

ENSEIGNER À PRODUIRE AUTREMENT

Chapitre 3 La fonction pédagogique des référents « Enseigner à Produire Autrement »

Isabelle Gaborieau, Christian Peltier
Bergerie nationale de Rambouillet

extrait du
« Guide par et pour les référents
Enseigner à Produire Autrement »

Octobre 2019

Remerciements

Nous remercions l'ensemble des référents régionaux EPA ayant participé à l'atelier dédié à cette réflexion en octobre 2018 :

- Bertrand Bazin (EPL Perpignan-Roussillon),
- Nicolas Cartier (EPL Saint-Yrieix la Perche),
- Rémi Carbonnier (EPL d'Auxerre),
- Paul Declerck (LPA La Tour du Pin),
- Luc Delacôte (EPL Agropolis, Montpellier),
- Hervé Dumazel (EPL Le Valentin, Bourg-lès-Valence),
- Jacques Faucon (EPL Tulle-Naves, Tulle),
- Alban Lagahé (EPL Vic en Bigorre),
- Nathalie Latger (EPL du Tarn, Lavaur-Flamarens),
- Vincent Lombard (EPL Joseph Pasteur, La Canourgue),
- Isabelle Montchâtre (EPL Kerni-lien, Guingamp),
- Romain Perrineau (EPL La Saussaye, Chartres),
- Samuel Quinton (EPL de l'Oise),
- Nadia Robillard (EPL La Germinière, Rouillon),
- Carine Rougier (EPL de la Haute Corrèze, Neuvic),
- Raphaël Sourisseau (MFR SèvrEurope, Bressuire),
- Maroun Sacr (Lycée agricole campus Briacé, Le Landreau),
- Mohamed Yazide (EPL de Mayotte),
- Clara Wang (EPL du Sollier, Bourges),
- Fanny Chrétien et Patrick Mayen (enseignants-chercheurs Agrosup Dijon).

Nous remercions plus particulièrement celles et ceux qui ont rapporté les conclusions de l'atelier lors de la plénière et qui ont accepté de témoigner dans cet article, ainsi que les référents que nous avons accompagnés in situ et dont nous avons emprunté quelques éléments de témoignage.

La fonction pédagogique des référents « Enseigner à produire autrement »

Comment faciliter le passage d'une pratique ponctuelle à une pratique habituelle, ordinaire et ambitieuse visant la formation d'un citoyen professionnel du XXI^e siècle ?

Isabelle Gaborieau, Christian Peltier**
**Bergerie nationale de Rambouillet*

Introduction

Nous nous intéressons à la fonction pédagogique de l'activité des référents Enseigner à Produire Autrement (EPA), à ce qu'ils ont pu observer en tant qu'accompagnateurs d'enseignants (et formateurs), et à ce qu'ils ont mis en œuvre en tant qu'enseignant. Les observations et analyses des pratiques des référents « enseigner à produire autrement » fournissent un regard instructif sur un élément important du dispositif national visant la transition agroécologique dans l'enseignement agricole et permettent d'envisager des actions à conduire dans un second plan stratégique afin de renforcer le tournant amorcé.

Nos analyses ont été documentées par les différentes rencontres nationales des référents EPA, par l'atelier « Comment passer d'une pratique ponctuelle à une pratique habituelle, ordinaire et ambitieuse visant la formation d'un citoyen professionnel du XXI^e siècle ? » du dernier regroupement des référents EPA d'octobre 2018¹, et par des accompagnements de référents EPA que nous avons effectués en région, en établissements.

Selon leurs dires, le « produire autrement » est bien engagé et produit des résultats encourageants. En revanche – deuxième résultat non moins important – la prescription « Enseigner à Produire Autrement » est plus déstabilisante pour les enseignants tant l'agro-écologie est complexe à enseigner. Des compétences sur ce que recouvre l'agro-écologie au sens biotechnique sont acquises (pour eux et les enseignants qu'ils ont accompagnés) – même si cela ne concerne pas forcément tous les secteurs d'activités. En revanche, il y a un manque quant aux modalités et stratégies pédagogiques et didactiques pour enseigner la transition agroécologique auprès d'une diversité de publics. Ainsi, ce sont principalement des démarches de sensibilisation qui ont été conduites alors que la rupture engendrée par le passage à l'agro-écologie nécessite une capabilisation² des

apprenants pour raisonner dans un paradigme différent de celui qui a été construit durant la révolution agricole de l'après Seconde-guerre mondiale. Troisième résultat : les pratiques enseignantes que nous avons pu observer et dont nous avons eu trace, soulèvent des points de vigilance que nous considérons comme des conditions nécessaires au passage d'une sensibilisation à la notion d'agro-écologie à une capabilisation des élèves engagés dans une démarche agroécologique. Nous accorderons un soin particulier à caractériser ces conditions pour analyser les ressorts du passage de pratiques enseignantes occasionnelles, relevant de l'exceptionnel, à des pratiques ordinaires de formation à des situations et des objets de transition, dotant les apprenants de repères nécessaires à l'exercice d'une citoyenneté professionnelle inscrite dans les enjeux sociétaux du XXI^e siècle.

Les résultats que nous présentons ici donnent une orientation structurante à la mission des référents EPA dans le cadre du second plan stratégique pour les transitions et l'agro-écologie.

1. « Enseigner à produire autrement », une difficile interpellation des enseignants

Le plan stratégique « Enseigner à Produire Autrement » vise à mettre en cohérence des finalités (produire autrement) et la stratégie pour y parvenir (enseigner autrement pour produire autrement). Si, de manière générale, les enseignants-formateurs adhèrent au mot d'ordre « Enseigner à Produire Autrement » et si leur travail est défini en termes de missions et d'objectifs, il n'en demeure pas moins discrétionnaire en termes de moyens et la question reste pour eux : « Enseigner à produire autrement, oui, mais comment ? ». Or, c'est à eux qu'incombe la responsabilité de concevoir la façon dont ils vont réaliser ce travail et aux référents qu'il revient d'aider à développer des pratiques pédagogiques permettant de former à la transition agroécologique.

¹ La plupart des phrases en italique sont tirées des échanges de cet atelier.

² La capabilisation fait référence au renforcement du pouvoir d'agir des populations et des individus et leur autonomisation, leur émancipation

1.1 Enseigner à produire autrement : une prescription qui met en exergue les embarras ordinaires des enseignants

Les regroupements des référents EPA montrent, dès la première rencontre en 2014, une difficulté à imaginer ce qu'enseigner à produire autrement peut vouloir dire. Depuis lors, cette difficulté persiste. Si les référents en tant qu'enseignants ou formateurs ont pu faire évoluer leurs pratiques, ils s'y trouvent confrontés dès lors qu'ils cherchent à accompagner des équipes. Lors du dernier regroupement des référents EPA d'octobre 2018, sur les 19 participants à l'atelier portant sur les pratiques pédagogiques, dans le tour de table, 11 référents parlent d'abord et avant tout des évolutions des pratiques sur les exploitations agricoles de leur établissement. Quant aux questions d'enseignement, elles se posent encore : « EPA se fait dans certains modules, certaines visites, ce n'est pas systématique », « en termes pédagogiques, l'inertie est beaucoup plus grande que sur l'exploitation, il est difficile de se détacher des choses ancestrales », « on ne voit pas encore cette rupture dans les pratiques pédagogiques », « EPA c'est comme un sachet de thé dans de l'eau tiède ; pour les équipes pédagogiques, l'eau était froide », « certains enseignants se la jouent individuellement, d'autres sont réfractaires », « il y a une grande inertie des collègues, on marche sur des œufs ».

Trois leviers ont pu cependant être relevés :

- la rénovation des référentiels de diplôme et particulièrement celui du BTS ACSE en 2014 qui a constitué un point d'appui important pour les référents EPA lors de leur « prise de fonction » et celui du bac pro CGEA en 2018 qui a permis le déploiement d'EPA : « En bac pro CGEA, la rénovation a permis de décloisonner les disciplines, mais pas ailleurs », « la rénovation du bac pro CGEA m'a donné une plus grande légitimité en tant que référent EPA, je deviens le facteur coagulant du yaourt » ;
- les dispositifs d'accompagnement des équipes pour la prise en main des rénovations des référentiels de diplômes ou des dispositifs spécifiques basé sur l'accompagnement d'équipes pédagogiques « Des expériences pédagogiques ont eu lieu au lycée avec PEPIETA¹ en BTSA ACSE » ;

¹ Pédagogie en équipe pluridisciplinaire : innover pour enseigner la transition agroécologique

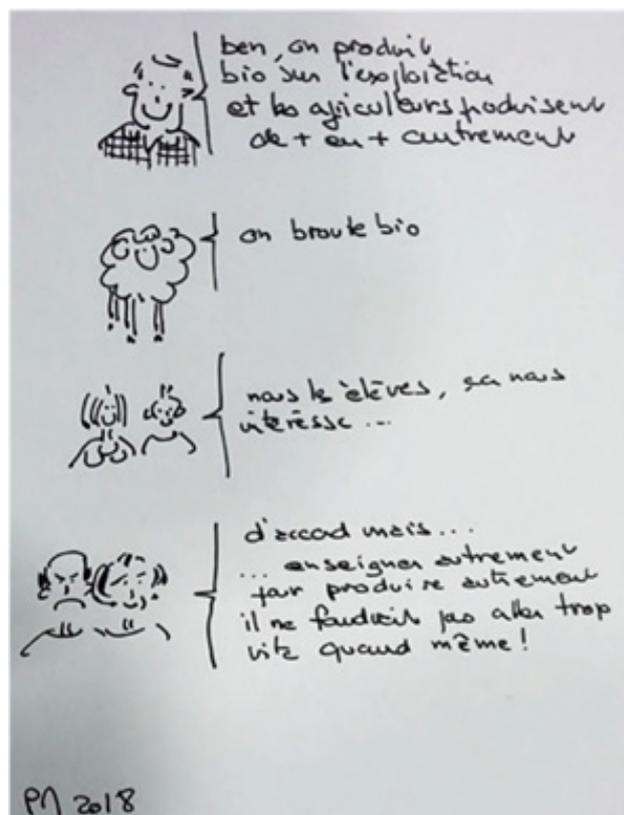


Figure 1

Les échanges de l'atelier vus par P. Mayen

- et surtout, l'intérêt croissant des apprenants pour l'agro-écologie qui peut être mis en lien avec le déploiement de l'agro-écologie et les remises en cause de certaines pratiques/modèles agricoles dans la société (« Des jeunes qui renvoient la question de la cohérence », « ils sont entraînants, demandeurs »).

Cette difficulté à penser ce qu'enseigner à produire autrement implique comme transformations pédagogiques et didactiques, amène les enseignants / équipes à tâtonner pour le prendre en charge dans les enseignements. La force de l'habitude fait qu'on assiste, dans les pratiques effectives d'enseignement, à une certaine persistance de la sensibilisation, sensibilisation à « la durabilité », à « l'agro-écologie » autour de temps forts (en amphitheâtre et/ou via des journées de démonstration...). Parmi les expériences recensées chez les référents EPA, il ressort que parfois encore, des enseignants-formateurs recherchent des recettes à appliquer, « la bonne manière de faire », au détriment de la réflexivité sur leurs pratiques habituelles, ou investissent dans l'utilisation d'outils ou de jeux dont les usages sont finalement peu questionnés

et qui ne permettent pas toujours d'être une réelle ressource pour l'enseignement de l'agro-écologie et/ou pour le développement des apprentissages chez les apprenants (Chrétien, 2016).

Quoiqu'il y ait une réelle mise en mouvement des équipes, les questions pédagogiques et didactiques posées par le plan EPA restent en définitive souvent à la marge et, de fait, les référents EPA comme les accompagnateurs des divers dispositifs autour d'enseigner à produire autrement se trouvent dans l'obligation de s'attacher souvent à des questions périphériques à la transition agro-écologique – même si elles sont essentielles (Encart 1). Ces questions ne sont pas spécifiques à EPA mais elles mettent en évidence des interrogations plus anciennes, relatives aux enseignements : Comment faire équipe ? Comment sortir d'une vision organisationnelle de l'interdisciplinarité ? Comment s'appropriier collectivement les référentiels de diplômes ? Comment penser la contribution des différentes disciplines ? Comment construire un ruban pédagogique / un tableau stratégique de formation ? Autant de questions qui empêchent d'aller sur le fond : « comment enseigner autrement pour produire autrement ? ».

Ainsi, depuis l'introduction du plan stratégique EPA, a-t-on pu observer des résistances, des velléités aussi, mais souvent peu conscientisées voire objectivées. Ce sont ainsi quatre années d'avancées certes mais parfois aussi de résistances, de questionnements et de difficultés pour les enseignants-formateurs et pour les référents qui les ont accompagnés qui ont pu être observées.

Encart 1 - De la difficulté à se sentir partie prenante d'un collectif

Extrait d'un entretien avec un référent (décembre 2018)

« [...] Après, la limite que j'en vois c'est qu'il faudrait que ça passe à un niveau plus collectif, ça c'est plus compliqué. C'est plus compliqué parce qu'on bute sur des questions d'emploi du temps, on bute aussi sur des résistances internes des enseignants et puis on bute aussi sur nous, notre façon de travailler, on a un emploi du temps, on n'est pas annualisé, on n'a pas un fonctionnement d'équipe, on n'a pas, enfin même si on commence à avoir ces choses-là, on a du mal à... Par exemple, l'entrée par capacités, ce n'est pas quelque chose qui est partagé, qui est une culture commune. La lecture croisée des référentiels, elle se fait pas ou elle se fait mal et même la notion de référentiel, elle n'est pas encore acceptée par tous. Ou pas partagée dans ce qu'on attend dans les formations donc c'est un peu... moi j'arrive aujourd'hui en tant que référent, je trouve que j'arrive en limite de ce que je peux faire individuellement. Après je sens aussi que dans le lycée y'a des choses qui commencent à se créer, y'a d'autres personnes qui ont envie de monter des projets. Et là se pose la question des moyens, on fait ça sur quels créneaux horaires, s'il y a des choses à acheter on l'achète comment, le budget il est où... Enfin voilà, des questions un peu concrètes, matérielles ».

EPA met ainsi en exergue des problèmes préexistants, mais qu'enseigner à produire autrement accentue et qui embarrassent les équipes pour construire un réel projet pour accompagner la transition agro-écologique.

1.2 L'agro-écologie, une notion complexe à enseigner

L'agro-écologie paraît parfois complexe aux enseignants-formateurs. Si elle se réfère à des principes communs (recyclage de la biomasse, sol vivant, gestion microclimatique, développement de l'(agro)biodiversité, recherche d'une plus grande autonomie, ...) (Stassart & al., 2012), les appropriations différenciées du terme rendent le concept flou, son enseignement potentiellement vif et oblige les enseignants à rechercher certaines caractéristiques communes à l'agro-écologie dans un panel allant de l'agriculture 3.0 à la permaculture afin de le rendre intelligible pour les jeunes. Parce que l'agro-écologie est un concept à la fois politique, scientifique, pratique (Wezel & al., 2009), les savoirs qui s'y réfèrent sont des savoirs hybrides, issus de rationalités différentes, d'experts et/ou de profanes, et parfois controversés. De plus, l'agro-écologie, dans le contexte de l'enseignement professionnel agricole est un concept à forte dimension axiologique qui peut aller jusqu'à interpeller les identités professionnelles – en construction – des jeunes en formation, notamment ceux issus du milieu agricole. Parce qu'il s'inscrit justement dans l'enseignement professionnel, « enseigner à produire autrement » ne peut ni être pensé qu'en termes d'éducation formelle, ni seulement de manière informelle au sein de l'établissement, mais dans ses relations avec les mondes professionnels, enclins ou non, à y adhérer. La crainte, réelle ou supposée, de « perdre la face » devant des apprenants ou des professionnels, rend la tâche difficile, voire impossible pour certains référents : « on bouleverse les élèves mais aussi leurs parents », « EPA, c'est une mise en danger vis-à-vis des élèves ». Lors d'un entretien, l'un d'entre eux nous interpelle ainsi : « Dire le terme d'agro-écologie, mais tu n'y penses pas, ECOLOGIE Isabelle ! »

1.3 «Enseigner à Produire Autrement», une prescription déstabilisante

En termes d'apprentissage, l'agro-écologie suppose de construire des savoirs pour comprendre, pour agir et pour s'engager dans la transition. Elle vise l'autonomie des jeunes et, parce qu'elle est finalisée en vue d'une professionnalité inscrite dans des espaces sociotechniques, elle suppose aussi de les préparer aux situations qui seront les leurs et de leur permettre d'y raisonner au mieux. Enfin, parce qu'elle promeut un retour du travail avec le vivant, elle réinjecte de la complexité dans les situations de travail et donc d'apprentissage : il s'agit alors tout à la fois d'intriquer et d'élargir les échelles spatio-temporelles, de faire avec une densification des objets, de piloter des processus complexes dont certains ne sont pas visibles (Mayen, 2013, 2017) et dont certains sont inconnus ou non contrôlables. Parce que l'agro-écologie ne propose pas une solution universelle, elle oblige les enseignants à penser la diversité, la variabilité des situations et la gestion en contexte. La transition les enjoint par ailleurs à travailler les processus et les temporalités du changement.

Bref, enseigner la transition agroécologique est complexe et déstabilisant pour les enseignants. Elle les interroge dans leur intimité « éducative » : Quelles valeurs portent-ils ? Peuvent-ils, doivent-ils les partager avec leurs élèves ? Quel regard la profession porte-t-elle sur eux et eux sur elle ? Comment engager un changement d'état d'esprit sans inculquer un nouveau modèle ? Comment faire avec les conceptions des jeunes et de leurs pairs ? Autant de questions partagées lors de sessions d'accompagnement de référents ou auxquelles les référents ont pu participer en tant qu'enseignants.

Elle les interroge aussi dans leur professionnalité d'enseignant : comment faire équipe avec les collègues ? Apporter, via sa discipline, sa pierre à l'édifice sans se diluer dans un projet commun ? Comment faire avec ceux dont les conceptions diffèrent ? Comment aborder la complexité des savoirs, des temporalités, des processus ? Quelles modalités pédagogiques utiliser pour mettre les élèves en travail sur la transition agroécologique, en tenant compte de leurs difficultés et spécificités ?

2. Un enjeu majeur : passer de la sensibilisation à la capabilisation

2.1 Développer la puissance d'agir des jeunes dans une perspective agroécologique

Dans la perspective d'une transition agroécologique, donner du pouvoir d'agir signifie que l'apprenant, futur professionnel, puisse faire ses choix en toute connaissance de causes et de conséquences, qu'il soit « mis en capacité » de pouvoir engager une transition. La puissance d'agir dans une perspective agroécologique passe ainsi par plusieurs conditions – conditions que les référents peuvent chercher à identifier avec les équipes – à travailler par, pour et avec les apprenants (Gaborieau, 2019) :

- avoir conscience des raisons qui fondent ce nouveau paradigme agroécologique et donc avoir accès aux dimensions axiologiques (notamment le rapport homme-nature) de l'acte de produire ;
- avoir connaissance de comment il est possible de faire autrement et ne pas être ni enfermé dans un système ni ignorant quant à d'autres manières de faire et de penser en matière agroécologique. S'intéresser donc, à une diversité de systèmes et de profils d'agriculteurs ; appréhender différentes voies de la transition agroécologique, pour ouvrir ses perspectives et/ou initier un premier engagement ;
- avoir le désir, l'appétit de s'engager en allant notamment à la rencontre des autres, de personnes susceptibles de déclencher une envie pour une autre manière de penser et de faire ; collaborer, expérimenter et chercher en collectif des solutions possibles aux problèmes rencontrés (la puissance n'existe que si elle est partagée) ;
- avoir dans ses ressources des outils intellectuels permettant de décomplexifier la réalité pour pouvoir agir dessus et ne pas en être prisonnier ;
- être réflexif sur ses propres ressources (affectives, cognitives, financières, matérielles,...) pour pouvoir engager une transition soutenable.

Développer cette puissance d'agir suppose donc de ne pas s'en tenir à de la sensibilisation mais bien de mettre au cœur des enseignements les apprentissages des apprenants.

L'analyse de l'activité d'enseignants engagés dans «Enseigner à Produire Autrement» met en évidence trois enjeux majeurs sur lesquels un accompagnement – dont celui des référents – est nécessaire et qui tiennent ensemble (Gaborieau, 2019) :

- un enjeu épistémique autour de l'objet transition agroécologique qui suppose tout à la fois pour l'enseignant, de se construire, en propre, les concepts d'agro-écologie, de transition et les concepts spécifiques aux capacités/situations travaillées (par exemple, comment raisonner la fertilisation dans une perspective agroécologique) ; enjeu au cœur du 1er regroupement des référents en 2014 ;
- un enjeu relationnel qui nécessite de la part des enseignants-formateurs un travail de décentration/objectivation quant à leur légitimité réelle ou supposée, et quant à l'éducabilité de leurs élèves (de nombreuses craintes empêchent les enseignants de développer la puissance d'agir des jeunes) ; la plate-forme – en construction – du Dispositif National d'Appui relative à EPA peut à cet égard devenir une ressource essentielle ;

- un enjeu plus pragmatique, lié aux pratiques d'enseignement qui en découlent, et qui ont trait à la visée éducative qu'ils se donnent pour et avec leurs élèves, aux activités qu'ils leur proposent, à la place des situations professionnelles à potentiel problématique dans ces apprentissages et à leur rôle quant à l'étayage des apprentissages des élèves. Lors de l'atelier précité sur les conditions pour qu'EPA devienne une pratique ordinaire, l'un des groupes note : «Avec les apprenants, il faut recueillir leurs représentations, les mettre en suspens et les faire évoluer. Il faut contrôler les apprentissages avec des modalités différentes d'évaluation. Accompagner, remédier, réguler, faire plusieurs tours si besoin... réévaluer les représentations, l'atteinte des apprentissages ; valoriser ».

Ce sont sans doute aussi ces trois enjeux qu'ont à travailler, en amont, les référents EPA s'ils veulent accompagner la mobilisation de leurs collègues.

2.2 Changer de regard sur le savoir

Lors de ce même atelier, les référents ont repéré des conditions pour qu'enseigner à produire au-

trement devienne une pratique ordinaire, travail qui a donné lieu à une synthèse (Fig. 2).

Focales travaillées	Conditions pour qu'enseigner à produire autrement devienne une pratique ordinaire
Visée éducative stratégique	Former des apprenants en capacité de raisonner, de remonter au problème qui fonde l'action et de prendre des décisions en connaissance de causes et de conséquences (vs sensibiliser) Travailler AVEC les élèves plutôt que POUR Donner à voir des expériences agroécologiques qui fonctionnent Former à la citoyenneté professionnelle et planétaire
Outils pour les enseignants-formateurs	Favoriser la concertation (lecture croisée des référentiels de diplômes, ruban pédagogique,...) & la confrontation de regards Développer le travail avec les situations professionnelles & territoriales Travailler avec différents réseaux / parties prenantes
Activités	Travailler sur les représentations Travailler sur une situation à potentiel problématique (commande, tâche intégrant de la complexité) ; redéfinir le problème pour imaginer des hypothèses de solutions Travailler par projets Développer les pratiques explicitées et/ou l'explicitation de pratique
Sa-voirs/capacités	Travailler l'observation Travailler les diagnostics Donner des grilles de lecture – clefs de lecture Développer l'adaptabilité Savoir chercher et trouver l'info
Evaluation(s)	Prévoir des évaluations ex-ante, in-itinere, ex-post Penser l'auto-évaluation (des apprenants, des équipes) Se donner des marges de progrès

Figure 2
Les conditions nécessaires pour «Enseigner à Produire Autrement» vues par les référents (synthèse de l'atelier)

L'un des invariants qui ressort de l'analyse des expériences des référents EPA est que l'accompagnement de la transition agroécologique oblige à sortir de la pédagogie de la réponse pour tendre vers une pédagogie du questionnement, voire de la problématisation. En effet, cela permet de mieux prendre en compte la caractérisation des situations à gérer par les apprenants en contexte, l'agro-écologie reposant sur des principes à décliner in situ. C'est le rapport aux savoirs, notamment académiques, qui est ainsi questionné ainsi que le rôle de l'enseignant en tant que garant de la vérité. C'est aussi son rapport aux situations de travail des futurs professionnels qui est interrogé : les savoirs académiques ne suffisent plus, les enseignants-formateurs doivent s'intéresser aux situations professionnelles des futurs agriculteurs et les mettre au cœur de leurs enseignements pour travailler l'observation, le diagnostic, des grilles de lecture (instruments permettant de diagnostiquer, de juger d'une situation). Un référent de l'atelier a noté que c'est « l'engagement dans un CASDAR¹ qui [lui] a permis de se frotter aux situations réelles de travail » et ainsi de mieux s'engager dans EPA.

En filigrane, au travers des visées tant éducative que productive d'enseigner à produire autrement, et au travers de la question de la mobilisation de savoirs en situation, se pose – de manière plus prononcée encore avec EPA – la question du dualisme théorie-pratique comme l'un des obstacles probables pour « Enseigner à Produire Autrement ». Celui-ci est un défi, peut-être d'abord et avant tout, parce qu'il suppose de tenir les deux : considérer que la théorie est un ensemble de pratiques intellectuelles, et, l'activité, ici celle du futur professionnel, une intelligence de la pratique. Ce défi remet en question « l'une des conceptions les plus enracinées du « bon sens » pédagogique » (Fabre, 2017) qui bloque les enseignants-formateurs dans leurs tentatives de penser une véritable alternance en formation.

3. Leviers mobilisés par les référents enseigner à produire autrement pour déployer « enseigner à produire autrement »

Lorsque les référents expriment leurs difficultés et les leviers mobilisés pour les dépasser,

ils évoquent autant ceux qui concernent leurs propres pratiques enseignantes, ceux de leurs collègues enseignants, que ceux relevant du rôle des équipes de direction dans les changements de pratiques attendues par les orientations ministérielles. La première renvoie à du pilotage pédagogique (les pratiques des enseignants, leurs interactions avec des élèves) alors que la seconde renvoie à du pilotage de la pédagogie (le travail de l'équipe de direction, voire des institutions) (Meignan²).

3.1 Des leviers relevant du pilotage de la pédagogie

3.1.1 La rénovation des référentiels : un obstacle à relever qui offre des opportunités

Même si cela peut être déstabilisant, les référents conviennent que la rénovation des référentiels de diplômes professionnels constitue une opportunité pour enseigner à produire autrement relativement à la remise en question qu'elle impose aux enseignants et aux équipes en prise avec la formation des apprenants. Une remarque telle que « merci pour la rénovation du Bac pro » peut être interprétée différemment selon que l'on considère « la rénovation comme opportunité » comme nous dit un référent, ou selon que l'on considère au contraire que « c'est difficile de changer les habitudes », de sortir de routines qui ont jadis fait leurs preuves. Pourtant les logiques d'apprentissage que les nouveaux référentiels proposent sont bien différentes. Il s'agit d'abord de viser des capacités et non seulement des savoirs – bien que ceux-ci soient toujours nécessaires – mais des savoirs et des raisonnements à mobiliser en situation, ce à quoi EPA oblige encore davantage. « Il faut que les élèves aient accès à des situations d'apprentissage très diversifiées » nous dit un autre référent. Ce qui suppose d'une part de travailler la variabilité de situations appartenant à une même famille de situations, et d'autre part la diversité des familles de situations (Pastré, 2002). Les apprenants doivent ainsi être placés dans des situations à fort potentiel problématique pour favoriser la mise en appétit d'apprentissages où différentes formes identifiées/formalisées de transition agroécologique – évidemment en lien avec la durabilité – pourront être mises en évidence. Or, si « les élèves se sentent concernés par ces pro-

¹ CASDAR. Compte d'affectation spécial développement agricole et rural

² Travail d'accompagnement des équipes de direction dans plusieurs établissements d'enseignement et de formation agricole de l'Est de la France au sujet de leur travail quotidien.

jets concrets », pour bon nombre d'enseignants, cette orientation constitue un changement profond dans leur identité professionnelle : mettre les jeunes en enquête, identifier leurs représentations obstacles et les mettre en travail, ne plus distribuer a priori des savoirs, etc. Certains référents évoquent la nécessité de dépasser leur peur de « se mettre en difficulté vis-à-vis des élèves avec de nouvelles pratiques pédagogiques ». Plus largement, ils évoquent le difficile passage de la posture d'enseignant à celle d'accompagnateur, où ce sont des « savoirs clés de lecture » (Fig. 2) qui sont au centre de la relation, sans évoquer les savoirs relationnels et communicationnels. En fait, la fonction de référent fait découvrir aux enseignants qui l'exercent les compétences didactiques nécessaires à l'accompagnement. C'est parce qu'ils sont mis en situation l'accompagnement d'enseignants qu'ils se rendent compte des compétences nécessaires pour pouvoir accompagner, et donc qu'ils ont besoin d'être eux-mêmes accompagnés comme le souligne Maëla Paul (2004). C'est ce que nous dit une référente : « En étant enseignant on penserait que la pédagogie et la didactique sont maîtrisées. Et en fait on s'aperçoit en travaillant en tant que référent, dans le cadre de l'innovation pédagogique, qu'on a beaucoup de progrès à faire, que la bonne volonté ne suffit pas. Et pour faire ces progrès, on a besoin d'être accompagnés ».

3.1.2 Le travail en équipe et l'interdisciplinarité pour donner du sens aux apprentissages

Deux arguments ressortent fréquemment comme étant avancés par les enseignants pour rester en retrait par rapport à EPA : « ce n'est pas lié à la discipline que j'enseigne », « ça demande du temps supplémentaire et les nouveaux référentiels ont déjà rogné sur ma discipline ». Pour dépasser ces obstacles, les expériences vécues par les référents EPA montrent que des projets partagés et ciblés en équipes pédagogiques pluridisciplinaires et une organisation concertée et pilotée en établissement par les coordonnateurs de filière et les équipes de direction apportent des réponses à ces obstacles évoqués. A l'initiative de référents, des équipes pédagogiques ayant pointé l'importance d'une progression concertée entre les interventions des différents enseignants – voire d'intervenants extérieurs – auprès d'une filière de formation, se sont engagées dans la reconception d'un ruban pédagogique, d'un tableau stratégique de formation guidé par une approche progressive

et diversifiée d'apprentissages liés à l'agro-écologie. Ce fut par exemple le cas en BTSA ACSE au lycée du Mans dans le cadre de PEPIETA³ ; c'est actuellement le cas en BTSA PH au lycée de Romans. Outre le travail concerté, c'est aussi l'occasion de dépasser des obstacles régulièrement évoqués par les référents : « c'est assez cloisonné au niveau des équipes » ; « implication de l'équipe [ACSE], mais sur les autres filières, c'est beaucoup plus ponctuel » ; « impossible sur les matières générales » ou encore « un fil rouge sur les matières techniques, mais un mur ailleurs ». Constituer une équipe n'est pas simple. « Certains pensent moyens (temps), d'autres la jouent solitaires, d'autres sont réfractaires. En fait, on en est au stade «tas pédagogique»⁴ plus qu'équipe». L'instance du Conseil éducation formation des lycées est parfois citée comme possible lieu d'engagement de cette dynamique, de construction d'une culture partagée sur l'agro-écologie et son enseignement (cf. chapitre 1).

3.1.3 Favoriser la diversification des situations professionnelles et territoriales et la pédagogie de l'alternance⁵

C'est enfin l'objet même de l'enseignement qui est interrogé. « Enseigner à produire autrement » suppose de passer du traitement des enjeux de la durabilité en agriculture et de leur prise en compte normative (via l'utilisation d'indicateurs de durabilité à seule fin d'évaluation par exemple) à l'apprentissage de nouveaux raisonnements en situation, raisonnements impliquant de faire avec le vivant dans une perspective de durabilité, c'est-à-dire en respectant ce vivant et, pour autant, en le pilotant (Mayen & Lainé, 2014 ; Larrère & Larrère, 2015). Ceci implique de permettre aux jeunes de raisonner des processus complexes, non-permanents, intégrant des échelles spatio-temporelles élargies ainsi que le travail en collaboration avec d'autres acteurs /disciplines. Deux modalités, pouvant se combiner, ont été identifiées dans les expériences des référents EPA.

D'abord, les référents plébiscitent le rôle de l'exploitation agricole du lycée. C'est un auxiliaire d'apprentissage par les démonstrations et/ou ex-

³ Voir la fiche pédagogique que le site POLLEN : <https://pollen.chlorofil.fr/toutes-les-innovations/monparam/847/>

⁴ Référence aux interventions de Patrick Mayen lors du séminaire conclusif PEPIETA (Paris, mars 2018) et du séminaire des référents EPA (Toulouse, octobre 2018).

⁵ Par pédagogie par alternance, nous entendons une pédagogie intégrant des temps en stage et leur valorisation, leur exploitation, leur analyse critique, dans des temps en établissement, en classe.

périmentations qui peuvent y être menées tout autant que par les orientations intégrant différentes techniques et systèmes de productions. C'est également la comparaison avec d'autres exploitations qui est riche en apprentissages, lorsqu'il s'agit d'explorer différentes solutions à une même question et d'en expliciter les ressorts : « il faut tracer pour voir les changements » nous dit un référent (cf. chapitre 3).

Ensuite ils font référence à des situations d'apprentissage engageant d'autres acteurs du territoire. Ceux-ci peuvent appartenir aux mondes agricoles au sens large du terme, des collectivités territoriales, des associations. L'ouverture à ces mondes propose des points de vue, des expériences qui introduisent de la diversité et de la variabilité. Ces acteurs obligent les apprenants à s'ouvrir à d'autres connaissances, d'autres raisonnements que ceux desquels ils sont familiers. Ces activités induisent la mobilisation de connaissances scientifiques pour « arbitrer » entre points de vue différents, pour se forger un jugement (cf. chapitre 4).

Lorsque des formateurs du dispositif national d'appui (DNA) interviennent auprès des équipes enseignantes, ils permettent un regard réflexif sur les situations d'apprentissages, et donc sur des savoirs qui donnent de la puissance d'agir aux apprenants, ce que les référents seuls sont moins en capacité de faire. Cet accompagnement permet également une capitalisation, une mutualisation vers la communauté éducative. L'expérience menée au Lycée de Cibeins avec des formateurs en BTSA ACSE engagés dans un projet cherchant à rendre explicite les raisons de l'échec de l'association Luzerne Dombes Saône entre céréaliers et éleveurs (projet CASDAR LuzCo), puis à en dégager les conditions pour envisager différentes solutions/configurations pour un nouveau projet⁶, illustre bien l'importance de la pédagogie de projet. En revanche, le pouvoir transformateur de ces situations pédagogiques de projet n'apparaît que lorsqu'elles offrent un fort potentiel problématique et un défi intellectuel permettant une valorisation scolaire et professionnelle.

3.2 Des leviers relevant du pilotage pédagogique

A l'instar de Patrick Mayen (2013, 2017), nom-

⁶ Voir le webdocumentaire réalisé à l'occasion de cette expérimentation : <http://transitions-edd.fr/webdoc/luzco/#Accueil> ou <http://luzco.fr/jenseigne/>.

breux sont les référents qui traduisent l'injonction « Enseigner à Produire Autrement » en « enseigner autrement pour produire autrement ». Le lien avec l'innovation pédagogique est alors tentant. André Tricot (2017) rappelle combien, sous l'appellation d'innovation pédagogique, on veut souvent faire passer des idées anciennes pour nouvelles ou des idées tellement récentes qu'on ne s'est que trop peu demandé si elles sont fondées (p.7). Ainsi, au travers des neuf questions qu'il aborde⁷, il s'intéresse aux conditions qui peuvent faire que ces idées soient fécondes en termes d'apprentissage. Nous retiendrons cette idée de conditions pour envisager une mise en activité à la fois productrice (informations, raisonnements) et transformatrice (de la personne et de son environnement). Nous insistons ci-dessous sur trois de ces conditions qui ressortent comme les plus fréquentes au regard des expériences vécues par les référents EPA et qui nous semblent essentielles.

3.2.1. Une pédagogie par projet à potentiel problématique

La pédagogie par projet semble être une solution pour bon nombre de référents. Elle permet/oblige la pluridisciplinarité, voire l'interdisciplinarité (Lenoir & Hasni, 2015). Elle place les apprenants en activité. Elle les engage dans des activités hors la classe, de terrain, de visite d'acteurs engagés dans des changements de pratiques agricoles. Ce que nous montrent les témoignages des référents est que si ces activités ont un réel potentiel problématique, celui-ci reste souvent trop peu exploité. La traduction/transposition didactique des savoirs scientifiques et d'expérience en savoirs enseignables semble en deçà du potentiel d'apprentissage des situations proposées aux apprenants.

Selon les dires des référents, rares sont les exemples qui permettent un saut qualitatif en termes de « capacités ». Les référents témoignent de nombreux exemples où des équipes pédagogiques se mettent en mode projet pour aborder l'agro-écologie. Dans une pratique pédagogique ordinaire, des visites sont organisées et présentent des pratiques agricoles différentes, des degrés dif-

⁷ Parmi celles-ci : les élèves apprennent mieux quand ils manipulent, quand il découvrent par eux-mêmes, en groupe ; la pédagogie par projet donne du sens aux apprentissages ; le numérique permet d'innover en pédagogie, etc.

férents d'engagement des agriculteurs dans des pratiques agroécologiques. Bien souvent, c'est une collection d'expériences qui est montrée et analysée, mais rarement une « théorisation » vient conclure ces présentations, ces découvertes de systèmes « alternatifs ». Le potentiel d'apprentissage de la pédagogie par projet – souvent couplée avec de la pluridisciplinarité – ne nous semble pas ici suffisamment développé. Les séances de terrain sont ici l'objet d'une « monstration » qui, au mieux, permet la sensibilisation aux pratiques agroécologiques, alors que l'enjeu est de munir les apprenants d'outils conceptuels, de « grilles de lecture », de modélisations pour décrypter les raisonnements mobilisés par les acteurs, et mettre à distance les expériences. C'est le cas par exemple lorsqu'il s'agit de distinguer les niveaux de durabilité des activités soumises à analyse. Ces outils d'interprétation font souvent défaut aux apprenants, et les enseignants, s'ils les mobilisent, ne les amènent pas forcément à se les approprier, ni ne proposent explicitement de réfléchir aux fondements de leur conception. Cela constitue bien un nœud à dénouer, car pour accéder à des pratiques plus agroécologiques, il convient d'abord de questionner les raisons qui fondent l'action, quelle que soit son niveau de durabilité. Pour François Taddéi (2018), il est ainsi capital que les dispositifs d'apprentissage « insistent sur la capacité à formuler des questions plutôt qu'à énoncer des réponses prémâchées » (p. 222). Selon lui, l'École du III^e millénaire doit développer une forme d'intelligence qui, à partir d'une situation complexe, consiste à poser de bonnes questions, et, ensuite seulement, à y répondre. Cette démarche n'enlève en rien l'importance des savoirs disciplinaires mais implique de les mobiliser dans le cadre de questions et problèmes auxquels ils répondent (Astolfi, 2008).

3.2.2. Représentations et obstacles : recueil et mise en travail

Se poser les bonnes questions nécessite une réflexivité sur des processus complexes, la capacité à envisager des projections et des trajectoires dans un avenir incertain. Or, les savoirs pour répondre à ces questions et ces problèmes sont toujours contextualisés. Comme le rappelle François Taddéi, les savoirs pour répondre aux questions d'hier ne sont pas forcément ceux nécessaires pour répondre aux questions d'aujourd'hui, et encore moins celles de demain. Mais les apprenants,

par leur immersion dans un milieu familial agricole, par leur contact avec un milieu professionnel, ou par le côtoiement des médias, peuvent s'être forgés des représentations qui entrent en conflit avec les savoirs nécessaires à l'appréhension d'une transition agroécologique.

Quand nous interrogeons les référents sur les leviers qui leur paraissent être mobilisés pour opérationnaliser le passage de pratiques de l'ordre de l'exceptionnel à celui de l'ordre de l'ordinaire, certains citent le « recueil des représentations [des apprenants] pour les mettre en suspend et les faire évoluer » ou encore « expliciter [de possibles] blocages culturels ». Le changement de posture attendu des enseignants concerne notamment cette mise en travail des représentations des apprenants. Le temps de recueil – différentes techniques sont envisageables telles celles des post it, du débat mouvant, du photolangage, etc. – n'est toutefois pas suffisant ; c'est l'identification de potentiels obstacles épistémologiques bloquant l'ouverture à de nouvelles connaissances, à de nouveaux raisonnements davantage en prise avec des savoirs et raisonnements agroécologiques qui est en jeu. Ce travail demande aux enseignants d'avoir eux-mêmes effectué cet effort d'explicitation.

Prenons deux exemples qui illustrent notre propos. Dans le projet pédagogique s'appuyant sur le CASDAR Luz'Co (Encart 2), la référente EPA pilote du projet a identifié en amont les obstacles, quelle tient pour vrais, chez les apprenants, d'a priori négatifs sur la culture de la luzerne, d'une représentation très floue voire « hostile » de la durabilité et d'une appréhension du travail en collectif. Le recueil des représentations des étudiants confirme globalement son diagnostic a priori. Dans le déroulement pédagogique, avec ses collègues, elle ajuste le déroulé du projet – temps de remédiation, explications individuelles – à l'évolution ou aux résistances des apprenants sur ces points préalablement pointés comme névralgiques. C'est notamment ce qui permet aux étudiants de mieux identifier les conditions clés du problème posé et d'envisager la palette des hypothèses de solutions à proposer au commanditaire. Dans un projet pédagogique en BTSA ACSE sur le glyphosate, une référente enseignante et sa collègue anticipent les résistances des étudiants quant à l'impossibilité à envisager des solutions sans glyphosate et choisissent des intervenants

ouverts à la diversité des solutions pour faire face à une interdiction du glyphosate. En effet, dès le travail sur les représentations, les étudiants expriment leur perplexité sur la possibilité de « faire sans ». Dans la présentation finale de leur travail à une autre classe du lycée et dans les échanges qui s'en suivent, ils réactivent la même représentation-obstacle. En fait, malgré les précautions préliminaires prises par les enseignantes, la parole d'un acteur a renforcé, a en quelque sorte légitimé leur re-présentation initiale.

3.2.3. Dévoluer l'enquête aux apprenants, mais en ayant construit le problème au préalable

La mise en activité des apprenants sur une question qui fait problème, par exemple sur l'exploitation du lycée, sur le territoire de l'établissement, de préférence à partir d'une commande portée par un ou des acteurs du territoire est une source de mobilisation et d'engagement des apprenants. Leur confier une telle mission à vocation professionnalisante témoigne d'une confiance en leurs capacités à y répondre. Néanmoins, la complexité des savoirs embarqués dans le réel nécessite un travail didactique pour que la tâche confiée aux apprenants puisse être couronnée de succès ; autrement, les effets positifs attendus ne pourraient être observés, voire au contraire, pourraient produire du découragement ou un sentiment d'échec chez les apprenants. Un travail en amont est donc nécessaire comme en témoigne l'expérience menée dans le cadre du CASDAR Luz'Co. C'est parce que l'enseignante pilote a mené l'enquête au préalable – documentation scientifique et technique, rencontre des acteurs du territoire qui seront enquêtés par les apprenants, problématisation de la situation territoriale et de la situation pédagogique – qu'elle est ensuite en capacité de piloter la progression des apprenants : encourager les apprenants à certains moments, laisser faire à d'autres ou intervenir face à des impasses qui se dessinent collectivement ou dans certains groupes de travail, banaliser des temps collectifs de débats, etc. L'accompagnement didactique du DNA « rassure » l'enseignante et, par un travail de métacognition, lui décrypte grandeur nature la tâche d'accompagnement qui peut être la sienne en tant que référente.

Encart 2 - Enseigner avec le CASDAR Luz'Co. Quelle rupture dans la double transition engagée au Lycée agricole de Cibeins ?

Extrait de l'article publié dans la revue POUR, n°234-235 (B. Ringeval et C. Pel-tier, 2019)

« Le projet Luz'Co (2016-2019) vise à développer des démarches collectives sur les légumineuses fourragères. Il est porté par la FRCUMA¹ Ouest et implique 12 partenaires à l'échelle nationale, dont le lycée agricole de Cibeins, dans l'Ain. Au-delà de l'agro-écologie ce projet est culturel et éducatif. Comment intégrer l'incertitude dans les apprentissages, que ce soit du côté des agriculteurs, des enseignants et des élèves/étudiants ? Comment travailler avec des savoirs en cours de consolidation ? Comment faire évoluer les pratiques par les connaissances et les raisonnements ? [...]

Le recueil des représentations des étudiants sur les concepts-clés identifiés par les enseignants permet tout à la fois de faire le point sur les connaissances dont ils sont porteurs ou non, et sur d'éventuels obstacles épistémologiques (Bachelard, 1967) qui pourraient freiner les apprentissages. Le renforcement des connaissances, par le travail en groupe – et l'échange, la confrontation entre groupes – sur les concepts clés, constitue un socle qui permet aux étudiants d'élaborer un guide d'entretien avec les acteurs. [...]

Le projet « Enseigner avec Luz'Co » mené à Cibeins renseigne sur une manière renouvelée d'accompagner la formation des enseignants. Partir des questionnements des équipes en situation permet de concevoir des offres de formation répondant aux besoins. Ces formations sont conçues in itinere, avec une personne ressource agréant un petit collectif. Il s'agit d'un compagnonnage (Paul, 2004). Au travers de celui-ci, nous avons identifié une triple boucle d'apprentissage impliquant le chercheur, les enseignants, les apprenants et les acteurs du territoire. Cette triple boucle comprend les temps de conception de la situation d'apprentissage, de mise à l'épreuve de celle-ci et de réassurance des enseignants. A chacun de ces temps, des points de vigilance sont identifiés autour desquels les apprentissages prennent forme... ou non.

¹ Fédération régionale des Coopérations utilisation de matériels agricoles

Si la préoccupation de recueil et valorisation des représentations des apprenants, de construction du problème en amont avec les acteurs est nécessaire, notamment pour cibler l'objectif d'apprentissage, cela ne met pas l'enseignant complètement à l'abri d'une « dérive » de ces dits acteurs pendant la rencontre avec les apprenants qui peut fragiliser le processus d'apprentissage visé. Dans un cas avec des BTSA ACSE au Lycée agricole du Mans, malgré la préparation en amont, un agriculteur – qui incarne une référence profession-

nelle pour les étudiants – « ruine » les efforts de l'enseignante référente EPA pour faire évoluer les représentations des jeunes quant à « l'impossibilité de se passer du glyphosate », quand il leur déclare « que de toute façon, il faut pas s'inquiéter, Monsanto, Syngenta ont des molécules toutes prêtes pour remplacer le glyphosate ». Face à une telle réflexion qui trouve un écho très fort chez les apprenants, les efforts de l'enseignante pour ouvrir les esprits des apprenants sur des voies pour envisager le « sans glyphosate » se heurte à un mur. Les représentations-obstacles (Astolfi, 2008) des apprenants se trouvent renforcées. La vigilance est donc de rigueur pour « bien choisir » les acteurs rencontrés : qu'ils affirment des

opinions certes, mais restent ouvert à d'autres solutions que celle qu'ils ont développés ; que la diversité des positions interpelle, mais sans renforcer les obstacles épistémologiques. Un art difficile ! Au regard de ces dérives possibles, une enseignante référente EPA nous dit parfois préférer « des études de cas sur table plutôt que des visites d'exploitation pour mieux maîtriser l'objectif d'apprentissage que je me suis fixé, pour mieux construire les outils intellectuels qui vont permettre aux apprenants de mieux analyser une situation [...] ensuite je peux utiliser une visite en exploitation pour mobiliser les outils construits en classe ».

Conclusion et perspectives

Les expériences des référents EPA montrent une évolution des pratiques enseignantes des référents mais celles-ci demeurent encore insuffisamment abouties, notamment pour passer d'une échelle individuelle à une échelle collective, d'une pratique extraordinaire à une pratique ordinaire ; cela demande aussi d'avancer sur la pluridisciplinarité à considérer davantage comme de l'interdisciplinarité et sur la problématisation.

L'objectif de problématisation est ici essentiel, et tout particulièrement, les aides à la problématisation – les inducteurs de problématisation (Fabre & Musquer, 2009) – d'une part des enseignants aux apprenants, mais aussi lors de l'accompagnement, de l'accompagnateur à l'enseignant. Selon nos observations et expériences partagées avec des référents et d'autres enseignants, ce compagnonnage est à envisager dans le temps, pour stabiliser les processus et assurer les pratiques.

Il ressort que la grande majorité des pratiques pédagogiques observées au travers des expériences des référents « enseigner à produire autrement » et de leurs collègues, relèvent davantage de la sensibilisation à des pratiques plus agroécologiques que d'une réelle dotation d'outils intellectuels pour penser des changements de pratiques vers l'agro-écologie. Les quelques pratiques pédagogiques qui dépassent ce stade et cherchent à développer explicitement la puissance d'agir des apprenants dans une perspective agroécologique, répondent selon nous à quelques exigences cognitives qui appellent à certaines conditions d'enseignement-apprentissage... sans pour autant oublier les conditions logistiques, politiques, etc. Citons :

- des sujets, des objets, des questions à fort potentiel problématique en termes de pratiques agroécologiques ;

- des dispositifs pédagogiques d'enquête et de problématisation à la fois des situations professionnelles référentes/significatives et des situations pédagogiques mises en œuvre à partir des premières, favorisant la comparaison de réponses à une même question ;
- la mise en exergue des savoirs et apprentissages visés qui combinent des informations et des raisonnements (savoirs-outils) pour diagnostiquer et agir en situation complexe ;
- la mise en évidence des voies possibles pour commencer à « transiter ».

Pour cela, il nous semble important :

- de continuer à outiller les référents d'un portefeuille de ressources pédagogiques pour enseigner l'agro-écologie et la transition agroécologique ;
- d'aller plus dans le détail pour mettre en œuvre des pratiques pédagogiques et didactiques d'enseigner à produire autrement telles que l'interdisciplinarité, la pédagogie par projet renouvelée par une démarche de problématisation (Fleury, 2000),... ;
- de doter les référents d'outils pour déployer les pratiques enseignantes au-delà de leurs propres pratiques ;
- de privilégier des accompagnements in situ en longitudinal dans le cadre du Dispositif National d'Appui.

Il nous semble par ailleurs qu'à l'orée du second plan enseigner à produire autrement, qui vise notamment la diffusion des acquis du premier plan, il est nécessaire de formaliser et d'évaluer, en équipe, les dispositifs pédagogiques mis en œuvre au regard des objectifs d'apprentissage visés. Ce travail peut par ailleurs faciliter l'inclusion de nouveaux collègues référents dans la dynamique « enseigner à produire autrement ».

Références bibliographiques

- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Paris, ESF.
- Baluteau, F. (2009). *La division du travail pédagogique dans les établissements secondaires français*, Sociologos, 4.
- Chrétien, F. (coord.) (2016). *Guide méthodologique pour l'usage, la diffusion ou la conception d'outils pédagogiques destinés à l'enseignement technique agricole dans une perspective d'apprendre à produire autrement*.
- Dejours, C., Molinier, P. (1994). *Le travail comme énigme*, Sociologie du travail, n°36 hors-série, Les énigmes du travail, p. 35-44.
- Fabre, M. & Musquer, A. (2009). *Les inducteurs de problématisation*. Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, vol. 42(3), 111-129.
- Fabre, M., (2017). *Penser la formation avec John Dewey*. Carnets de recherche sur la formation [en ligne], février. URL : <https://crf.hypotheses.org/76>.
- Fleury, B. (2010). *Entretien avec... Jean-Pierre Astolfi*. VOD. Educagri éditions.
- Fleury, B. (2000). *Renouveler l'approche pluridisciplinaire*, Initiatives, n°2, Educagri éditions.
- Gaborieau, I., (2019). *Enseigner à produire autrement en baccalauréat professionnel : entre empêchements et puissance d'agir dans une perspective agroécologique. Le cas du bac pro « Conduite et gestion de l'entreprise agricole » dans le cadre du projet agroécologique pour la France*, document de thèse, à paraître.
- Larrère, C., Larrère, R. (2015). *Penser et agir avec la nature. Une enquête philosophique*. La décou-verte.
- Lenoir, Y., Hasni, A. (2015). *Le curriculum québécois*, Les Cahiers pédagogiques, n°521, mai, p. 21-22.
- Mayen, P. (2017). *Enseigner la transition agroécologique en équipes pluridisciplinaires : quelques points de réactions et de réflexions*. Intervention finale au séminaire interne PÉPIETA, Beg Meil, janvier. Document de travail du collectif d'animation du dispositif.
- Mayen, P. (2013). *Apprendre à produire autrement : quelques conséquences pour former à produire autrement*, revue POUR, n°219, GREP, p. 247-270. URL : <https://www.cairn.info/revue-pour-2013-3-p-247.htm>.
- Mayen, P., Lainé, A. (2014). *Apprendre à travailler avec le vivant*. Didactique professionnelle et développement durable, Raison et passions, Dijon.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. L'Harmattan.
- Pastré, P. (2002). *L'analyse du travail en didactique professionnelle*, Revue française de pédagogie, n°138, p. 9-17.
- Peltier, C., Ringeval, B. (2019). *Enseigner avec le CASDAR Luz'Co. Quelle rupture dans la double transition engagée au Lycée agricole de Cibeins ?* Revue POUR, n°234-235, p. 183-192.
- Perrenoud, P. (2002). *Piloter les pratiques pédagogiques ?* In Gille, B. (dir.). *Le pilotage pédagogique : exercice partagé*. Poitiers : Ministère de l'Éducation Nationale, p. 80-104.
- Stassart, P.-M., Baret, P., Grégoire, J.-C., Hance, T., Mormont, M., Reheul, D., Stilmant, D., Vanlo-queren, G., Visser, M., (2012), *L'agro-écologie : trajectoire et potentiel. Pour une transition vers des systèmes alimentaires durables*, in Van Dam, D., Streith, M., Nizet, J., Stassart, P.-M., (coord.), *Agro-écologie, entre pratiques et sciences sociales*, Dijon, Educagri éditions.
- Taddéi, F. (2018). *Apprendre au XXIe siècle*. Paris, Calmann-Lévy.
- Tricot, A. (2017). *L'innovation pédagogique*. Editions Retz.
- Wezel, A., Bellon, S., Doré, T., Francis, C., Vallo, D., David, C. (2009). "Agroecology as a science, a movement and a practice. A review" *Agronomy for Sustainable Development* 29:503-515.

ENSEIGNER À PRODUIRE AUTREMENT

Chapitre 3 La fonction pédagogique des référents « Enseigner à Produire Autrement »

extrait du
«Guide par et pour les référents
Enseigner à Produire Autrement»

Isabelle Gaborieau, Christian Peltier
Bergerie nationale de Rambouillet

Octobre 2019