

**ENSEIGNER A PRODUIRE AUTREMENT  
(Exposé IEA réalisé à l'ENFA le 19/11/2014)**

Jean-Gabriel POUPELIN  
Inspecteur de l'enseignement agricole  
Coordinateur du domaine pédagogique  
Assesseur du Doyen

En décembre 2012, lors du lancement de « Produire autrement » et du projet agroécologique pour la France, le Ministre de l'agriculture, de l'agroalimentaire et de la forêt inscrit cette stratégie dans la volonté d'un verdissement de la PAC au service de la biodiversité et de l'environnement, d'une diminution très significative de l'utilisation des produits phytosanitaires et de la participation à une transition vers l'économie verte.

Il définit, à cette occasion, une triple ambition : promouvoir un modèle agricole plus respectueux de l'environnement et plus en phase avec les attentes de la société ; promouvoir, à partir de l'agroécologie, la réconciliation des disciplines agronomiques et écologiques et enfin mettre l'enseignement agricole au cœur de tout le processus. Le rôle de démonstration des exploitations de l'enseignement agricole est pointé comme central dans le dispositif à mettre en œuvre.

Il s'agit ainsi de construire et de promouvoir des formes d'agriculture écologiques, durables et productives, socialement justes et économiquement efficaces.

« Produire autrement » interroge ainsi l'enseignement agricole dans toutes ses composantes, tant la constitution des diplômes que l'ensemble des pratiques éducatives, didactiques et pédagogiques mises en œuvre dans les établissements.

**1 - Quelle incidence du « produire autrement » sur la construction des diplômes de l'enseignement agricole ? L'exemple du BTS ACSE**

Le rapport Guillou 2013 pointe le changement de paradigme de la production agricole qui passe non seulement par des changements de pratiques, mais aussi par la mise en place de nouveaux modèles de systèmes de production et d'accompagnement de ces systèmes. La communauté scientifique déclare ainsi que le modèle de production agricole dominant depuis les années 1960 est actuellement insuffisant pour faire face aux nouveaux défis de l'agriculture mondiale et que l'approche agroécologique, dans toute sa diversité, est par contre à même d'assurer la triple ambition d'efficacité écologique, social et économique de l'agriculture précitée.

Ce constat scientifique est cependant confronté à la réalité des pratiques du monde agricole en France très largement imprégnée par le modèle productiviste dominant. Qu'en est-il alors de la construction des nouveaux diplômes de l'enseignement agricole ? Quelle approche objective mettre en œuvre dans ce nouveau contexte scientifique ? Quelles conséquences pour les diplômes avec la cohabitation annoncée des deux modèles de production, l'un dominant et l'autre émergent ?

Le diplôme en France, et plus particulièrement en agriculture, est un objet social co-construit entre de multiples acteurs : professionnels de l'agriculture, fédérations de l'enseignement privé,

enseignants, services de l'administration, inspection de l'enseignement agricole, établissements nationaux d'appui à l'enseignement agricole... Il doit donc traduire des réalités multiples, parfois contradictoires, constitutives d'une réalité sociale en un temps donné. En 2014, il doit, en quelque sorte, rendre compte du processus de transition vers une agriculture écologiquement et économiquement performante, qui apparaît pour l'heure encore minoritaire en France.

Dans les diplômes de l'enseignement agricole, l'impact du « produire autrement » doit ainsi être pris en compte en même temps que les caractéristiques de l'ensemble des autres systèmes de production qui coexistent.

L'exemple de la construction du BTSA Analyse, Conduite et Stratégie des Entreprises agricoles (ACSE) traduit cette logique. Ce BTSA rénové, mis en œuvre en septembre 2014, répond à une triple exigence : ouverture, agroécologie et stratégie.

L'exigence d'ouverture est ainsi directement fondée sur l'existence de multiples systèmes de production dans l'agriculture française. Il s'agit donc bien que le BTSA ACSE, diplôme emblématique de l'installation, donne à chaque étudiant (scolaire, apprenti, adulte) la possibilité de se former au système de production qui correspond au plus près à son projet personnel et professionnel. Dans la continuité du référentiel professionnel, l'écriture des référentiels de certification et de formation a ainsi été conduite pour, à la fois, construire précisément les capacités attendues issues du référentiel professionnel et, en même temps, permettre d'atteindre ces capacités à partir de tous les systèmes de production existants.

Le prise en compte de l'agroécologie a été effectuée à partir d'une double approche : approche économique et sociale d'une part (identification des politiques publiques et de l'environnement professionnel et territorial, gestion économique et sociale de l'entreprise agricole, dynamiques locales de développement...) et approche scientifique d'autre part (fonctionnement des agroécosystèmes, conduite de systèmes biotechniques...). Il s'agissait bien d'intégrer et de conduire la double exigence économique et environnementale.

L'approche stratégique développée dans le BTSA ACSE constitue une sorte de clé de voûte du diplôme. Elle est en effet au centre des problématiques agroécologiques conciliant productions animales et végétales, environnement, économie et enjeux sociétaux. Elle intègre la classique approche globale et aboutit à l'élaboration d'un projet d'adaptation d'un système d'exploitation prenant en compte les aspects agroécologiques, territoriaux et économiques ainsi que l'entrepreneur, ses motivations, ses choix et ses finalités.

Les rénovations en cours du baccalauréat professionnel Conduite et Gestion de l'Exploitation Agricole (CGEA) et du Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP) agricole sont conduites, en tenant compte des niveaux d'exigence et des spécificités qui sont les leurs, selon des approches méthodologiques identiques.

## **2 - Comment approcher et pratiquer « enseigner à produire autrement » ?**

Avec la prise en compte du « produire autrement », il s'agit bien de faire objectivement la part entre ce qui reste fixe dans le système d'enseignement et ce qui est soumis à des changements. Identifier les invariants permet d'inclure « enseigner à produire autrement » dans un contexte plus large et de dégager des axes éducatifs et pédagogiques à même de prendre en compte bon nombre de problématiques générées par cette nouvelle approche.

## **2.1 – Sur quelles bases peut s’appuyer l’enseignement agricole pour « enseigner à produire autrement » ?**

### **Eduquer et apprendre**

Pour le code de l’éducation, le droit à l’éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d’élever son niveau de formation initiale et continue, de s’insérer dans la vie sociale et professionnelle, d’exercer sa citoyenneté. Il s’agit qu’une personne puisse développer tout son potentiel cognitif, socioaffectif et psychomoteur.

Pour ce qui est d’apprendre, il s’agit bien ici d’aborder et de développer, en particulier, l’axe de la relation « apprenant/savoir ». Les sciences de l’éducation montrent bien que les apprentissages durables et efficaces se construisent grâce à la mise en action des apprenants et à leur confrontation avec des situations à même de leur faire découvrir tous les enjeux des savoirs. Avec « éduquer » et « apprendre », il y a les bases objectives qui fondent diverses pédagogies : différenciée, de projet, de l’erreur, inductive, du contrat, actives...<sup>1</sup>

Sur ces bases éducatives, didactiques et pédagogiques, il est possible de construire des stratégies pédagogiques très plastiques à même de prendre en compte et de résoudre beaucoup (toutes ?) de situations d’apprentissage. La lucidité oblige cependant à dire que ces compétences professionnelles prêtées aux enseignants ne sont que partiellement mises en œuvre par les équipes pédagogiques et que l’effort de formation (parfois il s’agit d’abord de convaincre) est important sur ces sujets.

### **L’autonomie dans les établissements**

Depuis 2008, le cadre réglementaire de l’enseignement agricole a beaucoup évolué. La réforme du lycée et la rénovation de la voie professionnelle ont mis en œuvre de nombreuses mesures visant à mieux répondre aux besoins des élèves, étudiants et apprentis et à favoriser l’individualisation, la personnalisation des parcours ainsi que les projets personnels et professionnels. Un des moyens mis en œuvre a consisté à renforcer l’autonomie et la part d’initiative des établissements. Pratiquement, cette autonomie s’exprime selon deux axes : autonomie pédagogique des enseignants et autonomie pédagogique au niveau de l’établissement.

Dans les établissements, la réalité de ces mesures se retrouve dans les enseignements à l’initiative des établissements (EIE), les accompagnements personnalisés, le tutorat, les stages de remise à niveau, les stages passerelles, les modules d’accompagnement du projet personnel et professionnel. Ces mesures complètent celles plus anciennes autour des Modules d’Initiative Locale (MIL) et des Modules d’Adaptation Professionnel (MAP).

Il faut y ajouter la création du conseil de l’éducation et de la formation en 2010 visant à construire, dans l’EPLEFPA, les conditions d’un véritable pilotage pédagogique de tous les centres.

Ces évolutions sont maintenant des données de l’enseignement agricole et permettent de prendre plus aisément en compte les nouvelles questions en lien avec « enseigner à produire autrement ».

## **2.2 – Quels sont les changements induits par « enseigner à produire autrement » ? Quelles nouvelles pratiques éducatives, didactiques et pédagogiques mettre en œuvre ?**

« Produire autrement » implique une nouvelle efficacité écologique (gestion de l’eau, du sol, des effluents, de la consommation énergétique, des intrants chimiques...) tout en maintenant un haut potentiel économique. Si elle se définit dans ce double objectif d’efficacité, l’agroécologie ne

---

<sup>1</sup>Les caractéristiques liées à « apprendre » conduisent à dire que la formulation « apprendre à produire autrement » serait didactiquement plus appropriée que celle retenue « enseigner à produire autrement ».

constitue pas pour autant un cadre homogène : onze systèmes de cultures différents (au moins !), qui s'efforcent tous de répondre aux limites de l'agriculture dite productiviste, peuvent ainsi être identifiés<sup>2</sup>.

Les thèses et systèmes défendus par les auteurs présentent également des différences considérables. Entre Pierre Rabhi, tenant des techniques biodynamiques, de l'humanisme et de l'écologie et Michel Griffon du CIRAD partisan de l'agriculture écologiquement intensive, les différences sont plus que de principe ! Pour le premier, aucun intrant chimique dans le système ; pour le second, recours raisonné à tous les intrants chimiques et aux OGM.

Dans ce foisonnement et ces différences il existe cependant des axes communs qui structurent l'agroécologie et fondent les nouvelles modalités éducatives et pédagogiques à mettre en œuvre dans l'enseignement agricole. De plus, de nombreux discours évoquent aussi, en même temps que « produire autrement », le « commercialiser autrement » et le « consommer autrement ». Il est ainsi aisé de constater que ce qui fait système pour l'exploitation agricole existe aussi au niveau bien plus large du social, du sociétal et du culturel.

### **L'éthique**

L'agroécologie investit le champ des valeurs. Il ne s'agit d'ailleurs pas d'un apport qui lui est absolument spécifique, il appartient en effet au cadre plus général du développement durable (et à l'éducation au développement durable bien intégré dans les référentiels de l'enseignement agricole). Il s'agit de la prise en compte de la solidarité intergénérationnelle intimement liée au développement durable : développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures à répondre à leurs propres besoins. Il s'agit d'une nouvelle approche du bien commun construite sur le long terme.

Ce cadre éthique, qui réinterroge nos modalités du vivre ensemble, concerne bien entendu toutes les disciplines de l'enseignement agricole et s'ancre dans l'éducatif (conception globale de la personne, de l'acteur, du citoyen) en même temps qu'il questionne vivement l'ensemble des sciences sociales.

### **La complexité**

Depuis les ouvrages de E. Marshall, J.R. Bonnevalle, R. Jussiau et I. Francfort (1989 et 1994), la complexité (« tissu de constituants hétérogènes inséparablement associés » ) est une notion familière dans l'enseignement agricole. Cette approche originale de l'entreprise s'est développée à partir de deux modalités qui sont devenues des marqueurs de notre enseignement : l'approche globale de l'exploitation agricole (AGEA) et la pluridisciplinarité.

Dans les années 90, l'AGEA a été largement utilisée dans l'enseignement agricole : tous les secteurs et tous les niveaux de diplômes y ont été confrontés. Elle a ainsi permis une généralisation de l'approche des systèmes dans notre enseignement. Le recours à l'agroécologie comme forme d'agriculture pivot du changement conforte la nécessité d'en appeler à l'approche systémique pour comprendre et raisonner le fonctionnement de systèmes de plus en plus complexes.

Quant à la pluridisciplinarité, elle constitue la modalité pratique de mise en œuvre des apprentissages de la complexité. La large expérience de l'enseignement agricole sur ce sujet, qui constitue aussi un avantage décisif dans l'approche « d'enseigner à produire autrement », ne doit pas cependant masquer la nécessaire interrogation de l'ensemble des acteurs en relation avec la réalité des pratiques de la pluridisciplinarité dans les établissements.

---

<sup>2</sup> Agriculture biologique, agriculture à haute valeur environnementale, agriculture raisonnée, agriculture biodynamique, agriculture de conversion, agriculture durable, agriculture écologiquement intensive, agriculture paysanne, agriculture de précision, agroforesterie, production intégrée.

## **L'incertitude**

A travers l'approche systémique, ce point est intimement lié au précédent. L'application de recommandations de techniques normatives constitue une des données de l'agriculture productiviste depuis les années 1960. Ces normes étaient largement construites à partir de l'utilisation massive d'auxiliaires de production (engrais, pesticides, irrigation, déforestation, variétés à haut rendement, énergie fossile...) dont on sait aujourd'hui que leur usage n'est pas « durable ». La remise en cause de l'usage massif de ces auxiliaires de production fragilise la position des agriculteurs face aux aléas (climatiques, économiques, sanitaires, commerciaux...) et les oblige à réinvestir leur propre réalité locale et à en maîtriser tous les ressorts. La singularité qui en résulte est riche de potentiel mais son approche demande des outils méthodologiques ainsi que des accompagnements conséquents.

L'enseignement agricole n'est pas démuné face à cette question de l'incertain. Il a, par exemple, depuis de nombreuses années, intégré l'apprentissage de méthodes et d'outils de raisonnement permettant d'améliorer l'efficacité des intrants. Il s'agit maintenant, dans les enseignements, de renforcer la formation à la diversité et à la relativité, d'avoir des approches spatiales et temporelles à différentes échelles et de se familiariser avec des approches comparées de systèmes (démarches de diagnostic et d'évaluations multicritères) plutôt qu'à la simple connaissance de modèles. Dans ce contexte, une approche de la résilience des systèmes serait en mesure d'éclairer cette phase de transition entre agricultures productiviste et agroécologique. Les relations entre enseignement technique, enseignement supérieur et recherche sont ici à privilégier.

## **Une nouvelle approche du collectif**

L'approche systémique est là aussi à même de nous éclairer sur les enjeux en question. Pour traiter de la question de la maximisation ou de l'optimisation du résultat technique et économique d'une entreprise agricole, l'AGEA est pertinente. Pour traiter de questions plus globales (qualité des eaux, des sols, biodiversité, approvisionnement de bassins de consommation, protection des paysages...) l'échelle n'est plus celle de l'exploitation, ce qui pose de fait l'importante question de la prise de décision. Dans cette approche, l'entreprise agricole n'est plus elle-même qu'un élément de systèmes territoriaux multiples plus vastes qu'il importe à l'enseignement agricole d'identifier et d'analyser. L'engagement des collectivités territoriales dans le soutien au développement et à l'installation agricoles sur des systèmes valorisant les savoirs écologiques est en croissance et sera encore accéléré par la décentralisation.

Dans l'enseignement agricole les approches territoriales, là encore pluridisciplinaires, sont bien connues et maîtrisées. La coopération entre géographie, éducation socioculturelle, histoire, aménagement, économie, biologie-écologie, techniques agronomiques... est éprouvée et à même de prendre en charge et de répondre efficacement à ces nouvelles problématiques des collectivités rurales.

Dans une autre sphère, le développement des réseaux sociaux et des réseaux sociaux numériques est aussi un moyen d'étendre et diffuser les échanges pour peu qu'ils ne soient pas mobilisés exclusivement en tant que réseaux-forteresses réunissant seulement des personnes ne souhaitant examiner que leur propre position et l'auto-conforter.

## **Le rôle du monde professionnel**

Pour l'acquisition des apprentissages en jeu dans l'enseignement agricole, le monde professionnel est complémentaire du monde de l'école. Les temps de formation dans le milieu professionnel varient entre 12 et 16 semaines selon les diplômes dont 10 à 12 semaines pris sur le temps scolaire soit de 15 à 16 % du temps scolaire passé dans le milieu professionnel. Si la construction des diplômes autour de capacités réinterroge l'évaluation dans son ensemble, les modalités capacitaires modifient

également l'approche des séquences dans le milieu professionnel, tant dans la préparation de ces séquences que dans le déroulement et le restitué par les apprenants. Dans cette optique, la nouvelle note de service sur les stages (DGER/SDPOFE/2014-546 du 07/07/2014) précise le rôle de l'équipe pédagogique qui « *élabore et utilise des outils (carnets de liaison, fiches d'activités...) facilitant l'identification des capacités à acquérir et les apprentissages en jeu en milieu professionnel grâce à un meilleur suivi et une meilleure circulation de l'information entre les trois partenaires* ».

Cette montée en puissance du suivi par les équipes pédagogiques prend tout son sens dans le cadre des apprentissages en milieu professionnel liés au « produire autrement ». Les activités à prévoir sont de deux ordres :

- Constituer des fichiers de maîtres de stages engagés dans le « produire autrement » en nombre suffisant pour accueillir les stagiaires. A court terme et dans nombre de régions, il y a le risque d'une insuffisance manifeste de maîtres de stage. Le dispositif qui se met en place dans l'enseignement agricole doit bien être vu comme un processus sur le long terme. Des mobilités interrégionales ou internationales des stagiaires sont à prévoir pour résoudre ces difficultés.
- Assurer le suivi des apprenants dans le milieu professionnel. Les difficultés inhérentes aux « incertitudes », à la « complexité », à la « singularité », aux approches des systèmes biotechniques et territoriales... demandent la mise en œuvre, dans la voie scolaire en particulier, de suivis empruntés à la voie de l'apprentissage. Il s'agit là, pour beaucoup d'équipes pédagogiques, d'un changement important dans la prise en compte du rôle du monde professionnel dans l'enseignement agricole.

### **Le rôle des exploitations dans les établissements**

On peut considérer que les exploitations des établissements sont appelées à jouer un rôle pivot dans le projet. Elles sont destinées à construire la transition, à faire levier en mobilisant des réseaux d'acteurs, à définir des mesures innovantes pour infléchir les stratégies et à activer des partenariats. Interfaces entre production, pédagogie et systèmes biotechniques, les exploitations des établissements d'enseignement agricole recèlent un grand potentiel pour le projet « enseigner à produire autrement ».

Dans le cadre des projets régionaux qui se mettent en place, les exploitations des établissements doivent jouer tout leur rôle dans la mise en œuvre du dispositif. Au sein des établissements, le projet pédagogique, lui-même inclus dans le projet d'établissement, et le conseil de l'éducation et de la formation sont appelés à jouer un rôle central dans la coordination des actions conduites entre les centres, et en particulier dans la définition des actions conduites par l'exploitation dans la cadre « d'enseigner à produire autrement ».

### **CONCLUSION**

Face au défi nouveau du « produire autrement », l'enseignement agricole est bien outillé. Les savoirs et les relations au savoir sont à l'évidence appelés à se renouveler. Il existe cependant, dans l'enseignement agricole, des cadres théoriques et des pratiques éducatives, didactiques et pédagogiques anciennes capables de recevoir ces évolutions et les mettre en œuvre. Les expériences éprouvées dans l'approche des systèmes et la mise en œuvre de la pluridisciplinarité, l'organisation originale, pour l'enseignement public, de l'EPLEFPA en centres constitutifs ancrés dans le monde professionnel, l'existence des exploitations... sont à même de faire face efficacement à cette nouvelle donnée de la production agricole. La nouvelle autonomie pédagogique des établissements est aussi un levier qui va permettre aux établissements de l'enseignement agricole de contribuer à créer une nouvelle agriculture socialement, économiquement et écologiquement efficace, inscrite et acceptée dans son territoire.

## **Bibliographie**

Altieri MA, 1986. Agroécologie. Bases scientifiques d'une agriculture alternative. Debard.

Bertrand Y, 1998. Théories contemporaines de l'éducation. Editions nouvelles.

Bonnevialle JR, Jussiau R, Marshall E, 1989. Approche globale de l'exploitation agricole. INRAP-Foucher.

Bonnevialle JR, Francfort I, Marshall E, 1994. Fonctionnement et diagnostic global de l'exploitation agricole. Educagri Editions.

Charlot B, 1999. Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie. Anthropos.

Goulet F, Magda D, Girard N, Hernandez V, 2012. L'agroécologie en Argentine et en France. L'Harmattan.

Griffon M, 2013. Qu'est-ce que l'agriculture écologiquement intensive ? Quae.

Guillou M (sous la direction de) 2013. Le projet agro-écologique : vers des agricultures doublement performantes pour concilier compétitivité et respect de l'environnement. *Propositions pour le Ministre*.

Houssaye Jean, 2014. Le triangle pédagogique. Les différentes facettes de la pédagogie. ESF.

Lelièvre Cl, 2004. L'école obligatoire : pourquoi faire ?. Edition Retz.

Meirieu Ph, 1999. Apprendre... oui, mais comment ? ESF.

Pena-Ruiz H, 2003. Qu'est-ce que la laïcité ? Folio.

Rabhi P, 2008. Manifeste pour la Terre et l'humanisme. Actes Sud.

Reboul O, 1999. Qu'est-ce qu'apprendre ? Pour une philosophie de l'enseignement. Puf.