

Un challenge : la création d'un diplôme de formation professionnelle national visant des métiers en émergence (549)

Dans les années 1990 l'enseignement agricole français était face à une demande forte et récurrente de la part des élèves et de leur famille de compléter l'offre de formation professionnelle dans le domaine des services en milieu rural. Celle-ci existe de longue date aux niveaux V (CAP, BEP) et IV, par contre rien n'était proposé au niveau III (BTS) afin de permettre une poursuite d'études supérieures courtes à laquelle aspire bon nombre de titulaires de baccalauréat ou de brevet de technicien.

Les études d'opportunité ont permis d'identifier un positionnement professionnel correspondant à la demande de services destinés au développement de l'activité économique, sociale et culturelle des zones rurales. Cette demande émergente se traduit dans des nouveaux métiers¹ exercés auprès des collectivités locales ou territoriales, des associations très diverses, de structures privées...S'est alors posée la question suivante : comment créer un diplôme professionnel et mettre en œuvre des formations visant des métiers en émergence ?

Pour cela le ministère de l'agriculture a opté pour une expérimentation devant accompagner la création et la mise en place d'un nouveau diplôme : le BTSA Services en Espace Rural. Elle a été un levier pour faire adhérer au projet politique. Elle a été décidée et s'est déployée dans les premières phases opérationnelles de gestion (référentiels et cadre réglementaire établis, établissements retenus).

Pour cela nous avons mis en place et assuré² un appui **formation** aux équipes, un dispositif de **régulation** par des réunions trimestrielles avec toutes les équipes engagées, une **mise en réseau**, une collecte et le traitement d'informations afin de **valider les hypothèses** posées collectivement au départ (relatives au positionnement du diplôme, aux préconisations pédagogiques), une **capitalisation** de l'expérience pédagogique.

Cette expérimentation a mobilisé depuis 1998 des acteurs à tous les niveaux :

- au niveau national : les services d'orientation des formations du ministère et l'inspection de l'enseignement agricole,
- au niveau local : 16 établissements qui ont mis en place la formation (en deux vagues d'ouverture à deux ans d'intervalle),
- par conséquent 16 équipes pédagogiques soit environ 170 enseignants.

Nous utiliserons ces trois niveaux d'observation qui correspondent également à trois niveaux de décisions distincts mais corrélés (entre le curriculum formel et le curriculum réel), qui permettent d'englober le niveau du projet politique de l'institution en mettant en place un tel diplôme, le niveau de gestion, le niveau de réalisation de l'action éducative (établissement, enseignants membres d'une équipe).

En quoi une telle expérimentation est-elle porteuse de changement ?

¹ Il s'agit de proposer une réponse professionnelle à cette demande compte tenu des limites constatées par les acteurs eux-mêmes, du bénévolat, de la disponibilité et des compétences des élus, des agents de développement local...le dispositif emploi jeune participant à la structuration de l'emploi et à sa professionnalisation.

² Pour le lecteur, mon implication personnelle peut paraître surprenante et interroger quant à la neutralité de l'accompagnement, l'objectivité des analyses portant (partiellement) sur le fruit des actions découlant de cet accompagnement... qu'il se rassure je n'ai pas tout fait seule et la multiplicité des regards croisés tout au long de cette expérimentation m'ont servi de garde fou.

Le caractère émergent des métiers, la complexité des situations professionnelles d'interface, la nature des compétences visées (inhérentes à l'animation et la conduite de projets, avec une dimension humaine et sociale importante) interpellent tous les niveaux de l'institution.

1- Au niveau national, l'approche actuelle³ en terme d'ingénierie des curriculas (formels) concernant les formations professionnelles relevant du ministère de l'agriculture est à nouveau interrogée. MH Bouillier –Oudot⁴ constate « qu'un apport essentiel de la rénovation est d'avoir instauré le curriculum comme instrument d'orientation des formations dans une volonté d'organiser globalement le changement à l'échelle du système ». Cet effet de levier se joue notamment par un affichage clair des intentions du concepteur au travers des compétences à acquérir et des objectifs pédagogiques à atteindre.

A cette époque, le changement concernait donc l'ensemble du curriculum avec la volonté de voir ainsi se développer de nouvelles compétences en ingénierie pédagogique dans les établissements, pour concevoir un projet pédagogique et des situations de formation en accord avec les finalités d'insertion professionnelle du référent professionnel.. L'auteur constate que cependant, « les enjeux et les difficultés liés à cet aspect du changement aient été sous-estimés au moment de la rénovation et qu'ils ne sont pas véritablement posés ».

La création et la mise en place du BTSA SER rend ce questionnement incontournable : la démarche habituelle d'ingénierie prend appui sur une description relativement fine des métiers visés, support de l'accord avec les représentants professionnels . Cette description n'était pas possible pour le BTSA SER : le repérage d'activités récurrentes dans des situations professionnelles variées illustrant l'évolution et les nouveaux besoins de services des territoires ruraux a seulement permis de dégager des compétences relativement transverses touchant à la compréhension de la dynamique d'un territoire rural et à l'émergence, et la conduite et l'animation de projets dans ces territoires. De ce fait, l'élaboration des référentiels de formation et d'évaluation selon une logique strictement déductive était à priori délicate. Par contre les constats faits par MH Bouillier Oudot de « la relative indépendance du processus de définition des orientations pédagogiques des formations vis à vis de la définition des métiers » permettant d'introduire des innovations pédagogiques⁵, l'expérience acquise en terme de construction modulaire, d'approche interdisciplinaire « permettant de mettre en relation les processus technologiques avec différents systèmes de signification » ont facilité la tâche à cette étape du processus et permis d'élaborer référentiels de formation et d'évaluation relativement précis.

La rapidité inhabituelle de cette étape mérite également d'être soulignée et interrogée. Cela ne tient-il pas au caractère équilibré du rapport des forces « disciplinaires » en présence ? En effet aucune spécialité, option d'enseignement n'est porteuse de la spécialité professionnelle de cette formation aussi il n'y a aucun enseignant estampillé de « développement local » ni aucun inspecteur chargé de cette spécialité ? Le caractère interdisciplinaire de la compétence professionnelle s'est donc « naturellement » affirmé. De plus, j'ai constaté que les acteurs concernés se sont assez facilement retrouvés sur les finalités et les orientations qui venaient d'être confortées (en partie) par la loi d'orientation agricole. Chacun n'ayant pas de

³ issue d'une évolution en trois temps (1970, rénovation de l'enseignement agricole de 1985, puis formalisation de la procédure en 1990 avec création des CPC - commissions consultatives paritaires)

⁴ Marie-Hélène Baradat Bouillier-Oudot, L'introduction des problématiques environnementales dans l'enseignement technique agricole français, thèse de sociologie, Université Sciences Sociales Toulouse I, 1999

⁵ Les prescriptions pédagogiques portent essentiellement sur une formation pluridisciplinaire prenant appui sur des situations concrètes de terrain selon une **pédagogie du projet** (dimension révélée par l'expérimentation) associant un partenariat contractuel, **un accompagnement à la maturation du projet professionnel de l'étudiant** intégré à la formation.

représentations stabilisées et embrassant la diversité des situations professionnelles envisagées, chacun a fait preuve d'une relative prudence et d'ouverture.

Au niveau du curriculum formel c'est donc le contenu et la précision du référentiel professionnel qui sont interrogés au regard de sa fonction d'orientation de la formation.

2- Au niveau des équipes, quelles en ont été les conséquences ?

Habituellement les trois référentiels et les recommandations pédagogiques qui les accompagnent sont censés expliciter les intentions, les orientations de l'institution et orienter l'ingénierie pédagogique de l'équipe et/ou des enseignants. Cependant MH Bouillier-Oudot a bien pointé le déficit de réflexion au sein des équipes permettant une appropriation collective des référentiels professionnels associée à une approche politique et épistémologique, observation qui rejoint notre expérience de formatrice d'enseignants. La situation particulière du BTSA SER conjuguée à l'absence de spécialiste évoquée précédemment (sur lequel l'équipe peut se reposer ou à l'opposé qui s'approprie la responsabilité de la « bonne professionnalisation ») a rendu cette réflexion quelque part **incontournable**. Pour preuve le témoignage des enseignants qui ont rejoint la formation en cours d'expérimentation qui disaient ne pas comprendre les attendus, le sens à donner à leur enseignement ou même ce qu'ils devaient enseigner à la lecture des référentiels et recommandations officielles.

Ainsi le niveau d'ingénierie de traduction, d'un référentiel professionnel associé à des intentions politiques en orientations de formation a été reporté au niveau local. L'appropriation collective des intentions et du sens que le référentiel professionnel ne pouvait traduire s'est faite localement, parfois en amont mais le plus souvent en parallèle de l'ingénierie pédagogique accompagnant la mise en place d'une formation. L'étude (localement ou dans le cadre des formations liées à l'expérimentation) de situations concrètes de territoires ruraux, de projets qui y sont conduits,... la mise en place de comités de suivis associant des professionnels des divers horizons concernés par le BTSA SER ont alimenté cette réflexion. La dynamique d'échanges entre les équipes permise par l'expérimentation l'a soutenue, lui a permis de se formaliser et d'avoir une certaine lisibilité⁶.

Forts de ce constat et afin de le valider, nous avons orienté l'accompagnement préalable à l'ouverture de 10 autres sections en les incitant à faire ce travail d'investigation de terrain et de confrontation collective avec les grandes orientations données par le référentiel professionnel. Nous avons insisté afin qu'il se fasse en préalable à toute réflexion avancée sur la mise en place de la formation. Les témoignages d'enseignants « j'ai compris qu'elle pourrait être ma place dans cette formation. », les productions des équipes (ex : analyse de situations professionnelles de projet avec identification des compétences en jeu et des liens avec les contenus de formation), les témoignages d'étudiants qui sont très sensibles aux équipes qui « savent ou elles veulent les conduire », qui font émerger le sens de la formation... sont autant d'observations qui confortent l'hypothèse du caractère **incontournable**⁷ d'une certaine ingénierie de formation au niveau des équipes en amont de l'ingénierie pédagogique liée à la mise en place d'une formation.

Ce transfert effectif d'un niveau ingénierie de formation au niveau local nous semble transposable à d'autres cas d'élaboration ou de rénovation de curricula de formation en réponse à la complexité de situations professionnelles de plus en plus mouvantes et transdisciplinaires que connaissent bon nombre de formations professionnelles.

Cette ingénierie de formation au niveau local se caractérise par :

- sa dimension collective

⁶ Cf bilan d'étape novembre 2000, p18 « un fil conducteur qui émerge lentement »

⁷ MH Bouillier a bien montré qu'il est sous entendu dans le processus, qu'il serait nécessaire mais qu'il est souvent contourné.

- une confrontation à des situations professionnelles
- une réflexion étayée et consolidée par des regards extérieurs (réseau, comité de suivi..)
- la production d'une réflexion sur les attendus en terme de compétences clés, et d'une (re)lecture croisée des référentiels professionnels et de formation.

Le caractère émergent des emplois, leur faible lisibilité, le manque de repères stabilisés associés à la complexité perçue par l'analyse des activités (susceptibles de se combiner en emploi) génèrent une incertitude à laquelle les enseignants ne sont pas habitués pour exercer leur activité. Dans le prolongement de l'activité d'ingénierie de formation évoquée précédemment **le travail d'équipe, l'approche interdisciplinaire a été le moyen de faire face à cette incertitude et cette complexité.**

Aussi, à l'issue de la 1^{ère} année de fonctionnement avec les 6 établissements, nous avons été particulièrement attentifs⁸ à la mobilisation de l'équipe dans les établissements de la 2^{nde} vague d'ouverture. Nous avons préconisé de travailler d'abord avec un « noyau dur » de trois ou quatre enseignants mobilisés non pas particulièrement sur leurs compétences disciplinaires mais plutôt sur leur intérêt et adhésion au projet. Ce petit groupe avait entre autre pour mission de concevoir et mettre en place le projet pédagogique de l'équipe BTSA SER. De cette expérience il ressort que sous condition de soutien (autonomie bien dosée) de la direction et de reconnaissance comme ressource légitime et dynamique par les collègues, ces noyaux durs ont réussi à jeter les bases d'une « culture » commune, avec une relative adhésion à des objectifs communs de formation, **une sorte de consensus opérationnel permettant d'envisager un projet pédagogique.**

L'entrée par la rencontre et l'analyse de situations professionnelles concrètes, in situ semble avoir été un élément déterminant, non pas tant par la qualité de l'analyse produite que par l'occasion **d'échanges sur les finalités, enjeux, objectifs de la formation** qu'elle génère. Preuve en est lors des renouvellements d'équipe, la difficulté des nouveaux venus à adhérer aux objectifs de formation sur la seule base de traces écrites, si leur intégration ne leur fournit pas l'occasion de faire le même parcours de découverte, d'interrogation, de débat...

Ainsi, à l'occasion de l'appropriation collective des référentiels, c'est tout un cheminement collectif implicite qui s'est opéré touchant aux représentations des finalités et des attendus professionnels mais également aux représentations du métier enseignant.

Face au challenge à relever, à l'incontournable interdisciplinarité, à la préconisation d'accompagner la maturation du projet professionnel des étudiants, au subtil glissement vers une pédagogie du projet.... certains se sont emparés activement du challenge, quelques uns ont opté pour une stratégie de repli et se sont retirés ou se retirent des équipes dès que possible, et nombreux sont ceux qui ont adhéré et soucieux « d'apprendre » ont été actifs dans les formations, mettant sur la table leur approche, leurs interrogations afin de construire collectivement et en marchant des repères, pédagogiques notamment.

Pour nous il y a là indice d'apprentissage individuel⁹ que l'on peut chercher à qualifier dans le cadre d'un processus d'apprentissage organisationnel.

Conclusion : A l'occasion de cette expérimentation, de la mise en place de la formation dans les

⁸Jean Simonneaux, Christophe Beslay, Joëlle Castellan, Maryvonne Fenech, (juin 2000)**La conduite du changement dans la mise en place de formations à des métiers émergents.** Séminaire « La recherche en éducation au service du développement des sociétés », Sherbrooke, , 14p

⁹ L'analyse de l'enquête bilan en cours devrait fournir quelques précisions

établissements, **y a t'il eu apprentissage organisationnel** ? Quelles leçons ont été tirées nationalement et localement amenant des changements dans la « théorie organisationnelle d'usage »¹⁰ ? Et les enseignants, qu' ont-ils « appris » quand à leur action au sein de l'organisation ?

Les conditions nous semblent être remplies pour avancer l'idée qu'il y a eu apprentissage organisationnel, des individus dans leur approche de l'action au sein de l'organisation car :

- la **problématique** posée par le caractère émergent des métiers a été largement perçue et débattue . Ses incidences en terme de nécessité de **changement**, de conception et de conduite différente de la formation ont été un leitmotiv et parfois un combat interne.

- L'**autonomie** indispensable a été négociée tout en restant dans le cadre de l'acceptable institutionnellement¹¹ (valeur nationale du diplôme) et localement¹² (compatibilité du fonctionnement de cette formation avec l'organisation et les usages de l'établissement). Le jeu du collectif-réseau a plutôt contribué à préciser et baliser les marges de manœuvre des équipes¹³.

- le protocole expérimental a permis de **coupler réflexion et action**, condition nécessaire à toute forme d'apprentissage. En particulier les chantiers de capitalisation ont permis d'identifier les conditions de transfert. Cependant, ils n'ont pas été conduits sur tous les aspects innovants et en particulier au niveau institutionnel national.

Ainsi le challenge évoqué dans le titre se situe maintenant à plusieurs niveaux :

- certes il a fallu relever le défi propre à cette formation : il l'est pour partie le diplôme existe, les formations fonctionnent sur la base des conditions de réussite identifiées par l'expérimentation. Le marché du travail a relativement bien répondu du fait du dispositif emploi jeune et le positionnement de la formation s'avère pertinent. L'inquiétude demeure quant à la solvabilité (à des niveaux acceptables pour un bac+2) dans le contexte politique et économique actuel de ses emplois mais nous avons peu de prise sur ce challenge...
- Par contre un autre challenge s'est fait jour à savoir celui concernant l'apprentissage organisationnel : il ne sera abouti que s'il y a changement dans la « théorie organisationnelle d'usage » . Est ce le cas quand nous constatons la réelle difficulté à prendre en compte de manière effective (ex : dans le décompte du temps de travail

¹⁰ Argyris C., Schön D., Apprentissage organisationnel, Théorie méthode, pratique ; De Boeck université, 2002

¹¹ **Le niveau national** a en quelque sorte mis les balises habituelles en terme de curriculum formel (avec les limites évoquées précédemment en ce qui concerne le référentiel professionnel) permettant d'assurer la valeur nationale d'un diplôme . A ce stade les inspecteurs étaient les principaux acteurs.

Par contre dès la mise en place du protocole expérimental, notre autonomie et celle des équipes au sein de ce champ d'action a été affirmée. L'inspection a été informée des résultats, associée ponctuellement aux travaux selon les besoins mais n'était pas partie prenante de l'expérimentation.

A nos yeux, cela a été déterminant pour la dynamique des échanges en vue d'une recherche et d'une construction collective , de plus associant établissements publics et privés (les rapports à l'institution de tutelle ne sont pas sur le même mode, la perception des enjeux diverge...).

¹² **Au niveau local**, les équipes ont bénéficié d'une autonomie (prévue par le cahier des charges) souvent enviable par leurs collègues, parfois remise en cause .

¹³ Le dispositif de mise en réseau et de rencontres systématiques de toutes les équipes pour échanger sur les difficultés, les solutions trouvées et parfois rappeler les exigences (ex : nécessité de couvrir trois champs d'activités), préciser des préconisations (ex : à l'occasion d'une divergence d'approche de la notion de projet professionnel de l'étudiant), affiner le cadre officiel (ex : concernant les lieux et thèmes de stage possibles) a permis de réguler et de sécuriser les équipes.

enseignant) l'évolution du métier enseignant rendue incontournable par de telles formations ?

A t'on tiré les leçons de cette expérimentation pour envisager un transfert d'expérience (en terme d'ingenierie, d'accompagnement au projet professionnel..) sur d'autres diplômes ?

Les établissements sauront-ils tirer les enseignements de cette « aventure » collective autour de la mise en place et de l'animation d'une formation dans leur contexte spécifique ?

Enfin les personnes impliquées dans cette expérimentation auront elles l'occasion d'avoir un regard réflexif permettant d'inscrire véritablement (avec validation, valorisation..) cette expérience dans une perspective de formation tout au long de la vie.

Voilà de beaux challenges à relever pour une institution!

Joëlle Castellan, Maître de conférences, ENFA Toulouse

La démarche de mise en place du diplôme et de l'expérimentation

