



Comprendre le travail d'enseignants pour accompagner ses transformations dans l'enseignement agricole français

Isabelle Gaborieau

► To cite this version:

Isabelle Gaborieau. Comprendre le travail d'enseignants pour accompagner ses transformations dans l'enseignement agricole français. TransFormations : Recherche en éducation et formation des adultes, 2021, 22, pp.46-59. hal-03346309

HAL Id: hal-03346309

<https://cnam.hal.science/hal-03346309>

Submitted on 16 Sep 2021

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.

COMPRENDRE LE TRAVAIL D'ENSEIGNANTS POUR ACCOMPAGNER SES TRANSFORMATIONS DANS L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE FRANÇAIS

Isabelle GABORIEAU

Agrosup Dijon, FOAP – UR 7529 (France)

RÉSUMÉ

Depuis 2014, le mot d'ordre, dans l'enseignement agricole, est « Enseigner à produire autrement » (EPA). Ce projet vise à tenir ensemble les finalités – produire autrement – et les contenus et moyens d'y arriver – enseigner autrement pour produire autrement. Confrontés à cette double transformation, des pratiques agricoles et des pratiques d'enseignement-apprentissage, les enseignants se sentent démunis.

L'article s'appuie sur une recherche doctorale. Il se propose de mettre en évidence une schématisation des enjeux – épistémiques, pédagogiques, psycho-relationnels – et des objets de ces transformations puis de mettre en discussion des pistes pour faire de cette analyse du travail un outil d'accompagnement des enseignants, dans un contexte de transformations des pratiques et des références.

MOTS-CLÉS

Accompagnement, analyse de l'activité enseignante, enseigner à produire autrement, structure conceptuelle EPA, transition agroécologique.

INTRODUCTION

Dans l'enseignement agricole, le mot d'ordre est, depuis 2014, « Enseigner à produire autrement¹ » (EPA). Ce projet stratégique, issu du « projet agroécologique pour la France »², part de l'idée selon laquelle, pour enseigner dans une perspective agroécologique, il faut associer de nouveaux objectifs et contenus d'enseignement et des manières d'enseigner cohérentes avec eux. Il vise ainsi à ajuster les finalités – produire autrement – et les moyens d'y arriver – enseigner autrement pour produire autrement. Les transformations attendues sont donc doubles.

Partie prenante de l'accompagnement d'équipes pédagogiques dans le cadre du dispositif national d'appui à l'enseignement agricole technique, nous avons observé combien cette prescription bouscule et embarrasse les enseignants qui affirment ne pas savoir comment s'y prendre. La recherche (Gaborieau, 2019) dont est issu cet article est née de la volonté de comprendre ce en quoi cette prescription leur pose problème. Elle a été conduite sur une situation de *transition*, sur un enseignement lui aussi en *transition* et avec des enseignants également en *transition*. Nous utilisons délibérément ce terme de transition en ce qu'il renvoie à son usage institutionnel (« Transition agroécologique ») et en ce qu'il rend compte de l'accent mis sur le changement attendu, plus que sur les objets à transformer. Cette situation a constitué une opportunité pour mettre en lumière ce qui est affecté par les transformations, et, pour les enseignants et leurs apprenants, ce qui favorise, soutient, aide, et ce qui inhibe, limite, fait obstacle, trouble leur activité.

Cet article se propose de mettre en évidence, en plus de la problématique de recherche, du cadre théorique mobilisé et de la démarche de recherche utilisée, une schématisation des enjeux et des objets de ces transformations. Il se propose ensuite de discuter de pistes pour faire de cette analyse du travail un outil d'accompagnement des enseignants, dans ce contexte de transformations des pratiques et des références professionnelles.

COMPRENDRE LES ENJEUX ET LES OBJETS DE TRANSFORMATIONS QU'ENSEIGNER À PRODUIRE AUTREMENT SUPPOSE

L'ORIGINE DE LA RECHERCHE : LES TRACES D'UNE ACTIVITÉ ENSEIGNANTE PERTURBÉE PAR « ENSEIGNER À PRODUIRE AUTREMENT »

Contexte et question de départ

L'enseignement agricole porte deux grandes ambitions, la formation mais aussi l'accompagnement des grandes mutations agricoles et sociétales. Le plan EPA vise le développement de l'agroécologie, qui peut être définie comme la « recherche de moyens d'améliorer les performances environnementales et techniques des systèmes agricoles en imitant les processus naturels, créant ainsi des interactions et

¹ <https://chlorofil.fr/capa/plan>

² <http://agriculture.gouv.fr/le-projet-agro-ecologique-en-12-cles>

synergies biologiques bénéfiques entre les composantes de l'agroécosystème.» (De Schuter, 2011). Il postule que la transition agroécologique suppose des changements dans la manière d'acquérir des savoirs et des pratiques, et donc de les enseigner. Il constitue à ce titre un défi pédagogique et didactique pour ses enseignants.

Problématique

Cette situation de transition, tant en matière agricole que d'enseignement, génère des embarras, des interrogations susceptibles de gêner voire d'inhiber l'activité enseignante. Peu d'enseignants sont hostiles aux mutations des métiers de l'agriculture ; ce qui les interroge, c'est la transformation de leurs pratiques d'enseignement. Lors de différents regroupements, nombre d'entre eux évoquent des difficultés à s'engager, quels que soient leurs intérêts et convictions, ne sachant ce qu'il convient d'enseigner et comment le faire (Gaborieau & Peltier, 2019). Dans une visée d'accompagnement, notre préoccupation était de mieux comprendre leurs difficultés, notamment dans l'un des diplômes emblématiques de l'enseignement agricole, le bac pro « Conduite et gestion de l'entreprise agricole » (CGEA).

Cette préoccupation s'est transformée en objet de recherche puisqu'il s'est agi d'analyser, pour le comprendre, le travail d'enseignants, ce avec quoi ils doivent faire dans leur environnement spécifique ainsi que la manière dont ils s'approprient cette prescription et la mettent en œuvre. Dit autrement, il s'agissait de mieux cerner ce qui fait problème dans la transformation souhaitée pour mieux imaginer comment l'accompagner.

CADRES THÉORIQUES MOBILISÉS

Pour cela, nous avons recouru à deux cadres de référence qui s'avèrent compatibles et complémentaires :

- la didactique professionnelle (Pastré, 2011 ; Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006) en tant qu'elle part de l'idée que, dans une perspective d'ingénierie didactique professionnelle (Mayen, Olry & Pastré, 2017), il est nécessaire de bien connaître le travail ;
- la pédagogie constructiviste bachelardienne problématisée (Fleury & Fabre, 2017, 2005 ; Fleury, 2010, 2009) qui s'appuie sur la psychanalyse de la connaissance (Bachelard, 1938/2004) et s'intéresse aux obstacles qui peuvent bloquer la pensée ; la problématisation (Dewey, 1938/2006 ; Fabre, 2011, 2016) qui met l'accent sur la construction des problèmes et la conceptualisation (Barth, 1987/2013 ; Astolfi, 2008) qui s'intéresse à la construction de « modèles d'intelligibilité du réel » (Perrenoud, 2001), de savoirs-instruments (Rabardel, 1995 ; Rabardel & Pastré, 2005).

La mobilisation conjointe de ces deux cadres théoriques vise à élucider la logique des pratiques d'enseignement, leurs schèmes sous-jacents, leurs organisateurs, les problématiques dans lesquelles les praticiens sont embarqués.

MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Démarche de recherche

Notre démarche de recherche s'est réalisée au plus près des évolutions du « terrain », tant politique et institutionnel que des pratiques et des situations des enseignants.

Notre analyse a porté d'une part sur le contexte de l'enseignement agricole notamment du point de vue des évolutions des politiques publiques de formation du ministère de l'Agriculture en lien avec ses politiques agricoles et ses ambitions sociétales ; d'autre part sur les évolutions du métier d'agriculteur et la manière dont la transition agroécologique bouleverse ce dernier, notamment en termes d'autonomie (Mayen, 2013, 2016 ; Doré, 2015) et en matière de gestion des incertitudes (Bouleau, 2017). En effet, la transition agroécologique suppose une adaptation de l'action aux caractéristiques biophysique et socioéconomique du milieu, et ceci dans un contexte où les savoirs agroécologiques de référence sont encore pour partie en cours de constitution. Elle a porté aussi sur le recueil de traces de la manière de penser et d'agir de 68 enseignants confrontés à EPA et engagés dans deux dispositifs d'accompagnement successifs³. Nous avons recueilli ces traces lors d'accompagnements sur sites et via une douzaine de séminaires de travail entre établissements d'appui avec la participation de la trentaine d'équipes engagées sur le territoire métropolitain ou sans elles. Les analyses que nous en avons faites, débattues, nous ont permis de mettre au jour les préoccupations des enseignants, l'organisation de leur travail, leur approche didactique et leur anticipation de la réception de leur enseignement par leurs élèves, leurs embarras et difficultés. Elle nous a aussi permis de spécifier ce que serait la tâche des enseignants ou les conditions de la puissance d'agir des jeunes dans une perspective agroécologique. Par puissance d'agir nous entendons les conditions en termes d'affects, de problématisation, d'appréhension de la diversité des modèles, d'instrumentation (au sens d'une modification des schèmes d'action et de pensée) (Rabardel, 1995), de réflexivité... pour qu'un apprenant, futur professionnel, puisse faire ses choix en toute connaissance de causes et de conséquences et qu'il soit en capacité de pouvoir engager une transition.

En parallèle, entre 2016 et 2018, nous avons analysé l'activité d'enseignants au travers de quatre cas d'étude⁴ choisis en fonction des opportunités offertes par le terrain, avec des enseignants « ordinaires », pas nécessairement inscrits dans des dispositifs en lien avec EPA et qui a porté sur des pratiques elles aussi « ordinaires », c'est-à-dire représentatives, aux dires des enseignants, de leurs pratiques habituelles. Chaque cas a fait l'objet d'un entretien préalable à la séance d'enseignement avec le(s) enseignant(s), d'une observation en situation d'enseignement-apprentissage et d'entretiens avec trois ou quatre élèves à l'issue de la séance. Les séances observées, entre 1 h 45 et 4 h, ont mobilisé un ou plusieurs enseignants en économie, zootechnie, agronomie ou biologie-écologie. L'analyse de la manière, singulière, dont les six enseignants s'approprient EPA et le mettent en œuvre nous a permis de relever des éléments de leur

³ Dispositifs PEPIETA 1 (2015-2017) & PEPIETA CGEA (2017-2020). PEPIETA: Pédagogie en Équipe Pluridisciplinaire : Innover pour Enseigner la Transition Agroécologique. <https://chlorofil.fr/eapa/pratiques-ressources>

⁴ En formation initiale et scolaire, dans quatre EPLEFPA (Etablissement publics locaux d'enseignement et de formation professionnelle agricoles) situés en Haute-Marne, dans le Bas-Rhin, dans l'Oise et les Vosges.

modèle opératif et celle des quatorze entretiens avec les apprenants de relever des effets sur leurs apprentissages.

La confrontation, ensuite, de ces modèles opératifs avec les conditions du développement de la puissance d’agir des jeunes dans une perspective agroécologique a permis de mieux identifier leurs réussites et difficultés. Elle nous a permis d’esquisser une structure conceptuelle (Pastré, 1999, 2002) de la situation EPA en bac pro CGEA, c’est-à-dire le noyau conceptuel à prendre en compte pour que l’action des enseignants permette de développer cette puissance d’agir. Cette structure conceptuelle, présentée dans la suite de cet article, schématise finalement les enjeux et les objets des transformations attendues chez les praticiens.

Une analyse qualitative du matériau recueilli

L’analyse du matériau a porté sur la pragmatisation, ou l’adaptation aux contraintes de la réalité, que les enseignants font d’EPA tout à la fois en termes de :

- relation curriculaire (liens entre les enseignants et les savoirs ; leurs finalités, buts, choix des savoirs scientifiques et/ou professionnels sur lesquels s’appuyer, transposition didactique) ;
- relation d’enseignement (interactions élèves – enseignants) ;
- relation d’apprentissage (liens savoir – élèves dans la situation didactique).

Parce qu’EPA n’est pas cantonné à une capacité ou à un module de formation, que cet enseignement peut être porté par une équipe pluridisciplinaire, y compris dans les enseignements laissés à l’initiative de l’établissement ou par un ou des enseignants dans leurs modules de formation, la première dimension a été approfondie, notamment via l’analyse des entretiens préalables. Ils ont permis de considérer le contexte de travail de chaque enseignant, l’appréhension qu’ils ont de leurs élèves, leurs conceptions de l’agroécologie, les séquences et séances projetées, leurs postures au regard des processus d’enseignement-apprentissage. Les deux autres dimensions ont été traitées au travers de l’analyse des séances et des entretiens avec les élèves.

PRINCIPAUX RÉSULTATS

L’analyse esquisse de grands systèmes de représentations et d’action des enseignants, mettant en interrelation modèles mentaux et stratégies d’action. Des différences portent sur un premier champ conceptuel composé des concepts d’agroécologie, de transition comme innovation incrémentale ou de rupture. D’autres portent sur leur rapport au rôle qu’ils doivent tenir vis-à-vis de l’orientation politique et éducative de la transition agroécologique (dans l’un des cas, l’enseignant traite d’agroécologie mais refuse d’utiliser le terme : « *Dire le terme d’agroécologie, mais tu n’y penses pas, écologie !* »). Enfin, des différences s’observent quant aux pratiques didactiques et pédagogiques et au rôle de l’activité des apprenants dans la construction des savoirs. Cependant, pour cet article, nous avons fait le choix de ne pas mettre en discussion l’analyse de l’activité des enseignants – en partie exposée par ailleurs (Gaborieau & Mayen, 2018) – mais de focaliser sur certains résultats. Nous avons choisi de présenter deux d’entre eux : le système de tensions dans lequel se trouvent les enseignants et l’esquisse de la structure conceptuelle d’EPA – en tant qu’ils permettent de pointer les enjeux et les objets de transformation à opérer et qu’ils font aujourd’hui l’objet d’une ingénierie didactique professionnelle lors d’accompagnement d’équipes en établissement.

Une prescription qui se voulait claire mais qui apparaît confuse et indéterminée

Le slogan, simple et percutant, « Enseigner à produire autrement », se veut clair et édifiant. Il atteste de la finalité du plan, son horizon. De même, l’affirmation dans ce même plan que « la transition vers de nouveaux systèmes de production plus durables repose sur une modification majeure des cadres de pensée et des modes d’acquisition des savoirs et des pratiques » affirme la nécessité d’interroger les pratiques d’enseignement. Mais ces injonctions ne permettent pas de penser les transformations à effectuer, le comment enseigner autrement à produire autrement. De même, elles ne tiennent pas compte du système de tension dans lequel les enseignants se trouvent embarqués.

D’une part, les prescriptions précédentes invitaient à raisonner « dans une perspective de durabilité » quand, avec EPA, la formation vise expressément la capabilisation – le renforcement du pouvoir d’agir – des jeunes, une reprise en main de leur autonomie de pensée et d’action en situation. Il ne s’agit plus, c’est la première transformation, d’« analyser une décision » prise par un autre mais, comme le montre la figure 1, de « réaliser des choix » et d’« identifier des pistes d’évolution ». Le terme de transition invite ainsi à passer de l’intention à la mise en mouvement.

Figure 1. *Évolution du référentiel de certification entre 2014 et 2017.*

Extraits du référentiel de certification 2014 C5- Mobiliser les connaissances scientifiques et techniques nécessaires à la conduite de la production C5.1- Mettre en relation le fonctionnement du peuplement végétal avec les états du milieu C5.2- Raisonner les interventions techniques sur une culture C6- Elaborer un diagnostic global de l’entreprise agricole dans une perspective de durabilité C6.1- Situer l’entreprise agricole dans son environnement C6.2- Caractériser le fonctionnement de l’entreprise agricole C6.3- Formuler un diagnostic C6.4- Analyser une décision stratégique	
Extraits du référentiel de certification 2017 C5- Réaliser des choix techniques dans le cadre d’un système de production C5.1- Définir des actions de préservation ou d’amélioration de l’état des ressources dans un agroécosystème C5.2- Réaliser des choix techniques dans le cadre d’un processus de production C6- Piloter une entreprise agricole C6.1- Evaluer le fonctionnement de l’entreprise dans son contexte C6.2- Identifier des pistes d’évolution de l’entreprise	

L’approche capacitaire, qui se fonde sur le développement et l’évaluation des capacités en situation, approfondie dans les référentiels de diplômes et peu maîtrisée par les enseignants, rend par ailleurs leur tâche de plus en plus discrétionnaire puisque c’est à eux qu’il revient non seulement de transposer et adapter les savoirs mais aussi de les rechercher. Il s’agit là de la seconde transformation. Ainsi, le référentiel de formation (adossé dans les diplômes modulaires au référentiel de diplôme) est passé de 84 pages en 2014 à 45 en 2017. À titre d’exemple, la présentation du module MP4 – Gestion durable des ressources et agroécosystème – comprenant 168 heures d’enseignement ne dépasse pas désormais la demi-page (fig. 2).

Figure 2. *Présentation du module MP4 — Gestion durable des ressources et agroécosystème.*

Présentation du module, conditions d'atteinte des objectifs

Ce module a comme point de départ les acquisitions en biologie/écologie, en agronomie et en zootechnie de la Seconde Professionnelle "Productions".

L'objectif de ce module est de montrer comment diverses ressources peuvent être mobilisées au sein des agroécosystèmes pour fournir des services écosystémiques variés. Ce module rassemble des enseignements scientifiques et techniques nécessaires au pilotage et à la conduite de productions végétales et animales mais aussi plus globalement à la prise en compte et à la préservation des ressources communes. Dans ce module, le terme "ressources" est donc pris dans une acception très large.

Au-delà de l'apport sensu stricto de connaissances, ce module vise à développer chez les apprenants une capacité d'approche systémique ; il s'agit notamment de passer d'un raisonnement de type "un problème - une solution" à une approche plus globale : repérer des enjeux, identifier des objectifs, construire un corps d'hypothèses, combiner des leviers et des solutions à effet partiel, prendre en compte les rétroactions et les mécanismes de régulation, etc. L'accent est aussi mis sur les interactions entre productions végétales et productions animales (objectifs 1 et 4). Les éléments développés dans ce module permettent notamment la compréhension et la mise en œuvre de différentes façons de produire ; ils ont vocation à être réinvestis dans les modules sur le pilotage de l'entreprise agricole (MP1) et dans celui sur la conduite de processus de production variés (MP5).

Ce module revêt en lui-même un caractère opérationnel autonome en ce sens qu'il s'intéresse à de véritables problématiques professionnelles, autour notamment de la gestion durable de ressources communes (objectif 4). Il est donc essentiel que cet enseignement s'appuie sur des situations de terrain et l'étude de cas concrets ; à ce titre l'exploitation de l'établissement ou des exploitations partenaires constituent des supports privilégiés pour l'enseignement de ce module. De la pluridisciplinarité et les périodes en milieu professionnel participent à cet enseignement.

Le support d'étude prioritaire pour ce module est polyculture-élevage (MP41), avec des contenus et un horaire équilibrés entre agronomie et zootechnie ; un support à dominante "grandes cultures", avec une dominante horaire en agronomie, peut être envisagé à l'initiative de l'établissement, dans les situations particulières (régions, établissements) où les productions animales sont absentes ou peu présentes (MP42).

Dans ce cas précis, en fonction des ressources à préserver/améliorer et en fonction de l'agroécosystème, les enseignants devront identifier les processus écologiques les plus pertinents à travailler. Ils ont ainsi à charge non seulement la transposition didactique interne (le *curriculum* réel) mais aussi la transposition didactique externe (le *curriculum* formel qui relève des concepteurs des programmes à l'Éducation nationale).

Enfin, troisième transformation, la transition agroécologique implique pour l'agriculteur de travailler avec le vivant (Larrère & Larrère, 2015 ; Mayen & Lainé, 2014), c'est-à-dire tout à la fois de composer avec les processus écologiques et de les piloter à plusieurs niveaux : celui du résultat attendu (ici une production agricole), tout en maintenant les caractéristiques propres de l'écosystème dans lequel l'agrosystème est inséré et avec lequel il est en interrelation ainsi que l'environnement social et professionnel qui prend en compte les autres usagers. L'agroécologie invite ainsi à appréhender en même temps différentes échelles spatio-temporelles, à les élargir, à se décentrer de la parcelle et du résultat immédiat, à ne plus penser le « vivant comme une matière malléable et peu active » (Mayen, 2013). Elle réintroduit de la sorte de la complexité dans les situations de travail et donc également dans ce qui doit être appris. Or, l'analyse des traces de la manière de penser et d'agir des enseignants engagés dans le dispositif d'accompagnement du bac pro CGEA montre que plus des trois-quarts d'entre eux tiennent pour vrai que leurs élèves sont d'une part plutôt réfractaires à l'agroécologie (« [Nous ne pouvons pas] déranger les élèves », « On s'excuse presque de devoir parler d'agroécologie ») et que, d'autre part, ils ont un faible niveau de conceptualisation (« Ce n'est pas possible de faire avec eux, vous ne vous rendez pas compte »). Ce schème organise leur activité et ils ont ainsi des difficultés à envisager de travailler, avec ces jeunes en particulier, la complexité inhérente au travail avec le vivant. Ils se trouvent alors en tension entre la visée – celle de l'autonomie d'action et de pensée des futurs agriculteurs – et ce qu'ils pensent de leurs élèves.

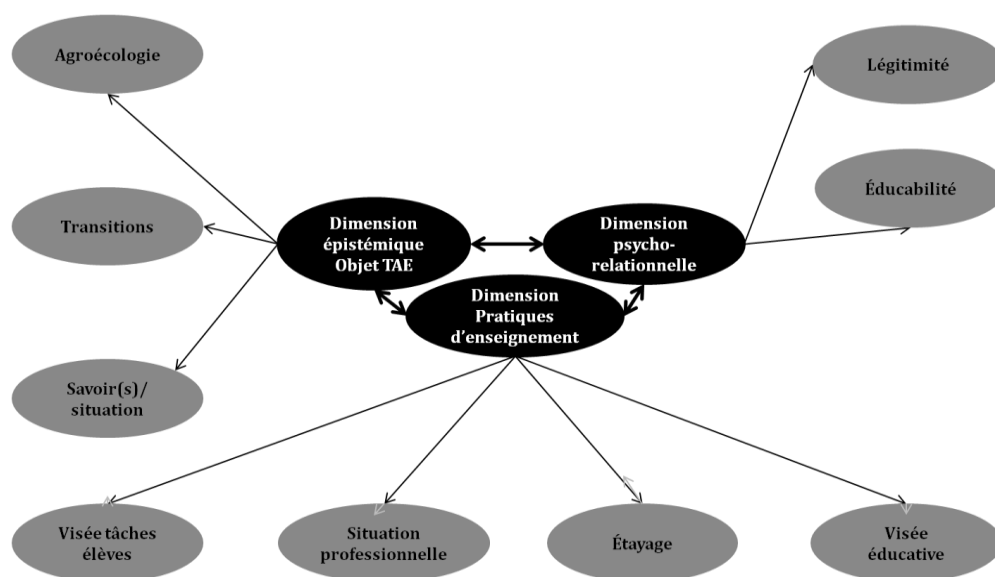
Ce système de tensions, peu conceptualisé, rend la prescription EPA confuse et crée des « empêchements » pour les enseignants. Ceux-ci se trouvent pris dans un système de tensions qui, une fois décortiqué, permet de mieux comprendre l'ampleur du défi qu'EPA promet. La proposition de structure conceptuelle de la situation EPA vise justement à rendre explicites ces enjeux et objets des transformations attendues.

Une schématisation des enjeux liés à « Enseigner à produire autrement » et des objets de transformation

L'esquisse de la structure conceptuelle de la situation EPA en bac pro CGEA recouvre les déterminants qui empêchent, rendent difficile, inhibent ou font obstacle à l'exécution de l'action ou bien aident les enseignants, dans tous les cas orientent leur action.

Trois dimensions ressortent (fig. 3) – les dimensions « épistémiques », « pratiques d'enseignement » et « psycho-relationnelles » – qui sont autant d'enjeux à prendre en compte dans l'accompagnement des enseignants. Elles sont rattachées à des concepts, des objets de transformation, eux-mêmes liés à des descripteurs qu'il est possible de renseigner lors d'analyses de pratiques. La proposition de structure conceptuelle de la situation EPA renvoie ainsi à ce qui est à travailler dans l'accompagnement, à transformer.

Figure 3. Une proposition de structure conceptuelle de la situation Enseigner à produire autrement en bac pro CGEA.



La dimension « épistémique » recouvre l'objet « transition agroécologique » et pas uniquement « agroécologie ». Elle fait référence à la construction, la conceptualisation par le praticien de différents types de savoirs : des savoirs en lien avec le concept même d'agroécologie, mais aussi des savoirs liés aux questions de transition et d'autres, spécifiques à des familles de situations. Lors d'analyses de l'activité enseignante, il est ainsi possible de repérer des enseignants qui nient l'agroécologie, qui – et c'est la majorité des cas – la réduisent à un modèle (l'agriculture biologique ou de conservation par exemple) ou qui la problématisent (qui remontent aux raisons de son émergence et qui tracent un paysage certes hétéroclite mais dans lequel se côtoient des agricultures aux gradients de durabilité plus ou moins forts).

Quant à la transition, elle peut aussi bien être réduite à l'exhortation (seul le cap est signifié) ou bien elle peut être prise en charge par un travail sur les voies qu'il est possible d'emprunter en fonction de ses ressources et de son identité professionnelle, et sur les leviers (techniques, sociotechniques, économiques...) disponibles. Quant aux savoirs/situations, ce sont les savoirs spécifiques, quelle que soit leur origine, qui constituent des ressources intellectuelles, des savoirs-instruments (Rabardel, 1995 ; Rabardel & Pastré, 2005) utiles aux apprenants pour raisonner dans une famille de situations (par exemple les savoirs essentiels qui doivent être appropriés pour raisonner la fertilisation des sols dans différents contextes). Ces savoirs ne sont pas toujours identifiés, voire construits par les enseignants, encore moins en collectif pluridisciplinaire. Or, si l'objet de leur enseignement n'est pas problématisé/conceptualisé, il risque fort d'être abrégé et par les enseignants et par les élèves au risque de ne pas constituer un environnement capacitant (Lange, 2017).

La dimension « pratiques d'enseignement » se réfère quant à elle à quelques concepts qui nous sont apparus comme centraux dans les cas observés. Ils concernent la visée des tâches données aux élèves, la prise en compte des situations professionnelles, l'éclayage des apprentissages et la visée éducative. Là aussi, des descripteurs permettent d'analyser le modèle opératif des enseignants au regard de ces concepts. Concernant les tâches proposées aux élèves, le descripteur discriminant correspond à leur visée, en situation d'enseignement-apprentissage : sont-elles à visée productive et/ou constructive ? La tâche est-elle une fin ou un moyen pour les apprentissages ? La mobilisation des situations professionnelles permet aussi de caractériser le modèle opératif des enseignants : ceux-ci s'intéressent-ils aux situations vécues par leurs élèves, à leur expérience ? La pédagogie de l'alternance est-elle mobilisée ? L'éclayage des apprentissages peut être interrogé au regard de la place laissée aux raisonnements des jeunes, à la nature des interactions entre les enseignants et leurs élèves et à l'institutionnalisation d'un savoir-instrument ou la mise en perspective de la montée en abstraction opérée par l'élève. Quant à la visée éducative, elle peut être appréciée au travers de l'abrègement, ou non, du potentiel problématique des situations et aux rôles dévolus aux jeunes entre agent, acteur ou auteur (Lange *et al.*, 2010).

La dimension « psycho-relationnelle » renvoie pour sa part à la question de la légitimité et à celle de l'éducabilité. La légitimité fait référence à la légitimité que s'octroient, ou non, les enseignants au regard de leurs élèves, de leurs collègues et du monde professionnel. Elle interroge la manière dont ils gèrent, ou non, la dimension axiologique de l'agroécologie. Dès lors qu'ils se sentent légitimes, au regard de leur environnement professionnel et de leurs élèves, les enseignants agissent sur la situation d'enseignement-apprentissage pour la rendre la plus efficiente possible. Si, au contraire, ils ne se sentent pas légitimes, ils subissent la situation et réduisent de fait leur propre puissance d'agir. Cette légitimité peut être analysée au regard de différents descripteurs : la proximité ou la distance recherchée avec les acteurs professionnels, la coordination entre enseignants, les marges de liberté qu'ils investissent tant dans les espaces laissés à l'initiative des établissements que dans le *design* des situations, ou encore dans leur posture, plus ou moins partielle face aux controverses (Kelly, 1986). Quant à l'éducabilité consentie aux élèves, elle peut s'analyser au regard de l'attention portée à leurs systèmes de connaissances, à la place laissée à leur activité constructive, à leur mise en enquête, à leur capacité à oser aborder la complexité et à l'attention portée à leur environnement de travail (bienveillance, sécurisation...).

Les concepts identifiés dans cette proposition de structure conceptuelle sont, pour la plupart, conjonctifs, interdépendants. En effet, la visée éducative dépend tout à la fois de la construction épistémique de l'objet transition agroécologique et de l'éducabilité consentie aux jeunes ; la mobilisation de situations professionnelles dépend quant à elle de la légitimité que l'enseignant s'octroie à traiter de pratiques professionnelles plus ou moins alternatives et elle sera d'autant plus aisée qu'il aura construit, en amont, les concepts pragmatiques et/ou pragmatisés en lien avec la situation / capacité, objet des apprentissages à réaliser.

C'est dans la mise en tension, ensuite, des modèles opératifs propres aux enseignants avec cette structure conceptuelle, que peuvent commencer à se dénouer des blocages. La mise à l'épreuve de cette proposition avec des enseignants met en évidence l'importance de nommer les difficultés propres à EPA. D'une part parce qu'il est rassurant de savoir que ses propres difficultés sont partagées, d'autre part, parce que nommer les enjeux et les objets à transformer, c'est aussi commencer à identifier les leviers que les uns et les autres peuvent actionner. L'analyse du travail et la schématisation des enjeux et objets des transformations en lien avec EPA apparaissent alors comme des outils au service de l'accompagnement de ces transformations.

UNE RESSOURCE POUR ACCOMPAGNER LES ENSEIGNANTS CONFRONTÉS À LA DOUBLE TRANSFORMATION DES PRATIQUES ET DES RÉFÉRENCES

Lors du lancement du plan, la Direction Générale de l'Enseignement et de la Recherche (DGER) du ministère de l'Agriculture et de l'Alimentation misait sur la mise à disposition par l'enseignement supérieur de connaissances en sciences agronomiques via des conférences et des MOOC : le problème aurait relevé de la mise à disposition de connaissances biotechniques. Si elles sont nécessaires, l'analyse du travail pointe cependant qu'elles sont insuffisantes. Le problème semble plus tenir d'un accompagnement prenant en charge les trois dimensions de la structure conceptuelle tant sur les enjeux de fond que dans les modalités d'intervention auprès des enseignants.

SUR LE FOND, DES ENJEUX DE NATURE DIFFÉRENTE MAIS INTER RELIÉS

Au regard de la structure conceptuelle de la situation EPA, trois types d'enjeux – didactiques, liés aux pratiques d'enseignement et aux pratiques enseignantes – apparaissent à travailler ensemble.

Les enjeux didactiques renvoient à la dimension épistémique. Un travail sur les représentations de l'agroécologie est souvent nécessaire avec les enseignants car la notion est polysémique. À la fois mouvement social, discipline scientifique et champ de pratiques agricoles (Wezel *et al.*, 2009), l'agroécologie échappe à toute simplification. Non réductible à une définition, elle renvoie à *Des mondes de l'agroécologie* (Bellon & Doré, 2019) selon que l'on se réfère à une durabilité faible ou forte. Cette polysémie rend son appropriation difficile. Construire ces mondes, leurs divergences, leurs convergences, notamment en équipe, permettrait d'éviter les *hiatus* entre collègues et avec les élèves. Outre cette dimension méta, travailler sur les transitions – plus ou moins radicales –, identifier les voies, les régimes, les échelles et les verrous sociotechniques à travailler, apparaît aussi comme un levier essentiel aux enseignants pour

permettre aux jeunes d'ouvrir leurs perspectives et d'initier un premier engagement. La recherche des concepts fondamentaux, des savoirs-instruments susceptibles de devenir des ressources intellectuelles permettant d'agir en situation est aussi fondamentale. L'un des objets de l'accompagnement serait d'aider à rendre explicites ces « pépites conceptuelles » qui, souvent, se trouvent noyées dans une masse d'informations.

Ces enjeux didactiques se couplent avec des enjeux relatifs aux pratiques d'enseignement et aux pratiques enseignantes. Avec Altet (2002) nous retiendrons que la pratique d'enseignement est la manière singulière d'une personne de faire avec les élèves et la pratique enseignante, une pratique d'enseignement mais qui englobe aussi la pratique de travail collectif avec les collègues, les partenaires... Si la formation initiale des enseignants s'est enrichie depuis quelques années, il n'en reste pas moins que la majorité des enseignants que nous croisons en formation continue ou lors d'accompagnements, n'ont que peu de repères didactiques et pédagogiques. Pour la plupart, les théories de l'apprentissage leur sont inconnues. Plus que sur les aspects biotechniques, le manque se fait sentir quant aux modalités et stratégies pédagogiques et didactiques (l'enquête, l'explicitation, l'institutionnalisation de savoirs instruments de la pensée, la pédagogie de l'alternance...) pour enseigner les transitions auprès d'une diversité de publics. Quant aux pratiques enseignantes, elles interrogent elles aussi la formation. Dépasser les questions de légitimité, au regard notamment des professionnels, supposerait de travailler la cohérence d'ensemble du projet EPA de l'établissement. Il s'agirait de favoriser le travail en équipe pluridisciplinaire sur les référentiels de diplômes (quel élève idéaltype attendu en fin de formation ?), les rubans pédagogiques (quelle progression pour tendre à cet idéaltype ?) ainsi qu'à l'identification de situations professionnelles « critiques » à potentiel d'apprentissages (Mayen & Gagneur, 2017). Au-delà des objets à travailler (savoirs, pratiques d'enseignement et enseignantes), ces enjeux de travail collectif, au sein d'une équipe, d'un établissement, avec le territoire, interrogent les modalités de la formation des enseignants.

En effet, la formation telle que pensée habituellement, mettant ensemble un formateur et des enseignants-stagiaires, ne leur permet pas, de retour en établissement, de partager et porter un véritable projet qui fasse sens. Par ailleurs, remonter aux raisons qui fondent les pratiques suppose du temps long, des allers-retours permanents entre théorie et pratique. La formation unique, ponctuelle, ne peut suffire ; elle devrait revêtir une dimension plus collective et sur du temps long. Ce n'est donc pas seulement le fond mais aussi la forme de l'accompagnement des équipes qui mériterait d'être repensée.

SUR LA FORME, REPENSER LA LOGIQUE DE L'ACCOMPAGNEMENT

Dans un environnement professionnel qui compresse le temps disponible pour de la coordination d'équipes aussi bien que pour de la formation à l'extérieur, il apparaît nécessaire de revisiter les dispositifs d'accompagnement pour construire un réel environnement d'apprentissage.

La conjonction des deux cadres théoriques précités – la didactique professionnelle et la pédagogie constructiviste bachelardienne problématisée – met l'accent sur l'identification des obstacles qui grèvent le pouvoir d'agir des praticiens. Cette exploration paraît essentielle pour construire un dispositif d'accompagnement en période de transformation. Mais identifier ces obstacles ne suffit pas. Encore faut-il, avec les enseignants, rechercher les leviers et savoirs-instruments qui sont autant de ressources pour agir

en situation. Pour éviter le seul « effet de rencontre » (Paul, 2004) tout en favorisant l'autonomie de la personne, l'accompagnement devrait chercher à dialectiser deux postures en jouant tout à la fois du modèle expert (dans une logique sociotechnique, scientifique) et du modèle facilitateur (dans une logique de sollicitude, centrée sur la relation). Il viserait alors à problématiser, avec les enseignants, leur pratique tout en leur donnant les moyens de conduire et d'orienter leur parcours. Les dispositifs, dans cette logique, chercheraient ainsi à remonter aux raisons qui fondent l'action des enseignants, à accéder aux obstacles les plus usuels de leurs pratiques, et à ouvrir, avec eux, la voie à d'autres possibles.

Dans cette optique, la mobilisation de la proposition de structure conceptuelle de la situation EPA viserait une conscientisation, une objectivation de l'activité professionnelle, une problématisation de l'activité. Elle serait un point d'ancrage pour une *perlaboration*, ce travail sur soi de construction d'un sens, un outil pour décontextualiser l'expérience vécue, s'en distancier et pouvoir la reconfigurer.

L'analyse des pratiques des enseignants, outillée avec la structure conceptuelle, pourrait partir de l'observation des activités situées, couplée au récit *a posteriori* de la pratique – via par exemple l'instruction au sosie (Oddone & al., 1981 ; Saujat, 2005 ; Fleury, 2012). Faite en collectif, elle serait conçue comme une situation potentielle de développement. Le dispositif ici rapidement présenté participerait alors aux trois visées de l'analyse des pratiques enseignantes (Marcel *et al.*, 2002) : « une visée de formation [...], une visée de transformation et d'évolution des pratiques, une visée de production de connaissances sur les pratiques ». Accompagner les transformations, notamment celles qui impliquent un changement de l'identité professionnelle, en formation d'adultes, ne semble pouvoir se faire en toute extériorité. Ni les injonctions, ni la démonstration, ni les apports d'informations, ne peuvent suffire. Il s'agit de travailler avec les individus et avec les équipes, à partir de leur activité en situation.

CONCLUSION

Le plan Enseigner à produire autrement suppose que les équipes enseignantes s'approprient ce en quoi le travail des agriculteurs change avec la transition agroécologique. Il présume aussi qu'ils doivent transformer leur propre travail. Sans pour autant que des clefs leur soit données quant à ce qui doit changer, et comment il peut se modifier. L'apport, en toute extériorité, de savoirs biotechniques, ne peut suffire à un remaniement de l'identité professionnelle des enseignants, car, *in fine*, c'est cela qui est en jeu.

Interroger le travail, c'est d'abord le comprendre. Et, en période de transformations, analyser la manière dont ils traduisent ces changements dans leur activité. Cette connaissance permet de remonter aux enjeux réels, pragmatiques – des enjeux ici épistémologiques, psycho-relationnels, pédagogiques et didactiques – et de les mettre en travail notamment par l'analyse de pratiques, en collectifs. Sans analyse de l'activité, l'enjeu de légitimité ne serait pas apparu aussi clairement comme un point névralgique, à interroger et à conforter.

« L'exhortation à l'innovation ne fait pas une politique », notait Meirieu en 2015. L'exhortation au changement non plus. Il faut en travailler les raisons, les obstacles et chercher, en collectif, les leviers utilisables. L'analyse du travail en est le point de départ ; la problématisation des pratiques en est probablement le moyen. ■

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.
- Bachelard, G. (1938/2004). *La formation de l'esprit scientifique*. Vrin.
- Barth, B.M. (1987/2013). *L'apprentissage de l'abstraction* (3^e éd.). Retz.
- Bellon, S., Doré, T. (2019). *Les mondes de l'agroécologie*. Éditions Quæ.
- Bouleau, N. (2017). *Penser l'éventuel. Faire entrer les craintes dans le travail scientifique*. Quæ.
- De Schutter, O. (2011). *Agroécologie et droit à l'alimentation*. Rapport présenté à la 16^{ème} session du Conseil des droits de l'homme de l'ONU.
- Dewey, J. (1938/2006). *Logique, la théorie de l'enquête*. Presses Universitaires de France.
- Doré, T. (2015). Trois questions à.... *Chambres d'Agriculture*, 16-17.
- Fabre, M. (2011). *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*. Presses Universitaires de France.
- Fabre, M. (2016). *Le sens du problème. Problématiser à l'école ?* De Bœck Éducation.
- Fleury, B. (2009). *Des repères pour accompagner le changement de pratiques pédagogiques. Contribution à un observatoire des pratiques pédagogiques*. Agrocampus Ouest.
- Fleury, B. (2012). L'analyse de pratiques professionnelles dans le monde enseignant : un dispositif de psychanalyse de la connaissance. Dans I. Vinatier (dir.). *Réflexivité et développement professionnel. Une orientation pour la formation* (p. 215-230). Octares éditions.
- Fleury, B. (dir.). (2010). *Enseigner autrement, pourquoi et comment ?* Educagri éditions.
- Fleury, B. et Fabre, M. (2005). Psychanalyse de la connaissance et problématisation des pratiques pédagogiques : la longue marche vers le « processus apprendre ». *Recherche & formation*, 1, 75-90.
- Fleury, B. et Fabre, M. (2017). *Peut-on enseigner autrement ? Une expérience de formation d'enseignants*. L'Harmattan.
- Gaborieau, I. (2019). *Enseigner à produire autrement » en baccalauréat professionnel, entre empêchements et puissance d'agir. Le cas du baccalauréat professionnel CGEA (Conduite et gestion de l'entreprise agricole) dans le cadre du Projet agroécologique pour la France* [Thèse de doctorat, Université de Bourgogne].
- Gaborieau, I. et Mayen, P. (2018). Étude comparée de deux pratiques enseignantes dans le cadre de l'accompagnement de la Transition agroécologique, *Éducatifs*, 2(1).
- Gaborieau, I. et Peltier, C. (2019). Comment passer d'une pratique ponctuelle à une pratique habituelle, ordinaire et ambitieuse visant la formation d'un citoyen professionnel du XXI^e siècle ? Dans M.-A. Magne (dir.), *Guide des référents enseigner à produire autrement* (p. 41-54).
- Kelly, T. (1986). Discussing controversial issues: four perspectives on the teacher's role. *Theory and Research in Social Education*, 14.
- Lange, J-M., Victor, P. et Janner, M. (2010, septembre). Vers l'élaboration d'indices, mesure de l'efficacité de l'éducation au développement durable en milieu scolaire, *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*. Université de Genève.

- Lange, J.-M. (2017). Éducation au développement durable. Dans A. Barthes, J.-M. Lange et N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Dictionnaire critique des « éducations à »* (p. 82-91). L'Harmattan.
- Larrère, C. & R. (2015). *Penser et agir avec la nature. Une enquête philosophique*. La Découverte.
- Marcel, J.F., Olry, P., Rothier-Bautzer, E. et Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue française de pédagogie*, 138, 135-170.
- Mayen, P. (2013). Apprendre à produire autrement : quelques conséquences pour former à produire autrement, *Revue POUR*, 219, 247-270.
- Mayen, P. (2016). Connaître et penser, le défi d'intelligence des pratiques agroécologiques, *Agronomie, environnement et sociétés*, 6(2), 167-175.
- Mayen, P. et Gagneur, C.A. (2017). Le potentiel d'apprentissage des situations : une perspective pour la conception de formations en situations de travail, *Recherches en Éducation*, 28, 70-83.
- Mayen, P. et Lainé, A. (2014). *Apprendre à travailler avec le vivant. Développement durable et didactique professionnelle*. Édition Raison et Passions.
- Mayen, P., Olry, P. et Pastré, P. (2017). L'ingénierie didactique professionnelle. Dans P. Caspar et P., Carré, P. (dir.). *Traité des Sciences et Techniques de la Formation* (p. 467-482). Dunod.
- Meirieu, P. (2015). La cohérence pédagogique ne peut être décrétée, elle doit s'élaborer sur la durée. *L'innovation pédagogique, c'est classe* [dossier thématique]. Le Monde.
- Oddone I., Re, A. et Briante, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail ?* Editions sociales.
- Pastré, P. (1999). La conceptualisation dans l'action : Bilan et nouvelles perspectives. *Éducation Permanente*, 139, 13-35.
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 138(1), 9-17.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Presses Universitaires de France.
- Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle, *Revue française de pédagogie*, 254, 145-198.
- Paul, M. (2004). L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique. L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (2001). Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance. Dans P. Lhez, D. Millet et B. Séguier (dir.), *Alternance et complexité en formation. Éducation - Santé - Travail social* (p. 10-27). Éditions Seli Arslan.
- Rabardel, P. (1995). Les hommes et les technologies, approche cognitive des instruments contemporains. Armand Colin.
- Rabardel, P. et Pastré, P. (2005). *Modèles du sujet pour la conception*. Octarès.
- Saujat, F. (2005). *Fonction et usage de l'instruction au sosie en formation initiale*. Site personnel de Patrick ROBO.
- Wezel, A., Bellon, S., Doré, T., Francis, C., Vallod, D. et David, C. (2009). Agroecology as a science, a movement and a practice. *Agronomy for Sustainable Development*, 29, 503-515.