experts qui sont des savoirs essentiellement méthodologiques (les différentes étapes d'un projet, les contenus d'un diagnostic...).

## *2. Une pluridisciplinarité clairement revendiquée*

Une incontestable reconnaissance institutionnelle de la pluridisciplinarité s'est construite progressivement (Méaille, 1998), initiée par une démarche d'études de terrain réalisées par des enseignants innovateurs à la fin des années 60. Les années 70 sont marquées par une concertation des disciplines pour rendre compte de la réalité. L'institutionnalisation réelle intervient durant les années 80, les activités pluridisciplinaires sont alors reconnues dans l'emploi du temps des enseignants, elles apparaissent alors clairement dans les curriculums des diplômes du ministère de l'agriculture au travers d'une présentation modulaire. Ces deux modules font référence à plusieurs disciplines sur un même objet ou un même questionnement. L'enseignant d'économie n'a plus à enseigner l'économie comme discipline mais la contribution de l'économie sur tel ou tel objet (filière, développement local, conduite de projets...).

Cette montée en puissance de la pluridisciplinarité trouve son origine dans divers éléments :

- l'enseignement agricole est un enseignement à visée professionnelle qui veut s'ancrer dans la réalité à partir d'études de cas, de questionnements sur l'action,
- l'enseignement agricole est fortement imprégné par la culture d'ingénieur, de nombreux enseignants et responsables ayant une formation d'ingénieurs, ceux-ci centrent plus leur questionnement vers l'action que sur la faculté d'une discipline à expliquer la réalité,
- l'émergence et la reconnaissance d'un cadre conceptuel commun à plusieurs disciplines dans le savoir savant, le courant systémique devient une référence en agronomie, en écologie et en économie à l'INRA.

Il est encore fréquent aujourd'hui, au sein de l'enseignement agricole, que les enseignants d'économie aient une formation d'ingénieur ou bien aient eu une autre activité professionnelle antérieure à celle d'enseignants. Ils entrent alors aisément, avec plaisir et volonté, dans ces démarches pluridisciplinaires.

Dans ce contexte, il n'est donc pas étonnant (ni innovant) de recourir aux trois disciplines principales concernées (économie, éducation socio-culturelle et histoire-géographie) mais aussi des indications de liens avec d'autres modules relevant de ces mêmes disciplines et d'autres disciplines (informatique).

## *3. Une logique d'action et d'apprentissage plutôt qu'une logique disciplinaire*

Les contenus théoriques sont relativement limités dans ces modules ou sont relativement flous : par exemple, le diagnostic de territoire est composé d'une approche paysagère, géographique, économique, sociologique, etc.... sans précisions sur les contenus de ces approches. Il s'agit essentiellement d'un savoir méthodologique (que certains appellent des connaissances procédurales) qui prime sur les savoirs conceptuels, c'est la pertinence du choix et de l'utilisation des outils et concepts (souvent abordés dans d'autres modules : acteurs, territoire, étude de marché...) qui est la plus importante.

Cependant, se pose la question de la définition de ces méthodologies qui sont souvent diverses, adaptées à un contexte ou à une problématique. Ainsi en ce qui concerne le diagnostic de territoire, nous trouvons des méthodologies où une composante disciplinaire est très influente voire

développée par une discipline (notamment la géographie), nous trouvons des méthodologies adaptées à certains contextes (la ville,...) ou secteurs (le patrimoine, les entreprises, le tourisme...). Le choix méthodologique peut être également porteur d'un choix idéologique, porteur d'un système de valeur. Lorsque François Plassard (1994) fait référence à la notion de « diagnostic participatif », ce n'est pas seulement un choix méthodologique, c'est surtout un choix idéologique car il fait référence à des principes d'action relevant de la citoyenneté qui va justifier les acteurs concernés, les formes de communication, l'échelle de temps envisagé.

Les références théoriques ou méthodologiques relatives à la conduite de projet sont plus limitées à notre connaissance mais ne sont pas plus homogènes. Les références théoriques ont pour objet plus de développer les problématiques que de proposer des méthodologies (Boutinet, 1990). Les références aux secteurs d'application sont aussi multiples (l'industrie, l'entreprise, le tourisme, le développement local, la culture...) de même que la nature des projets concernés (valorisation, organisation de la production, équipement...) et vont générer des méthodologies différentes.

Le contenu de formation de ces modules, la transposition externe, ne répond pas à ces choix de contenu ou plus exactement reporte le choix sous la responsabilité des enseignants dans la transposition interne, en proposant cependant une stratégie pédagogique : l'apprentissage méthodologique par l'action. En effet, la réalisation d'un diagnostic de territoire d'une part, et la participation à un projet en première année et la conduite d'un projet en deuxième année d'autre part, sont des objectifs de formation. Confusion entre moyens et objectifs peut-on répondre, mais réponse partielle cependant. Les pratiques professionnelles qui sont des pratiques sociales de référence sont donc ici plus importantes qu'un savoir « savant » flou et non stabilisé dans ce cas. Se pose cependant la question de la diversité des méthodologies dans les pratiques professionnelles. Il ne faut pas analyser ce choix de transposition comme une réponse totalement hasardeuse face à une difficulté, la confrontation réelle à une situation professionnelle dans une situation de formation n'est pas nouvelle : les stages en sont une modalité courante. La mise en situation professionnelle au sein d'un module n'est pas nouvelle non plus, au moins au ministère de l'agriculture, elle existe déjà dans d'autres BTSA (Analyse et conduite de systèmes d'exploitation, techniques commerciales...) mais dans des proportions moindres en terme de temps. Ces choix didactiques sont l'application de l'enseignement face à des situations problèmes réelles, la logique est certes ambitieuse puisqu'elle stipule la participation des étudiants à la négociation de l'étude et à la définition du cahier des charges. En nous appuyant sur les travaux de Michel Huber (1999), nous avons travaillé avec les enseignants pour adapter leur enseignement et leur rôle sur des temps de réalisation, des temps d'apports et des temps de remédiation en fonction de l'avancement des étudiants. Cette situation génère des problèmes d'organisation et nécessite de repenser les activités pédagogiques tout en amenant à une autre conception du métier d'enseignant, l'enseignant est autant celui qui accompagne que celui qui transmet (Simonneaux J. & al., 2001).

#### *4. Vers une épistémologie de l'interdisciplinarité ?*

Cependant, ces pratiques professionnelles et les savoirs « métissés » des experts ne sont pas uniques et homogènes : les méthodologies de diagnostic ou de projets sont multiples car contextualisées (agriculture, tourisme, industrie...) ou soumises à controverses. Ces savoirs méthodologiques sont plus souvent construits sur la base de l'expérience plus que par un travail de recherche, d'autant plus lorsqu'ils sont pluridisciplinaires. Si les choix, au sein d'une équipe pédagogique, paraissent cohérents, on remarque une grande hétérogénéité entre les équipes pédagogiques des différents établissements. En analogie avec ce qui se passe vis-à-vis des savoirs scientifiques non stabilisés, les enseignants souhaitent des précisions (ou une stabilisation) de ces nouveaux savoirs « en action », non seulement sur les contributions relatives des différentes disciplines, mais surtout ils attendent qu'on les forme pour une clarification des méthodes afin de définir le niveau de

complexité adapté à cette formation. Il faut déterminer les transformations ou simplifications admises à ce niveau en déterminant les niveaux d'exigence. Comment les enseignants vont reconstruire un objet, une notion au « statut hybride » qui va intégrer des notions disciplinaires sous-jacentes (acteurs, territoire, ressources, espace, développement, budget...) et surtout lui donner une composition homogène ? C'est notamment sous l'angle de l'évaluation que les enseignants se sont questionnés sur une harmonisation du niveau d'exigence et donc finalement ils ont senti le besoin de déterminer les « invariants » de chacune de ces méthodologies. C'est un travail de collaboration avec les enseignants qui permet de « stabiliser » des contenus et niveaux d'exigence. Cette clarification de contenu fournira certainement des éléments d'amélioration du référentiel lors de la fin de l'expérimentation.

Lorsque nous nous intéressons au diagnostic de territoire et à la conduite de projet, nous nous intéressons certes à des concepts disciplinaires, mais ces notions de diagnostic et de projet ne relèvent pas d'une discipline et peuvent être qualifiées d'hybride. Il s'agit d'une construction institutionnelle de ce que Fourez nomme les « îlots de rationalité » qui s'appuie sur des concepts qui peuvent être communs à différentes disciplines (territoire, développement, acteurs...). Il n'est pas étonnant de rencontrer des compétences et savoirs spécifiques qui peuvent être nouveaux ou plus simplement reconstruits et adaptés sous une nouvelle combinatoire dans des métiers nouveaux et émergents.

Dans notre cas, la pluridisciplinarité conduit à une re-construction de nouveaux savoirs, non disciplinaires, mais intégrant des notions disciplinaires existantes qui peut conduire à une remise en cause de la place de la discipline, et donc de l'enseignant. Il semble cependant, que les enseignants d'économie, formés aux problématiques de la gestion, s'adaptent assez aisément à cette configuration. La pluridisciplinarité conduit alors à une construction de nouveaux savoirs auxquels doivent être préparés les enseignants. Le travail de pluridisciplinarité se construit donc d'autant mieux qu'il s'appuie sur une démarche épistémologique, l'analyse de la construction des savoirs, en complément d'une confrontation directe aux pratiques sociales de référence de la part des étudiants et des enseignants.

## Conclusion

De l'analyse de ces deux modules, nous pouvons retenir que :

- la référence au savoir savant est bien réelle mais souvent ambitieuse ce qui entraîne souvent une transformation de ces savoirs savants en savoir propositionnel, c'est-à-dire simplifié et considéré comme quelque chose d'établi,
- la prise en compte des pratiques sociales de référence est constante, y compris en économie générale, ce qui conduit à une interaction entre système de valeurs et savoir,
- l'enseignement peut être aussi au service d'une politique publique, l'école a pour vocation de contribuer à l'organisation de la société. On peut se demander, d'ailleurs, si la référence à la citoyenneté n'est pas une contribution souhaitée à la lutte contre la violence et l'exclusion.

Cependant la comparaison de ces modules nous montrent que la transposition externe réalisée dans les deux cas est pratiquement inversée, dans le premier cas les précisions de contenu sont effectivement réalisées (même si ces précisions peuvent avoir des niveaux d'exigence contradictoires) mais la stratégie didactique est reportée à la transposition interne réalisée par les enseignants ; dans le deuxième cas, c'est la stratégie didactique qui est définie et la définition des contenus qui est partiellement reportée sur les enseignants.

Dans le cas des modules spécifiques, modules à visées professionnelles, la pluridisciplinarité développée semble indispensable pour rendre opérationnelles l'économie et la gestion mais

nécessite certainement, de la part des enseignants, un approfondissement des notions des autres disciplines et une bonne connaissance du milieu professionnel pour re-construire, collectivement, de nouveaux objets de savoirs.

En ce qui concerne le module d'économie générale, et sans vouloir enfermer les enseignants dans un carcan, il nous paraîtrait enrichissant que les référentiels de formations puissent être construits en proposant des stratégies didactiques qui permettraient de mieux articuler et de développer les liens entre les savoirs « savants » et les pratiques sociales de référence. Malgré le risque d'une confusion entre théorie et réalité, c'est l'un des moyens qui va donner du sens aux sciences économiques tout en développant la motivation des étudiants. En complément d'une entrée purement disciplinaire sur les différents thèmes, il serait possible de proposer des thèmes à la croisée des savoirs et des pratiques sociales : par exemple éthique et économie, citoyenneté et économie, mondialisation... Il est certainement nécessaire de travailler à la conception d'outils adaptés à ces situations en privilégiant les supports de communication adaptés (débat, jeux, médias...).

La comparaison de ces modules montre également qu'un référentiel de formation n'est pas seulement un « listing » de concepts et notions disciplinaires, au-delà d'un savoir savant de référence, il pourrait comporter des indications sur la prise en compte des pratiques sociales de référence et également des pistes de stratégies didactiques sans entraver la liberté et l'initiative des enseignants dans la réalisation de la transposition interne.

#### REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ARNSPERGEN Ch., LARRÈRE C., LADRIÈRE J., (2001), *Trois essais sur l'éthique économique et sociale*, INRA Editions,
- ASTOLFI J-P., (1992), *L'école pour apprendre*, ESF Editeur
- BOUTINET J-P., (1990), *Anthropologie du projet*, PUF,
- CASTELLAN J. et SIMONNEAUX J., (2000), *Bilan d'étape*, Expérimentation BTSA SER, Rapport au ministère de l'agriculture et de la Forêt, ENFA, Toulouse
- CHEVALLARD Y., (1985), *La transposition didactique*, Grenoble, La pensée sauvage
- DEROUET J-L., (2000), «La sociologie des inégalités d'éducation à l'épreuve de la seconde explosion scolaire : déplacements des questionnements et relance de la critique » *Education et Sociétés*, N°5, De Boeck Université, p. 9-24
- FOUREZ G. (1997), « Qu'entendre par îlots de rationalité et par îlots interdisciplinaires de rationalité », in *Aster*, N°25, p.217-225, Paris
- GRACIA J-Cl., (2001), « Enseigner et éduquer : entre éthique et politique », *Initiatives*, N° 3, Mars, p. 26-28.
- HUBER M., (1999), *Apprendre en projets, la pédagogie du projet-élèves*, Chronique Sociale, Lyon
- LARRÈRE R., (2001), « Les citoyens et les consommateurs ou les OGM et la démocratie », *Économie rurale*, N°266, Nov-déc, p. 7-10.
- LECLERC H., (1999), « Naissance de la citoyenneté », *Territoires*, N° 400-401, novembre, p. 10-11
- LEGARDEZ A., (2001), « La construction des objets d'enseignements scolaires sur des questions socialement vives : problématisation, stratégies didactiques et circulation des savoirs », *4<sup>ème</sup> congrès AECSE*, Lille, sept.
- MEAILLE M., (1998), « La pluridisciplinarité dans l'histoire et la culture de l'enseignement technique agricole », Actes Pluri Inter Disciplinarité, avril 1997, ENFA, Toulouse-Auzeville,
- PLASSARD F., (1994), *Territoires en prospective, Quel nouveau contrat Ville-Campagne ?*, Plassard Editeur.
- SIMONNEAUX J., BESLAY Ch., CASTELLAN J., FENECH M., (2001), « La conduite du changement dans la mise en place de formations à des métiers émergents », in BEAUCHESNE A., MARTINEAU S., TARDIF M., *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement*, Editions du CRP, Université de Sherbrooke (Canada), p. 159-172