

Diplôme : Tous diplômes

Thème : Former aux transitions

Commentaires, recommandations pédagogiques

Le projet agroécologique pour la France, présenté en 2012 par Stéphane Le Foll alors ministre de l'agriculture, porte l'ambition d'engager l'agriculture dans une transition vers de nouveaux systèmes de production performants dans leurs dimensions : économique, environnementale et sociale.

En soutien à cette politique publique, a été lancé en 2014 le plan « enseigner à produire autrement » (EPA) qui s'est notamment traduit dans l'enseignement agricole par un accompagnement des enseignants et la rénovation des référentiels de diplôme pour y intégrer la transition agroécologique. Une nouvelle vague de rénovation des référentiels de diplôme, entrant en application à partir de septembre 2022, contribue à renforcer la place des transitions dans les enseignements et les évaluations.

Note de service de rentrée 2024¹ définit 2 priorités d'action :

1. Faire partager à tous les apprenants, dans leur diversité, les valeurs de la République et garantir, en tout lieu et en tout temps, le respect des principes généraux de l'éducation définis au livre premier du code de l'éducation (L.111-1 à L.111-6).
2. Offrir à de plus en plus d'apprenants, dans le cadre d'une politique de renouvellement des générations adaptée à chaque territoire, une formation et une éducation qui feront d'eux à la fois des futurs professionnels performants dans les métiers du vivant et des citoyens éclairés capables d'agir dans une société complexe. Notre ambition est qu'ils soient en mesure tout à la fois de produire, d'innover et de relever les défis, en particulier des transitions agroécologique et climatique.

Ce document d'accompagnement se donne pour ambition d'aider les enseignants et formateurs, quelle que soit leur discipline, à intégrer les transitions, notamment climatique et agroécologique, sociale, dans leurs pratiques individuelles et collectives.

¹ DGER/SET/2024-332 18/06/2024 : <https://info.agriculture.gouv.fr/boagri/instruction-2024-332>

Table des matières

1.	Transitions, de quoi parle-t-on ?	3
2.	Recommandations pédagogiques	4
	2.1. Penser et construire la formation en équipe	4
	2.2. Quelques approches pédagogiques et didactiques en phase avec la formation aux transitions	5
	2.3. Points de vigilance dans la formation aux transitions	11
	2.4. Pour aller plus loin	12
3.	Exemples de pratiques de formation aux transitions	14
	Fiche 1 : Le dialogue apprentis-maître d'apprentissage, levier de la valorisation des périodes de formation en milieu professionnel	15
	Fiche 2 : La mobilisation de la démarche d'enquête au profit de la formation aux transitions	17
	Fiche 3 : La mobilisation des entretiens stratégiques pour former aux transitions.....	19
	Fiche 4 : ExpoPhyto : un projet pédagogique pour engager toute une filière autour de questions socialement vives (QSV).....	21
	Fiche 5 : Mobiliser les sections européennes de langue anglaise biologie – écologie au profit de l'enseignement aux transitions	23
	Fiche 6 : Participation du LEAP Briacé du Landreau (44) au Projet <i>Two-Shores Intercultural Exchange Programme</i>	26
	Fiche 7 : Accueillir un enfant en adoptant un comportement éco-responsable	28
	Fiche 8 : Mobiliser la créativité et l'éducation au futur au profit de la formation aux transitions.....	30
	Fiche 9 : Former à la gestion écologique des forêts pour améliorer la résilience et concilier production et préservation	32
	Fiche 10 : Projet d'aménagement paysager mis en place par des écoresponsables du lycée de Dunkerque	34
	Fiche 11 : Projet biodiversité au Campus Agro-Environnemental 62, site d'Arras.....	36
	Fiche 12 : Une approche inductive de la grille ESR en baccalauréat professionnel CGEA.....	38
	Fiche 13 : Lorsque l'ALESA met en œuvre les transitions en mobilisant le pouvoir d'agir des apprenants	40
	Fiche 14 : L'étude d'une controverse : la cohabitation entre le loup et l'élevage en zone de plaine.....	43
	Fiche 15 : Éducation au futur et créativité	46
4.	Annexes	49
	Annexe 1 : Projet MAT - Bergerie Nationale.....	49
	Annexe 2 : « Lexique » transitions.....	52
	Annexe 3 : Proposition de grille de validation d'une situation formation aux transitions	58

1. Transitions, de quoi parle-t-on ?

Nous entendons par transition une réponse sociétale à des changements globaux principalement induits ou accélérés par l'activité humaine.

La réponse est entendue comme un processus dynamique et adaptable visant un monde soutenable.

Le terme de transition(s) est polysémique. En effet, il peut être entendu comme un processus progressif et/ou comme des transformations en rupture. De même, il peut à la fois être envisagé sous l'angle du « déjà là », le changement climatique, l'érosion de la biodiversité notamment, et comme finalité pour limiter leurs impacts négatifs. Dans cette seconde acception, volontariste, il « met [...] l'accent sur la nécessité et l'impératif de penser le changement, de passer, de manière explicite, de l'"exhortation à" à l'accompagnement de processus différenciés [...] » (Gaborieau, 2022).

La notion de transition ne peut être déconnectée de celle de développement durable, ou plus justement de durabilité (Bourg, 2012, 93-94) considérée comme un concept qui peut donner du pouvoir de penser et d'agir (Peltier & Mayen, 2017) et qu'il est nécessaire de construire en tant que tel avec les apprenants.

Les champs concernés par les transitions sont pluriels et interdépendants : climat, écologie, agriculture, alimentation, santé globale, ...

Les freins et les leviers sont d'ordre : technologique, énergétique, numérique, économique, social, culturel, politique, éducatif, éthique, etc....

2. Recommandations pédagogiques

2.1. Penser et construire la formation en équipe

L'enseignement aux transitions nécessite l'articulation des enseignements suivant différentes focales : disciplinaires, pluri et interdisciplinaires, transversales.

Les rénovations de diplôme constituent un moment particulièrement propice à l'élaboration d'une ingénierie pédagogique collective fondée sur une lecture commune du référentiel dans toutes ses composantes. Il ne s'agit pas seulement « d'organiser » la formation, mais aussi et surtout de la construire en commun, en prenant soin d'en partager les finalités, les évolutions, les difficultés, les opportunités afin d'identifier collectivement de manière concertée, des objets d'étude partagés et de construire des scénarios pédagogiques.

2.1.1. Pistes de réflexions à conduire en équipe

- Comment mettre au travail les représentations de chacun des membres de l'équipe sur les transitions et la soutenabilité ? Comment créer du commun tout en respectant les spécificités de chaque discipline ?
- Comment construire en équipe une ingénierie pédagogique prenant acte de la dimension intégrative et complexe des transitions, à même de tisser des liens entre les enseignements disciplinaires (des domaines commun et professionnel), pluri et interdisciplinaires, « les éducations à », les périodes de formation en milieu professionnel, les espaces d'autonomie (EIE, EIL, MAP, « coop inter »²...), le vécu des apprenants, l'unité facultative « engagement citoyen », ... ?
- Comment prendre appui sur les dispositifs existants (plan EPA, Réseaux Mixtes Technologiques, fiches du Pacte enseignant³...), les ressources proposées (sites ADT⁴, Pollen⁵, Crisalide⁶ ...), la capitalisation des expériences passées ?
- Comment élaborer pour chaque niveau de formation proposé dans l'établissement et entre niveaux, un parcours transversal et cohérent intégrant la formation aux transitions et l'éducation au développement durable comme une éducation à la citoyenneté.
- Comment articuler l'acquisition de savoirs spécifiques dans une perspective capacitaire et le développement de compétences transversales (compétences psychosociales notamment⁷, dont la pensée critique, la capacité à argumenter...) ?
- Comment prendre appui sur l'éducation aux médias et à l'information pour amener les apprenants à questionner le statut des savoirs (savoirs robustes, émergents, en construction, non valides ou tronqués,...) et leur périmètre de validité ?
- Comment amener les apprenants à se décentrer pour questionner leurs représentations, leurs

² EIE : Enseignements à l'initiative de l'établissement ; EIL : enseignements d'initiative locale ; la coopération internationale est une des missions de l'enseignement agricole

³ Plus particulièrement les fiches 5 « accompagnement de la mise en œuvre de dispositifs et d'initiatives pédagogiques, éducatives et techniques » et 6 : « accompagnement des transitions agroécologiques et climatiques ».

⁴ <https://adt.educagri.fr/>, dispositif d'appui à la mission de l'enseignement agricole d'animation et le développement des territoires

⁵ <https://pollen.chlorofil.fr/>, site de partage des innovations pédagogiques de l'enseignement agricole

⁶ <https://pollen.chlorofil.fr/crisalide/> un espace en ligne collaboratif pour renforcer ses compétences à enseigner les transitions (agro) écologiques ; cf en particulier sur les représentations et les questionnements sur l'agroécologie dans une équipe pédagogique ou un collectif :

<https://pollen.chlorofil.fr/crisalide/resultat-de-la-recherche-multicritere/vuecrisalide/4001/>

<https://pollen.chlorofil.fr/crisalide/resultat-de-la-recherche-multicritere/vuecrisalide/5717/>

<https://pollen.chlorofil.fr/crisalide/resultat-de-la-recherche-multicritere/vuecrisalide/4115/>

⁷ Les enseignants et formateurs peuvent prendre appui sur le document d'accompagnement thématique « accompagnement des apprenants au développement de compétences psychosociales » : https://chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/02-diplomes/referentiels/secondaire/fichiers-communs/ref-com-comp-psycho.pdf

- certitudes, les pratiques observées, ... ? Comment, au service de l'apprentissage, faire place au doute⁸, à l'incertitude, pour pouvoir faire évoluer sa pensée avant toute prise de décision ?
- Quels partenariats construire avec les acteurs du territoire pour à la fois étayer la formation aux transitions et contribuer aux missions de l'enseignement agricole dont la mission d'animation et développement des territoires ?
 - Quelles mises en projet proposer aux apprenants pour développer leur pouvoir d'agir individuellement et collectivement ?

2.1.2. Des temps d'analyse réflexive en équipe et individuellement

Menée a posteriori, mais aussi chemin faisant, l'analyse réflexive permet de tirer les enseignements de l'expérience vécue. Elle peut porter sur une séquence, disciplinaire ou pluridisciplinaire, les modalités de valorisation des périodes de formation en milieu professionnel, l'expérimentation d'une pratique pédagogique, les modalités d'évaluation... L'analyse peut porter sur le scénario pédagogique (les moyens mis en place) et sur les résultats (attendus vs obtenus) en pensant à repérer les résultats obtenus ou « en chemin d'obtention » alors qu'ils n'étaient pas attendus *a priori*.

Elle vise à identifier les réussites pour les consolider et les points de fragilité pour rechercher des remédiations. La formalisation du scénario mis en place pour l'éducation aux transitions et l'analyse réflexive menée individuellement et en équipe permettent d'affiner l'ingénierie pédagogique, de capitaliser les expériences, de les partager dans une perspective d'amélioration continue.

L'analyse réflexive peut également se conduire utilement en cours de séquence pour apporter les régulations nécessaires. A cet effet, les équipes peuvent mobiliser la grille proposée en annexe 3.

2.2. Quelques approches pédagogiques et didactiques en phase avec la formation aux transitions

2.2.1. L'approche par les compétences et les capacités

Entraîner et évaluer la compétence conduit à s'intéresser non seulement aux résultats de l'action, mais aussi aux raisonnements sous-jacents, c'est-à-dire à la capacité de l'acteur à traiter la situation. En effet, un résultat satisfaisant n'est pas toujours reproductible. Il le sera si l'acteur analyse correctement la situation, identifie les ressources internes et externes nécessaires et les mobilise de façon adaptée au regard du contexte et des finalités de l'action. On peut dire que la compétence est une intelligence pratique des situations. Développer le pouvoir d'agir, c'est aussi développer une pensée systémique, une pensée critique et la capacité à s'émanciper.

Cette intelligence pratique⁹ se développe au fur et à mesure de la rencontre avec des situations différentes tout en étant du même type¹⁰. Ainsi un professionnel ne devient vraiment compétent qu'après 4 ou 5 ans d'expérience au terme desquels il est à même de produire régulièrement une performance adaptée au contexte. C'est pour cette raison que dans l'enseignement agricole professionnel les compétences renvoient au cadre professionnel significatif et les capacités au cadre de la formation. Une capacité est une compétence en devenir, elle exprime le potentiel d'un individu en termes de combinatoire de connaissances, savoir-faire

⁸ NAVARRE, « Réfléchir, c'est résister à soi-même » Rencontre avec Olivier Houdé, Sciences Humaines, N° 265 - Déc 2014, https://www.scienceshumaines.com/reflechir-c-est-resister-a-soi-meme-rencontre-avec-olivier-houde_fr_33514.html

⁹ « Pratique » au sens de « incarné dans un contexte particulier ». Le terme ne fait pas référence nécessairement à une activité de travaux pratiques. L'activité peut- être exclusivement cognitive.

¹⁰ En didactique professionnelle, on parle de « classes de situation »

et comportements. La capacité s'exprime à l'issue d'un cursus d'apprentissage et peut être validée en unités capitalisables, en évaluation en cours de formation ou en épreuves terminales.

D'une manière générale, et a fortiori dans un monde en transition, l'agir compétent est tout autant un agir collectif qu'un agir individuel. C'est pourquoi l'enseignement agricole a choisi de mettre l'accent, en particulier dans le tronc commun du bac professionnel rénové, sur l'apprentissage coopératif, la pédagogie par le projet collectif, les compétences psychosociales¹¹. En BTSA, l'accent est également mis sur l'agir collectif et notamment sur la capacité à accompagner le changement dans un contexte/projet de transition agroécologique.

2.2.2- La valorisation des périodes de formation en milieu professionnel

Les périodes de formation en milieu professionnel ou sur les exploitations et ateliers technologiques ou pédagogiques sont l'occasion d'entraîner les apprenants non seulement à l'action productive, « le faire », mais aux raisonnements, avant, en cours d'action et sur l'action : quels sont ses buts ? quelles sont les caractéristiques spécifiques de la situation à prendre en compte ? quelles conséquences immédiates et à plus long terme peuvent être anticipées ? localement, plus largement ? quels sont les résultats de l'action ? C'est à ce questionnement qu'invite l'explicitation du vécu en milieu professionnel telle que présentée dans la fiche 1 « Le dialogue apprentis-maître d'apprentissage levier de la valorisation des périodes de formation en milieu professionnel ».

Les PFMP contribueront d'autant plus à la formation aux transitions qu'elles permettront aux apprenants de se confronter à une diversité de contextes et de pratiques : « Vivre une diversité de situations, dans une optique de transitions, est d'autant plus important que c'est le moyen d'explorer des voies alternatives, d'autres possibles non encore conscientisés » (Gaborieau et al. 2024)

La valorisation de ces expériences vécues par les apprenants peut prendre appui sur la comparaison afin de mettre en évidence les invariants de ces situations et ce qui est spécifique à chacune d'entre elles et ainsi favoriser la décentration¹² par rapport à la situation singulière vécue. Il s'agit également pour les enseignants et formateurs de mettre en évidence les savoirs en jeu dans la situation (savoirs académiques mais peut-être aussi vernaculaires), les pratiques professionnelles de référence (ou au contraire en rupture), les valeurs et les logiques d'action des maîtres de stage ou d'apprentissages qui orientent l'action, ...

Des techniques telles que l'entretien d'explicitation ou l'instruction au sosie peuvent être mobilisées pour faciliter cette analyse réflexive sur sa propre action mais également sur les choix stratégiques qui orientent la prise de décision au sein de l'organisation d'accueil et au regard des transitions.

Ainsi, valoriser les périodes de formation en milieu professionnel consiste, pour les enseignants et formateurs, à fournir des clés de lecture des pratiques vécues et observées dans les entreprises de stage ou d'apprentissage et des outils pour faire du vécu une expérience porteuse d'apprentissages à la hauteur des capacités visées par le référentiel de diplôme et des défis à relever en matière de transitions. Il s'agit également de construire une ingénierie pédagogique collective et des scénarios pédagogiques intégrant pleinement les périodes en entreprise, de tisser dans une même trame les fils des apprentissages en centre de formation et en entreprise.

Pour aller plus loin :

LAINE A., MAYEN P., *Valoriser le potentiel d'apprentissage des situations professionnelles*, Educagri, 2019

¹¹ Notamment dans l'articulation des blocs de compétences 3 et 4 au travers des modules 3 et 4 « Construction et expressions des identités culturelles et professionnelles » et « Actions et engagements individuels et collectifs dans des situations sociales ».

¹² Cf. plus bas : 5- Des pratiques permettant aux apprenants de se décentrer

2.2.3. La didactique des questions socialement vives (QSV)

Faire face aux transitions qui s'imposent à nous, tout comme s'engager dans des transitions, confronte à des problèmes complexes pour lesquels il n'existe pas de réponse simple ni unique. En effet, ces problèmes soulèvent notamment des questions d'ordre scientifique et technique, économique, éthique, politique, ... questions qu'on peut qualifier de « socialement vives ». Ces « QSV sont triplement vives au sens de Legardez et Simonneaux (2006) car elles sont controversées : a) dans la société et font l'objet d'un traitement médiatique ; b) dans les champs scientifique et professionnels et c) potentiellement dans le milieu scolaire »¹³. Face aux QSV, il ne s'agit pas tant d'enseigner des solutions que de former à la prise de décision éclairée afin de développer un pouvoir d'agir (du futur professionnel mais également du citoyen), éclairé par une pensée critique constructive. Ainsi, la didactique des QSV s'attache notamment à développer des pensées complexe, créative/prospective, politique et la capacité à construire le problème, à envisager collectivement des solutions au regard des caractéristiques singulières de la situation et à agir. Davantage que la recherche de solutions, le processus conduisant à la prise de décision constitue l'objectif d'apprentissage prioritaire et mobilise, dans des dispositifs suffisamment longs comme la démarche d'enquête, les modes de raisonnement, le jugement éthique, l'argumentation, la délibération, la capacité à distinguer opinion, savoir et valeur, le périmètre de validité des savoirs...

Comme l'illustre la fiche « ExpoPhyto : un projet pédagogique pour engager toute une filière autour de questions socialement vives », la didactique des QSV confronte les apprenants à une déstabilisation cognitive puisqu'il s'agit de questionner leurs représentations mais également des pratiques qui peuvent être largement dominantes dans leurs cercles de socialisation. Cette déstabilisation, inhérente au processus d'apprentissage, peut néanmoins être source de conflits de loyauté, du sentiment de perte d'estime de soi, de déni, ...¹⁴ Dans l'idéal, la « résolution » de la QSV se traduit, *in fine*, par la fierté de la démarche d'enquête menée collectivement, du dévoilement des contours de la controverse, du saut cognitif effectué, ...

La didactique des QSV entraîne également un changement de posture de l'enseignant qui, de détenteur du savoir, devient davantage un accompagnateur dans la démarche d'enquête et de traitement de la QSV. En miroir, elle nécessite un changement de posture des apprenants, de « récepteurs des savoirs », à acteurs de la démarche. S'emparant d'objets complexes par essence, elle nécessite d'être mobilisée en équipe pluridisciplinaire, associant les disciplines scientifiques et techniques et les sciences humaines.

Les enseignants peuvent nourrir leur réflexion quant à leur posture en s'inspirant de la typologie proposée par T. Kelly :

L'engagement : la posture enseignante (Kelly, 1986)

Une question s'avère très délicate, c'est celle de la neutralité des enseignants dans l'animation de ces débats. Parmi les premiers chercheurs qui se sont penchés sur les débats sur des questions controversées en classe, Kelly (1986) a abordé ce problème en envisageant quatre postures (cf. ci-dessous). La posture de Kelly à laquelle nous adhérons est de favoriser plutôt une impartialité engagée alors que les enseignants et les autorités académiques privilégient encore souvent une neutralité exclusive.

- **La neutralité exclusive** : les enseignants ne doivent pas aborder des thèmes controversés. Les découvertes scientifiques sont des vérités exemptes de valeurs (positivisme).
- **La partialité exclusive** est caractérisée par l'intention délibérée de conduire les élèves à adopter un point de vue particulier sur une question controversée.
- **L'impartialité neutre** : les élèves doivent être impliqués dans des débats sur des questions controversées et les enseignants doivent rester neutres et ne pas dévoiler leurs points de vue.
- **L'impartialité engagée** : les enseignants donnent leurs points de vue tout en favorisant l'analyse de points de vue en compétition sur les controverses.

¹³ LIPP A. & SIMONNEAUX L., « Comment favoriser le développement de l'activité d'enseignants en prise avec la question du bien-être animal en élevage ? » Recherches en éducation, N°28 – Mars 2017

¹⁴ Cf. plus bas, Points de vigilance

Kelly T (1986) « Discussing controversial issues : four perspectives on the teacher's role », *Theory and Research in Social Education* 14, 113-138.

<https://qsv.ensfea.fr/wp-content/uploads/sites/15/2017/11/Postures-de-Kelly.pdf>

Pour aller plus loin :

- Espace de formation des enseignants et formateurs : L'École de la Controverse : <https://qsv.ensfea.fr/formations/ecole-de-la-controverse/>
- Former à l'enseignement des QSV dans l'enseignement agricole : <https://prismes.univ-toulouse.fr/player.php?code=y813945U&width=100%&height=100%>

2.2.4. L'éducation au futur

Former aux transitions amène, de façon incontournable, à intégrer la dimension temporelle dans les questionnements quant aux choix individuels et de société, aux alternatives à privilégier dans la conception de systèmes, mais également dans les raisonnements de et sur l'action, ... Par ailleurs, les images du futur produites par des organisations telles que le GIEC peuvent à la fois être source d'angoisse, notamment pour les jeunes, et source d'engagement dans les changements nécessaires pour répondre aux défis des transitions. L'éducation au futur se donne pour ambition d'amener les apprenants à raisonner sur différentes images du futur. Nicolas Hervé¹⁵ propose d'explorer quatre types de futurs :

- Possible : même si ça paraît farfelu, ça pourrait arriver ;
- Plausible : d'après l'état actuel des savoirs, cela peut arriver ;
- Probable : selon les tendances actuelles, il est probable que ça arrive ;
- Souhaitable : selon des jugements de valeurs, on voudrait que ça arrive.

L'éducation au futur est une didactique particulièrement adaptée pour explorer des problématiques environnementales ou les QSV exposées plus haut. En effet, il s'agit, au travers de la construction et de la discussion de ces images du futur, de faire acquérir des savoirs permettant de mesurer les enjeux scientifiques, éthiques, sociaux soulevés par la problématique ou la QSV et ce faisant, de développer une pensée complexe et critique, d'exprimer des opinions divergentes, de débattre des valeurs qui fondent l'argumentation, et ceci dans une visée de développement du pouvoir d'agir des apprenants. Pour un exemple de mise en œuvre, il est possible de se reporter à la fiche 8 « Mobiliser l'éducation au futur et la créativité au profit de la formation aux transitions » ou la fiche 15 « Éducation au futur et créativité ».

2.2.5. Des pratiques permettant aux apprenants de se décentrer

2.2.5.1. Le théâtre forum et le débat mouvant

Le théâtre forum favorise les interactions entre le public et les acteurs. Sa pratique est un outil puissant qui permet aux apprenants d'appréhender des situations sous différents aspects, en incarnant différents personnages. Cette prise de perspective par les changements de rôle développe l'empathie car les apprenants se mettent à la place d'individus ayant des expériences et des émotions différentes des leurs. Cette pratique pousse les élèves à analyser des situations complexes et à réfléchir de manière critique sur les comportements et les attitudes qu'ils incarnent, à se décentrer. Elle développe une réflexion critique à travers une expérience partagée. Les scénarios liés aux transitions, anticipant les défis et les solutions envisageables, peuvent ainsi être explorés dans un environnement sécurisant. Les apprenants deviennent acteurs, au double sens du terme, et peuvent ainsi proposer des solutions et des alternatives, favorisant un engagement actif et réfléchi. Les échanges post-performance encouragent un dialogue ouvert et constructif, où chaque participant peut exprimer ses opinions et écouter celles des autres, favorisant ainsi une culture

¹⁵ N. Hervé, « L'éducation au futur ; Une ressource pour penser l'anthropocène », in « Spirale – Revue de recherches en éducation », 2021

de respect et de compréhension mutuelle.

Un autre dispositif peut être mobilisé pour aborder la question des transitions : le débat mouvant, qui consiste à soumettre une proposition à un groupe, puis à demander aux participants de prendre physiquement position pour ou contre elle, en allant d'un côté ou de l'autre de la salle, correspondant à l'affirmation ou à la négation.¹⁶ Les apprenants explorent la diversité des points de vue, développent leur empathie ainsi que leur capacité à argumenter et à convaincre. La réflexion critique est stimulée, les discussions peuvent aborder des solutions concrètes encourageant les participants à réfléchir de manière créative et pragmatique. L'enseignant se change en modérateur, guide les discussions, pose des questions ouvertes et encourage les élèves à expliquer leurs positions et à répondre aux arguments des autres.

Voici ce que dit Augusto Boal, fondateur du Théâtre de l'Opprimé : « Le théâtre est une forme de connaissance ; il devrait et peut aussi être un moyen de transformer la société. Le théâtre peut nous aider à construire notre avenir, plutôt que simplement attendre que cela se produise. »¹⁷

Pour un exemple mobilisant le théâtre forum, on peut se reporter à la fiche 4 : « ExpoPhyto : un projet pédagogique pour engager toute une filière autour de QSV ».

2.2.5.2. L'ouverture culturelle à l'international

Mobilités européennes, actions de coopération et projets d'ouverture internationale sont devenus des marqueurs forts de l'enseignement agricole. Ils prennent tout leur sens lorsqu'ils s'inscrivent dans une construction pédagogique concertée, transversale et raisonnée à l'échelle d'une équipe, d'un établissement, voire d'un réseau d'établissements. L'enjeu de tels projets est de favoriser, chez les apprenants, un décentrement culturel et de dépasser ainsi le simple stade d'une expérience « extra ordinaire » à l'étranger. En les exposant à d'autres cultures, à d'autres valeurs, les actions de coopération internationale permettent d'interroger les certitudes des apprenants. Ils participent à les rendre disponibles à de nouveaux apprentissages notamment dans le champ de l'éducation aux transitions. Ils contribuent à un travail de fond, à bas bruit, situé dans un contexte international offrant ainsi un horizon élargi aux apports disciplinaires. Ce faisant, les apprenants développent des compétences interculturelles. Ils cultivent une ouverture d'esprit qui leur facilite la navigation dans un monde en mutation, en s'appuyant sur un nouveau référentiel culturel bâti sur l'idée de « remplacer une pensée qui sépare et qui réduit par une pensée qui distingue et qui relie »¹⁸. Par ce biais, ils développent la capacité de se projeter d'une vision fragmentée vers une pensée systémique nécessaire à la compréhension des enjeux globaux des transitions agroécologiques. L'enseignement de langue vivante peut être un outil privilégié de ces projets et donc de l'éducation aux transitions, tant dans sa dimension linguistique que culturelle. Il rend possible la compréhension et la collaboration entre individus de cultures et d'horizons différents. La maîtrise d'une langue étrangère permet une ouverture sur de nouvelles idées et perspectives et facilite une pensée créative, régénérée par l'expérience de l'altérité. Cet enseignement, lorsqu'il s'insère dans une approche transversale, notamment développée dans le cadre des sections européennes ou des projets d'ouverture internationale, prépare les apprenants, en synergie avec l'ensemble des autres disciplines mobilisées, à agir pour la résolution de problèmes liées aux transitions.

La réussite de ces projets internationaux favorisant le décentrement culturel des apprenants repose généralement sur le cadre pédagogique et didactique proposé. Le dispositif national d'appui (DNA) à l'enseignement technique et plus particulièrement les équipes de la Bergerie Nationale (*Agricultures et Transitions*) et de l'Institut Agro Dijon (UR-FoAP) travaillent, en collaboration avec certains EPLEFPA, à définir ce cadre et à proposer une démarche pédagogique d'exploitation des mobilités et projets internationaux (description complète du projet en annexe). Le projet MAT - *mobilités, apprentissages et transitions* – s'inscrit dans le prolongement d'autres projets d'ouverture internationale (EduLocalFood et NECTAR) développés par ces mêmes équipes et s'appuie sur une pédagogie ancrée. Ce projet contribue à développer des outils facilitant un regard renouvelé des apprenants sur ces questions de transitions et aide ainsi le travail des équipes pédagogiques dans l'ingénierie de projets ERASMUS+, combinant par exemple l'accompagnement de référents EPA ou d'apprenants éco-responsables.

¹⁶ https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/Valeurs_de_la_republique/EC_Le_debat_mouvant.pdf

¹⁷ Boal A. (2004) *Jeux pour acteurs et non acteurs*. La Découverte

¹⁸ Morin E. (2000) *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Editions du Seuil.

Inscrire les transitions dans une dynamique positive nécessite un pas de côté permettant de penser ces questions tant à l'échelle locale qu'à l'échelle globale. La coopération internationale, comme moyen au service des apprentissages tels que l'éducation aux transitions, contribue à ce pas de côté ou décentrement culturel. Cette forme de dépaysement permet aux apprenants d'entrevoir d'autres usages du monde et un vaste champ de nouveaux possibles –(cf. Fiches 5 et 6).

2.2.6. Mobiliser le modèle ESR (Efficience, Substitution, Reconception) pour faire accéder à la variété des voies et degrés de transitions

Comme on peut le voir dans la fiche 12 : « Une approche inductive de la grille ESR en baccalauréat professionnel CGEA », ce cadre conceptuel est un outil qui permet d'analyser des pratiques ou des systèmes au regard du changement.

Grille ESR adaptée aux changements

Niveaux de transition		Stratégie de transition agroécologique
E	Efficience	Réduire la consommation et le gaspillage des ressources, en raisonnant les apports d'intrants et leur économie. Améliorer l'efficience des intrants.
S	Substitution	Remplacer des intrants ou des composantes du système pour viser plus de durabilité et/ou de résilience du système. A ce niveau, la structure du système est peu modifiée
R	Reconception	Reconcevoir le système comme un agroécosystème soutenant sa propre fertilité, une régulation naturelle des bioagresseurs et la productivité agricole. Eliminer les causes de problèmes qui se manifestent en E et S (prévention). Fonctionner sur la base d'un nouvel ensemble de processus écologiques.

d'après Hill et al., 1985 et Bellon et al. 2007

Cette grille peut être mobilisée dans la formation aux transitions en adaptant le niveau d'exigence à la formation. Il est possible de discuter des propositions de transitions (préalablement formulées) au regard de la durabilité. On peut aussi amener les apprenants à reconstituer la grille à partir de l'analyse de pratiques observées.

L'appropriation de la grille par les apprenants peut être renforcée en leur proposant de la réinvestir, non pas pour « caractériser une pratique, mais, à partir de leurs connaissances, d'imaginer des solutions possibles au problème posé »¹⁹.

La grille revêt ainsi deux fonctions : une fonction de caractérisation et une fonction d'ouverture à d'autres possibles. L'enseignement s'attache à montrer qu'il n'existe pas une solution, mais différentes solutions, à discuter aux regards des objectifs visés, des valeurs portées par les décisionnaires et des attentes sociétales. L'accent est également mis sur le fait que quelle que soit la solution retenue, elle n'est jamais exclusivement d'ordre technique ou scientifique et implique des dimensions humaines, individuelles et sociales...

¹⁹ Gaborieau Isabelle et Mayen Patrick, 2018 : Étude comparée de deux pratiques enseignantes dans le cadre de l'accompagnement de la Transition agroécologique, ISTE OpenScience, 12 p. : <https://www.openscience.fr/Etude-comparee-de-deux-pratiques-enseignantes-dans-le-cadre-de-l-accompagnement>

2.3. Points de vigilance dans la formation aux transitions

- La formation aux transitions confronte les apprenants (tout comme les enseignants et formateurs) à des savoirs potentiellement source d'émotions (angoisse, déni, colère...). Il peut également les exposer au risque de conflit de loyauté du fait de discours divergents entre ceux portés par l'institution scolaire et ceux entendus dans le cercle familial, les cercles de socialisation, ... Cet enseignement demande ainsi une vigilance toute particulière de la part des enseignants-formateurs. Plutôt que de risquer d'entrer frontalement en opposition avec les représentations des apprenants, les pratiques auxquelles ils font référence, il convient d'imaginer des dispositifs qui puissent les faire « bouger » tout en préservant leur estime d'eux-mêmes (cartographie des controverses²⁰, didactique des QSV, atelier de reconception de système, ... par exemple). Plus globalement, il convient de proposer un cadre sécurisant, permettant l'expression des émotions dans le respect des ressentis de chacun pour favoriser une mise à distance, tout en étant conscient de ses limites (individuelles et collectives). Il est également préférable d'intervenir parfois à plusieurs, non seulement parce que les objets complexes traités nécessitent une approche pluridisciplinaire et parfois même une certaine expertise, mais également pour faire face à l'expression des émotions des apprenants, chacun avec sa sensibilité. Enfin, il peut être nécessaire de « refroidir » une question socialement vive, par exemple en la déportant dans un cadre moins impliquant émotionnellement pour les apprenants (un contexte étranger par exemple, ou un contexte productif différent de ceux rencontrés sur leur territoire).
- Pistes pour construire un cadre sécurisant :

 - Elaborer avec les apprenants un contrat de bienveillance
 - Mobiliser les compétences psychosociales
 - Anticiper les éventuels clivages, blocages,
 - Contextualiser les apports...
 - ...
- Concernant l'usage du débat, « il ne s'agit pas d'organiser en classe un débat entre celles et ceux qui "croient" en l'Anthropocène et celles et ceux qui n'y croient pas, comme si toutes les idées pouvaient être mises sur le même plan (sur le mode "chacun son avis", comme s'il s'agissait des goûts et des couleurs), mais d'examiner avec la même rigueur critique (méthodologie et épistémologique) différentes hypothèses »²¹.
 - Sensibiliser les apprenants à l'impact des actions individuelles, des éco-gestes, ... ne doit pas se traduire par un discours injonctif, encore moins culpabilisant, ni par une approche comportementaliste. Il convient de toujours resituer les transitions dans un contexte global en mettant en avant leur dimension complexe, systémique, évolutive, collective, adaptative...
 - L'enseignement des transitions nécessite une approche intégrative mobilisant plusieurs disciplines. Il y a là un risque de confusion des savoirs. Au contraire, les enseignants doivent s'efforcer d'articuler les savoirs, en mettant en évidence les apports de chaque discipline mobilisée au traitement de la problématique soulevée, sans pour autant les confondre et en identifiant collectivement les champs disciplinaires qui sont interpellés par les transitions sans être couverts par les référentiels, ou la marge (droit, psycho-sociologie, ...)
 - Lors d'une séquence visant l'éducation au futur, les apprenants, mobilisant des outils de prévision²² qu'ils maîtrisent, peuvent construire, dans un premier temps, des visions, des récits pessimistes du futur, qu'il ne s'agit pas d'inhiber mais qu'il convient de remettre en perspective comme des visions

²⁰ « La cartographie des controverses est un ensemble de techniques destinées à explorer et à visualiser des controverses. Cette cartographie des controverses a été développée par Bruno Latour, en tant que version didactique de la Théorie de l'Acteur Réseau, dans le but d'amener des étudiants à enquêter sur les débats sociotechniques contemporains. » https://controverses.sciences-po.fr/archive/biocarburants/controverse_carto.html

²¹ R. Hétier, N. Wallenhorst, *Penser l'éducation à l'époque de l'anthropocène*, Le bord de l'eau, 2023, p. 137

²² <https://canari-france.fr/> L'application CANARI-France permet une visualisation rapidement et directement en ligne de plus d'une centaine d'Indicateurs Agro-Climatiques (IAC) couvrant les besoins des différentes filières agricoles.

parmi d'autres qui méritent d'être questionnées, confrontées... L'enjeu est d'amener les apprenants à explorer des scénarios alternatifs à ceux induits par les modèles existants et d'identifier des conditions de réussite.

Pour aller plus loin :

DESMARAIS et al., Comment faire face à l'éco-anxiété : 11 stratégies d'adaptation en contexte éducatif, Education relative à l'environnement, vol 17-1, 2022 : <https://doi.org/10.4000/ere.8267>

Un webinaire sur ces stratégies a été réalisé par les mêmes auteurs : <https://wwwloom.com/share/e2fa6daec23f45058303b0f68974f994>
<https://doi.org/10.4000/ere.8267>

Scénario mis en œuvre à GAP sur la thématique du loup:

https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=gkf56bmNFis&source_ve_path=Mjg2NjY&feature=emb_logo

2.4. Pour aller plus loin

CABANES B., ORSO R., DOGANOVA L., « Comment les démarches de prospective permettent-elles de penser le futur ? » 26 septembre 2023 : <https://www.polytechnique-insights.com/tribunes/societe/la-prospective-a-t-elle-vraiment-des-fondements-scientifiques/>

DAVID M., « Transition agroécologique et transmission de savoirs professionnels ». Revue des Sciences sociales, 2019, n° 62, pp. 41-32. 10.4000/revss.4154. hal-02368782 : <https://institut-agro-dijon.hal.science/hal-02368782> GABORIEAU I., VIDAL M. (coordination), *Enseigner à produire autrement, Repères, démarches et outils pour former aux transitions agroécologiques*, Educagri éditions, 2022

GABORIEAU et al, « Approche compétences dans l'enseignement technique agricole : quelle conception de la formation professionnelle ? L'exemple de la formation agricole continue & par apprentissage », Les dossiers d'Eduter ingenierie, Mars 2024

HERVE N., *Penser le futur. Un enjeu d'éducation pour faire face à l'Anthropocène*, Le bord de l'eau, 2022

HERVE N. et al « Développer la pensée prospective ? Quelques balises pour l'étude des futurs de la forêt en lycée agricole », Recherches et éducations, 23/2021

<https://journals.openedition.org/rechercheseducations/11878>

Nicolas Hervé, Amélie Lipp, Nadia Cancian, Nathalie Panissal et Michel Vidal, « Quels modèles de l'enquête sur une question socialement vive pour le développement d'une pensée problématique ? », Questions Vives N° 37 | 2022 : <https://doi.org/10.4000/questionsvives.6785>

HOUDE O., « Éducation et développement cognitif de l'enfant », Annales des Mines - Réalités industrielles 2016/2 (Mai 2016), p. 54-56

LAINE A., MAYEN P., *Valoriser le potentiel d'apprentissage des situations professionnelles*, Educagri Editions, 2019

MAGNE et al., « L'enseignement agricole français engagé dans les plans Enseigner à produire autrement pour former à la transition (agro)écologique », Pour 2023/3 (N° 247), pages 25 à 33

MAYEN P., LAINE A., *Apprendre à travailler avec le vivant. Didactique professionnelle et développement durable*. Raisons et passions, 2014

PELTIER, C. (2023). « Un objet pédagogique territorialisé pour enseigner les transitions et l'agroécologie: Pour une pédagogie ancrée mobilisant des « jeux authentiques ». Travail et Apprentissages, (2), 187-207

SIMMONEAUX J. *La démarche d'enquête, Une contribution à la didactique des questions socialement vives*, Collection Ag(o)ra, Éditeurs, Educagri éditions, 2019

Lettres de l'IEA :

N° 1, février 2023, « Éducation aux médias et à l'information, laïcité, citoyenneté »

N° 2, octobre 2023, « Transitions »

N°3, février 2024, « Les expériences en milieu professionnel »

<https://chlorofil.fr/systeme-educatif-agricole/structuration/acteurs/iea>

Agroécologie et transitions à l'œuvre dans l'enseignement agricole :

https://chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/epa2/enquete/enquete-epa-2022-2023.pdf

Crisalide, Pour renforcer ses compétences à enseigner les transitions (agro) écologiques :

<https://pollen.chlorofil.fr/crisalide/>

Animation et développement des territoires de l'enseignement agricole : <https://adt.educagri.fr/>

Agenda 2030 de développement durable :

<https://onu.delegfrance.org/L-Agenda-2030-de-developpement-durable>

CanoTech, Éduquer à la transition écologique et sociale

<https://www.canotech.fr/thematiques/eduquer-a-la-transition-ecologique-et-sociale>

Commission d'enrichissement de la langue française - Vocabulaire de l'environnement (français et anglais) :

<https://www.education.gouv.fr/bo/2024/Hebdo23/CTNR2412078K>

Dictionnaire d'agroécologie : <https://dicoagroecologie.fr/dictionnaire/developpement-durable/>

Haut Conseil pour le Climat : <https://www.hautconseilclimat.fr/>

L'Arbre des Connaissances, Le climat et l'alimentation durable : <https://jeudebat.com/jeux/le-climat-et-lalimentation-durable-juin-2023/>

Office for Climate Education (OCE)²³. <https://www.oce.global/fr/>

Plateforme de formations numériques sur le développement durable en accès libre et réalisée dans une démarche d'éco-conception : <https://mygreentrainingbox.com/>

Propositions pour renforcer l'éducation au développement durable de l'école au lycée : principes, référentiel, démarches pédagogiques : <https://www.education.gouv.fr/media/150128/download>

UVED, Dossier pédagogique, (Auto)Formation des enseignants, Fondamentaux des enjeux de Transition écologique :

https://www.ued.fr/fileadmin/user_upload/Documents/pdf/Dossier_Pedagogique_UVED_Auto-formation_Fondamentaux-TE.pdf

UVED, Dossier pédagogique, Une sélection de ressources UVED en lien avec le cahier des charges du socle commun de la note de cadrage du MESR :

https://www.ued.fr/fileadmin/user_upload/Documents/pdf/Dossier_Pedagogique_UVED_Socle-MESR.pdf

²³ L'OCE a été en 2018 à l'initiative de la fondation *La main à la pâte* et de la communauté scientifique. Il a pour but d'organiser une forte coopération internationale entre organismes scientifiques, ONG et institutions éducatives pour éduquer les générations présentes et futures au changement climatique, pour les doter des outils de compréhension et d'action à même de les protéger des a priori, des idéologies ou de l'irrationalité, et les préparer à vivre dans un monde en transformation.

3. Exemples de pratiques de formation aux transitions

Les exemples proposés dans ce document d'accompagnement ont vocation à illustrer des pratiques et les modalités de leur mise en œuvre. Ils ne constituent pas des modèles mais davantage des supports de réflexion en équipe, des incitations à expérimenter. Ils témoignent du fait que la formation aux transitions passe par des évolutions individuelles et collectives quant à la conception du processus enseignement-apprentissage. En effet, il ne s'agit pas de « faire un cours sur les transitions » mais d'intégrer les transitions dans son enseignement « ordinaire » et de questionner le sens des savoirs au regard des enjeux et des défis des transitions.

Dans bon nombre de cas, les pédagogies déployées s'appuient sur des situations sociales et professionnelles, authentiques, aux potentiels problématiques et d'apprentissage importants. On peut les qualifier de « pédagogies ancrées » (Peltier, 2023, 204) tant elles sont situées, mobilisent les paroles, les expériences d'acteurs variés qui ne partagent pas forcément des mêmes vues, mais dont les enseignants ont pris soin d'une nécessaire mise à distance pour qu'elles soient abordables par les apprenants et apprenantes pour eux.

Les exemples de pratiques ci-dessous contribuent à la formation aux transitions car les dispositifs pédagogiques proposés :

- permettent de questionner avec les apprenants la relation de l'être humain à l'environnement (au vivant, aux phénomènes naturels, aux ressources naturelles communes, connaissances...-);
- proposent une approche globale et intégrative, mobilisant différentes disciplines, « éducations à », compétences (notamment les compétences psychosociales) ;
- amènent les apprenants à explorer et à construire des alternatives désirables et soutenables ;
- contribuent au développement du pouvoir d'agir chez l'apprenant, à l'échelle individuelle et collective²⁴.

Pour davantage de précisions sur ces exemples le lecteur peut se référer aux liens ou QR codes proposés. Il peut aussi contacter les personnes ressources mentionnées.

²⁴ Cf. Magne et al., « L'enseignement agricole français engagé dans les plans Enseigner à produire autrement pour former à la transition (agro)écologique », Pour 2023/3 (N° 247), pages 25 à 33

Fiche 1 : Le dialogue apprentis-maître d'apprentissage, levier de la valorisation des périodes de formation en milieu professionnel²⁵

Public : baccalauréat professionnel « Conduite et gestion des entreprises agricoles » (CGEA) en apprentissage, centre de formation par apprentissage (CFA) de Tours-Fondettes

Place du dispositif dans la formation : déployé tout au long des 2 années d'apprentissage

Principaux objectifs visés :

- Transformer les situations professionnelles vécues en situations d'apprentissages ;
- Former les apprentis à entrer en dialogue avec leur maître d'apprentissage ;
- Travailler la réflexivité et l'argumentation ;
- Etayer l'argumentation.

Modalités pédagogiques et didactiques :

- Questionnement des situations professionnelles vécues lors des situations d'apprentissage collectives ;
- Entretiens d'explication individuels pour amener l'apprenant à enquêter auprès du maître d'apprentissage ;
- Tables rondes pour discuter des pratiques sur les différentes exploitations d'apprentissage et leur adéquation au contexte.

Principaux facteurs de réussite du point de vue pédagogique et didactique :

- Alternance temps de questionnement collectifs et d'entretiens individuels ;
- Travail en équipe pluridisciplinaire. Et à minima l'appropriation et le partage des visées de cette « mise en enquête » entre formateurs

Points de vigilance :

- « Même si le jeune est outillé à l'école, la transformation (approfondir l'enquête) ne s'opère pas toujours avec simplicité quand il se retrouve seul en entreprise ; certains freins (disponibilité, timidité, qualité de l'appropriation par le jeune) peuvent subsister » ;

Personnes ressources/interlocuteurs locaux pour échanger sur les pratiques : Béatrice Dégrange, chargée d'ingénierie de formation, Eduter Ingénierie. Institut Agro.
Nathalie Lictévout Formatrice., CFA de Tours Fondettes.

La situation d'enseignement aux transitions : ²⁶	Commentaires/Explicitation
Permet de questionner avec les apprenants la relation de l'être humain à l'environnement	L'apprenti est mis en condition de : - « questionner son maître d'apprentissage et l'inviter à partager ses réflexions et ses idées sur l'évolution de ses pratiques », en relation avec les processus écologiques et les ressources communes ; - « identifier les enjeux clés dans une situation professionnelle vécue » ;
Propose une approche globale et intégrative, mobilisant différentes disciplines, « éducations à », compétences (dont CPS)	La mise en dialogue formatrice/apprenti, puis apprenti/maître d'apprentissage, mobilise les compétences professionnelles en lien avec les transitions mais également des compétences psychosociales (compétence relationnelle, régulation du stress, écoute, argumentation...) ; Travail en équipe pour articuler les disciplines vers un objectif commun (la/les capacité/s) ;
Amène les apprenants à explorer et construire des alternatives désirables et soutenables	Le dispositif prend appui sur des entretiens d'explicitation (formatrice/apprentis) et « permet de faire expliciter à partir d'exemples choisis par l'apprenti les enjeux agri-environnementaux propres à son entreprise et son territoire et vérifier comment il "déploie sa pensée" et quels liens il est en capacité (ou non) de faire avec des conceptions et règles d'action du métier et de le pousser dans son questionnement ». Il invite les apprentis à « imaginer des pistes d'évolution vers des pratiques plus

²⁵ Béatrice Dégrange, « Mettre en dialogue apprentis et maîtres d'apprentissage », in Gaborieau I., Vidal M., (coordination), *Enseigner à produire autrement, Repères, démarches et outils pour former aux transitions agroécologiques*, Educagri éditions, 2022, p. 81 et suiv.

²⁶ Adapté de Magne et al., « L'enseignement agricole français engagé dans les plans Enseigner à produire autrement pour former à la transition (agro)écologique », Pour 2023/3 (N° 247), pages 25 à 33

	vertueuses ».
Est propice à la prise de conscience des apprenants et au développement de leur pouvoir d'agir à l'échelle individuelle et collective	« Ce qui apparaît aussi en creux, dans certains extraits d'entretien, ce sont les réflexions et évolutions des pratiques professionnelles des maîtres d'apprentissage ».

Fiche 2 : La mobilisation de la démarche d'enquête au profit de la formation aux transitions

Public : BTSA ACSE (EPL des Sardières, Bourg-en Bresse)

Durée de la séquence : une semaine et demi

Sujet de l'enquête : possibilité d'augmenter la production de légumineuses en réponse à un PAT (projet alimentaire territorial)

Principaux objectifs visés :

- Développer une pensée complexe, intégrant les points de vue de différents acteurs du territoire et la multiplicité de solutions face à une problématique complexe ;
- Apprendre à réfléchir, analyser et chercher par soi-même les savoirs utiles afin de construire une argumentation solide, fiable et légitime pour répondre à un débat de société ;
- Mobiliser des capacités à coopérer en mode projet.

Modalités pédagogiques et didactiques :

- Démarche de projet en réponse à une commande d'un partenaire ;
- Problématisation d'une question de durabilité ;
- Démarche d'enquête ;
- Construction de scénarios ;
- Responsabilisation par la restitution au commanditaire.

Principaux facteurs de réussite du point de vue pédagogique et didactique :

- Identification des concepts-clefs et des savoirs mobilisés ;
- Anticipation équipe pédagogique / équipe de direction
- Construction d'une ingénierie pédagogique collective ;
- Accompagnement par le dispositif d'appui (DNA, Bergerie nationale) ;
- Implication des acteurs du territoire.

Points de vigilance :

- Repérage des représentations des apprenants qui pourraient constituer des points de blocage (ici association du projet légumineuses à une démarche « anti-viande ») ;
- Nouvelle posture du formateur à intégrer : un accompagnateur dans la démarche d'enquête des apprenants davantage qu'un « sachant » ;
- Prévoir des ajustements en cours de projet.

Personnes ressources/interlocuteurs locaux pour échanger sur les pratiques :

Mathilde Astier Formatrice Agronomie CFPPA : mathilde.astier@educagri.fr

Patricia Pernet : Formatrice Comptabilité-Gestion CFPPA : patricia.pernet@educagri.fr

Christian Peltier, Etablissement d'appui, Bergerie nationale : christian.peltier@bergerie-nationale.fr

La situation d'enseignement aux transitions :	Commentaires/Explicitation
Permet de questionner avec les apprenants la relation de l'être humain à l'environnement	Ambition des formateurs « d'accompagner les apprenants pour qu'ils soient en capacité d'organiser leur pensée et de s'ouvrir à la diversité des pratiques et des contextes ». La séquence aborde des questions de souveraineté alimentaire, réduction des apports d'engrais azotés, diversification des systèmes de culture, rotation, territoire, filière de proximité, terroir en relation avec la loi Egalim, relocalisation de l'alimentation, réduction de la consommation de produits carnés ; Indirectement, elle soulève la question du rapport consommation de produits animaux / végétaux et la question du budget alimentaire.
Propose une approche globale et intégrative, mobilisant différentes disciplines, « éducations à », compétences (dont CPS)	Plusieurs disciplines sont convoquées (agronomie et SESG notamment). Outillage « pour raisonner » (souveraineté alimentaire, rotation, territoire, filière, terroir) et méthodologique (guide d'entretien pour les enquêtes) ; Elle mobilise en synergie l'EDD (éducation au développement durable) et différentes compétences psychosociales : autonomie, travail coopératif,

	communication, organisation... Approche systémique : visée de développer la capacité à « prendre en compte le territoire et la diversité de ses acteurs aux positions, rôles et enjeux multiples pour organiser leur pensée et choisir leurs pratiques »
Amène les apprenants à explorer et construire des alternatives désirables et soutenables	A partir d'une problématisation, les apprenants sont mis en position d'enquêteurs face à un défi intellectuel. La question soulevée ²⁷ (la possibilité d'augmenter la production de légumineuses sur le territoire pour répondre au PAT), professionnelle et contextualisée, est de nature à engager les apprenants dans la démarche de recherche de solutions à exposer au commanditaire ; La confrontation à la situation problème a favorisé « une prise de conscience de la pluralité des solutions face à une problématique complexe ». ²⁸
Développe le pouvoir d'agir des apprenants à l'échelle individuelle et collective	Volonté des formateurs de « rendre les apprenants acteurs de leur formation » ; La situation a pris appui sur un recueil des représentations initiales des apprenants et une déstabilisation cognitive. La mise en situation professionnelle à partir d'une commande responsabilise les apprenants, les investit légitimement de la mission ²⁹ , les fait gagner en autonomie et leur démontre par l'expérience leur pouvoir d'agir.

La ressource suivante peut utilement être consultée :

Diaz M., Guerrier F., « Mener l'enquête en collectif d'apprenants », in GABORIEAU I., VIDAL M. (coordination), *Enseigner à produire autrement, Repères, démarches et outils pour former aux transitions agroécologiques*, Educagri éditions, 2022

Davantage d'informations sur la séquence :

Fiche Pollen : Enseigner la possibilité d'une filière « lentilles de proximité » sur un territoire périurbain (CA3B) en BTSA ACSE à l'EPL des Sardières : https://pollen.chlorofil.fr/resultat-de-la-recherche-avancee-innovation/monparam/5643/	L'aventure des légumineuses aux Sardières : du champ à l'assiette : https://www.ensfea.fr/wp-content/uploads/2023/09/E10_Com_CHORRIER_COLLE_T_Benedicte.pdf
	

²⁷ Plus précisément 4 questions : (1) Quels sont les avis des acteurs de la filière ? (2) Quels sont les besoins pour développer cette filière ? (3) Quels sont les freins ? et (4) Quelles seraient les actions concrètes à mettre en œuvre ?

²⁸ Cf. 6- Mobiliser le modèle ESR pour faire accéder à la variété des voies et degrés de transitions

²⁹ « La rencontre avec les professionnels du monde agricole, qui portaient un fort intérêt à cette problématique, a suscité un véritable déclic chez les apprenants, leur donnant le sentiment légitime d'être investis d'une mission répondant aux attentes du territoire ».

Fiche 3 : La mobilisation des entretiens stratégiques pour former aux transitions

Public : STAV production et aménagement (EPL Campus Terre et Avenir Alençon-Sées)

Durée de la séquence : 3 séances de 3h30

Sujet de l'enquête : Les postures d'acteurs associées aux notions de durabilité (appropriation des concepts de durabilité faible ou forte)

Principaux objectifs visés :

- Identifier les enjeux liés à l'agro-écologie et aux transitions ainsi que les représentations de durabilité de leurs interlocuteurs ;
- Préparer les élèves à l'Épreuve Orale Terminale ;
- Amorcer la séquence à venir de pluridisciplinarité mobilisant la biologie/écologie, l'agronomie et la philosophie.

Modalités pédagogiques et didactiques :

- Démarche d'enquête auprès de différents acteurs (directeur d'exploitation, directeur du centre équestre, agent des cuisines, chef cuisinier et gestionnaire) ;
- Élaboration en groupes mixtes (production, aménagement) de guides d'entretien ;
- Méthodologie de conduite d'entretien ;
- Exploration d'une controverse « L'écologie, ennemie du progrès ? » ;
- Mobilisation du guide : « La démarche d'entretien stratégique (ES) » conçu par Réso'them³⁰.

Principaux facteurs de réussite du point de vue pédagogique et didactique :

- Co-construction en équipe de la séquence ;
- Outillage des élèves pour décrypter les postures d'acteurs associées aux notions de durabilité (appropriation des concepts de durabilité faible ou forte) et de la grille d'analyse Efficience / Substitution / Reconception – ESR)³¹ ;
- Implication des acteurs enquêtés ;
- Séquence en lien avec l'action 3 du PLEPA « Monter des projets partagés entre profs, agents et jeunes ».

Points de vigilance :

- Bien articuler la séquence au travail préliminaire sur les enjeux des transitions,
- Renforcer l'appropriation des notions de durabilités faible/forte et de la grille ESR en amont des entretiens ;
- Préparer les élèves à la mobilisation du guide d'entretien à l'oral, dans un dialogue.

Personnes ressources/interlocuteurs locaux pour échanger sur les pratiques :

Emmanuel Bossis, Enseignant de biologie-écologie, Référent EPA2, emmanuel.bossis@educagri.fr

Patrice Cayre, Philippe Cousinié, Hervé Longy : <https://adt.educagri.fr/acteurs-et-dispositifs/acteurs/reso'them-bdapi>

La situation d'enseignement aux transitions :	Commentaires/Explicitation
Permet de questionner avec les apprenants la relation de l'être humain à l'environnement	« la séquence contribue à associer adultes, enseignants et non enseignants, et apprenants pour échanger autour des enjeux de l'agro-écologie et des transitions, pour poser des diagnostics partagés et proposer des pistes d'amélioration en termes de durabilité » ; Elle prépare des séances ultérieures consacrées au rapport « homme/nature », associant biologie/sciences, agronomiques/philosophie
Propose une approche globale et intégrative, mobilisant différentes disciplines, « éducations à », compétences (notamment CPS)	La séquence pluridisciplinaire a permis de mettre en évidence la complexité du concept de durabilité, les enjeux pour les acteurs, la diversité des positionnements, les freins et leviers pour engager les transitions ;
Amène les apprenants à explorer et construire des alternatives désirables et	L'entretien stratégique « part du vécu des acteurs. Les élèves s'appuient sur des problèmes concrets pour réfléchir à une diversité d'alternatives à différentes échelles (pratiques, système de production ou de transformation, temporalités,

³⁰ La méthode se donne pour objectif de partir des problèmes que rencontrent les acteurs des exploitations agricoles et des ateliers technologiques des lycées agricoles, pour construire un système structurant et durable. Cf. Cayre P., Cousinié P., Longy H. (2020). Enseigner à produire autrement : des entretiens pour s'inscrire dans la transition agroécologique, Réso'them ;

³¹ Cf. 6- Mobiliser le modèle ESR pour faire accéder à la variété des voies et degrés de transitions

soutenables	...) ³² .
Développe le pouvoir d’agir des apprenants à l’échelle individuelle et collective	La méthode des ES développe les capacités d’attention et d’écoute active, « optimise l’implication et la prise de parole de tous les apprenants » ; L’analyse et la restitution des ES permettent de nourrir des méthodologies d’analyse de situations dans toute leur complexité et de résolution de problèmes.

Davantage d’informations sur la séquence :

Des entretiens stratégiques revisités lors de séquences de pluridisciplinarité en classe de terminale STAV : https://www.ensfea.fr/wp-content/uploads/2023/09/E13_Com_BOSSIS_Emmanuel.pdf	Enseigner à produire autrement : des entretiens pour s’inscrire dans le transition agroécologique, Reso’them ; https://chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/epa2/plepa/epa-plepa-entretien-ea-at-062020.pdf
	

D’autres témoignages d’établissements dans la mise en œuvre d’entretiens stratégiques auprès des exploitations ou des ateliers technologiques :

https://chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/epa2/plepa/epa-plepa-entretiens-strategiques-2021.pdf	
---	--

³² Cayre P., Cousinié P., Longy H. (2020). Enseigner à produire autrement : des entretiens pour s’inscrire dans la transition agroécologique, Reso’them

Fiche 4 : ExpoPhyto : un projet pédagogique pour engager toute une filière autour de questions socialement vives (QSV)

Public : baccalauréat Sciences et Technologies de l'Agronomie et du Vivant (STAV, LEGTA Toulouse-Auzeville)

Durée de la séquence : une semaine

Sujet de l'enquête : l'utilisation des produits phytosanitaires dans le contexte périurbain du LEGTA de Toulouse-Auzeville
Formulation de la QSV : « L'activité agricole avec l'utilisation des produits phytosanitaires est-elle compatible avec la santé des riverains en zone périurbaine ? Exemple du bassin de vie du Sicoval ».

Principaux objectifs visés :

« Le projet a pour ambition de développer les compétences des apprenants autour des techniques d'enquête, d'encourager une prise de position individuelle, dans le but de les aider à devenir des citoyens éclairés ».

- Accompagner les élèves dans le raisonnement des QSV ;
- Traiter la question de l'utilisation des produits phytosanitaires à travers ses enjeux techniques et ses impacts sociaux, environnementaux... ;
- Faire acquérir la démarche d'enquête aux apprenants transposable sur d'autres QSV ;
- Les outiller dans la préparation de l'épreuve orale terminale ;
- Favoriser l'implication et les initiatives des apprenants (théâtre forum, participation et animation de débats, argumentation, création d'un parcours pédagogique).

Modalités pédagogiques et didactiques :

- Didactique des QSV et démarche d'enquête ;
- Approche intégrative pluridisciplinaire ;
- Projet structuré autour de six séances pluridisciplinaires filées, auxquelles se sont adossées des séances disciplinaires (en agronomie, en agroéquipement et en aménagement) ;
- Restitution des résultats de l'enquête sous la forme d'un théâtre forum³³ auprès d'un public urbain.

Principaux facteurs de réussite du point de vue pédagogique et didactique :

- Mobilisation de différentes ressources pédagogiques, didactiques des QSV et de ressources ancrées sur le territoire (audit patrimonial) ;
- Engagement des équipes pédagogiques des trois classes de STAV ;
- Temps de concertation dédiés inscrit à l'emploi du temps (deux ½ journées déchargées de cours) pour chaque enseignant volontaire ;
- Mise à disposition d'un 1/3 temps consacré à l'animation autour des QSV ;
- Démarche d'amélioration progressive ;
- Appui méthodologique de l'ENSFEA et du GIP transition LIA³⁴.

Points de vigilance :

- Pour certains élèves, un travail sur un temps long peut provoquer une certaine lassitude ;
- La gestion des emplois du temps nécessite de la flexibilité ;
- Le sujet de l'exposition aux produits phytosanitaires peut se révéler plus clivant pour les élèves de filière production ;
- La difficulté pour certains enseignants de s'approprier le débat comme modalité pédagogique (posture jugée inconfortable).

Personnes ressources/interlocuteurs locaux pour échanger sur les pratiques :

Pierre DELPERIE, LEGTA Toulouse Auzeville, 31326 CASTANET-TOLOSAN, pierre.delperie@educagri.fr

Maud SCORBIAC, LIA, Groupement d'Intérêt Public Transitions (Auzeville) : maud.scorbiac@gip-lia.fr

³³ Cf. 5- Des pratiques permettant aux apprenants de se décentrer

³⁴ En Occitanie, l'État, l'agence de l'eau Adour-Garonne et la Région Occitanie ont décidé de mettre en commun leurs moyens pour créer un groupement d'intérêt public, le GIP « Transitions », afin d'accélérer les processus de transition de l'agriculture. Ce GIP rayonnera sur l'ensemble de la région et sera installé sur le Lycée agricole d'Auzeville.

<https://draaf.occitanie.agriculture.gouv.fr/creation-du-gip-transitions-en-occitanie-a6787.html>

La situation d'enseignement aux transitions :	Commentaires/Explicitation
Permet de questionner avec les apprenants la relation de l'être humain à l'environnement	« Les apprenants doivent identifier les enjeux sociaux et émotionnels qui touchent les transitions agroécologiques, tant du point de vue des agriculteurs (et du monde agricole) que de celui de la société » ; Ils sont amenés à interroger les intérêts et limites des techniques agro/écologiques développées sur le territoire ;
Propose une approche globale et intégrative, mobilisant différentes disciplines, « éducations à », compétences (notamment CPS)	La mobilisation de la didactique des QSV induit nécessairement une approche intégrative ³⁵ ; Apports de savoirs disciplinaires en lien avec la QSV et méthodologiques, en particulier sur les techniques d'enquêtes ;
Amène les apprenants à explorer et construire des alternatives désirables et soutenables	Les élèves sont amenés à se renseigner sur les alternatives aux produits phytosanitaires et à « maîtriser les impacts des nouveaux choix techniques de gestion des bio-agresseurs ». La démarche d'enquête les conduit à identifier les acteurs concernés, les solutions selon chacun d'entre eux, les incertitudes, argumenter et débattre en partageant la réflexion menée avec d'autres publics ; La mobilisation du théâtre forum est un facteur de prise de conscience des alternatives et d'expression des points de vue.
Développe le pouvoir d'agir des apprenants à l'échelle individuelle et collective	Développement des capacités à questionner des questions à enjeu de société au travers d'une démarche d'investigation, à débattre, argumenter, ...

La ressource suivante peut utilement être consultée : Cancian N., Lipp A., Vidal M., « L'agroécologie au prisme de la didactique des questions socialement vives », in GABORIEAU I., VIDAL M. (coordination), *Enseigner à produire autrement, Repères, démarches et outils pour former aux transitions agroécologiques*, Educagri éditions, 2022

Davantage d'informations sur la séquence :

<p>ExpoPhyto : un projet pédagogique pour engager toute une filière autour de questions socialement vives https://www.ensfea.fr/wp-content/uploads/2023/09/E12 Com FURMANIK Cecile.pdf</p>	
--	---

³⁵ Cf. formulation de la QSV plus haut

Fiche 5 : Mobiliser les sections européennes de langue anglaise biologie – écologie au profit de l’enseignement aux transitions

Public : Baccalauréat général, baccalauréat technologique STAV et baccalauréats professionnels

Dispositif : Section européenne biologie-écologie

Principaux objectifs visés :

- Renforcer les compétences langagières des élèves dans la langue cible, l’ouverture culturelle ;
- Renforcer la culture scientifique ou la maîtrise des autres champs disciplinaires.

Modalités pédagogiques et didactiques :

- Pédagogie de projet transversale et pluridisciplinaire ;
- Démarche s’inspirant de la vulgarisation scientifique ;
- Co-intervention en classe
- Problématisation ;
- Didactique des QSV, démarches d’enquête ou d’investigation et approche actionnelle en langue vivante.

Principaux facteurs de réussite du point de vue pédagogique :

- Définition d’un projet pédagogique commun à l’enseignement de langue vivante et de discipline non linguistique (DNL) ;
- Rapprochement des stratégies pédagogiques ;
- Exploration d’approches didactiques communes aux deux disciplines.

Points de vigilance :

- Mise en réseau pérenne de ces sections européennes : nécessité de formaliser les échanges et de généraliser le recours à des outils numériques collaboratifs.

Présentation sections européennes de langue anglaise biologie – écologie

1. Descriptif

Les sections européennes sont un dispositif optionnel des diplômes du secondaire préparés dans l’enseignement agricole : baccalauréat général, baccalauréat technologique STAV et baccalauréats professionnels. Elles associent un enseignement renforcé de langue vivante et l’enseignement, en langue cible, d’une discipline non-linguistique, soit l’une des autres disciplines structurant les programmes ou référentiels. Créées dans la perspective d’une éducation à l’Europe, ces sections ont pour objectifs de favoriser l’ouverture internationale des établissements et de renforcer, outre les compétences langagières des élèves dans la langue cible, l’ouverture culturelle, la culture scientifique ou la maîtrise des autres champs disciplinaires. Elles s’inspirent des modèles d’enseignement CLIL/EMIL (*Content and Language Integrated Learning*) expérimentés à l’échelle européenne.

L’enseignement de biologie-écologie est spécifique aux filières de l’enseignement agricole. Discipline scolaire parfois considérée comme « sœur » des sciences de la vie et de la Terre (SVT) enseignées à l’Education nationale (EN), elle s’en différencie cependant par la place importante accordée à un enseignement approfondi de l’écologie qui comprend l’enseignement de quelques aspects limités pouvant relever des sciences de la Terre (sol, changement climatique, cycles de matière dans une perspective davantage centrée sur les échanges de matière au sein des écosystèmes à différentes échelles par exemple). De plus, présent dans toutes les filières professionnelles, technologique et générale de l’enseignement agricole, l’enseignement de la biologie-écologie s’articule avec d’autres disciplines générales et techniques et prend en compte de manière pragmatique les contextes spécifiques des filières, notamment professionnelles et technologiques. Dans cette perspective, la biologie-écologie prend sa part dans la formation des apprenants aux transitions agro-écologiques. En discipline non linguistique (DNL), cette part intègre aussi la diversité des approches dans les pays anglo-saxons et permet ainsi d’interroger les dimensions culturelles influant sur les transitions. Ce faisant, elle participe à enrichir la réflexion des apprenants sur ce sujet.

L’élaboration des sujets de l’épreuve spécifique de DNL biologie-écologie (baccalauréats général et technologique) est dévolue à une commission nationale spécifique composée uniquement d’enseignants et d’inspecteurs de l’enseignement agricole, au contraire des commissions académiques pilotées par l’EN pour les autres DNL. La dynamique engendrée par cette commission a permis de fédérer les énergies autour d’un projet commun et de faire émerger un collectif de travail. L’objectif premier a été de donner un sens à cet enseignement porté par les deux disciplines anglais et biologie-écologie, en lui permettant notamment de penser sa contribution à l’éducation aux transitions.

Différentes conceptions du fonctionnement d’une SE sont possibles. La première est celle d’une approche cloisonnée, dans laquelle l’enseignement linguistique est vécu comme une heure d’anglais renforcé et la DNL comme un simple

approfondissement du programme de la discipline. Un autre fonctionnement possible est fondé sur une approche coopérative qui vise la définition de thématiques proches, voire communes, et une temporalité partagée de l'enseignement. La troisième approche, et à notre sens la plus profitable aux apprentissages des élèves, est intégrative. Elle ambitionne la définition d'un projet partagé, la mise en place d'activités pédagogiques tendant vers un résultat commun et la mise en œuvre d'une pédagogie de projet transversale (*cross-curriculum teaching*).

Le travail engagé à l'automne 2021, avec la vingtaine d'enseignants d'anglais et de biologie-écologie prenant part aux travaux de la commission, a permis, dans un premier temps, de définir quatre grandes thématiques centrées sur le champ de l'éducation aux transitions : *biodiversity, health, food, human enhancement*. Ces thématiques structurent dorénavant l'enseignement de DNL avec en appui dans sa dimension culturelle, l'enseignement d'anglais. En 2023, la seconde étape a été l'expérimentation de formes de scénarisation des situations d'évaluation et d'enseignement avec, comme fil conducteur, celui de la médiation. Le CECRL (Cadre Européen de Référence pour les Langues) définit la médiation comme « *se concentrant sur la création de sens et/ou en permettant la communication au-delà des barrières linguistiques ou culturelles* ». Elle favorise la création de situations pour « *communiquer et/ou apprendre, (co)construire un sens nouveau, collaborer pour donner du sens à un texte, ou transmettre des idées et des informations à d'autres* ». Ce concept associé aux apprentissages linguistiques est proche de l'idée de vulgarisation scientifique. Cette approche partagée par les deux disciplines a très vite permis de repenser les sujets d'évaluation. Elle a aussi donné lieu à de nouvelles formes de co-intervention en classe de DNL avec, comme axe transversal, la transition agro-écologique.

Ainsi, les enseignants de la section européenne de Hyères ont pu proposer, à titre d'exemple d'ingénierie pédagogique, une séquence co-construite, traitant de la préservation des herbiers de posidonie en Méditerranée. Ceux de la section européenne de Morlaix ont mis en lumière un projet autour de la biodiversité en collaboration avec le réseau Phytabelle. D'autres établissements, tels que le LEGTA de Brie-Comte-Robert se sont saisis d'une politique proactive d'ouverture de leur établissement vers l'international, pour adosser le travail de leur section à une mobilité collective. Les élèves de terminale de la section européenne de Brie sont partis à la découverte du littoral irlandais avec une étude de la préservation de sites géologiques majeurs comme les *Cliffs of Moher* et une initiation à la biologie marine dans un laboratoire de l'université de technologie du Munster (Tralee, Co. Kerry). La mobilité et les contenus scientifiques des visites ont été préparés dans le cadre des enseignements de la section.

Une fois ces pratiques d'enseignement liées à l'éducation aux transitions installées, l'objectif de ce groupe a été de faire évoluer sa démarche pédagogique vers une problématisation accrue de ces questions. En 2024, le groupe de travail a réfléchi à l'intégration des QSV ou *wicked problems*. Il a exploré de nouvelles approches telles que les démarches d'enquête ou d'investigation ou *socio-scientific issues inquiry-based learning*.

2. Facteurs de réussite du point de vue pédagogique

Cette évolution notable du sens à donner à l'enseignement de section européenne transparaît dans le discours des enseignants. Là où dans un premier temps la réflexion la plus courante était « *j'ai besoin du professeur d'anglais pour vérifier le vocabulaire* », celle-ci a évolué vers « *j'ai tout aussi besoin de l'enseignant de biologie pour valider la dimension scientifique* », matérialisant ainsi une meilleure compréhension de cette interdépendance. Une cohésion s'est construite au sein du groupe de travail. Elle a permis un rapprochement des stratégies pédagogiques et l'exploration d'approches didactiques communes aux deux disciplines : approche actionnelle en langue et démarches d'investigation, enquête et traitement des QSV. Une nouvelle réussite pédagogique pourrait prendre la forme de projets croisés entre les établissements et d'interactions régulières entre les élèves des différentes sections. Elle s'appuie sur la mise en place de rencontres annuelles jusqu'à présent, tous les deux ans à partir de 2024 et sur la création d'un espace numérique de travail partagé que se sont appropriées les équipes.

3. Points de vigilance

Ces réussites pédagogiques encouragent les enseignants investis dans ce groupe de travail à poursuivre l'expérience d'un cadre d'enseignement commun et de pratiques pédagogiques partagées. Le défi à relever est celui d'une mise en réseau pérenne de ces sections européennes, travail collectif qui pourrait être facilité par un recours aux outils numériques collaboratifs, notamment ceux développés dans le cadre européen (e-twinning) et par un recours à des mobilités professionnelles collectives ayant des objectifs de développement des compétences professionnelles soit sur des didactiques disciplinaires et interdisciplinaires, soit sur des thématiques partagées. La rencontre d'autres systèmes d'enseignements, la découverte de modalités différentes de traitement thématiques ou/et de formation, d'organisation différentes peuvent être autant d'occasion de faire progresser les réflexions et d'enrichir les pratiques professionnelles.

4. Personnes ressources/interlocuteurs locaux pour échanger sur les pratiques :

Le groupe de travail des sections européennes biologie-écologie /anglais est animé par deux inspecteurs pédagogiques, Myriam Gaujoux (biologie-écologie) et Olivier Le Jannou (anglais). Les enseignants d'anglais et de biologie-écologie des établissements publics suivants y participent : Angers, Hyères, Morlaix, Cibeins, Brie-Comte-Robert, Vendôme,

Marmilhat, Saintes, Vic-en-Bigorre, Rouffach. Au gré des demandes d'habilitation, de nouveaux établissements pourraient potentiellement rejoindre ce groupe de travail.

La situation d'enseignement aux transitions :	Commentaires/Explicitation
Permet de questionner avec les apprenants la relation de l'être humain à l'environnement	L'enseignement de biologie-écologie accorde une place importante à l'écologie et s'articule (en bac po et en STAV) aux enseignements technologiques ou professionnels
Propose une approche globale et intégrative, mobilisant différentes disciplines, « éducations à », compétences (notamment CPS)	Vise une éducation à l'Europe ; Plusieurs disciplines sont convoquées (LV et biologie-écologie) dans une approche coopérative qui vise la définition de thématiques proches voire communes et une temporalité partagée de leur enseignement ; Objectif de renforcer outre les compétences langagières dans la langue cible, l'ouverture culturelle, la culture scientifique ou la maîtrise des autres champs disciplinaires et la décentration ; Permet ainsi d'interroger les dimensions culturelles influant sur les transitions.
Amène les apprenants à explorer et construire des alternatives désirables et soutenables	Les enseignements de section européenne s'appuient sur une pédagogie de projet, des réalisations concrètes qui participent à construire des alternatives durables.
Développe le pouvoir d'agir des apprenants à l'échelle individuelle et collective	L'approche interdisciplinaire de la section européenne facilite une approche systémique des problèmes liés aux transitions. La variété des échelles (locale, européenne et internationale) rend possible la construction de nouveaux repères propices à une prise de décision et à l'action.

Pour un autre exemple d'articulation EDD et langues vivantes :

Laurence Langlois : Développement durable d'une citoyenneté européenne

<https://www.cafepedagogique.net/2024/06/06/laurence-langlois-developpement-durable-dune-citoyennete-europeenne/>

Fiche 6 : Participation du LEAP Briacé du Landreau (44) au Projet *Two-Shores Intercultural Exchange Programme*

Public : Classes de première, baccalauréat général et baccalauréat STAV.

Dispositif : Enseignement de langue vivante – anglais. Participation à un projet d'échange culturel international porté par le *San Diego County Office of Education*, le Consulat général de France à Los Angeles et l'Académie D'Aix-Marseille. Ce projet comporte deux niveaux, l'un pour les élèves et l'autre pour les enseignants. Il prend la forme d'échanges numériques entre des classes françaises et américaines, s'appuyant sur les objectifs de développement durable de l'Organisation des Nations Unies.

La séquence pédagogique intitulée « *Is a food revolution coming from the USA ?* », support à une action d'éducation au développement durable, est pensée selon une **approche actionnelle**. La langue est utilisée comme outil au service d'autres tâches et d'autres apprentissages. Son objectif culturel est de déconstruire certains clichés qui persistent quant à l'alimentation des Américains, mais aussi de présenter les nouveautés liées à la production et à la consommation de nourriture aux Etats-Unis. La tâche finale³⁶ vise un échange avec les partenaires américains pour construire une vidéo détaillant les habitudes alimentaires américaines, document vidéo présenté au public de l'établissement français. Elle engage, au-delà de la dimension linguistique, des compétences pragmatiques (médiation de la communication, réalisation d'un support vidéo en langue étrangère, etc.) et psychosociales (pensée créative et critique, habileté dans les relations interpersonnelles, communication efficace).

Principaux objectifs visés :

Pour les élèves de ces classes de première :

- Renforcer les compétences langagières des élèves dans la langue cible (anglais ou français).
- Favoriser l'expérience interculturelle et éveiller à des problématiques mondiales en s'appuyant sur le traitement, dans chaque pays prenant part au projet, de certains des objectifs de développement durable des Nations Unies.
- Contribuer à construire de nouvelles compétences en lien avec les objectifs de développement durable (global competences).
- Renforcer la culture scientifique en lien avec les objectifs de langue vivante des référentiels :
 - Axe 6 **innovations scientifiques et responsabilité** du programme du cycle terminal des baccalauréats généraux et technologiques.
 - Objectif particulier du STAV, **acquérir les bases d'une langue scientifique et technique**.
- Définir la durabilité alimentaire aux États-Unis et en France et proposer de une à trois actions que la communauté peut entreprendre.

Pour les enseignants :

- Faciliter le partage d'expérience, de supports et mettre en place une culture éducative commune.

Modalités pédagogiques et didactiques :

- Collaboration active entre des établissements scolaires français et des établissements du Comté de San Diego en Californie. Mise en place d'un cadre de travail bilingue (français-anglais), adossé à des situations de communication authentiques.
- Définition d'un projet intitulé *Is a food revolution coming from the USA?* devant déboucher sur la réalisation d'un document vidéo partagé avec une classe américaine. Un travail support à une séquence pédagogique en classes de première.
- Mise place de séances de cours asynchrones et synchrones de travail collaboratif avec la classe partenaire en Californie, via MS Teams et un Google Doc partagé.

Principaux facteurs de réussite du point de vue pédagogique :

- Collaboration effective avec son homologue américain (logistique, tâches, préparation et réalisation de matériel pédagogique).
- Création d'un contenu pédagogique motivé par un réel déficit d'information et suscitant la curiosité (que font les gens dans l'autre pays à propos de cette question ?).
- Mise en œuvre d'une activité de partage (numérique) pour motiver les élèves à utiliser la langue cible pour collaborer avec leurs pairs, dans de réels situations de communication.

³⁶ En didactique des langues vivantes, la tâche finale est l'objectif à atteindre en fin de séquence pédagogique. Elle donne lieu à une production, à un résultat observable. La tâche n'est pas uniquement langagière ou communicative mais engage généralement d'autres compétences, pragmatiques ou psychosociales.

- Mise en place d'ateliers pour développer l'entraide, la confiance et la complicité entre les élèves (hétéro correction et développement de l'empathie).

Points de vigilance :

- Positionner les leçons à réaliser de manière synchrone en tenant compte du décalage.
- Vérifier la compatibilité des protocoles de sécurité informatique pour permettre aux utilisateurs externes d'avoir les mêmes droits. Dans notre cas, la plateforme utilisée était MS Teams.

Personnes ressources/interlocuteurs locaux pour échanger sur les pratiques :

Valérie GUERIZEC, enseignante d'anglais au LEAP Briacé du Landreau (44) : valerie.guerizec@cneap.fr

La situation d'enseignement aux transitions :	Commentaires/Explicitation
Permet de questionner avec les apprenants la relation de l'être humain à l'environnement	Le travail pédagogique mené avec ce projet permet d'appréhender les questions de durabilité des modèles agroalimentaires, de la production à la consommation. Les apprenants cernent les problèmes de limites des ressources et des impacts des modèles de consommation sur la santé globale.
Propose une approche globale et intégrative, mobilisant différentes disciplines, « éducations à », compétences (dont CPS)	La réalisation de la tâche finale nécessite l'acquisition de connaissances et compétences en agro-écologie. Cette séquence crée des ponts avec les enseignements scientifiques et techniques : enseignement de biologie-écologie, option Agronomie Economie et Territoire (AET) et domaines de spécialité en STAV. Elle engage aussi largement les compétences pragmatiques de l'enseignement de LV et les compétences psychosociales liées au travail collectif et à l'esprit créatif et critique.
Amène les apprenants à explorer et construire des alternatives désirables et soutenables	Par une approche contrastive avec les évolutions du modèle agroalimentaire américain, les élèves sont amenés, dans un premier temps, à réfléchir à leurs propres habitudes alimentaires et aux systèmes de production de leur environnement local. Ils peuvent ensuite en cours de langue vivante, mais aussi dans les disciplines scientifiques et techniques, construire de nouveaux repères.
Développe le pouvoir d'agir des apprenants à l'échelle individuelle et collective	Le pouvoir d'agir des élèves se construit à différentes échelles, celle de leur environnement proche et l'échelle internationale. Ils bâtissent une capacité à penser les problèmes de durabilité tant au niveau global qu'au niveau local et développent ainsi une pensée systémique.

Pour un autre exemple d'articulation EDD et langues vivantes :

Laurence Langlois : Développement durable d'une citoyenneté européenne

<https://www.cafepedagogique.net/2024/06/06/laurence-langlois-developpement-durable-dune-citoyennete-europeenne/>

Fiche 7 : Accueillir un enfant en adoptant un comportement éco-responsable

Public : Élèves de seconde Baccalauréat Professionnel Services Aux Personnes et Animation des Territoires

Thématique du projet : Comment vivre le bouleversement lié à la naissance d'un enfant sans trop impacter la planète ?

Principaux objectifs visés :

- Encourager l'adoption de comportements éco responsables à un moment de vie où la société incite à surconsommer ;
- Apporter les outils pour accompagner et réussir les transitions.

Modalités pédagogiques et didactiques : ateliers et interventions

Partenaires :

- La Leche League 85120 La Chaigneraie – Association loi 1901 pour le soutien à l'allaitement
- Crèche « L'Ile Toucâlin » labellisée écolo-crèche 79000 Niort

Organisation dans le temps :

Vendredi 11 mars 2023

8h- 9h : présentation du projet par les enseignants impliqués

9h-10h : notions de développement durable présentées par l'enseignante en Biologie-Ecologie

10h-12h : les besoins du nouveau-né, séance pédagogie menée par l'enseignante de biologie-Ecologie

13h-17h : images et représentations de l'accueil du nouveau-né selon les différentes cultures à travers le monde : développement durable ou pas ? Echanges et réflexion guidés par l'enseignante d'ESC autour de photographies, d'œuvres d'art, ...

Lundi 14 mars 2023

9h-10h : l'éveil du nourrisson selon la méthode Montessori, atelier animé par l'enseignante d'ESF

10h-12h : massage et portage physiologique, atelier animé par l'enseignante d'ESF

14h-15h : l'allaitement maternel, séance pédagogique menée par l'enseignante de Biologie-Ecologie

14h-17h : Christelle Blet, animatrice Leche League³⁷ : « Allaiter, un geste éco-bio-logique »

Mardi 15 mars 2023

8h-10h : confection de lingettes lavables en coton ou fabrication de liniment oléo-calcaire, de lessive écologique

10h-12h : intervention de la directrice de la crèche écolo « L'Ile Toucâlin » : « Même en structure d'accueil, c'est possible ! »

14h-16h : confection de lingettes lavables en coton ou fabrication de liniment oléo-calcaire, de lessive écologique

Mercredi 16 mars

08h-12h : conception d'un album-témoignage rassemblant des visuels (photographies des élèves en activité lors des ateliers, images de magazines, dessins,...) et des commentaires (informations, opinions, sentiments,...).

Facteurs de réussite du point de vue pédagogique :

La réussite de ce projet est particulièrement liée au fort intérêt des élèves pour les thématiques abordées mais aussi aux choix pédagogiques adoptés : échanges permanents entre les élèves, les enseignants, les professionnels, mise en activité régulière. Les élèves sont constamment sollicités et amenés à s'impliquer.

La notion de bienveillance est au cœur du sujet et conduit implicitement les élèves à modifier leur comportement et à travailler davantage avec le souci du respect de l'autre.

Enfin, ce projet répond à des attentes professionnelles et/ou plus personnelles : nombreux sont ceux qui envisagent une orientation et une insertion dans le secteur de la petite enfance et à se projeter dans leur rôle de futurs parents ; le désir d'enfants est déjà bien présent chez certaines jeunes filles.

Points de vigilance : Les thématiques doivent être abordées avec beaucoup de précaution car elles font forcément échos à l'histoire de vie de chacun, remettent en question les choix des parents et peuvent réveiller de fortes émotions liées à la relation créée avec ses propres parents.

Elles confrontent également les jeunes aux injonctions de la société (responsabilité de bien nourrir son enfant, d'être une « bonne mère » « un bon père », des parents écoresponsables, etc.) parfois opposables à leurs actuelles envies et perception de l'avenir.

³⁷ Association de soutien à l'allaitement : <https://lil.org/fr/about/our-story/>

Par ailleurs, certains jeunes sont assez mal à l'aise face aux images de mamans qui allaitent.

Personnes ressources/interlocuteurs locaux pour échanger sur les pratiques :

Lise LEFEVRE, enseignante en Education Socioculturelle
 Hélène BOINEAU, enseignante en Economie Sociale et Familiale
 Béatrice MATHIEU, enseignante en Biologie - Ecologie
 Lycée Bel Air – 85200 FONTENAY LE COMTE

La situation d'enseignement aux transitions :	Commentaires/Explicitation
Permet de questionner avec les apprenants la relation de l'être humain à l'environnement	Les apprenants découvrent les différentes modalités d'accueil des jeunes enfants et notamment leurs spécificités liées à l'environnement et à la culture du pays dans lequel ils se trouvent. Travail sur l'empathie et la bienveillance dans les liens parents-enfants et professionnels-enfants.
Propose une approche globale et intégrative, mobilisant différentes disciplines, « éducations à », compétences (dont CPS)	L'ensemble des thématiques nécessite un travail intermodulaire et pluridisciplinaire associant les disciplines d'enseignement général et professionnel (EG1 Français –ESC, EP1, EP2, EP3 ESF-ESC-Biologie) Chaque moment est propice aux échanges entre les jeunes et les adultes. Chacun est à l'écoute de l'autre, donne son point de vue ; les émotions exprimées sont exploitées pour créer des contenus pédagogiques significatifs. On peut les entendre se projeter dans leur futur de parents et/ou de professionnels de la petite enfance.
Amène les apprenants à explorer et construire des alternatives désirables et soutenables	Approche minimaliste et sobre de consommation : un nouveau-né n'a réellement besoin que de peu d'objets de consommation. Apprentissages de techniques simples : portage de l'enfant, fabrication de lingettes lavables, liniment, lessive,...
Développe le pouvoir d'agir des apprenants à l'échelle individuelle et collective	S'appuyer sur un sujet de la vie quotidienne que les élèves affectionnent pour développer leur capacité à se questionner et les amener à se positionner et à s'engager. La conduite adoptée individuellement et/ou collectivement pour prendre en charge un enfant en structure comme à domicile a inévitablement des répercussions sur l'environnement.

Fiche 8 : Mobiliser la créativité et l'éducation au futur au profit de la formation aux transitions

Public : 1ère bac pro CGEA (Conduite et Gestion de l'Entreprise Agricole) et productions horticoles (Lycée agricole Albi-Fonlabour)

Durée de la séquence : La réalisation concrète d'une bande dessinée s'est étalée sur deux mois en raison d'une heure par semaine (cours de documentation). Le thème de l'agriculture du futur ainsi que la bande dessinée en tant que « support de communication » ont mobilisé les élèves tout au long de l'année scolaire.

Sujet du projet : l'agriculture de précision

Principaux objectifs visés :

Objectifs spécifiques à l'information-documentation :

- Distinguer information et document ;
- Mobiliser différents systèmes d'information afin de répondre à un besoin d'information précis (agriculture du futur) ;
- Analyser la qualité de l'information collectée ;
- Maîtriser le langage BD et exprimer ses idées au travers de ce langage.

Objectifs transversaux :

- Développer sa créativité ;
- Prendre confiance en soi ;
- Apprendre à gérer un projet (organisation, répartition du travail, gestion du temps, travail en équipe).

Modalités pédagogiques et didactiques :

- Pédagogie de projet ;
- Construction de scénarios sur l'élevage du futur ;
- Mobilisation de la créativité par le biais de la production de BD.

Personnes ressources/interlocuteurs locaux pour échanger sur les pratiques :

Lucie Truca professeur-documentaliste : lucie.truca@educagri.fr

Aurélié Canizares Maîtresse de conférences en sciences de l'information et de la communication - Numérique éducatif (ENSFEA) : aurelie.canizares@ensfea.fr

Principaux facteurs de réussite du point de vue pédagogique :

- Intégration du projet dans la progression du module MG1 (partie information-documentation) et support d'évaluation au service des apprentissages et d'évaluation certificative en cours de formation (ECCF)³⁸ ;
- Concertation avec les enseignants de disciplines professionnelles ;
- Projet conduit en collaboration (enseignants, dispositif national d'appui).

Points de vigilance :

- La contrainte de temps imposée par la réponse à un appel à projet n'a pas permis un réel travail pluridisciplinaire ;
- Travailler en équipe en amont et en cours de projet ;
- Nécessité de lever les blocages des apprenants sur leurs capacités créatives.

³⁸ Ce projet aurait sa place dans le référentiel rénové dans une des thématiques pluridisciplinaires du bac pro en lien avec les matières professionnelles

La situation d'enseignement aux transitions :	Commentaires/Explicitation
Permet de questionner avec les apprenants la relation de l'être humain à l'environnement	La séquence a permis de mettre en évidence que l'élevage de précision peut être mis au service de pratiques plus propres, plus durables, plus conformes avec le bien-être des animaux et le respect de l'environnement etc. mais également que l'utilisation des capteurs sur les animaux, l'automatisation,... suscitent débat voire controverse.
Propose une approche globale et intégrative, mobilisant différentes disciplines, « éducations à », compétences (notamment CPS)	Mobilisation de savoirs spécifiques à l'information-documentation (information, document, système d'information, analyse de la qualité de l'information) et de compétences transversales et de compétences transversales (créativité, travail en groupe autour d'un projet fédérateur, ...).
Amène les apprenants à explorer et construire des alternatives désirables et soutenables	Mobilisation de l'éducation au futur sur le thème de l'agriculture du futur : Les élèves ont imaginé « une agriculture post-révolution numérique, au service de valeurs profondes comme le respect des traditions, de l'environnement et des animaux. » ³⁹
Développe le pouvoir d'agir des apprenants à l'échelle individuelle et collective	Mobilisation de la pédagogie de projet et du challenge (présentation pour les 10 finalistes au niveau national de leur projet à l'oral dans un pitch de trois minutes lors du Salon de l'Agriculture) ; Valorisation des BD réalisées propice au renforcement de la conscience du pouvoir d'agir des apprenants : mise à disposition de l'INRAE (temporairement) pour des recherches en sociologie, expositions des BD au lycée, articles de presse, ouvrage numérique...

Davantage d'informations sur la séquence :

<p>Cf. fiche Pollen : Réaliser une bande dessinée sur l'agriculture du futur, au Lycée agricole Albi-Fonlabour https://pollen.chlorofil.fr/resultat-des-innovations/monparam/2637/</p>	
--	---

³⁹ P. 43 de la BD Auxilium, in GAUBERTI, Demain l'agriculture, Educagri Editions : <https://www.calameo.com/books/002975538ad7bf5b9edd0>

Fiche 9 : Former à la gestion écologique des forêts pour améliorer la résilience et concilier production et préservation

Public : Stagiaires du Brevet Professionnel Responsable de Chantiers Forestiers (BP RCF) et étudiants de BTSA Gestion et Protection de la Nature (GPN)

Durée de la séquence : une semaine de visites et chantiers pour le BP RCF et 1 journée pour le BTSA GPN

Sujet : la conversion de peuplements réguliers issus de plantation ou de régénération naturelle en peuplements irréguliers mélangés

Éléments de contexte :

Depuis quelques années, l'EPLEFPA de Haute-Corrèze est partenaire d'un Groupement Forestier Ecologique et Citoyen « Avenir Forêt », créé en 2013 par deux ingénieurs forestiers. Ce GFEC regroupe aujourd'hui 303 adhérents pour 865 hectares de forêts diversifiées, situées en Corrèze, dans le Cantal, le Lot, l'Aveyron, la Dordogne et la Haute-Vienne. Avenir Forêt se donne comme objectif de pratiquer une sylviculture respectueuse des écosystèmes forestiers. Engagé dans une sylviculture mélangée à couvert continu (futaie irrégulière), Avenir Forêt réalise une gestion forestière rentable tout en favorisant la biodiversité et en préservant les écosystèmes forestiers. Son objectif est de convertir tous les peuplements traités actuellement en futaie régulière et de les faire « transiter » vers la futaie irrégulière. Ainsi, tout en visant une sylviculture de tiges d'élites, la place est laissée aux bois morts au sol (rétention d'eau, biodiversité) et aux arbres morts sur pied (chauve-souris, oiseaux, insectes) ainsi qu'aux arbres remarquables de gros diamètre (esthétique, biodiversité). Les coupes rases sont proscrites au profit de la régénération naturelle diversifiée des arbres par leurs propres graines. Ceci permet de préserver les sols de l'érosion (grâce aux racines et au couvert toujours présents) et évite la destruction des écosystèmes productifs et des êtres vivants qui les régulent. Les impacts de l'exploitation (tassement, blessures) sont limités notamment grâce à un bûcheronnage le plus souvent manuel et à l'utilisation systématique de cloisonnements d'exploitation fixes. L'EPLEFPA de Haute-Corrèze est spécialisé depuis de nombreuses années dans la formation aux métiers de la forêt sur le site de Meymac, et de la protection de la nature sur le site de Neuvic. Les équipes pédagogiques du BTSA Gestion et Protection de la Nature (LEGTA de Neuvic) et du BP Responsable de Chantiers Forestiers (CFPPA de Haute-Corrèze) ont souhaité former les étudiants et les stagiaires de la formation continue à la gestion écologique des forêts de leur territoire. Pour cela, ils participent tous les ans à des actions professionnalisantes, encadrées par des enseignants et des formateurs et les gestionnaires du GFEC Avenir Forêt.

Principaux objectifs visés :

- Découvrir un GFCE et de ses objectifs ;
- Réfléchir aux enjeux de la gestion forestière actuelle et aux choix retenus par le GFEC pour une transition forestière favorable à la fois à la production de bois et à la préservation de l'environnement ;
- Ouvrir le champ des possibles en matière de gestion forestière ;
- Organiser et réaliser des diagnostics écologiques ;
- Organiser et réaliser des travaux forestiers dans le cadre d'une conversion vers une Sylviculture Mélangée à Couvert Continu (SMCC).

Modalités pédagogiques et didactiques :

- Approche intégrative pluridisciplinaire : aménagement, écologie, agroéquipement, mathématiques ;
- Chantiers pédagogiques de travaux forestiers : marquage, cubage, ouvertures de cloisonnement, dépressage, détournement, élagage et plantation ;
- TP d'inventaires faunistiques et floristiques ;
- Restitution des diagnostics écologiques auprès des gestionnaires du GFCE.

Principaux facteurs de réussite du point de vue pédagogique et didactique :

- Partenariat renforcé entre l'EPLEFPA et le GFCE ;
- Construction concertée des séquences et des séances ;
- Implication de l'équipe de direction et flexibilité des EDT ;
- Organisation anticipée et en sécurité des chantiers et des TP.

Points de vigilance :

- Ne pas faire de la SMCC, l'unique solution pour régler les problèmes actuels de la forêt ;
- Repérage des apprenants qui pourraient avoir des préjugés sur la SMCC, voire s'opposer à cette sylviculture et anticipation des risques de blocages ;
- Nécessité d'être sensibilisé et formé aux principes et techniques de la SMCC.

Personnes ressources/interlocuteurs locaux pour échanger sur les pratiques :

Lionel Ripault, formateur forêt CFPPA de Haute-Corrèze : lionel.ripault@educagri.fr

Véronique Bestautte, enseignante aménagement LEGTA Neuvic : veronique.bestautte@educagri.fr

La situation d'enseignement aux transitions	Commentaires/Explication
Permet de questionner avec les apprenants la relation de l'être humain à l'environnement	Les séquences contribuent à associer enseignants, formateurs, apprenants et professionnels pour questionner l'impact des pratiques forestières sur l'environnement et plus particulièrement la biodiversité. Elles permettent aux apprenants d'interroger les relations systémiques entre production de bois et préservation de la biodiversité au sein d'une même gestion.
Propose une approche globale et intégrative, mobilisant différentes disciplines, « éducations à », compétences (notamment CPS)	Plusieurs disciplines sont associées (aménagement, écologie, agroéquipement, mathématiques). Leurs interactions doivent permettre aux apprenants de comprendre les écosystèmes forestiers, l'intérêt et les rôles des différentes disciplines dans la gestion écologique des forêts. Elle mobilise en synergie l'EDD (éducation au développement durable), l'éducation aux transitions et différentes compétences psychosociales : autonomie, travail coopératif, communication, organisation..
Amène les apprenants à explorer et construire des alternatives désirables et soutenables	Les apprenants sont amenés à découvrir des parcelles forestières et à réaliser des diagnostics. A partir de la commande des gestionnaires du GFCE, ils sont amenés à proposer et à mettre en œuvre des solutions d'interventions pour convertir les peuplements dans le cadre d'une SMCC.
Développe le pouvoir d'agir des apprenants à l'échelle individuelle et collective	Développement de la capacité de questionner la sylviculture et les solutions alternatives à un modèle dominant, à partir d'une commande professionnelle. Offre la possibilité aux apprenants de mettre en œuvre une sylviculture plus favorable à la résilience des peuplements et à la préservation de la biodiversité à différentes échelles : une parcelle forestière, un massif forestier et une micro-région.

Fiche 10 : Projet d'aménagement paysager mis en place par des écoresponsables du lycée de Dunkerque

Public : Groupe d'écoresponsables de toutes les classes de l'établissement

Durée de la séquence : Projet sur une année avec des prolongements sur plusieurs années

Sujet : Verdissement de la cour de l'établissement par les écoresponsables

Éléments de contexte :

Depuis quelques années, le lycée de Dunkerque a mis en place le dispositif des écoresponsables. Certains sont même allés au forum franco-brésilien à Rio en 2019 présenter leur projet tandis que d'autres font partie du Parlement de la Jeunesse pour l'Eau de l'Agence de l'Eau Artois Picardie.

Ce dispositif encadré par un membre de l'équipe pédagogique et éducative volontaire leur permet de monter des projets à leur initiative et de valoriser leur engagement écocitoyen à minima par des open badges et/ou par le biais de l'Unité facultative engagement citoyen pour les plus investis.

Principaux objectifs visés :

- Éviter le désengagement des jeunes face aux problématiques sociales et sociétales
- Développer l'esprit d'initiative des écoresponsables pour qu'ils deviennent auteurs de leurs apprentissages
- Développer leur esprit critique sur les méthodes et techniques existantes et expérimenter la permaculture et la technique des jardins mandala découverte au Brésil
- Développer leur autonomie dans les réalisations et leur suivi
- Sensibiliser les autres apprenants de l'établissement et au-delà sur des marchés et au Brésil
- Être porte-parole du groupe des écoresponsables auprès de la direction de l'établissement

Modalités pédagogiques et didactiques :

- Utiliser les connaissances et compétences acquises lors des enseignements d'aménagement paysager pour proposer des projets d'aménagement de la cour du lycée
- Réinvestir les questionnements et savoirs acquis lors de l'élaboration du projet dans les enseignements et inversement.
- Faire preuve de créativité et débattre des solutions techniques à mettre en œuvre
- Découvrir des techniques au Brésil (jardin mandala)
- Agir pour mettre en place les aménagements, les entretenir
- Faire connaître le projet au sein du lycée et en dehors

Principaux facteurs de réussite du point de vue éducatif et didactique :

- Les écoresponsables se sont formés puis ont réalisé des animations sur des marchés
- Ils ont encadré les différentes classes qui ont mis en place les aménagements proposés suite au voyage au Brésil (jardin mandala)
- Depuis, le béton a été retiré de la cour pour en faire une cour oasis sur la base du jardin mandala comprenant des plantes aromatiques
- Cette cour est aménagée avec des bancs pour que les enseignants puissent s'en servir pour faire cours dehors

Points de vigilance :

- Prévoir un accompagnement pour motiver les écoresponsables et rester dans le rythme du projet sur plusieurs années
- Veiller à la posture de l'accompagnant qui doit développer des compétences pour aider les écoresponsables à dépasser les conflits potentiels
- Co-construire le projet dès le départ avec les écoresponsables
- Communiquer à toutes les étapes du projet (dans et hors de l'établissement)
- Avoir la validation de la direction

Personnes ressources/interlocuteurs locaux pour échanger sur les pratiques :

Arnaud Debieve-encadrant des écoresponsables et enseignant en aménagement paysager _ :
arnaud.debieve@educagri.fr

La situation d'enseignement aux transitions	Commentaires/Explicitation
Permet de questionner avec les apprenants la relation de l'être humain à l'environnement	Ce projet permet de faire évoluer leur perception de la nature (nature hybride) qui n'est pas forcément à dominer mais avec laquelle on doit « faire avec ».
Propose une approche globale et intégrative, mobilisant différentes disciplines, « éducations à », compétences (notamment CPS)	Elle mobilise en synergie les connaissances et compétences acquises en cours, l'EDD (éducation au développement durable), l'éducation aux transitions et différentes compétences éco-psychosociales : autonomie, travail coopératif, communication, organisation, pensée critique, compétences pour faire et vivre ensemble..
Amène les apprenants à explorer et construire des alternatives désirables et soutenables	Les écoresponsables sont amenés à découvrir des techniques et méthodes alternatives en menant concrètement un projet d'aménagement qu'ils ont proposé à leur encadrant
Développe le pouvoir d'agir des apprenants à l'échelle individuelle et collective	Les écoresponsables passent d'acteur à auteur

Pour aller plus loin :

Plateforme citoyenneté <https://citoyennete.educagri.fr/?PagePrincipale>

Réseau national des écodélégués <https://reseau-ecoresponsables.educagri.fr/?PagePrincipale>

Fiche 11 : Projet biodiversité au Campus Agro-Environnemental 62, site d'Arras

Public : Groupe d'écoresponsables de toutes les classes de l'établissement

Durée de la séquence : Sur toute l'année 2023-2024

Sujet : La biodiversité : un enjeu crucial pour demain !

Éléments de contexte :

Depuis quelques années, le lycée d'Arras a mis en place le dispositif des écoresponsables. Ce projet s'inscrit dans une action déjà existante et dans les valeurs de l'établissement. Il fait suite à la sensibilisation sur le changement climatique (fresque du climat).

En juin le groupe d'écoresponsables de l'année a décidé de concentrer ses efforts autour du thème de la biodiversité pour l'année suivante.

Ce dispositif encadré par un membre de l'équipe pédagogique et éducative volontaire leur permet de monter des projets à leur initiative et de valoriser leur engagement éco-citoyen.

Ce projet a été lauréat de l'appel à projet « Tous écoresponsables, on parie ?!... »

Principaux objectifs visés :

- L'objectif principal est de faire comprendre aux apprenants les enjeux et les pressions autour de la biodiversité à partir d'ateliers ludiques, collaboratifs et accessibles à tous
- Comprendre les enjeux de la préservation de la biodiversité et les leviers de changements au quotidien
- Développer des compétences dans le domaine de l'oralité
- Développer des compétences relatives à l'animation et la transmission d'informations
- Proposer des aménagements sur le lycée et l'exploitation en faveur de la biodiversité (nichoirs) et créer un parcours biodiversité sur l'établissement
- Être porte-parole du groupe des écoresponsables auprès de la direction de l'établissement
- Développer l'esprit d'initiative des écoresponsables pour qu'ils deviennent auteurs de leurs apprentissages

Modalités pédagogiques et didactiques :

- Réalisation d'une simulation de COP sur la biodiversité avec les élèves de première (rechercher un consensus et des résolutions)
- Un ciné-débat autour du film ANIMAL de Cyril Dion pour tous les apprenants
- Réalisation puis formation à l'animation de la Fresque de la biodiversité par les écoresponsables
- Animation de fresques de la biodiversité pour toutes les classes
- Création de nichoirs et d'un parcours biodiversité sur le lycée

Principaux facteurs de réussite du point de vue éducatif et didactique :

- L'implication des écoresponsables dans la co-construction puis dans la mise en œuvre du projet (ciné-débat, animation des fresques)
- L'implication des apprenants dans les fresques de la biodiversité
- La mise en place de projets sur l'établissement en lien avec la biodiversité (nichoirs...)
- L'engagement de nouveaux écoresponsables l'année prochaine et la persistance des anciens
- La valorisation du projet dans le cadre des JPO, réseaux sociaux, recrutement

Points de vigilance :

- Obtenir le soutien de la direction de l'établissement
- Veiller à la posture de l'accompagnant
- Rendre cohérentes les différentes actions

Personnes ressources/interlocuteurs locaux pour échanger sur les pratiques :

Orane Bischoff : orane.bischoff@supagro.fr

La situation d'enseignement aux transitions	Commentaires/Explicitation
Permet de questionner avec les apprenants la relation de l'être humain à l'environnement	Les activités ont permis un questionnement individuel et collectif sur la problématique de la perte de biodiversité.
Propose une approche globale et intégrative, mobilisant différentes disciplines, « éducations à », compétences (notamment CPS)	Elle mobilise en synergie l'EDD (éducation au développement durable), l'éducation aux transitions et différentes compétences éco-psychosociales : autonomie, travail coopératif, communication, organisation, débat, recherche d'un consensus, animation de groupes de pairs
Amène les apprenants à explorer et construire des alternatives désirables et soutenables	Les écoresponsables sont amenés à découvrir des techniques et méthodes alternatives en menant concrètement un projet d'aménagement en faveur de la biodiversité qu'ils ont proposé à leur encadrant
Développe le pouvoir d'agir des apprenants à l'échelle individuelle et collective	Les écoresponsables passent d'acteur à auteur. Ils sensibilisent les autres, compagnonnage de pairs à pairs

Pour aller plus loin : Fresque de la biodiversité

https://fresquedelabiodiversite.org/	
---	---

Fiche 12 : Une approche inductive de la grille ESR en baccalauréat professionnel CGEA

Public : Bac pro CGEA

Durée de la séance : 1h30

Principal objectif visé : Acquérir une démarche reproductible pour l'analyse des pratiques agricoles en lien avec les différentes ressources naturelles communes.

- Maîtriser le classement Efficience-Substitution-Reconception (ESR) pour les modifications de pratiques ;
- Utiliser une fiche-outil pour s'approprier la démarche et être capable de la reproduire (autre ressource commune, lieu de stage, exploitation familiale, ...).

Modalités pédagogiques et didactiques :

- travail en groupe à partir d'une courte vidéo (3mn40) présentant un problème complexe lié à la ressource en eau
- approche inductive de la grille ESR
- travail collaboratif
- co-construction de l'institutionnalisation

Principaux facteurs de réussite du point de vue pédagogique et didactique :

- situation support (vidéo) concrète et ancrée dans le territoire des apprenants ;
- structuration rigoureuse de l'exploitation pédagogique de la vidéo ; accompagnement des élèves à l'acquisition progressive de concepts nouveaux ;
- utilisation d'un cadre conceptuel (ESR) transposable à d'autres situations de transition.

Points de vigilance :

- former les apprenants à l'apprentissage collaboratif ;
- clarifier précisément les apprentissages visés (concepts, méthodologie, outils) et viser leur transférabilité.

Personne ressource :

Guillaume Bapst, enseignant en agronomie, LEGTA Obernai, guillaume.bapst@educagri.fr

La situation d'enseignement aux transitions :	Commentaires/Explication
Permet de questionner avec les apprenants la relation de l'être humain à l'environnement	Le support vidéo aborde le problème de la ressource en eau au travers de différents acteurs du territoire alsacien. Le guidage par le questionnement des enseignants amène les apprenants à s'approprier les différentes dimensions de la problématique : Quel est le/les problème(s) lié(s) à la ressource commune ? Quels sont les enjeux liés à la ressource commune ? Qu'est-ce qui ne va pas du point de vue des pratiques agricoles ? Qu'est-ce qu'on peut faire pour préserver la ressource commune ? ...
Propose une approche globale et intégrative, mobilisant différentes disciplines, « éducations à », compétences (notamment CPS)	La séance peut mobiliser différentes disciplines et notamment l'agronomie et la biologie-écologie. Lien avec les problématiques d'élevage réalisé via l'intervention d'une technicienne Chambre qui s'occupe de l'eau en élevage. Du point de vue des compétences psychosociales, les apprenants apprennent à collaborer, à confronter et à enrichir leurs représentations, à se concerter pour formuler une proposition commune au sein du groupe et ensuite au sein de la classe.
Amène les apprenants à explorer et construire des alternatives désirables et soutenables	La situation pédagogique prend appui sur une vidéo qui permet de faire expliciter par les apprenants les enjeux en lien avec la situation concrète exposée et la contribution à la durabilité des pratiques identifiées dans le témoignage.
Est propice à la prise de conscience des apprenants et au développement de leur pouvoir	Les apprenants sont conduits à transposer la démarche à l'exploitation de stage en complétant la fiche-outil qui leur permet de structurer leur analyse et de se projeter vers leurs futures pratiques de professionnel de manière

d'agir à l'échelle individuelle et collective	contextualisée.
---	-----------------

Pour en savoir davantage : accès vers la vidéo

https://www.youtube.com/watch?v= guFbwfVccQ	
---	---

Fiche 13 : Lorsque l’ALESA met en œuvre les transitions en mobilisant le pouvoir d’agir des apprenants

Public : Élèves de 1^{ère} BAC pro Technicien Conseil Vente Univers Jardinerie du LPA le Petit Chadignac à Saintes
Membres du bureau de l’ALESA et responsables du bar du foyer
Tous les apprenants de l’établissement

Thématique du projet : Projet « du bar au calbar : le défi alter ’conso ».

Consommation éco-responsables avec des actions de valorisation de la vente de produits éco responsables du bar (ALESA) et la mise en place d’une friperie éphémère (EIE Consommation et citoyenneté) au sein de l’établissement.

Mots-clés : Consommation responsable et transition – alimentation durable – bio, local & équitable – *slow fashion* – pouvoir d’agir.

Principaux objectifs visés :

« Du bar au calbar: le défi alter’conso »

Un défi pour repenser nos modes de consommation alimentaire et vestimentaire en créant des alternatives utiles à tous au sein du Lycée.

Il s’agit :

- d’encourager l’adoption de comportements éco responsables dans la vie quotidienne d’un établissement sur des thèmes qui touchent l’ensemble de la population (alimentation) mais aussi plus particulièrement la cible des apprenants (*fast fashion*).

- de mettre en œuvre une démarche concrète et collaborative pour accompagner et réussir les transitions.

Ce projet comporte deux volets et a une finalité commune autour d’un temps fort organisé en fin d’année ou de période.

Côté bar :

Le premier challenge concerne le bar du foyer. En effet, depuis mars 2021, sous l’impulsion de la présidente de l’ALESA en terminale Bac Pro TCV UJ, particulièrement sensible aux enjeux de société traités dans le module EIE, est née la volonté de faire écho à la dynamique globale de l’établissement et à la prise de conscience des apprenants qu’ils ont eux-aussi une part à réaliser.

La présidente de l’ALESA a alors mobilisé l’équipe de responsables du bar afin que l’ensemble de l’offre de consommation du bar soit modifiée pour remplacer les produits industriels par des produits bio, locaux ou issus du commerce équitable. Un travail sur la réduction des déchets a conduit à l’utilisation exclusive de verres en verre ainsi qu’à l’achat en vrac de confiseries reconditionnées en sachets kraft. Cette évolution de pratiques s’est faite en écho à la dynamique globale de l’établissement et à la prise de conscience des apprenants qu’ils ont eux-aussi une part à réaliser.

Ce changement se maintient et nécessite d’être mis en lumière, à la fois :

- en interne pour asseoir la démarche et valoriser les apprenants dans cette prise d’initiative. Ce défi permet également de poursuivre le travail de « *sourcing* » pour étoffer et diversifier l’offre et de communiquer plus largement au sein du lycée pour « attirer du public ».

- auprès d’autres établissements scolaires pour promouvoir la démarche et montrer que cette transition est possible.

La capitalisation de l’expérience du bar (choix des produits, prix de vente...) est au cœur du défi, matérialisée par l’écriture d’une charte. Pour accompagner la démarche d’argumentaire, des outils comme le schéma de la créativité ont été mis en place.

Côté calbar :

Le deuxième challenge concerne la mode responsable. Il est porté par la classe de 1^{ère} Technicien conseil-vente dans le cadre de l’EIE « Consommation et citoyenneté ». Un travail spécifique a été mis en place pour questionner la *fast fashion* et proposer des alternatives. Un partenariat avec une association locale disposant d’un vestiaire est l’occasion d’accompagner la classe dans la mise en place d’une zone de gratuité de type vide-dressing ou d’une friperie à la fin de la période. Les apprenants élaborent des messages à destination de leur génération pour sensibiliser aux impacts de la mode et valoriser l’achat de seconde main. Parallèlement, la classe a travaillé par groupes à la création d’une exposition présentant les enjeux liés à la *fast fashion*.

Celle-ci a été présentée lors d’un événement porté par les jeunes et encadré par l’équipe des enseignantes en éducation socioculturelle. Cet évènement a permis de valoriser ces deux initiatives et de souligner l’implication des élèves auprès de l’ensemble de l’établissement et de ses partenaires.

La médiatisation par la presse locale est également au cœur du défi pour rendre-compte de l’implication de la jeunesse, et plus particulièrement des filières agricoles, dans les défis sociaux et climatiques qui se présentent.

Leviers pédagogiques :

Appel à projet « Tous écoresponsables, on parie ? »

EIE « Consommation et citoyenneté » en 1^{ère} Bac pro TCV UJ

Axe du PADC (Projet d'Animation et de Développement Culturel)

Partenaires :

Magasins partenaires : Biocoop Saintes, le « Marché de Léopold »

Association « Coup de pouce » à Chaniers (vestiaire solidaire)

Organisation dans le temps :

Le Bar - De novembre à avril :

- poursuite du sourcing pour « étoffer » la carte du bar
- travail sur l'argumentaire pour présenter la démarche et les produits proposés (schéma de la créativité ou réalisation d'affiches)
- réalisation de micro-événements au sein du lycée pour promouvoir la vente du bar auprès des apprenants
- EIE « Consommation & Citoyenneté » - De mars à juin :
- présentation des enjeux et impacts sociaux, économiques et environnementaux du commerce mondial (alimentation et textile).
- réalisation du projet « vide dressing » en lien avec la mise en place d'un partenariat avec une association locale
- Vers la fin d'année :
- mise en place d'un temps fort pour promouvoir les deux initiatives simultanément
- communication presse et invitations + réalisation de la vidéo
- bilan

Principaux facteurs de réussite du point de vue pédagogique :

- la mobilisation des apprenants sur des enjeux liés aux transitions en les rendant porteurs d'actions concrètes (engagement, dépassement de contenus théoriques) : agir au local pour penser global
- la création d'espaces d'expression de la citoyenneté au travers des échanges entre les élèves porteurs du projet et l'ensemble des apprenants de l'établissement
- la participation à une prise de conscience chez les apprenants dans leurs choix de consommation afin de dépasser les diktats dominants
- la valorisation des apprenants porteurs du projet à l'échelle de l'établissement (rayonnement des actions - estime de soi)
- l'ancrage du projet comme support pédagogique concret de l'EIE pour les promotions d'apprenants suivantes
- le prolongement d'actions portées dans le cadre pédagogique vers l'animation de l'ALESA

Points de vigilance :

- pouvoir bénéficier d'un partenariat local pour la friperie
- présence d'une offre concurrente à proximité du bar de l'ALESA
- un projet et une dynamique reposant fortement sur l'accompagnement des professionnels
- l'attention particulière à porter sur l'origine sociale et les conditions de vie économiques des apprenants : des a priori de certains élèves qui associent la friperie à la pauvreté et la consommation équitable et biologique à certaines classes sociales
- un phénomène de lassitude lié à l'engagement que nécessite le projet friperie (difficulté à s'engager dans le temps dans un espace qui reste peu fréquenté)

Personnes ressources/interlocuteurs locaux pour échanger sur les pratiques :

Nathalie Carrau, enseignante d'ESC au LPA de Moissac (82)

Camille Ruiz-Ballesteros, enseignante d'ESC au LEGTA de Fontenay le Comte (85)

La situation d'enseignement aux transitions :	Commentaires/Explicitation
Permet de questionner avec les apprenants la relation de l'être humain à l'environnement	Dans le cadre de l'EIE, le questionnement provient des apprenants eux-mêmes qui s'interrogent sur une action possible de transition à l'échelle de l'établissement, en lien avec leur vie d'élèves et leurs actes de consommation. Il s'agit de s'approprier les différentes dimensions de la problématique : Quels sont les enjeux liés à la consommation responsable ? Quels sont les problèmes générés par la <i>fast fashion</i> ? Comment s'engager dans des actions éthiques et solidaires ? Comment promouvoir ces initiatives en mettant en œuvre des actions d'animation valorisant les démarches écoresponsables ?
Propose une approche globale et intégrative, mobilisant différentes disciplines, « éducations à », compétences (notamment CPS)	La séance peut mobiliser différentes disciplines et notamment les SESG (sensibilisation à l'économie sociale et solidaire). Du point de vue des compétences psychosociales, les apprenants développent : La communication verbale et non verbale, la coopération, la capacité à négocier et à convaincre, la prise de décision, la pensée critique, la pensée créative, la régulation émotionnelle et enfin l'autoévaluation.
Amène les apprenants à explorer et construire des alternatives désirables et soutenables	La pédagogie de projet conduit à mettre en œuvre une action qui produit des effets qui peuvent être évalués (impact, popularité). Les apprenants se confrontent concrètement aux contraintes de mise en œuvre du projet (recherche de partenaires alternatifs, promotion des nouveaux modes de consommation, accompagnement au changement pour leurs pairs)
Est propice à la prise de conscience des apprenants et au développement de leur pouvoir d'agir à l'échelle individuelle et collective	La mise en œuvre d'un tel projet à l'échelle d'une communauté éducative, au sein d'une micro société telle que celle que représente un établissement scolaire, fait prendre conscience aux apprenants que chaque individu, chaque groupe d'individus, possède les ressources pour rendre les transitions possibles.

Pour aller plus loin, exposition accessible en ligne :

https://reseau-ecoresponsables.educagri.fr/?AppelProjetLaureat2021/download&file=Expo_Fast_fashion.pdf	
---	---

Fiche 14 : L'étude d'une controverse : la cohabitation entre le loup et l'élevage en zone de plaine

Public : Étudiants en première année de BTSA Analyse, Conduite et Stratégie de l'Entreprise Agricole (Campus Terres de l'Aube)

Durée de la séquence : 20h sur 2 mois

Thème de la séquence : la cohabitation entre le loup et l'élevage en zone de plaine : évaluation des facteurs de risque et réflexions sur la mise en place d'outils pour se prémunir des attaques.

Principaux objectifs visés :

- Approcher la **complexité** de la **question socialement vive** de la présence du loup ;
- Travailler sur les **représentations** des apprenants ;
- Apporter des éléments pour être capable par la suite de débattre sur le sujet : prise de conscience que construire son jugement et le partager nécessite de posséder des arguments solides ;
- Se mettre en situation par une démarche d'enquête de faire des propositions dans une posture d'accompagnement des éleveurs ;
- Apprendre à répondre à une commande professionnelle ;
- Étudier une problématique territorialisée (ici, travailler sur un sujet qui représente une menace pour l'exploitation).

Modalités pédagogiques et didactiques :

- Pédagogie de projet
- Démarche d'étude des QSV (Q-Sort, schéma de la controverse⁴⁰, etc.)
- Analyse réflexive (méthode du blason)
- Mise en œuvre d'une démarche d'enquête

Etape 1 : Recueil des représentations et découverte des acteurs mis en jeu

Un Q-Sort⁴¹ sur le loup et l'élevage

Le Q-Sort se compose d'une liste d'items qui sont sujets à controverse (ici le loup et sa cohabitation avec l'élevage). Cet outil permet une entrée par la controverse. Cela permet aussi à l'enseignant d'identifier les a priori, les sujets qui font débat et les points sensibles de la thématique. En temps normal le Q-Sort mène à un débat au sein de la classe. Dans ce cas l'outil a été utilisé d'une manière différente et cette étape n'a pas été réalisée. Les étudiants se sont positionnés individuellement sur les différents items puis des recherches bibliographiques sur ces mêmes items ont permis de montrer la multitudes d'acteurs. Ces recherches ont constitué le point de départ de la construction d'un schéma de la controverse.

Découverte des acteurs au travers d'un schéma de la controverse

Le schéma de la controverse permet de représenter les jeux d'acteurs autour d'une controverse. L'objectif est de comprendre quels acteurs sont impliqués et quels sont leurs discours. Ce travail a permis de commencer à mettre les étudiants en enquête et de leur faire comprendre la diversité des acteurs qu'ils allaient rencontrer.

Les recherches documentaires des étudiants pour argumenter les affirmations du Q-Sort leur ont également permis de faire émerger des acteurs en jeu.

Etape 2 : Rencontre d'acteurs pour problématiser la situation.

Les enseignantes ont organisé 3 interventions. Tout d'abord l'Office français de la biodiversité (OFB) Aube pour aborder avec les étudiants « la biologie du loup, sa place dans l'Aube et expliquer les démarches et actions réalisées lors d'une attaque de loup ». Puis l'Association Meuse Nature Environnement a présenté un travail d'expérimentation sur les moyens de protection contre le loup en plaine. Et enfin un agriculteur de l'Aube ayant subi une attaque de loup a témoigné. A la suite, un brainstorming a été réalisé sur le thème « que doit-on retenir de ces interventions ? ».

De ce travail, les étudiants ont fait émerger les éléments importants à prendre en compte pour élaborer des propositions répondant à la « commande » formulée par la directrice de l'exploitation agricole (DEA).

Etape 3 : Formuler des propositions pour l'exploitation du lycée et restituer face à un collectif d'acteurs.

L'objet a été ici que les étudiants répondent à la commande de la DEA en se plaçant en tant que technicien

⁴⁰ On parle également de cartographie de la controverse

⁴¹ https://chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/eapa/ressources/epa-doc-QSorteauetDD.pdf

accompagnateur d'un élevage. C'est à travers une présentation orale devant la commanditaire, les intervenants et la direction que les étudiants ont présenté plusieurs propositions argumentées pour aider la DEA à faire son choix.

Etape 4 : Institutionnaliser grâce à l'outil du blason.

Un blason a été utilisé afin de mettre en avant les compétences acquises, les évolutions (ou non) des opinions et la démarche d'investigation. L'objectif était de montrer que cette démarche peut être réinvestie dans une autre thématique.

Principaux facteurs de réussite du point de vue pédagogique et didactique :

- Un travail sur les représentations permettant aux apprenants de s'exprimer.
- La construction d'un scénario pédagogique en réponse à une commande professionnelle qui donne du sens à l'engagement des étudiants et la mobilisation de différents partenaires en particulier lors de la restitution des travaux par les étudiants (présentation du travail des étudiants devant le commanditaire, la direction de l'établissement, les enseignantes et les partenaires).
- Des apports de connaissances qui ont du sens car les apprenants sont conscients de la nécessité de ces ressources pour répondre à la commande.
- Un travail d'équipe pédagogique pour mener à bien le projet, en lien avec des acteurs impliqués.

Points de vigilance :

- Peut-être se préserver de travailler sur une problématique trop vive dans le territoire où certains débats peuvent être brouillés.
- Se garder en tant qu'enseignant(e) à la fois d'une illusoire position neutre et d'un militantisme inapproprié (on peut se référer aux « postures de Kelly »⁴²).
- Ancrer le projet dans le cadre de l'acquisition de capacités du référentiel de compétences et non à côté de la formation, quand bien même le projet est intéressant.

Piste d'amélioration

- Avec plus de temps, l'étape 2 pourrait être conduite sous forme d'une démarche d'enquête⁴³ ce qui permettrait de développer des aptitudes telles que l'argumentation, la pensée critique ainsi que la construction et l'explicitation de raisonnements.
- La mobilisation des capacités C1.2 et C1.3⁴⁴ aurait été judicieuse et aurait pu concrétiser l'étude éventuelle de questions de société effectuées dans le cadre du bloc 1⁴⁵ et permettre la mobilisation de démarches acquises dans ce bloc au service de l'étude menée sur le loup.

Personnes ressources :

Enseignantes au Campus Terres de l'Aube : Elodie Brebant en biologie écologie, Cécile Daniel en agronomie et Mégane Lefour en zootechnie

Delphine Briand, chargée de mission pédagogie au CEZ Bergerie Nationale

Emmanuelle Zanchi, Animatrice nationale Réso'them

La situation d'enseignement aux transitions :	Commentaires/Explicitation
Permet de questionner avec les apprenants la relation de l'être humain à l'environnement	Questionnement facilité par le recours au Q-Sort et l'intervention de partenaires en lien avec la thématique humain-environnement (OFB et Association Meuse-Nature Environnement). Le travail direct ou indirect avec différents acteurs permet au public BTSA ACSE de se décentrer.
Propose une approche globale et intégrative, mobilisant différentes disciplines, « éducations à », compétences (notamment CPS)	L'implication des 3 disciplines : biologie-écologie, agronomie et zootechnie est propice à une approche intégrative.

⁴² Cf. 3- La didactique des questions socialement vives

⁴³ <https://qsv.ensfea.fr/boite-a-outils-pedagogiques/outils-pour-les-profs/la-demarche-denquete/>

⁴⁴ C1.2 Se situer dans des questions de société ; C1.3 Argumenter un point de vue dans un débat de société

⁴⁵ Bloc1 « S'inscrire dans le monde d'aujourd'hui »

<p>Amène les apprenants à explorer et construire des alternatives désirables et soutenables</p>	<p>Cette exploration a été conduite au travers de l'étape 3 « étude de solutions pour l'exploitation du lycée ».</p> <p>Tel que réalisé dans cette réponse à une commande, il est important que les conditions suivantes soient respectées : Proposition de pistes d'amélioration plausibles (établir à ce sujet une grille de conditions à respecter pour les solutions proposées) à discuter avec le commanditaire (DEA le cas présent) pour l'adoption d'une posture d'accompagnement du commanditaire et non de conseil « clé en main ».</p>
<p>Est propice à la prise de conscience des apprenants et au développement de leur pouvoir d'agir à l'échelle individuelle et collective</p>	<p>Les étudiants sont ici en position d'acteurs avec une présentation de leurs travaux au commanditaire, en présence d'acteurs concernés par la problématique du loup, ce qui permet d'échanger sur les propositions, voire de les « négocier ». Cela montre ainsi que rien n'est simple dans la « vraie vie » pour répondre à une problématique, enjeu de société, telle celle étudiée ici, mais que des voies d'amélioration peuvent être trouvées.</p> <p>Le chemin parcouru par les étudiants au travers de cette thématique leur fait prendre conscience de leur pouvoir d'agir en tant que citoyen (comment mieux aborder avec les autres une thématique sujet à controverse) et en tant que futur technicien, accompagnateur d'élèves dans le cadre d'une problématique globale (le loup mobilisant de multiples acteurs très différents). Les travaux de groupes, avec des recherches, des hypothèses à formuler, des propositions à établir, à discuter, à présenter sont également propices à un développement du pouvoir d'agir dans une visée collaborative.</p> <p>Enfin, l'analyse réflexive conduite par les étudiants à travers le blason contribue à développer le sentiment de compétence (lien avec la capacité C2.2⁴⁶ à opérer et la CPS « sentiment de compétence, pensée critique, auto-évaluation »).</p>

⁴⁶ Capacité C2.2 « S'insérer dans un environnement professionnel »

Fiche 15 : Éducation au futur et créativité

Public : Terminale STAV

Durée de l'atelier : 8h + 2h en séance classe : présentation du projet

Cet atelier est conçu dans le cadre du module C5 du bac STAV « culture humaniste et société » (objectifs 2.3.2⁴⁷ et 2.3.3⁴⁸) et en articulation avec les apports des autres disciplines et modules. Les élèves sont amenés à mobiliser des savoirs et à mettre en œuvre des capacités transversales que l'on retrouve dans l'ensemble du référentiel de formation.

La démarche de réflexion et d'argumentation attendue est celle en lien avec les attentes de l'épreuve orale terminale (EOT) et avec les thématiques pluridisciplinaires (1, 3, 5, 8⁴⁹). Cette réflexion peut être mise en perspective lors de séances de pluridisciplinarité.

Principaux objectifs visés :

- Accompagner les apprenants dans le questionnement et l'appréhension des défis sociétaux autour du vivant.
- Aborder la thématique de l'anthropocène à travers une expérience intime significative (ici : rencontre d'un artiste, expérience artistique numérique).
- Mettre en avant une approche sensible et créative en l'abordant sous la forme du jeu.
- Former les élèves au développement durable pour répondre aux besoins actuels et futurs de la société dans les territoires.
- Utiliser les possibilités de création de l'art numérique afin de se décentrer pour questionner les défis sociétaux.
- **Sous objectifs :**
 - Sensibiliser : faire émerger les pratiques et sensibiliser aux usages numériques, questionner sur l'impact de la technique sur la nature.
 - Réaliser une performance : réaliser une œuvre numérique en 3D en proposant la création d'une chimère de l'anthropocène.
 - Pratiquer : mettre en œuvre son projet en le planifiant avec des outils conventionnels. Mettre en mots ses projections imaginaires.
 - Être acteur de son projet et en présenter une analyse réflexive.

Scénario pédagogique :

Trente-cinq jeunes zoologues créent des créatures imaginaires vivant en l'an 3000 sur notre planète Terre transformée par les activités humaines. Ce bestiaire a développé des facultés d'adaptation dans des écosystèmes altérés. Les élèves explorent le thème de l'anthropocène à travers le dessin, le collage et l'écriture, pour ensuite s'initier à l'art du voxel⁵⁰ en créant des chimères en trois dimensions avec des cubes. A l'instar des Pokémon, les créatures sont dotées de caractéristiques physiques, physiologiques et psychologiques. Elles sont la traduction directe d'une projection personnelle et imaginaire de chacun de leur créateur.

Modalités pédagogiques et didactiques :

- Mobilisation de l'éducation au futur⁵¹
- Mettre en œuvre au cours de l'atelier trois méthodes pour susciter l'intérêt, la création et la mémorisation : méthode inductive, déductive et créative/ludique.
- Favoriser les interactions entre les apprenants, l'intervenant et l'enseignant autour de la thématique : échange étape par étape, débat, questionnement.
- Utiliser les outils *low tech* (papier, ciseaux, colle, couleurs, ruban adhésif) pour créer un modèle en 2D, questionner ce modèle en référence à son intention personnelle et le transposer en modèle 3D grâce à la technologie numérique (logiciel 3D).
- Donner un cadre de représentation pour l'objectif final de création en lien avec sa pratique numérique : ici

⁴⁷ 2.3.2 : débattre des fonctions de l'art et des artistes dans la société

⁴⁸ 2.3.3 : approfondir sa connaissance des arts et cultures numériques

⁴⁹ 1- Gestion des ressources naturelles et de l'alimentation dans la société contemporaine ; 3- Activité ou processus techniques et enjeux sociétaux ; 5- Pratiques sociales et professionnelles du numérique ; 8- A définir par l'équipe pédagogique

⁵⁰ Le voxel, mot-valise créé en contractant « volume » et « pixel », est à la 3D ce que le pixel est à la 2D (Wikipédia)

⁵¹ cf. partie 4 : Education au futur

« à la manière du Pokédex⁵² ».

Principaux facteurs de réussite du point de vue pédagogique et didactique :

- Produire librement une œuvre dans le respect des contraintes imposées (temps, moyens, outils..) et réglementées.
- Accepter et favoriser la part d'expérimentation, de jeu, de créativité, d'inconnu dans les étapes de travail et dans le rendu.
- Autoriser et accompagner les apprenants dans la réalisation et la verbalisation de leur imaginaire.
- Accompagner l'élève à la prise de risque.

Points de vigilance :

- Former les apprenants à l'écoute et la prise de parole dans le cadre d'un échange.
- Encourager le positionnement et l'auto-positionnement individuel au sein du groupe.
- Favoriser l'entraide entre les apprenants dans l'utilisation des outils (notamment numérique)
- Re-questionner le projet (analyse réflexive) par une mise en mot sur l'expérience vécue afin de cerner ce qui est acquis et non-acquis lors de la séance suivante.

Personne ressource :

Julie Mège – professeure d'ESC - Lycée Pétrarque Avignon – julie.mege@educagri.fr

Le projet : <https://freesson.com/petrarque2023/>

La situation d'enseignement aux transitions	Commentaires/Explication
Permettre de questionner avec les apprenants la relation de l'être humain à l'environnement	- Les supports vidéos et photos permettent de délimiter le sujet, ici l'anthropocène - La démarche didactique favorise les échanges, le débat, et le questionnement <u>exemples :</u> Comment l'homme et la technique ont une influence sur la nature ? Est-ce que l'influence de l'homme sur l'environnement est nécessairement néfaste ? Comment se pratiquaient les échanges sur les premiers jeux vidéo et réseaux sociaux ? Quel est cet impact sur notre imaginaire et nos manières de communiquer ? De se représenter le monde ?....
Proposer une approche globale et intégrative, mobilisant différentes disciplines, « éducation à », compétences	Proposer sur cet atelier : méthode inductive, déductive et créative - savoirs : cerner les enjeux (ici anthropocène), être capable d'émettre des hypothèses imaginaires (euphoriques ou dysphoriques), être capable d'investiguer sur un thème donné. - Savoir-faire : utiliser les outils numériques et conventionnels, planifier et réaliser une œuvre. - Savoir être : prendre des initiatives. Positionner son point de vue ou s'auto-positionner au sein du collectif. Réaliser une œuvre individuelle au sein d'une œuvre collective. Echanger, écouter, débattre ; accepter l'imaginaire de l'autre.
Amener les apprenants à explorer et construire des alternatives durables et souhaitables	- Proposer un cadre de représentation défini et connu dans lequel les apprenants peuvent quitter leur zone de confort favorise le développement de l'imaginaire. - Mettre en perspective par la création d'une œuvre le chemin de l'expérimentation et du questionnement. L'approche créative propose des points similaires à toute autre démarche expérimentale, la méthodologie est transposable. - Interroger l'origine profonde du projet individuel : conduire l'apprenant à se questionner : qu'est-ce qui m'intéresse ? quelles sont mes connaissances ? mes émotions (angoisses écologiques ou projections positives, humoristiques...) ? - Expérimenter un nouvel outil peut être entendu comme une nouvelle manière de se décentrer, de penser et d'agir sur le monde. Il s'agit de faire prendre conscience que cette expérience est transposable.

⁵² Le Pokédex, en japonais ポケモン図鑑, signifiant « Encyclopédie Pokémon » est un objet technologique fictif de l'univers Pokémon : il s'agit d'une encyclopédie recensant les créatures fictives connues [éponymes](#). Il permet d'enregistrer les informations sur les Pokémon. (Wikipédia)

<p>Est propice à la prise de conscience des apprenants et au développement de leur pouvoir d’agir à l’échelle individuelle et collective</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La mixité des méthodes (inductives, déductives, créative) est propice à la création d’une expérience intime qui s’appuie sur la mémorisation et les émotions. - Guider l’apprenant pour devenir acteur et auteur de son œuvre (ne pas faire à sa place) développe son pouvoir d’agir. - Apprendre à faire des choix et avoir des intentions : « ce que je sais faire, ce que j’ai appris à faire, ce que je crée ». - Le projet individuel au sein du projet collectif (à la manière du Pokédex : https://www.pokemon.com/fr/pokedex) interroge les apprentissages et les savoirs en jeu. - Cette production collective ferait-elle sens au sein d’un écosystème fictif ?
--	---

4. Annexes

Annexe 1 : Projet MAT - Bergerie Nationale



La coopération internationale pour enseigner-apprendre les transitions et l'agroécologie

Note – Christian Peltier / BN- Agricultures et Transitions / IAD- UR-FoAP avec Marie-Laure Weber et Inès Rodrigues /
BN- Agricultures et Transitions
13 février 2024

Constats, questionnement et positionnement

Les mobilités internationales (individuelles ou collectives) constituent une opportunité pour découvrir des pratiques agroécologiques dans d'autres contextes culturels. Pourtant, ces mobilités ne dépassent souvent pas le stade d'un vécu « extra-ordinaire » et enrichissant et de savoirs informels (Tourmen & al., 2014) ; les apprentissages réalisés ne sont ni explicités, ni formalisés (mission exploratoire pour le projet Mobilités apprentissages et transitions, MAT). D'où la question de comment aller au-delà en croisant avec les exigences des référentiels.

Pour viser un « pouvoir d'agir » des apprenants sur les questions de transition et d'agroécologie (Gaborieau, 2019), nous avons développé et proposé à des enseignants/formateurs, dans différents projets européens et français, un cadre pédagogique et didactique permettant d'outiller davantage le regard des apprenants (Astolfi, 2008).

La démarche MAT (2022-2024)

Piloté par l'Institut agro Dijon (IAD) et la Bergerie nationale (BN), le projet MAT – mobilités, apprentissages et transitions – a mobilisé, à la suite d'un appel à projet du BRECI, 3 établissements : Chaumont, Vire et Castelnau-le-Lez. Il s'agissait de tester une démarche proposée par IAD-BN inspirée des travaux de C. Tourmen & al (2014), de l'expérience de l'École d'agroécologie Voyageuse, de l'accompagnement des référents EPA et de projets ERASMUS tels EduLocalFOOD et NECTAR.

Des outils didactiques ont été partagés et coconstruits avec les porteurs de projets des 3 établissements lauréats. Citons notamment : durabilité faible / forte ; 3 sources de l'agroécologie ; 2 voies de l'agroécologie (biotechnologie / travail avec le vivant) ; modèle ESR. Les modalités de travail suggérées ont été celles de la mise en enquête, de la réflexivité par l'analyse de pratiques.

Trois temps sont envisagés avec les équipes :

AVANT la mobilité : mobilisation des outils didactiques lors d'étude de situations en France / cahier des charges relatifs aux sujets/thématiques abordés lors de la mobilité / cadres partagés avec les partenaires à l'étranger ;

PENDANT la mobilité : mobilisation des outils didactiques sur quelques situations où des pratiques sont qualifiées d'agroécologiques par les acteurs locaux ;

APRÈS la mobilité : débriefing avec les apprenants, à l'aide des outils, des situations mises sous observation lors de la mobilité / regard nouveau sur les situations locales françaises au gré de l'expérience en mobilité / présentation de ce regard réflexif à différents acteurs (apprenants, enseignants, mondes professionnels...) / débriefing entre enseignants/formateurs et avec le DNA (IAD, BN).

Le cadre théorique soutenant le dispositif est celui d'une pédagogie ancrée (Peltier, 2021) qui croise les cadres de la didactique professionnelle, des pédagogies constructivistes problématisées et de l'éducation au développement durable conçue comme une éducation au politique.

CÔTÉ ENSEIGNANTS/FORMATEURS

- la difficulté plus ou moins grande pour les enseignants d’entrer dans le dispositif ;
- après formation-accompagnement, l’importance d’un enseignant en capacité de « porter » les outils didactiques auprès de ses collègues et d’animer le dispositif dans cette optique ... parfois face à d’autres conceptions ;
- la construction d’outils d’observation/analyse des situations professionnelles parfois encore relevant trop du « listing » ;
- des difficultés pour faire expliciter les pratiques observées ;
- la question toujours embarrassante de la durabilité (considérée comme une somme d’informations sur... et non comme un outil intellectuel pour lire le monde, pour porter un jugement critique sur...) (Peltier & Mayen, 2017).

CÔTÉ APPRENANTS

- un changement amorcé dans leurs pratiques ordinaires de travail.

Aujourd’hui, la démarche et les outils mobilisés et construits dans MAT vont imprégner le projet du consortium normand pour la mobilité des éco-responsables (projet au Danemark) – Contact : emmanuel.bossis@educagri.fr, référent régional EPA2 sur le sujet des éco-responsables.

Des racines dans d’autres projets de coopération

EducLocalFOOD

Projet Erasmus+ de partenariat stratégique pour l’innovation KA 202 de 3 ans (2018-2021) coordonné par la Bergerie Nationale de Rambouillet ; il a associé quatre partenaires universitaires européens (Autriche, Italie, Portugal, Slovénie) ; il a permis de mettre à disposition des enseignants et formateurs un kit pédagogique pour enseigner les systèmes alimentaires locaux et durables.

NECTAR

Projet Erasmus+ de partenariat de petite échelle KA210 de 2 ans (2021-2023) impliquant deux établissements d’appui et 6 établissements agricoles français (3) et autrichiens (3) ; il a permis de développer des pratiques sur l’enseignement de l’agroécologie dans une approche comparative entre les deux pays sur trois thématiques :

- l’alimentation locale : comment créer un produit alimentaire local, durable et innovant dans une logique d’économie circulaire ?
- la fertilité des sols : comment considérer le sol comme un partenaire plutôt que comme un « support mort » ?
- la complexité dans les situations professionnelles : comment préparer les étudiants à faire face à la complexité des situations et des tâches professionnelles dans un contexte de durabilité et de prise de responsabilité ?

Les impacts du projet sont mesurables selon les publics cibles.

- Les apprenants ont pu participer à des activités pédagogiques innovantes sur la transition agroécologique durant lesquelles ils ont dû faire preuve d’autonomie et d’analyse critique. Ils ont pu rencontrer des enseignants de l’autre pays et échanger avec eux sur des sujets communs et en langue anglaise.
- Les enseignants ont pu réfléchir sur leurs pratiques et sur leurs savoirs, mais aussi échanger avec les experts pédagogiques et les enseignants de l’autre pays. Ils ont amélioré leurs compétences pour enseigner de façon critique la durabilité et/ou l’agroécologie et pour utiliser les pédagogies constructivistes. Ils ont pu pratiquer l’anglais lors de trois rencontres (dans les deux lycées travaillant en binôme et lors du séminaire final).
- Les experts ont croisé et renforcé leurs cadres théoriques constructivistes (pédagogie verte et pédagogie ancrée pour les transitions) initiés dans chacun des pays (Forstner-Ebhart & al, 2023 ; Scheuch & al, 2024). Ils ont pu observer et comparer les pratiques pédagogiques des enseignants en France et en Autriche.

Quelques ressources disponibles MAT

Snauwaert, M. & al / présentation au colloque EXCENTRA Toulouse octobre 2023 / article dans un n° à venir de la revue POUR en juin 2024.

Misericordia, S. / article dans l'ouvrage Éducagri sur la coopération internationale, 2024 à paraître.

EduLocalFOOD – <https://www.educlocalfood.eu/fr> Séquences pédagogiques :

- ♣ Module 1 : Une seule santé, pour les Hommes et la planète
- ♣ Module 2 : Analyse et gestion d'une unité de transformation alimentaire pour un système alimentaire local et durable
- ♣ Module 3 : Façonner son environnement pour une alimentation durable Activités pédagogiques :
- ♣ Focus 1 : Transformer le système alimentaire
- ♣ Focus 2 : Jouer le système alimentaire
- ♣ Focus 3 : Débattre sur le système alimentaire

NECTAR – <https://padlet.com/Bergerienationale/nectar-911xbytr06baob8k>

- ♣ Les fiches-actions pédagogiques portant sur trois thématiques
- ♣ Le regard des experts pédagogiques français et autrichiens au travers d'interviews

Références

Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. ESF.

Forstner-Ebhart, A., Peltier, C., Scheuch, M. (2023). « New EduCation Transition in Agroecology and Ru- rality – NECTAR: conceptual report of the Erasmus+ project for teaching practices » in *France and Austria, Zeitschrift für agrar- und umweltpädagogische Forschung*, 5, 75-82.

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 ». <https://hal.science/tel-02440506> .

Peltier, C. (2021). « L'objet pédagogique territorialisé pour enseigner les transitions et l'agroécologie : l'exemple de l'enseignement agricole français engagé dans le plan stratégique "Enseigner à produire autrement" ». <https://theses.hal.science/tel-03633992>.

Peltier, C., Mayen, P. (2017). « Le développement durable, une notion embarrassante pour l'enseignement. Concept, schème, champ conceptuel : un cadre pour penser l'enseignement du développement durable ». [10.26147/geode.act.fcrb-3s93](https://doi.org/10.26147/geode.act.fcrb-3s93).

Scheuch, M., Rodrigues, I., Forstner-Ebhart, A., Peltier, C. (2024 accepté). ESD in Agricultural Schools. Results of the French-Austrian Project NECTAR, *Zeitschrift für agrar- und umweltpädagogische For- schung*, 6.

Tourmen, C., Berger, B., Soulier-Bauland, S. (2014). « Un cadre pour valoriser les apprentissages informels issus de l'expérience internationale. *Journal of International Mobility* » (2), 112-140.

Annexe 2 : « Lexique » transitions

D'avantage qu'un lexique au sens strict, cette rubrique propose des citations tirées de sources diverses apportant un éclairage sur des concepts clés qui peuvent guider l'éducation aux transitions. Il n'a pas de visée normative.

concept	éclairages	source
Agroécologie	<p>« Altieri et Gliessman [...] dès les années 80, considèrent l'agroécologie comme un ensemble de méthodes et de pratiques permettant de réviser les liens entre agriculture et écosystèmes dans le but de garantir la préservation des ressources naturelles (Altieri, 1987 ; Gliessman, 1990). [...] Selon Gliessman (1990), l'agroécologie consiste à proposer des modes de production reposant sur l'utilisation des principes et des concepts issus de l'écologie, reconnaissant ainsi l'importance de la biodiversité et des processus naturels associés (cycle des éléments et équilibres biologiques entre organismes). Dès lors, elle apparaît comme une alternative à l'agriculture dite conventionnelle fondée sur l'artificialisation des cultures par l'usage d'intrants de synthèse (engrais, pesticides) et d'énergies fossiles (Hazard et coll., 2016). D'après Tomich et coll. (2011), l'agroécologie peut donc être définie comme « un ensemble disciplinaire alimenté par l'hybridation des sciences agronomiques (agronomie, zootechnie), de l'écologie appliquée aux agroécosystèmes et des sciences humaines et sociales (sociologie, économie, géographie) ». Toutefois, elle peut être considérée dans une acception plus large intégrant l'ensemble du système alimentaire, pour permettre la transition vers des systèmes viables et respectueux des humains et de leur environnement. Ainsi, Francis et coll. (2003) définissent l'agroécologie comme "l'étude intégrative de l'écologie de l'ensemble du système alimentaire, intégrant les dimensions écologiques, économiques et sociales" ».</p>	N. Asloum, L. Bedoussac, « Analyse des représentations sociales des enseignants.es du « produire autrement » vis-à-vis des directives ministérielles », Éducation relative à l'environnement, Volume 15 - 2 2020
Agroécologie (suite)	<p>« Ensemble de pratiques agricoles privilégiant l'autonomie des exploitations agricoles et l'amélioration de leur compétitivité en maintenant ou en augmentant la rentabilité économique, en améliorant la valeur ajoutée des productions et en réduisant la consommation d'énergie, d'eau, d'engrais, de produits phytosanitaires et de médicaments vétérinaires et en particulier les antibiotiques. »</p>	Loi d'avenir pour l'agriculture, l'alimentation et la forêt. 11 sept 2014 de A à Z
Anthropocène	<p>« L'emprise de l'être humain sur la planète s'est accrue à grande vitesse : ainsi, l'époque de l'Anthropocène désigne la manière dont, depuis deux siècles, les activités humaines transforment les équilibres planétaires et mettent en danger les milieux vivants. »</p>	Renouard et al., Manuel de la grande transition, éditions Les liens qui libèrent, 2020
Approche systémique	<p>« Concept hérité de la dynamique des systèmes appréhendant un système complexe non pas par la somme de ses sous-systèmes mais par l'analyse des interrelations entre ceux-ci. »</p>	DELANNOY L. et al, « Anthropocène-retour d'expérience d'un dialogue croisé entre sciences sociales et modélisation »,

		Hérodote, 2023/1 (N° 188), pages 41 à 52
Cartographie des controverses	<p>« L'objectif de la cartographie des controverses est de décrire les parties prenantes d'une controverse, leurs positions, intérêts, arguments, les relations qu'elles entretiennent les unes avec les autres, et les arènes dans lesquelles elles s'expriment. Pour cela, la modalité pédagogique est celle de l'enquête sociale sur une controverse, le plus souvent sociotechnique, en utilisant pour l'analyse et la restitution de l'enquête des outils numériques. [...] Le terme « cartographie » peut prêter à confusion, car les productions des étudiants ne se matérialisent pas forcément sous la forme d'une carte ! Venturini (2008) emploie plutôt le terme d'atlas et Latour (2010) celui de cosmogramme, suggérant ainsi que la controverse est rendue par différentes visualisations (des cartes, des schémas, des lignes temporelles, etc.). » cf. https://controverses.org/</p>	Nicolas Hervé. L'enquête dans la cartographie des controverses: principes pour une adaptation dans l'enseignement secondaire. J. Simonneaux (Ed.), La démarche d'enquête, contribution à la didactique des Questions Socialement Vives, Educagri Editions (Agora recherche), pp.171-188, 2019, 1027501877. hal-02366903
Changement climatique	<p>« Le changement climatique correspond à une modification durable du climat au niveau planétaire due à une augmentation des concentrations de gaz à effet de serre [Dioxyde de carbone CO2; méthane CH4 et protoxyde d'azote N2O] dans l'atmosphère. La Convention Cadre des Nations Unies sur les Changements Climatiques (CCNUCC) définit les changements climatiques comme "les changements de climat qui sont attribués directement ou indirectement à une activité humaine altérant la composition de l'atmosphère mondiale et qui viennent s'ajouter à la variabilité naturelle du climat observée au cours de périodes comparables". »</p>	https://www.novet-hic.fr/lexique/detail/changement-climatique.html
Durabilité (ou soutenabilité) faible / forte	<p>« Une version faible de durabilité mais très répandue est réduite aux éco-gestes (Simonneaux, 2010). La communauté des chercheurs en Education au Développement Durable propose cinq repères pour envisager une éducation à la durabilité de type forte : 1) apprendre le collectif par la pratique sociale ; 2) étayer l'appartenance au monde par la mise à jour des enjeux sociétaux ; 3) apprendre à anticiper et réduire nos vulnérabilités par l'élaboration collective de solutions durables ; 4) développer le sentiment d'empathie pour l'humanité actuelle et future, et vis-à-vis des non humains ; 5) se transformer soi-même pour transformer le monde (Lange, 2017). L'empan de cette grille est très grand, (de l'échelle individuelle aux groupes sociaux, de l'humain jusqu'au non-humain) et varié, par les temporalités mises en jeu et par les champs mobilisés (de l'intime jusqu'à la pratique coopérative conscientisée). Une autre proposition met aussi l'accent sur la nécessité d'associer à l'éducation une visée transformatrice et ce à travers "l'apprentissage des pensées critique, complexe, prospective et transformative, ainsi que de l'éthique et du passage à l'action" (Curnier, 2017). »</p>	LENA et al., l'expérience de la complexité et de l'incertitude par les élèves dans le cadre d'un projet d'éducation au développement durable à l'école Spirale – Revue de recherches en éducation » 2022/2 N° 70 pages 125 à 137
Eco-anxiété	<p>« L'éco-anxiété peut se définir grossièrement comme un trouble psychologique, allant du stress à la dépression (TDM), à la fois pré</p>	POINT Ch., L'université à l'ère

	et post-traumatique (TSPT) en réaction aux changements climatiques (Howard & Huston, 2019). Les symptômes multiples comprennent le sentiment d'impuissance, les crises d'angoisses, l'insécurité existentielle, etc. qui viennent miner le bien-être (entendu ici comme satisfaction personnelle vis-à-vis de sa propre vie, de ses choix et de sa situation) de ceux et celles qui les éprouvent (Cunsolo & Ellis, 2018). »	de l'anthropocène : repenser l'éducation au politique par l'écologie, Les Cahiers du CERFEE, 63 2022
Economie circulaire	« Modèle s'inspirant du fonctionnement cyclique des écosystèmes et visant à recycler les déchets en matières premières. »	Sempels (coll), Oser le marketing durable, Pearson, 2009
Ecopédagogie	« La Charte de la Terre élaborée dans la mouvance des conférences internationales de l'environnement par une commission indépendante et publiée en 2005 déploie les principes de l'écopédagogie (Pineau et al., 2005 ; Martel et Wagnon, 2022) parmi lesquels : <ul style="list-style-type: none"> - unicité de l'écosystème Terre, communauté, organisme vivant et évolutif ; - rétablissement de l'intégrité des systèmes écologiques ; - existence commune rendue possible par la prise de conscience de ce qui est durable, préserver les capacités régénératrices de la Terre ; - empathie pour la terre mère, principe de précaution ; - la pédagogie favorise la vie par l'engagement, le partage, et la motivation ; - une connaissance n'est intégrale et complète que lorsqu'elle est partagée. Elle ajoute les principes de justice sociale et économique et de démocratie, non-violence et paix (Wikipédia). »	A-F., GIBERT, Apprendre en anthropocène. Éduquer à la biodiversité, dossier de veille de l'ifé - hors-série - septembre 2022
ESR	« Le cadre ESR (Efficience des intrants, Substitution d'intrants, et Reconception du système), formalisé en particulier par Hill et MacRae (1995), structure les « niveaux de ruptures » établis dans les groupes de travail Ecophyto R&D. »	https://adt.educagri.fr/actualites/memento-de-reconception-pour-mettre-en-oeuvre-lagroecologie-et-les-transitions-dans-lenseignement-agricole
Limites planétaires	« Les limites planétaires identifient des seuils au-delà desquels la Terre pourrait devenir inhabitable pour les humains. Plusieurs d'entre elles sont déjà franchies du fait des bouleversements des grands processus régulant les interactions entre la Terre, l'océan, l'atmosphère et la vie. (p. 56) Pour un groupe de scientifiques mené par Johan Rockström, neuf processus et systèmes régulent la stabilité et la résilience terrestres, c'est-à-dire les interactions de la terre, de l'océan, de l'atmosphère et de la vie qui définissent les conditions d'existence dont dépendent nos sociétés. Pour chacun de ces processus, des seuils à ne pas dépasser sont définis afin de maintenir la stabilité du système de la planète Terre. (p. 392) »	RENOUARD et al., Manuel de la grande transition - Former pour transformer, Les liens qui libèrent, 2020
Pensée critique	« selon Michel Fabre : "ce qui distingue fondamentalement une pensée critique, c'est l'aptitude à douter de soi, à se remettre en question, à s'ouvrir aux objections des autres, à les prendre au sérieux et à se rendre au meilleur argument (2019, ch X)". »	VOISIN C., École républicaine et questions socialement vives :

		la neutralité engagée ? Education et socialisation, 64-2022
Pensée critique	« La pensée critique peut se définir comme la capacité à analyser une masse croissante d'informations, à porter des jugements adéquats sur les avis des experts et à se former des opinions raisonnées, c'est-à-dire étayées et fondées en raison (Lange et Victor 2006), sur des questions controversées. Elle s'appuie sur des savoirs interdisciplinaires et plusieurs autres habiletés et capacités comme la problématisation, le traitement d'informations, la discussion, la synthèse, la capacité de mobiliser différents domaines de connaissances, la capacité de penser à long terme, la capacité d'innover et de créer, la capacité à affronter les incertitudes et les doutes (Roorda 2010; Sauvé et Orellana 2008). »	LEFRANCOIS et al., Évaluation des valeurs et dispositions des acteurs impliqués dans un projet mobilisant l'approche One Health, Travail et Apprentissages 2023/2 (N° 26), pages 86 à 104
Question Socialement Vive	« Une Question Socialement Vive (QSV), selon la définition donnée par Alain Legardez (2006, p. 21-22) est triplement vive car vive socialement (un enjeu de société, donc de débat pour tous les acteurs scolaires) ; scientifiquement (car si certains éléments de savoir semblent stabilisés, d'autres sont encore débattus entre spécialistes et experts des disciplines, mais aussi dans les pratiques sociales de référence) ; et didactiquement car différente du modèle pédagogique traditionnel. »	VOISIN C., École républicaine et questions socialement vives : la neutralité engagée ? Education et socialisation, 64-2022
Ressource naturelle commune	« La diversité des ressources naturelles mobilisées est large. Il peut s'agir des énergies fossiles, des eaux de surface ou souterraines, des roches phosphatées, des sols, de la biodiversité fonctionnelle, etc. »	Agriculture et ressources naturelles : de quoi parlons-nous ? Thomas Nesme, Thierry Doré, Delphine Leenhardt, Sylvain S. Pellerin https://agroparistech.hal.science/hal-01374781/file/AES_vol6_n1_03_Nesme_et_al.pdf
Ressource naturelle commune (suite)	« On entend par ressource naturelle commune les ressources naturelles mobilisées par les producteurs mais partagées par différents utilisateurs ; l'exploitation de ces ressources crée souvent une rivalité qui peut être à l'origine de leur dégradation, voire de leur destruction (d'après G. Bravo et B. Marelli, 2008). Certains auteurs parlent aussi de "biens communs" pour certaines de ces ressources. »	d'après G. Bravo et B. Marelli, 2008
Solutions fondées sur la Nature (SFN)	« Les Solutions fondées sur la Nature sont définies par l'UICN comme : "les actions visant à protéger, gérer de manière durable et restaurer des écosystèmes naturels ou modifiés pour relever directement les défis de société de manière efficace et adaptative, tout en assurant le bien-être humain et en produisant des bénéfices pour la biodiversité". Les Solutions fondées sur la Nature se déclinent en trois types d'actions, qui peuvent être combinées dans les territoires et avec des solutions d'ingénierie civile :	Comité française de l'Union internationale pour la conservation de la nature, https://uicn.fr/solutions-fondees-sur-la-nature/

	<ul style="list-style-type: none"> - La préservation d'écosystèmes fonctionnels et en bon état écologique ; - L'amélioration de la gestion d'écosystèmes pour une utilisation durable par les activités humaines ; - La restauration d'écosystèmes dégradés ou la création d'éco-systèmes. » 	
Transition	<p>« Le terme "transition" tend à remplacer dans les discours l'expression « développement durable », il engage comme celui d'Anthropocène une nouvelle phase dans la politisation des questions environnementales, dans laquelle les dimensions temporelles des processus occupent une place plus importante qu'auparavant. Le concept de « transition » est polysémique, il désigne aussi bien une catastrophe inéluctable à laquelle il faut se préparer (c'est la version collapsologique), qu'un mouvement intentionnel de reprise en main des trajectoires sociales, économiques, technologiques, culturelle, etc., des sociétés modernes. C'est ce deuxième sens qui est plus intéressant, car il est porteur d'un projet politique de transformation structurelle des sociétés. »</p>	<p>Penser le futur Un enjeu d'éducation pour faire face à l'anthropocène, Nicolas Hervé, Le Bord de l'eau, critiques éducatrices, 2022, p. 48-p.49</p>
Transition	<p>« Dans le contexte écologique et social, parler de transition consiste donc à chercher à passer d'une situation contemporaine marquée par des trajectoires insoutenables à un état des sociétés caractérisé par la soutenabilité et l'équité, vis-à-vis des générations présentes comme des générations futures. (p. 22) [...] La Grande Transition qui est devant nous est nécessaire pour favoriser une approche globale, systémique des problèmes. Aucun État ni aucun acteur ne peut la réaliser seul, pour être à la hauteur des enjeux. Mais une approche transversale et intégrative suppose le soin de chaque personne et chaque groupe dans sa spécificité. Elle pose à chaque instant des questions éthiques et politiques : quelle représentation du bien vivre, quelle conception de la justice, quel partage des responsabilités ? Cette imbrication entre les objectifs et les moyens, entre les visées et les étapes pour s'en rapprocher, explique pourquoi aucun scénario unique de la transition désirable n'est possible. (p. 23) »</p>	<p>Renouard et al., Manuel de la grande transition, éditions Les liens qui libèrent, 2020</p>
Transition agroécologique	<p>« La transition agroécologique désigne un changement de modèle agricole pour mettre en œuvre les principes de l'agroécologie et répondre ainsi aux crises que traverse ce secteur. Elle repose, en particulier, sur i) la création et mobilisation de savoirs issus de l'agroécologie, ii) l'engagement des acteurs (agriculteurs, conseillers agricoles...) dans la construction de ces savoirs pour une adaptation aux territoires, et iii) la territorialisation de l'agriculture impliquant notamment une reconnexion de la production agricole avec l'alimentation locale.</p> <p>Cette transition se traduit par une co-évolution de changements techniques et sociaux du secteur agricole, dépendant de ceux liés à l'alimentation (habitudes alimentaires, réglementation...) ou l'énergie. Par exemple, l'adoption d'une nouvelle légumineuse dans une rotation de cultures peut être entravée par l'absence d'habitude de consommation de cette légumineuse. La transition agroécologique fait l'objet de nouveaux modes</p>	<p>Laurent Hazard, Marie-Benoît Magrini, Guillaume Martin</p> <p>https://dicoagroecologie.fr/dictionnaire/transition-agroecologique/</p>

	d'accompagnement des acteurs, d'autant plus nécessaires qu'elle se confronte à une multiplicité d'opérateurs, tant en nombre (des milliers d'exploitations agricoles) qu'en métiers (de l'agriculteur au responsable de la restauration collective) ; ainsi qu'à la complexité des verrous à lever comme, par exemple, la nécessité de diversifier la production agricole dans un territoire spécialisé. »	
Transition écologique	« [...] la Transition écologique, entendue comme la transformation de la société afin de rétablir la viabilité de la planète par la mise en œuvre des Objectifs du développement durable [...]. »	Jean Jouzel, Luc Abbadie, Sensibiliser et former aux enjeux de la transition écologique dans l'Enseignement supérieur, Rapport février 2022, https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/sensibiliser-et-former-aux-enjeux-de-la-transition-ecologique-dans-l-enseignement-superieur-83888

Dictionnaire d'agroécologie : <https://dicoagroecologie.fr/dictionnaire/developpement-durable/>

Annexe 3 : Proposition de grille de validation d'une situation formation aux transitions

La grille d'auto-évaluation proposée ci-dessous a vocation à étayer les réflexions en équipe, en amont d'une séquence pédagogique, en cours et au moment d'en dresser un bilan. Elle n'est pas prescriptive et peut être adaptée au contexte local.

Critères d'autoévaluation de la situation de formation aux transitions :	Réflexion en équipe en amont de la séquence		Analyse réflexive en cours et en aval de la séquence	
	Situations, temps forts, activités, thématique, organisation pédagogique, choix des partenaires ... qui permettent d'atteindre les finalité	Points de vigilance	Points de fragilité repérés	Pistes d'amélioration
Permet de questionner avec les apprenants la relation de l'être humain à l'environnement				
Propose une approche globale et intégrative, mobilisant différentes disciplines, « éducations à », compétences (notamment les compétences psychosociales)				
Amène les apprenants à explorer et construire des alternatives désirables et soutenables				
Développe le pouvoir d'agir des apprenants à l'échelle individuelle et collective				

Critères adaptés de Marie-Angéline Magne, Laurent Bedoussac, Benoit Berger, Béatrice Dégrange, Isabelle Gaborieau, Marion Diaz, François Guerrier, Armelle Lainé Penel, Francis Gaillard, Anne Pujos, Christian Peltier, Bruno Righetti, « L'enseignement agricole français engagé dans les plans *Enseigner à produire autrement* pour former à la transition (agro)écologique », Pour 2023/3 (N° 247), pages 25 à 33