

Apprendre à enseigner l'agroécologie : freins et leviers

AUTRICES

Anne-Emmanuelle FIAMOR,
Agnès TERRIEUX

RÉSUMÉ

À partir des résultats d'enquêtes menées en lycées agricoles nous faisons le constat de nombreuses résistances au changement vers la mise en œuvre de l'agroécologie (AE) : injonction ministérielle, descendante et techniciste ; manque de culture sur l'AE induisant un manque d'implication des enseignants. Il est alors d'important d'outiller les professeurs de l'enseignement agricole¹ pour transmettre les connaissances en AE mais aussi pour orienter le développement agricole et des territoires ruraux. Ce qui nous conduit à proposer, dans une posture inductive et transdisciplinaire, une formation mobilisant l'ouverture aux sciences humaines et sociales à travers les concepts de territoire et d'espace social alimentaire.

MOTS CLÉS

enseignement agricole, agroécologie, dynamiques de changement social, résistances au changement, système alimentaire, sens social, territoire

ABSTRACT

Based on the results of surveys carried out in agricultural vocational schools, we have observed a great deal of resistance to change towards the implementation of agroecology (AE): ministerial injunction, top-down and technically-oriented; lack of culture on AE leading to a lack of teachers' involvement. It is therefore important to equip teachers in agricultural education to pass on knowledge about AE but also in order to impulse change into rural territories and agricultural development. This leads us to propose, from an inductive and transdisciplinary standpoint, a training course involving an opening up to the human and social sciences through the concepts of territory and social food space.

KEYWORDS

Agricultural education, Agroecology, Community, Dynamics of social change, Resistance to change, Food system, Social meaning

OBJECTIFS

Les enseignants des lycées agricoles français ont des missions qui vont au-delà de la transmission des savoirs disciplinaires, parmi lesquelles la mission de développement et d'animation des territoires ruraux. À ce titre, pour orienter le développement dans le sens des politiques publiques du ministère de l'Agriculture mais aussi des attentes sociales, nous avons choisi de proposer une formation qui outille à l'enseignement de la transition agroécologique, en l'adaptant aux réalités du territoire d'implantation du lieu de travail. En effet, nous avons constaté que de multiples résistances existent qui, dans certains cas, peuvent s'avérer fortes.

La reconnaissance de l'agroécologie (AE) est devenue une injonction ministérielle envisagée sous un angle techniciste et descendant (plans enseigner à produire autrement : EPA1, 2014-2017 et EPA2, depuis 2020), à même d'amplifier les résistances au changement.

Dans ce cadre, les enseignants stagiaires que nous formons à l'École nationale supérieure de formation de l'enseignement agricole (ENSFEA) :

- présentent une grande disparité de connaissances et de postures face à l'agroécologie, allant de l'ignorance à l'engagement ;
- ne perçoivent pas toujours les implications de leur discipline dans l'agroécologie, surtout quand celle-ci n'est pas directement liée à la production agricole ;
- sont confrontés à des élèves, des collègues, dont les positions sont tout aussi disparates ;
- doivent faire face à des situations territoriales variées dues aux positionnements du lycée et/ou du monde professionnel agricole local.

Constatant ces freins, nous défendons l'idée d'un enseignement transdisciplinaire et inductif, qui permet d'inclure les différents points de vue et ainsi de donner du sens aux pratiques et aux discours agroécologiques.

CONCEPTION DE LA PROPOSITION ET MÉTHODOLOGIE

Cette communication repose sur l'analyse des échanges en classe et des travaux de professeurs stagiaires depuis l'année universitaire 2020-2021, correspondant à la mise en place du plan EPA2. Nous proposons une formation construite sur un apprentissage par l'enquête en sciences sociales en établissement auprès d'adultes et d'élèves.

¹ Les activités d'enseignement évoquées ici ont lieu dans le cadre de notre charge d'enseignement de maîtresses de conférences à l'ENSFEA, école du ministère de l'Agriculture dont la mission principale est la formation des enseignants des lycées agricoles, et qui délivre le master MEEF (métiers de l'enseignement et de l'éducation, parcours encadrement éducatif et enseignement du second degré).

Le travail d'enquête est structuré en deux étapes et trois temps :

Étape 1	Temps 1 : analyse bibliographique ayant pour objectif de définir l'agroécologie et analyse contextuelle des territoires de l'établissement (Insee, Agreste, <i>Géoportail</i> ...).	Objectifs : se doter de connaissances objectivées sur le contexte scientifique (définition de l'agroécologie) et territorial (productions, services, dynamiques sociales, économiques et spatiales) pour mettre les propos recueillis en perspective lors de l'analyse des entretiens.
	Temps 2 : enquête exploratoire et analyse à partir d'au moins trois entretiens avec deux enseignants et le référent du plan EPA2 ou le directeur d'exploitation. Préparation de la phase d'enquête auprès des élèves.	Objectifs : connaître la définition de l'agroécologie utilisée dans l'établissement et la position de chaque enquêté sur ce sujet.
Étape 2	Temps 3 : enquête auprès des élèves, dans au moins deux classes de niveau et systèmes de formation différents et d'un partenaire extérieur (par exemple, agriculteur, cantinier).	Objectifs : comprendre leur position sur la définition et la pratique de l'agroécologie ; et sur l'agroécologie dans l'établissement.

Tableau 1. Effectifs de professeurs stagiaires et nombre de lycées pris en compte dans l'analyse

	2020-2021	2021-2022	2022-2023
Étudiants et professeurs stagiaires	26	40	64
Établissements enquêtés	24	37	51

RÉSULTATS

Résultats communs à tous les établissements

Trois constats transversaux aux établissements et aux territoires dominant :

- Les positionnements se polarisent relativement aux pratiques et à l'idéologie agricole dans laquelle on s'inscrit. Cette variable est très territorialisée. Dans des territoires à forte dominante moderniste, les élèves issus de familles d'agriculteurs conventionnels et/ou ceux qui ont un projet d'installation conventionnel rejettent ou montrent de l'appréhension face à l'AE, en ce sens qu'ils se sentent visés et attaqués dans leur identité. Cette position se retrouve chez les agriculteurs conventionnels des territoires proches de l'établissement. Dans des territoires plus enclins à la transition agroécologiques (piémonts mais pas seulement), les positionnements militants en faveur de l'AE créent les mêmes résistances chez les différents acteurs du territoire des lycées.
- Chez les personnels d'encadrement des lycées tout comme chez les élèves, la définition ou même la conception de ce qu'est l'AE est peu ou pas connue. Le terme est souvent vu comme un mot-valise, une mode, une tendance, non situé par rapport au développement durable et qui semble « sorti de nulle part ».
- Les enseignants de certaines disciplines (notamment les disciplines de l'enseignement général) ne se sentent absolument pas concernés par l'AE alors qu'elles ont toutes à y voir.

L'influence du contexte territorial

Dans le cadre de la formation, nous adhérons à la définition que Raffestin donne du territoire, à savoir que « le territoire est généré à partir de l'espace, il est le résultat d'une action conduite par un acteur syntagmatique (acteur réalisant un programme) à quelque niveau que ce soit. [...] Le territoire, dans cette perspective, est un espace dans lequel on a projeté du travail, soit de l'énergie et de l'information, et qui, par conséquent, révèle des relations toutes marquées par le pouvoir » (Raffestin, 1980). Dans le cas de l'AE, le système agricole français tel qu'il s'est organisé depuis la modernisation dans la seconde partie du XX^e siècle, avec l'appui du système de formation, a construit des positions de pouvoir âprement défendues. Cette situation peut devenir un frein puissant à la modification des pratiques, voire à l'apprentissage, alors même que les situations d'urgence (climatique ou de biodiversité) sont décrites par les scientifiques. Nous constatons que manque un « référentiel de politiques publiques », au sens de P. Muller (1990), qui permette une adhésion plus massive aux objectifs de protection environnementale, à l'image de l'adhésion qu'a suscitée la modernisation.

Les résultats des enquêtes montrent comment les relations de pouvoir peuvent se cristalliser autour de la transition agroécologique et, par voie de conséquence, son enseignement.

Analysons le cas de trois catégories d'acteurs. Lorsque nous distribuons les acteurs de la formation en fonction de l'idéologie dont ils sont les plus proches (fig. 1), nous constatons que leur position se construit aussi en fonction des représentations qu'ils ont du territoire et des relations avec les acteurs externes. Ainsi :

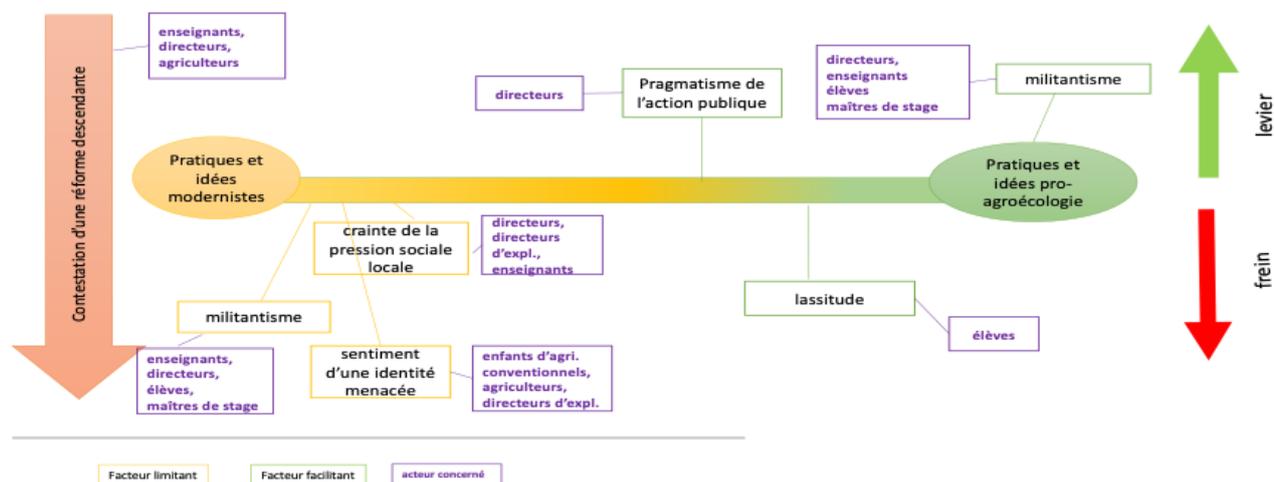
- Les directeurs d'établissement sont pour la plupart placés au milieu de cet axe modernisme–proAE ce qui illustre leur façon d'exercer leur rôle de médiateur entre le lycée et ses territoires. Soumis à l'autorité hiérarchique des représentants du ministère (DRAAF²), au financement des conseils régionaux et astreints à une action en bonne intelligence avec les représentants de la profession agricole, représentés au conseil d'administration de l'établissement, ils se perçoivent et sont perçus par leurs interlocuteurs comme des notables locaux (Crozier & Friedberg, 1976). Leur positionnement consiste à favoriser l'action publique (mise en œuvre des réformes) en composant avec les attentes du corps enseignant comme des acteurs du territoire. Là où l'AE est perçue comme possible voire souhaitable, par exemple dans des territoires où existent des circuits courts ou une forte présence des exploitations agricoles produisant sous labels et signes de qualité, ils laissent davantage de liberté aux enseignants. *A contrario* dans les territoires caractérisés par leur insertion dans des filières longues, où le produit agricole est une commodité sur le marché mondial, où existent des inquiétudes sur la santé environnementale, des formes de crispation autour des contenus et méthodes d'enseignement se développent, les directeurs sont alors plus attentifs aux choix des intervenants extérieurs, aux

² Direction régionale de l'Agriculture, l'Alimentation et la Forêt, cette instance administrative fait fonction de rectorat pour l'enseignement agricole.

visites, et sensibles aux récriminations des acteurs locaux sur les contenus des cours.

– Les directeurs d'exploitation qui résistent à la mise en place de pratiques agroécologiques au nom de l'équilibre financier de la ferme s'accordent davantage à la posture des agriculteurs voisins, tenants d'un modèle d'exploitation conventionnel, le plus fréquemment représenté dans la profession agricole instituée, et donc souvent défendu par les professionnels présents dans les instances de l'établissement. En ce sens, ils peuvent avoir barre sur les orientations innovantes portées par le chef d'établissement comme par les enseignants. Les réticences à l'innovation conduisent aussi l'exploitation de l'établissement à ne pas mener de mission d'expérimentation, et de ce fait à ne pas être un interlocuteur pour un agriculteur en recherche de réponses.

Figure 1. Influence des pratiques et idéologies sur l'enseignement de l'AE



Une catégorie d'acteurs du territoire passe souvent inaperçue alors qu'elle joue un rôle majeur à la fois dans l'adoption de pratiques agroécologiques et dans la formation : les maîtres de stage. Nous demandons aux professeurs stagiaires d'en entendre un, et nous formulons l'hypothèse que le travail de sélection et d'approbation des lieux et maîtres de stage joue un rôle d'impulsion à la transition agroécologique. En effet, bien que cette catégorie d'acteurs de la formation soit souvent négligée, elle constitue un relais essentiel et ce pour plusieurs raisons. Un stage est une délégation de formation à un ensemble de tâches qui ne peuvent être menées sur site ; dans les situations de formation impliquant une alternance, l'apprenant valorise les apports du maître de stage au détriment des enseignements délivrés par les professeurs. De ce fait, une réflexion sur l'accompagnement des élèves dans le choix des lieux de stage, en fonction des pratiques agroécologiques des maîtres de stage, devrait être une discussion centrale à l'élaboration des formations... mais elle n'existe que très rarement. Les retours d'enquête auprès des maîtres de stage montrent que certains enseignants se rapprochent de groupes de développement au sein desquels des pratiques plus agroécologiques sont testées et mises en œuvre (Civam, GAB par exemple), à la recherche d'un appui ancré dans ce que les élèves estiment être de « vraies exploitations ». La validation des enseignements par un professionnel est un atout majeur pour piquer la curiosité, susciter l'intérêt. Mais les groupes innovants ne sont pas répartis de façon régulière sur le territoire national et/ou leurs membres peuvent ne pas souhaiter répondre aux sollicitations de l'enseignement agricole. Par ailleurs, dans un territoire hostile à l'AE, renouveler le réseau des maîtres de stage est une gageure. Nous avons constaté aussi que nombre d'établissements n'aident pas au choix des lieux de stage et que les visites des enseignants sont souvent limitées à la vérification de la sécurité des élèves. De ce fait, un pan de la relation établissement-territoire construit autour des pratiques professionnelles est négligé et les échanges autour de l'AE ne sont que rares, à l'exception des maîtres de stage militant en faveur de ou contre l'AE qui posent des cadres forts aux élèves qui connaissent alors les mêmes formes de conflits de loyauté que certains enfants d'agriculteurs.

IMPLICATIONS PRATIQUES ET THÉORIQUES

Soutenir la réflexion par un cadrage théorique fort

Afin de soutenir les implications pratiques que nous venons de présenter, nous proposons de mobiliser une grille de lecture qui nous permette (i) d'impliquer toutes les disciplines en partant des pratiques et (ii) d'appréhender le lien entre chacune de ces disciplines et le développement et l'animation territoriale.

Pour cela, nous nous inscrivons dans la continuité d'une définition de l'AE ouverte au système alimentaire (Francis *et al.*, 2003 ; Wezel *et al.* 2009 ; Gliessman, 2016), nécessaire pour permettre d'inclure les différentes pratiques et disciplines. Et nécessaire à la fois pour resituer les définitions des apprenants (politique, sociale, agronomique), les échelles (locale, nationale, mondiale), les dimensions (pratiques, analyse, engagement) et proposer une réflexion sur la distinction entre analyse et engagement, entre théorie et pratiques.

Dans ce cadre nous proposons d'associer à cette définition de l'AE une grille de lecture permettant d'analyser plus finement et de manière plus complète le système alimentaire et son articulation avec l'agroécosystème. La grille de lecture de l'espace social alimentaire (Poulain, 2002 ; Fiamor, 2018) permet en effet de situer et de classer les pratiques et les représentations agricoles

et alimentaires mobilisées au cours de l'enquête, en montrant leurs interdépendances, ce qui éclaire la dimension systémique et nécessairement intégrative de l'AE et ses impacts territoriaux. Elle permet ensuite d'envisager les différents systèmes d'un point de vue diachronique, et donc de les contextualiser dans le processus de construction sociale, économique, territoriale et politique lié à une époque et un contexte mondial. Enfin, cette posture compréhensive de l'analyse des jeux de pouvoirs éclaire le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques, ce qui nous semble permettre un « désamorçage » possible des positionnements les plus antagonistes.

Enfin, il s'agit d'une grille suffisamment ouverte pour permettre une articulation nécessaire avec d'autres concepts, notamment les différents systèmes de gouvernance, stratégies d'acteur, intérêts et motivations. Ou encore des concepts (par exemple, One Health ; Michalon, 2019) utilisés dans d'autres enseignements.

Adapter la formation à chaque promotion de formés

Après avoir inventorié les leviers et freins apparus lors des enquêtes dans les lycées, nous avons voulu donner aux étudiants et professeurs stagiaires des outils pour les aider à enseigner l'AE, étant donné l'injonction ministérielle et les attentes sociales. Cela passe par l'adaptation et l'amélioration de la conception du cours autour de 5 points :

- Proposer une introduction qui montre la nécessaire pluridisciplinarité de l'agroécologie, notamment à l'interface des sciences de la nature et de la terre et des sciences humaines et sociales, chaque discipline apportant et enrichissant les méthodes, points de vue et discours.
- Insister à travers la bibliographie sur la construction d'une culture commune de l'agroécologie, en montrant que la réflexion est en cours et que les références scientifiques et professionnelles bougent.
- Proposer une synthèse conclusive ouverte (lors du dernier cours), construite chaque année à partir du partage de leurs résultats dans un oral. Toujours dans une perspective inductive, cela permet de montrer la transversalité de leurs données, le caractère évolutif de l'agroécologie, et de définir les contours d'un contexte commun apte à donner du sens.
- Mettre en lien ce travail avec les contenus disciplinaires, pour mettre en dialogue les apprentissages.
- Montrer que cette expérience (courte et intense) leur permet de devenir proactifs dans la transition dans leur établissement, en insistant sur les liens à créer avec les partenaires du territoire pour apprendre et évoluer ensemble, pour construire un système d'acteurs.

RÉFÉRENCES

Crozier M., Friedberg E., 1976, *L'acteur et le système*, Paris, Seuil.

Fiamor A.-E., 2018, « Diversity of Local Food Production Models and Local Development: A Comparative Analysis of Food Production Strategies », in N. Bellini, O. Etcheverria & C. Clergeau (dir.), *Gastronomy and Local Development. The Quality of Products, Places and Experiences*, London, Routledge, p. 171-190.

Francis C., Lieblein G., Gliessman S., Breland T. A., Creamer N., Harwood R., Salomonsson L., Helenius J. et al., 2003, « Agroecology: The Ecology of Food Systems », *Journal of Sustainable Agriculture*, 22(3), p. 99-118 [doi.org/10.1300/J064v22n03_10].

Gliessman S., 2016, « Transforming Food Systems with Agroecology », *Agroecology and Sustainable Food Systems*, 40(3), p. 187-189 [doi.org/10.1080/21683565.2015.1130765].

Michalon J., 2019, « One Health au prisme des sciences sociales : quelques pistes de lecture », *Bulletin de l'académie vétérinaire de France*, n° 172, p. 1-5 [doi.org/10.4267/2042/70672].

Muller P., 1990, *Les politiques publiques*, Paris, PUF.

Poulain J.-P., 2002, *Sociologies de l'alimentation, les mangeurs et l'espace social alimentaire*, Paris, PUF.

Raffestin C., 1980, *Pour une géographie du pouvoir*, Paris, Litec.

Wezel A., Bellon S., Doré T., Francis C., Vallod D., David C., 2009, « Agroecology as a Science, a Movement and a Practice. A review », *Agronomy for Sustainable Development*, n° 29, p. 503-515 [doi.org/10.1051/agro/2009004].

LES AUTRICES

Anne-Emmanuelle Fiamor
ENSFEA – LISST-Dynamiques rurales
anne-emmanuelle.fiamor@ensfea.fr

Agnès Terrieux
ENSFEA – LISST-Dynamiques rurales
agnes.terrieux@ensfea.fr