

COMMENT DE L'INNOVATION PÉDAGOGIQUE A ÉTÉ GÉNÉRÉE PAR L'OBLIGATION DE FAIRE FACE À L'ENSEIGNEMENT DE LA TRANSITION AGROÉCOLOGIQUE

[Patrick Mayen](#), [Isabelle Gaborieau](#), [Béatrice Dégrange](#)

GREP | « Pour »

2022/2 N° 243 | pages 19 à 30

ISSN 0245-9442

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-pour-2022-2-page-19.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour GREP.

© GREP. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

innovation/ écologie

Comment de l'innovation pédagogique a été générée par l'obligation de faire face à l'enseignement de la transition agroécologique

Patrick Mayen

UR FoAP/CNAM

Isabelle Gaborieau

Institut Agro Dijon – Eduter Ingénierie – UR FoAP/CNAM

Béatrice Degrange

Institut Agro Dijon – Eduter Ingénierie

Le projet « enseigner à produire autrement » (EPA) lancé en 2014 pour contribuer au plan de transition agroécologique (TAE) de l'agriculture appelé « produire autrement », constitue probablement le défi le plus important posé à l'enseignement agricole depuis de nombreuses décennies. Il définit, pour celui-ci, une forme d'horizon nouveau tant en ce qui concerne ses finalités : aider à la formation des compétences de ceux qui ont et auront à construire et faire vivre des formes d'agricultures différentes de celle qui a dominé ces cinquante dernières années, qu'en ce qui concerne ce qui doit être appris et maîtrisé, et donc faire l'objet de l'enseignement : savoirs différents, mais aussi modes de raisonnement plus diversifiés, plus complexes, élargissement des échelles et des paramètres à prendre en compte et sur lesquels raisonner et décider. Cette ambition aurait déjà pu suffire à qualifier le projet d'*innovant*, ou, pour le moins, à évoquer et à mobiliser la notion d'innovation à son sujet. Cela d'autant plus que, dès l'origine, le projet « enseigner à produire autrement » comporte explicitement l'idée qu'enseigner à produire autrement exige d'enseigner autrement. Il ne s'agit pas seulement d'enseigner autre chose pour d'autres finalités, il s'agit d'enseigner autrement.

Cet article vise à éclairer les liens implicites entre innovations pédagogiques et EPA, puis, à partir des traces d'un accompagnement de plusieurs équipes pédagogiques, à spécifier les éléments de pratiques et de contenus nouveaux initiés dans ce cadre ainsi que les situations qui ont permis ces innovations.

L'innovation pédagogique : Un impensé de « enseigner à produire autrement » ?

Les concepteurs du projet EPA, notamment ceux issus du groupe de réflexion de l'Observatoire National de l'Enseignement Agricole (ONEA), font l'hypothèse qu'apprendre à produire autrement suppose des conditions d'apprentissage et de formation différentes de celles qui sont en vigueur pour former les agriculteurs à produire « conventionnellement ». Ils supposent donc une sorte de relation d'homomorphisme entre la nouveauté des formes d'action pour lesquelles les actuels ou futurs professionnels de l'agriculture doivent être formés, et la nouveauté des moyens d'enseignement pour y parvenir. C'est ce que traduit aussi l'idée qui s'est rapidement développée selon laquelle l'enseignement agricole était confronté lui aussi à une double transition : vers l'agroécologie, et vers un enseignement nouveau cohérent avec ses finalités et ses contenus. Pourtant la notion d'innovation n'a pas été formellement évoquée pour le projet EPA. On peut rétrospectivement s'en étonner, au regard d'un autre volet de la loi d'avenir pour l'enseignement agricole qui concerne, à la même période, la mise en place d'un comité national de l'innovation pédagogique, et la réaffirmation, dans la loi, de la place que l'innovation doit tenir dans l'enseignement agricole, valeur essentielle et image reconnue.

L'innovation dans l'institution de l'enseignement agricole, un objet emblématique et paradoxal

Comment expliquer cette absence de référence à l'innovation alors que celle-ci était justement invoquée et attendue des établissements et des enseignants et formateurs ? Trois hypothèses peuvent être avancées : la première est celle de la prudence. Comme on le sait, les enseignants sont assez réservés vis-à-vis de la notion d'innovation, en particulier vis-à-vis de la notion d'innovation pédagogique, qu'ils ressentent le plus souvent comme une injonction sous-entendant que leurs pratiques ne seraient pas à la hauteur de leurs tâches. L'ampleur du défi représenté par EPA suffisait déjà à occuper les esprits pour qu'il ne soit pas nécessaire d'en rajouter avec une notion dont les significations peuvent légitimement inquiéter.

La seconde hypothèse est que les concepteurs et décideurs n'y ont pas pensé. Pas pensé au sens où ils n'auraient pas considéré que le projet pouvait relever de l'innovation ou invoquer la production d'innovations dans l'enseignement, ou au sens où la notion ne leur paraissait pas adéquate et cohérente avec l'objet de la transition agroécologique. Même si la notion d'innovation pédagogique est souvent dissociée de celle d'innovation telle qu'elle a été développée en

économie, elle ne peut cependant pas en être complètement distincte. Pour de nombreux promoteurs de la transition (agro)écologique, la notion d'innovation reste attachée au créateur de la notion d'innovation destructrice, Schumpeter, et celle-ci est, de fait, plutôt antinomique des valeurs de l'agroécologie.

La troisième hypothèse interroge la notion d'innovation comme « objet » spécifique de l'enseignement agricole. En son sein, comme pour partie à l'extérieur, l'enseignement agricole se vit comme innovant, et est vu ainsi. On observe cependant que les innovations, contrairement à certains discours, sont impulsées depuis longtemps non par des acteurs que sont les enseignants ou autres personnels des établissements, mais par l'institution. L'innovation est donc principalement descendante, via les différentes réformes ou les différentes inventions qui ont formé et constitué l'enseignement agricole au long de son histoire.

Pour autant, l'innovation ne procède pas d'un modèle diffusionniste. Ecrire que ces innovations ont été impulsées par l'institution ne signifie pas qu'elles ont été exclusivement descendantes, à partir d'une logique technocratique. Cros précise que « Le changement ne peut découler d'une imposition extérieure. C'est le système d'action qui invente (ou non) son changement en tenant compte, certes, des modifications de son environnement mais selon sa logique propre. » (1997, p. 7). Une rapide analyse révèle un certain nombre de facteurs qui montrent que c'est un système vivant qui entretient, crée et transforme l'enseignement agricole et qui n'est pas « situé » exclusivement dans des « hautes sphères » distinctes et indépendantes des autres acteurs et groupes qui le constituent. Des professeurs deviennent directeurs ou directeurs adjoints et souvent, comme nous avons pu le constater dans des groupes de travail que nous avons animés avec eux, l'une de leurs motivations est de contribuer à améliorer la qualité de l'enseignement, à favoriser les changements et les initiatives pédagogiques. Souvent ils ont eux-mêmes fait partie de ceux qui ont « innové ». Certains de ces enseignants ou personnels de direction exercent aussi des fonctions au sein des directions régionale ou nationale de l'enseignement, et là encore, nombre d'entre eux ont l'expérience des questions pédagogiques et éducatives « de terrain », mais ils ont aussi des préoccupations d'amélioration, de développement de la qualité de l'enseignement et, à ce titre, sont intéressés par la conception et la mise en place de modalités nouvelles. Ces différents acteurs sont autant d'agents du changement, des « personnes intermédiaires » (Cros, 1997) dont la mission n'est pas de contrôle mais d'accompagnement des enseignants et des innovations qu'ils produisent. Enfin, le système d'appui est formé d'acteurs, dont une partie est également issue des mêmes voies et qui partage ces caractéristiques d'intérêt pour des évolutions de la qualité de l'enseignement.

Un cadre d'innovations descendantes qui constitue un milieu qui contraint à trouver du nouveau

Dernier point, le lancement du projet EPA, comme la plupart des projets impulsés dans l'enseignement agricole, ne s'est pas accompagné de la production de

prescriptions ni d'outillage pour réaliser cette transition. Ce projet était le cadre dans lequel l'innovation a pu se développer en ce qu'il a permis une complémentarité plus qu'une opposition entre réforme et innovation. Mais c'était aux acteurs, depuis le ministère, l'inspection, le système d'appui, les chercheurs, les établissements et acteurs régionaux, d'inventer, de créer et de mettre en place EPA, sous tous ses aspects. Ce qui dénote une confiance (ou peut-être une illusion créatrice) en la capacité des acteurs à réaliser l'innovation, autrement dit à prendre des initiatives, inventer et opérer des transformations pour répondre au défi lancé. On pourrait dire que personne ne détenant la connaissance des conditions et processus à suivre, les décideurs étaient bien obligés de procéder ainsi. Mais ce n'est probablement pas exact : d'une part, l'enseignement agricole se retrouvait alors dans la même situation que l'agroécologie : tous les savoirs n'étaient pas disponibles, il fallait en créer et en expérimenter ; et ensuite, on ne partait pas de rien. L'enseignement agricole se mettait dans la situation de ceux qu'il avait désormais à former : envisager la transition, s'y mettre, rechercher des connaissances et des méthodes, penser et raisonner autrement, essayer et expérimenter, échanger et favoriser les échanges et la transmission. A partir de là, on peut examiner, quelques années plus tard, quel a été le devenir du potentiel d'innovation présupposé par ses concepteurs.

Le ministère a mis en place, à partir de 2014 un dispositif d'accompagnement des enseignants pour les aider à faire face au projet EPA. C'est du point de vue des observations et analyses réalisées par l'équipe d'appui chargée de cet accompagnement qu'est conçu cet article. Rapidement, il est apparu que beaucoup d'enseignants éprouvaient des difficultés et des réticences à s'engager dans EPA. D'autres s'engageaient avec intérêt et conviction mais non sans difficultés : « *quoi enseigner et comment faire ?* » étaient les deux questions génériques exprimées par ces derniers. « *Comment convaincre les élèves, leur entourage et le milieu professionnel ?* » était la troisième question, commune à tous. Il est apparu aussi que la transition apparaissait plus difficile que cela avait été envisagé par les concepteurs du projet. Il semblait en effet que les enseignants éprouvaient des craintes, un certain sentiment d'impuissance et se sentaient démunis face au défi. Les premières rencontres avec eux mettaient en évidence le caractère nouveau, inédit, éloigné des pratiques courantes, de ce qui allait être exigé pour mener le défi à bien. Elles révélaient aussi des noyaux de représentations telles que : les élèves ne nous suivront pas, ils n'ont pas le niveau, on ne sait pas faire.

Nous allons exposer un certain nombre de résultats des analyses produites à partir de cet accompagnement et qui apportent des réponses aux deux questions suivantes : Quels sont les éléments de contenus et de pratiques « nouveaux » ; quels ont été les déclencheurs ou les « situations potentielles d'incitation à l'innovation » ? Ces deux questions nous amèneront à conclure sur les limites à la conception, la mise en place, la réussite de ces pratiques « nouvelles ».

Avant de présenter quelques-uns des enseignements que nous pouvons tirer du projet intitulé PEPIETA, pour « Pédagogie en équipe pluridisciplinaire – Innover pour enseigner la transition agroécologique », présentons ce dispositif.

Le ministère a missionné, de 2015 à 2017, le dispositif national d'appui pour accompagner une dizaine d'équipes pluridisciplinaires, réparties sur le territoire national et engagées dans des projets pédagogiques pour enseigner la transition agroécologique. Cette première phase du dispositif a porté sur l'enseignement de l'agroécologie sans considération de niveau ni de domaine de formation, puisqu'il relevait de projets concernant la formation initiale, scolaire ou par apprentissage, dans différentes filières de formation et pour des publics allant du CAP au BTS. La seconde phase, la formation action PEPIETA 2 (2017-2019), a quant à elle consisté à accompagner des équipes pédagogiques du bac pro CGEA¹. Dix-sept équipes, au départ, réparties sur l'ensemble du territoire national, ont bénéficié de ce 2nd accompagnement. Celui-ci visait à traiter trois grandes questions : que s'agit-il d'enseigner ? Comment l'enseigner ? Comment travailler en équipe pluridisciplinaire ?

Les enseignements que nous tirons des formations-actions proviennent de l'analyse *a posteriori* des traces des énoncés, présentations de leurs projets et avancées par les équipes lors de bilans à mi-parcours, d'ateliers conduits en établissement ou en séminaires, des présentations finales de leurs projets. C'est en croisant nos hypothèses de travail avec les motivations des équipes que nous avons cherché à tracer le cadre qui a permis ou a contraint les équipes à trouver du nouveau. Pour traiter d'innovation pédagogique, nous nous appuyons sur trois des quatre dimensions proposées par West et Altink (1996) : « une nouveauté (absolue ou simplement en regard du lieu d'adoption) ; une composante d'application (c'est-à-dire pas seulement des idées mais leur application) ; une intention d'amélioration (qui distingue les innovations du changer pour changer ou du sabotage délibéré) ». Ils en ajoutent une 4^e qui est « une référence au processus de l'innovation », dimension formellement absente justement, de la prescription.

Des éléments de pratiques et de contenus « nouveaux »

Nous pouvons distinguer trois des quatre types de résultats qui attestent de l'innovation selon Huberman (1985) : des résultats d'ordre épistémique, des résultats relatifs aux pratiques d'enseignement, d'autres aux pratiques enseignantes².

1 Conduite et gestion des entreprises agricoles

2 Avec Altet (2002) nous retiendrons que la pratique d'enseignement est la manière singulière d'une personne de faire avec les élèves et la pratique enseignante, une pratique d'enseignement mais qui englobe aussi la pratique de travail collectif avec les collègues, les partenaires.

Changements de rapport aux savoirs à enseigner et nouveaux savoirs à enseigner

Les résultats épistémiques se rattachent à la dimension didactique et conceptuelle de la transition agroécologique. Ces résultats, relatifs à la connaissance, n'ont pas produit en tant que tels de nouveaux savoirs, mais le champ conceptuel de la TAE a interrogé les enseignants et certains d'entre eux les ont instrumentés (Rabardel, 1995 ; Rabardel & Pastré, 2005), en ce sens qu'ils se sont incorporés à leurs schèmes et se sont traduits en acte lors des séances d'enseignement-apprentissage.

Le 1^{er} enseignement est qu'EPA a été une occasion pour certains enseignants de (re)découvrir l'importance des savoirs : « *Le plus étonnant, c'est que je parlais du principe qu'ils savaient ce que c'était que le nitrate, le CO2 et ils confondent avec l'ozone, les GES... Il y a tout un vocabulaire à clarifier. CO2, ozone, gaz à effets de serre/gaz toxique, tout est mélangé sur le plan chimique et biologique, les processus. En 2^{nde} j'ai remis les fondamentaux animal et végétal. Et je fais exprès d'amener la pyrale du maïs. Et ils disent : il faut faire des rotations pour éviter les ravageurs. Et quand on leur demande pourquoi ça peut limiter les ravageurs, [ils ne savent pas] si on ne montre pas que le papillon, à son stade immobile, il passe tout l'hiver dans la terre, et que si je ressème la même culture, il aura à manger tout de suite, et va se développer sur place... en fait ils ne font pas les liens.* ». Tout s'est passé comme si, en revers d'un pari de la connaissance (les élèves ne sont pas des « pages blanches » mais ont un système de connaissances qu'il est nécessaire de connaître), il fallait aussi faire l'hypothèse de leur ignorance. Le refus d'une posture de « sachant », le discrédit jeté sur les méthodes d'enseignement traditionnelles ont eu pour effet de diluer – voire de nier – l'importance des savoirs : « *J'avais peur de parler du papillon et de la chenille parce que je m'étais dit que je les prends pour des bébés. Et une fois que l'on a expliqué le cycle de l'insecte, ceux qui faisaient des métamorphoses, et ceux qui n'en faisaient pas, on a été dans le parc à la recherche de larves de coccinelles... [...]. Maintenant je n'ai plus peur car je me suis rendu compte qu'ils ne savaient pas et puis, finalement, ils aiment bien.* ». Les personnes accompagnées se sont rendu compte qu'on ne peut raisonner sans savoir et qu'on ne peut construire seul quelque chose que l'on ne sait pas. Si la méthode d'imposition des savoirs était d'emblée rejetée, elles ont, par la mise en enquête, tenté de les reconstruire avec les apprenants, ou, *a minima* d'en favoriser l'appropriation. L'expérimentation EPA semble donc avoir redonné aux savoirs leur importance pour produire du développement et des apprentissages. Et ce, en particulier dans le domaine de l'écologie, dans la mesure où nombre de processus, s'ils ne sont pas médiatisés par un savoir, par des schémas, une modélisation, pour aider à percevoir, relayer, comprendre les choses, sont difficilement appréhendables par les élèves.

Des changements dans la nature des savoirs

Des traces d'un second changement se sont aussi manifestées quant à la recherche d'une dimension opératoire des savoirs : « *C'est leur poser la question :*

si vous deviez diagnostiquer où vous en êtes des impacts sur l'environnement, qu'est-ce que vous regarderiez ? Et leur faire construire leur diagnostic et les critères à regarder. Et ensuite ils repartent avec ces outils pour les réinvestir en fonction de ce qu'ils veulent savoir ». Au travers du diagnostic et des critères, c'est la recherche de savoirs « instruments » de la pensée, opératoires pour explorer une famille de problèmes, conceptuels donc, qui ont été recherchés. Dans ce même esprit, le modèle ESR pour « Efficience – Substitution – Reconception » (Hill, 1985 ; Hill & MacRae, 1995) est apparu dans le cadre de l'accompagnement comme un savoir-instrument utile pour sortir de la confrontation agriculture conventionnelle vs biologique : « *Aujourd'hui on trouve peu d'exploitations qui ne sont pas dans une démarche de transition. Et donc quand on travaille la transition, on peut la graduer (dire « il en est là »...) et je trouve qu'on lève beaucoup de difficultés pour travailler [...]. On sort du clivage bien/pas bien.* » En fonction de la réélaboration qu'en ont fait les enseignants, ce savoir a pu être abrégé et devenir un simple outil d'étiquetage des pratiques, mais, élémenté – porteur de sens – (Astolfi, 2008), il a paru opératoire aux équipes qui s'en sont servies pour aider les apprenants à interpréter des pratiques et des choix, des situations observées ou vécues et pour réaliser des choix éclairés. Enfin, et ce n'est pas le moindre des résultats produits par EPA, les enseignants ont porté une attention nouvelle à la dimension historique des concepts et ont cherché à remonter aux raisons qui fondent ce nouveau paradigme agroécologique : « *Puis ce qui a été dit hier de fondamental, c'est le fait de resituer la transition, avec quelque chose de beaucoup plus large pour s'interroger, pourquoi on parle de ça. Remettre cela dans une problématique beaucoup plus large parce que ça redonne du sens, ça c'est fondamental* ». La question du pourquoi, qui avait quelque peu disparu de l'agriculture – on exécute des procédures, on utilise des produits, des matériels – et de l'enseignement – des savoirs scolaires réifiés – a ainsi été réintroduite et les enseignants disent qu'elle produit des effets sur leurs élèves qui construisent un petit peu mieux l'idée du pourquoi ils font cela, pourquoi ils apprennent cela, et pourquoi ils pourront s'en servir plus tard.

Des changements dans les relations entre enseignants et apprenants

Des innovations sont aussi intervenues dans les relations entre les enseignants et leurs apprenants. La plupart des équipes accompagnées sont passées, ou ont pensé le faire, d'une posture marquée par l'imposition de savoirs à une posture d'accompagnement au développement des capacités à faire et à penser. L'une des craintes le plus souvent avancée par les enseignants, au regard des exigences cognitives plus élevées pour apprendre et penser le travail avec le vivant, s'exprimait sous la forme d'un « ils n'ont pas le niveau pour cela ». Les suggestions des accompagnateurs vers une prise en compte du vécu et de l'expérience des apprenants, vers des mises en situation authentiques d'enquêtes sur leur territoire proche, pour contribuer à répondre à des questions ou des problèmes effectivement rencontrés par les professionnels du territoire, ont été reprises par certains. Mais l'engagement dans un changement de pratique accompagné a eu aussi un autre effet sur les enseignants, celui d'essayer de faire comme si

les élèves allaient être capables « de plus » qu'ils ne le pensaient. « *On a aussi des élèves en bac pro, qui ont entendu toute leur scolarité qu'ils étaient bons à rien et qui sont désespérés et se disent que de toute façon ils ne comprendront jamais rien [...]. Et leur dire "vous êtes capables" c'est un changement de paradigme pour eux.* » Ce verbatim tenu par un enseignant à propos des élèves est tourné vers ceux-ci. Mais il est significatif d'un changement de croyance vis-à-vis des élèves : ceux-ci sont désormais tenus pour capables de s'engager dans le travail, de raisonner et d'apprendre, même si leur niveau de départ n'est pas optimal. On pourrait supposer ici que l'accompagnement joue non seulement le rôle de suggestion et de proposition de modes pédagogiques adéquats à la finalité, mais aussi un rôle de soutien à un changement des opinions, de ce que les enseignants tiennent pour vrai à propos de leurs élèves. Les équipes ou individus qui se sont laissés convaincre d'essayer de faire comme si les élèves étaient capables ont souvent été étonnés par la réalité des capacités manifestées, de l'intérêt pour les activités proposées, des solutions conçues, et des apprentissages réalisés. Enfin, c'est le rapport même à l'agroécologie qui a souvent pu être transformé, avec une évolution de l'acceptation de pratiques agricoles différentes, voire la projection vers un futur où il leur serait possible, en tant que futurs agriculteurs, d'y référer leurs pratiques.

La transformation des relations entre élèves et enseignants tient donc à une modification de l'une des croyances qui organisent l'action des enseignants, sur les capacités de leurs élèves à apprendre. Elle repose aussi sur un changement de posture pédagogique où il s'agit d'abord de concevoir, d'organiser et de conduire des séquences d'enseignement dans lesquels les apprenants sont mobilisés pour enquêter, réfléchir, observer, penser, produire des solutions pratiques. L'apport de savoirs ne s'en trouve en rien diminué, ce qui est un autre étonnement des enseignants, mais il se trouve rendu à une place plus « instrumentale » et fonctionnelle, autrement dit, pour comprendre et agir.

Des changements dans les relations entre enseignants

Nous avons aussi pu observer des changements dans les relations entre enseignants, au sens d'un changement vers la prise de conscience de la nécessité d'interagir ; ce que l'on pourrait aussi tout simplement appeler « travail en équipe ». Plusieurs « premières fois » ont été réalisées : lecture collective du référentiel de diplôme pour s'approprier les évolutions liées à l'agroécologie, élaboration collective de définitions des concepts essentiels (agroécologie, biodiversité, bien commun), élaboration collective d'un ruban pédagogique, association concrète des professeurs de disciplines générales au projet de transition, comme l'énonce le verbatim suivant qui rend compte de l'importance de partager les finalités professionnelles de la formation : « *Les visites de stages elles sont faites par l'ensemble des enseignants et c'est compliqué pour un enseignant de français ou de mathématiques d'aller parler avec un maître de stage, c'est difficile. Et c'est pour ça que l'on a essayé de faire une visite avec l'ensemble des enseignants, aussi pour qu'ils comprennent les enjeux liés à l'agroécologie au niveau des exploitations,*

et pour essayer de leur donner des arguments et des éléments pour expliquer. Et ce n'est pas une évidence. » Ou encore cet autre exemple qui donne à voir les outils élaborés pour assurer une progression collective de la formation : « j'ai proposé à l'équipe un tableau de progression pour synchroniser tout le monde pour qu'on atteigne les objectifs et qu'on fasse les choses au bon moment, en mettant du lien entre les modules [...]. Parce que les capacités mobilisent tout le monde. Il faut que l'on donne de la cohérence à la progression pour qu'ils s'approprient les savoirs, et puissent raisonner et comprendre ce qui se passe pour leur entreprise... Ça pouvait paraître rigide mais ça nous a obligés à nous parler et avec une certaine efficacité, et pour nous rappeler où on allait ».

Des changements dans le rapport au monde professionnel

Corollaire ou non de ce nouvel état d'esprit, la légitimité que les équipes se sont octroyées vis-à-vis des apprenants et entre eux les a amenées à mieux valoriser les situations professionnelles vécues par les apprenants et à renforcer les interactions avec les maîtres de stages ou d'apprentissage. Nous avons ainsi pu constater une évolution des sollicitations et de la nature des relations tissées avec le monde extérieur pour constituer des situations pédagogiques pertinentes. Ces situations, davantage ouvertes sur le monde extérieur, ont permis de contourner certains obstacles et de s'appuyer sur l'évolution des contextes professionnels dans lesquels les futurs diplômés sont invités à se situer « *Dans le choix des visites, on essaie de montrer différents modèles pour ne pas les opposer, montrer la cohérence, chacun est sur le chemin, tâtonne.* ». « *On sort du clivage bien/pas bien. On est parti de là, qu'est ce qui a fait que l'on a déjà changé de pratiques, pourquoi, les tâtonnements, les pistes, les échecs, ce que l'on a gardé. Si on travaille ça avec les jeunes, et bien je pense qu'on lève une partie des difficultés.* »

Ce que l'accompagnement nous dit des déclencheurs à l'innovation

L'accompagnement du dispositif PEPIETA nous a permis de relever en particulier quatre situations potentielles d'incitation à l'innovation.

La première a trait à la dimension axiologique de l'agroécologie, celle des valeurs. Comme le remarque Moscovici (1979), les velléités d'innovation n'ont abouti que grâce à une minorité « nomique », porteuse de valeurs (ici éducatives, pédagogiques, citoyennes...). Les quelques équipes de PEPIETA 2 dont la finalité première était la réussite aux examens ont moins innové que celles de PEPIETA 1 dont l'objectif était de mieux enseigner les questions de transitions. Pour autant, le décalage entre minorité nomique et majorité anomique a aussi joué contre l'innovation : l'une des équipes s'est ainsi retrouvée ostracisée au sein de l'établissement. De même, des enseignants ou formateurs trop militants ont parfois empêché la construction d'une véritable équipe. Mais la reconnaissance par l'institution d'un changement de cap a été fondamentale : « *Après, c'est important*

aussi que le ministère et les référentiels évoluent aussi par rapport au contexte de la société. Et ça nous donne aussi davantage de crédit. »

La seconde, qui ne tient pas forcément à EPA, est liée au sentiment d'une partie des équipes qui ressentait clairement que l'École est en voie de désadaptation au regard de ses fonctions d'inclusion, d'ascenseur social, de développement des apprenants... L'innovation est alors devenue une obligation pour qui voulait explorer « le champ de la réussite possible » (Hadji, 1991) : « Remettre cela [EPA] dans une problématique beaucoup plus large parce que ça redonne du sens au travail ».

Le troisième déclencheur est lié à l'introduction de nouvelles capacités et de nouveaux concepts dans les référentiels. L'un d'entre eux a beaucoup participé aux innovations, en ce sens qu'il a interrogé les équipes et ce, d'autant plus qu'il faisait l'objet d'une évaluation terminale en bac pro. Il s'agit du concept de « ressources communes » qui est apparu à la faveur de la rénovation du diplôme : « C'est la réforme qui m'a fait me pencher dessus, comment est-ce qu'on les [apprenants] outille et quelles connaissances il faut qu'on leur apporte. Dans la grille d'évaluation, à un moment donné, il faut qu'ils montrent qu'ils ont compris les mécanismes écologiques au niveau de la ressource. Et ça m'a interpellé. » Les deux critères qui participent de la définition de cette notion, celui de partage (la ressource est commune à différents utilisateurs) et celui de rivalité (une ressource commune, qui peut être dégradée, s'oppose à un bien public dont l'utilisation par une personne n'empêche pas une autre personne de l'utiliser) ont obligé à mettre l'accent sur le « commun » et sur la responsabilité individuelle et collective des différents utilisateurs. D'autre part, la capacité qu'il s'agit d'entraîner, « Définir des actions de préservation ou d'amélioration de l'état des ressources dans un agroécosystème », insiste sur l'action qu'il serait opportun de mener. Elle oblige donc l'apprenant à penser sa pratique, ses choix, au regard de cette ressource. Cette capacité s'appuie sur l'entreprise de stage pour laquelle l'apprenant doit définir une ou plusieurs ressources à enjeux ; pour définir cette ressource, il est ainsi amené à rentrer en enquête et à mobiliser des échelles spatio-temporelles plus larges que celle de la parcelle ou du résultat immédiat. Surtout, il doit aussi faire des liens entre la ressource commune, le(s) processus écologique(s) qui impacte(nt) son état et ses pratiques. Ainsi, l'introduction de cette capacité et de cette notion dans le référentiel invite à élargir les échelles, à prendre en compte d'autres usagers et à se représenter des phénomènes le plus souvent invisibles. On comprend dès lors la difficulté des enseignants à entraîner cette capacité et la puissance de l'introduction d'un tel concept pour engager des innovations en formation.

Enfin, quatrième situation potentielle d'incitation à l'innovation : l'appui et l'accompagnement des équipes. Si le plan EPA a déclenché de réelles velléités de changement, nous émettons l'hypothèse que les tendances stationnaires, permettant d'économiser l'énergie et le temps requis par la formation et la coordination entre individus, en auraient eu rapidement raison. Certes, le dispositif national d'appui a lui aussi dû innover en allant, mais, parce qu'instrumenté de

quelques repères en sciences de l'éducation, en sociologie des organisations ou sur les questions de transitions, il a pu aider 1) à formaliser les difficultés mais aussi les changements qui ont eu lieu, et 2) ce faisant, aider à *valuer*, avec les collectifs, ce qui s'est joué. Ainsi peut-on dire que les propos tenus par cette enseignante pour les apprenants sont aussi valables pour l'accompagnement : « *Donc au lieu de pointer tout ce qu'il fait mal, vous pouvez aussi pointer tout ce qu'il fait de bien. Et remettre des échelles de valeurs et leur faire changer un peu de lunettes et envisager les choses sous un autre angle* ».

La spécificité d'EPA qui tient autant à ses dimensions épistémiques, que didactiques, axiologiques, pédagogiques, rend l'exercice difficile pour les équipes. Elle nécessite d'innover tant au niveau du système d'appui pour soutenir le développement professionnel de la communauté éducative de l'enseignement agricole, qu'au niveau des directions ou des équipes et des individus. C'est un long chemin. Ces différentes innovations ont certes donné lieu à des ressources pour la formation mais qui se révèlent encore insuffisantes. Conçues comme autant de leviers susceptibles d'être utilisés pour renforcer les compétences à enseigner les transitions (agroécologiques, elles supposent néanmoins, pour la plupart, d'être scénarisées pour être appropriées par les équipes ; elles sont conçues comme prêt à penser mais pas à consommer. Ces diverses innovations n'ont par ailleurs pas toutes « infusées » pour reprendre le terme utilisé par l'un des enseignants. Dans certaines équipes, elles ont donné lieu à des remaniements de pratiques – une place plus grande laissée à la parole des jeunes – voire à des refontes du *curriculum* des apprenants, mais, parfois, elles n'ont pas abouti. Certaines équipes se sont emparées de la question des ressources communes en en faisant un thème supplémentaire à aborder dans le cadre d'une approche globale de l'exploitation agricole. Il y a alors eu adjonction, mais pas reconception de l'acte d'enseigner. Dans tous les cas, rares ont été les équipes dont les schèmes d'action et de pensée ont été radicalement modifiés. Cela a pu se jouer à l'échelle des enseignants les plus impliqués et qui se posaient, dès en amont de l'accompagnement, des questions sur leurs rôles. Le cheminement de ces enseignants, s'il est partageable, reste peu appropriable. Les personnes ou les équipes qui ont innové sont celles qui ont interrogé leur identité professionnelle. Mais ce remaniement suppose un temps long. Et, comme le dit Cros : « *Là où il faudrait de la lenteur (le développement de soi se fait par un chemin particulier, dans un temps qui ne se mesure pas à l'aune du temps social), nous voulons y introduire de la rapidité ; là où il y a un silence et un énigme, nous voulons y mettre du discours et de la clarté.* » (1997, p. 150).

Bibliographie

- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle, *Revue française de pédagogie*, 138, 85-95
- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. France : Presses Universitaires de France.

- Cros, F. (1997). L'innovation en éducation et en formation, *Revue française de pédagogie*, 118, 127-156.
- Hadji, C. (1991). Innover pour réussir. *Des acteurs parlent aux acteurs*. France : ESF.
- Hill, S.B. (1985). Redesigning the food system for sustainability. *Alternatives*, 12(3/4), 32-36.
- Hill, S.B & MacRae, R.J. (1995). Conceptual framework for the transition from conventional to sustainable agriculture. *Journal of Sustainable Agriculture*, 7(1), 81-87.
- Huberman, M. (1985). Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 75, 5-15.
- Moscovici, S. (1979). *Psychologie des minorités actives*, France : Presses Universitaires de France
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies, approche cognitive des instruments contemporains*. Paris, France : Armand Colin.
- Rabardel, P. (2005). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir, in P. Rabardel & P. Pastré. (Eds.), *Modèles du sujet pour la conception*, 11-30, France : Octarès.
- West M.A. ; Altink M.M. (1996). Innovation at work : individual, Group, Organizational and socio-historical Perspectives. Innovants in organizations. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, (5,1), 3-11.