

Jessica Thomas

jessica.thomas@versailles.inra.fr

Institution d'appartenance : Institut National de la Recherche Agronomique (INRA) / LISIS

Formation : Sciences politiques

Thèmes 6 et 7 : Le rôle des pouvoirs publics dans la transition & Les autres acteurs de la transition

Les transformations de l'enseignement agricole technique français, des années 70 à « l'agroécologie » : Quelles impulsions publiques pour quelles évolutions ?

Introduction :

Cette contribution vise à présenter une étude des évolutions en cours dans l'enseignement technique agricole français relatives à l'intégration des enjeux environnementaux. En mobilisant les cadres théoriques de la sociologie pragmatique, ce travail s'appuie sur une étude des référentiels de formation de l'enseignement technique agricole des dernières décennies pour analyser plus précisément les documents de travail à l'origine du plan « *Enseigner à Produire Autrement* » lancé par le ministère de l'agriculture français en 2014. Notre approche de cette production documentaire a été couplée avec des entretiens des acteurs du ministère et du monde éducatif engagés dans la transformation de l'enseignement agricole.

Il s'agit ici de mettre en évidence des transformations anciennes et progressives qui témoignent des réflexions engagées depuis les années 1970, autour des changements à opérer dans la formation au métier d'agriculteur, en vue d'intégrer les nouveaux enjeux perçus par les décideurs. Le constat de ces évolutions déjà à l'œuvre depuis plusieurs décennies ne vise cependant pas à dire que les évolutions de l'éducation professionnelle agricoles ont été suffisantes. Notre démarche vise plutôt à :

- Proposer une vision de l'enseignement technique de ces dernières décennies moins figée que ce que l'injonction à « *Enseigner à Produire Autrement* » du ministère de l'agriculture français pourrait amener à penser, et témoignant de la progressivité des changements (1).
- Rappeler des éléments de contextes politiques et sociétaux pour analyser le choix politique de réformer l'éducation technique agricole. Cette étude de cas nous apparaît révélatrice des représentations entourant le discours de la transition, identifiant des « leviers » à actionner, et notamment celui de la diffusion de certaines connaissances et compétences pour accélérer la « *transition agroécologique* » (2).
- Nuancer le « discours de la transition », d'une part parce que les évolutions de l'enseignement agricole concernant la prise en compte des changements sociétaux ne sont pas nouvelles, et d'autre part parce que les résultats d'évolutions déjà perceptibles dans l'enseignement se font attendre. Ce discours risquerait d'opposer de façon simplificatrice un passé sombre à un futur vert et radieux accessible grâce à une prise de conscience soudaine. De plus cette transition tant attendue pourrait avoir un caractère illusoire : si après un retour historique sur les évolutions des dernières décennies, on avance que l'enseignement technique agricole n'est ni figé ni réfractaire aux changements, comment expliquer le sentiment d'insatisfaction affiché par un certain nombre d'acteurs (citoyens, politiques, professionnels pionniers, associations) vis-à-vis des résultats concrets en terme de transformations malgré l'affichage de changements importants dans les dispositifs éducatifs (3) ?
- Se demander ce que ces discours et ces réformes successives contribuent à produire en terme d'identités professionnelles. En effet, en partant de l'hypothèse que les transformations de pratiques sont intrinsèquement liées aux évolutions de ces identités (Muller, 2009), il semble nécessaire d'interroger les représentations véhiculées par ces discours politiques, scientifiques et éducatifs, autour du métier d'agriculteur. Il s'agit d'analyser ce que l'engagement dans une démarche de transition à travers l'enseignement professionnel contribue à produire en terme de références et d'exigences pour les futurs agriculteurs (4) ?

1. L'écologisation progressive de l'enseignement agricole technique (EAT) : des évolutions multiples et plus anciennes que ce que le discours sur la transition pourrait laisser penser ?

L'étude des référentiels de formation de l'enseignement secondaire agricole de ces dernières décennies, tout comme le témoignage de membres du personnel éducatif, témoignent de l'intégration, certes progressive, mais ancienne des enjeux environnementaux dans l'enseignement technique. Il semble nécessaire d'analyser sur un temps plus long les transformations initiées afin de replacer l'injonction actuelle à « Enseigner à Produire Autrement » du ministère de l'agriculture français et le nouveau « paradigme agroécologique », dans des efforts d'écologisation des pratiques agricoles engagés depuis les années 70, bien qu'ils soient actuellement présentés comme des éléments de rupture du modèle de développement agricole.

Les historiens ont mis en lumière la montée des inquiétudes relatives à la dégradation de l'environnement (Deverre 1995 ; Callon, Lascoumes, Barte, 2001), qui se manifeste notamment dans les années 1970 par des critiques du modèle de développement agricole productiviste principalement au sein de ce que Cefaï (1996) appelle des « arènes », qualifiées dans ce cas « d'activistes » (Bonneuil, Joly, Marris, 2008). La lecture des référentiels de formation, permet de noter la présence précoce des préoccupations environnementales dans la sphère de l'enseignement agricole, même si la prise en compte des enjeux de productivité, de rentabilité, de technicité et de préservation de l'environnement demeure déséquilibrée. Dès 1971 apparaît un enseignement « d'écologie » au niveau du brevet et du bac. L'écologie enseignée reste cependant plutôt « descriptive » que « fonctionnelle » (Magro & Hemptine, 2011), et ses principes demeurent circonscrits dans un champ disciplinaire. Dans les années 1980 la discipline « biologie-écologie » répond en partie aux critiques portant sur l'absence du caractère « appliqué » des savoirs écologiques transmis.

La recherche agronomique évolue en intégrant certaines critiques sur des analyses purement factorielles (Deffontaines, 1973), et cette réorientation vers de nouvelles échelles d'analyse se retrouve dans l'enseignement. De nouveau, un lien peut être établi entre les critiques des dégradations environnementales – qui dans ce cas établissent les responsabilités de la recherche – et les évolutions des discours scientifiques, ces derniers se traduisant ensuite en objectifs éducatifs. La contestation de modèles technico-scientifiques jugés simplificateurs, inadaptés aux particularités des milieux naturels, et décriés pour les solutions uniformes qu'ils ont diffusées, conduit à l'émergence d'un discours scientifique et politique proposant certaines modifications dans la manière d'appréhender et de rationaliser le vivant (Bonneuil & Joly, 2013). Les référentiels de formation de l'EAT adoptent relativement tôt des principes désormais présentés comme des caractéristiques de l'agroécologie : l'approche systémique et l'interdisciplinarité (Sébillotte, 1994). A partir de travaux de recherche sur les systèmes agraires développés dans les années 80, « l'approche globale de l'exploitation » (Bonneville, Jussiau & Marshall, 1989) est enseignée, avec pour objectif de permettre des prises de décisions appréhendant la complexité des interactions, entre les différents éléments du système de production, et avec l'environnement. L'approche systémique devient une référence incontournable pour de nombreuses disciplines de l'enseignement agricole. Le thème de l'introduction de la « complexité » des multiples composantes de la prise de décision, théorisé dans l'arène scientifique, est mobilisé dans l'arène éducative :

« La diversité des situations fonctionnelles comme celle des activités professionnelles confiées à des techniciens supérieurs a une conséquence forte : la formation initiale doit les préparer à s'adapter à des situations fonctionnelles évolutives. Il est évident que la culture scientifique et technique est un des moyens de cette adaptabilité. Il importe également que les techniciens supérieurs apprennent à

s'informer et à actualiser en permanence leurs connaissances comme leurs méthodes d'intervention et de travail »¹

Les impératifs de productivité et de rentabilité de l'exploitation demeurent les motivations premières des solutions techniques et scientifiques proposées comme outil de gestion de cette complexité dans les choix à réaliser. Cependant les exigences agri-environnementales sont dorénavant associées aux enseignements techniques d'agronomie et de zootechnie². Les notions « d'agrosystème », puis de « biodiversité » sont introduites dès les années 2000. La dimension « fonctionnelle » de cette biodiversité est présente dans les référentiels avant même l'identification de l'agroécologie comme objectif politique³. Autre exemple de la traduction de concepts mobilisés dans les arènes politiques et scientifiques dans l'éducation : les référentiels professionnels s'appuient sur l'identification des enjeux conjoncturels pour l'agriculture, et mentionnent le caractère « multifonctionnel » de l'agriculture (Laurent et al., 2003) impliquant une « complexification » du métier d'agriculteur. Ce thème de la « complexité » ayant été réintroduit dans la recherche à la suite des conséquences de certaines simplifications des mécanismes biologiques par les modèles scientifiques qui apparaissent comme nuisibles à l'environnement.

En lien avec l'affirmation de la stratégie nationale de DD, un programme d'éducation en vue du DD est lancé 2007. Il s'agit alors de mobiliser les établissements, leur exploitation, mais aussi des acteurs territoriaux autour de projet d'éducation au DD. Les référentiels et diplômes intègrent peu à peu la présentation de modèles agricoles alternatifs et mentionnent les effets potentiellement négatifs de l'intensification et de la spécialisation de l'agriculture. Les connaissances à diffuser relevant de l'écologie sont de plus en plus détaillées (notions d'interaction de facteurs biotiques, de réseaux trophiques, de symbiose ou de compétition)⁴. Il s'agit de faire état de l'existence de différents types d'agriculture et parfois de les comparer. Des certifications de spécialisation en agriculture biologique (AB) sont créées dès 1985 mais elles n'ont qu'une place accessoire dans le dispositif éducatif. En 2007, le plan « Agriculture Biologique : horizon 2012 » est l'occasion d'intégrer l'AB dans le bac professionnel. Ces évolutions doivent cependant être relativisées car elles sont appréhendées en tant « qu'alternatives ». Le rééquilibrage de la polarisation des connaissances transmises autour d'un modèle agricole centré sur l'apport d'intrants chimiques est donc limité.

Ce qui apparaît nettement est la volonté de *ne pas imposer un choix de système particulier*⁵. Cela sera un positionnement récurrent des discours de la transition préférant évoquer une diversité de solutions plutôt qu'un nouveau modèle unique. Les référentiels accordent de plus en plus d'espace à la présentation de la diversité des systèmes de production. Ils mettent par exemple en avant, dès les années 1980, la diversité des moyens de lutte contre les bio-agresseurs. Cependant, la question de la hiérarchisation des différentes pratiques n'est pas directement abordée, et l'on s'en tient à une présentation qui pourrait relever davantage de l'affichage. Dès lors, une question se pose : est-ce que ce focus autour de la *diversité* des types d'agriculture ou le thème de la « *coexistence des modèles* » – relayé désormais par les arènes politiques, scientifiques, professionnelles et reprises dans l'arène éducative – suffit pour remettre en cause le déséquilibre entre, d'une part des modèles agricoles conventionnels qui continuent de prédominer, et d'autre part des modèles alternatifs qui peinent à s'intégrer et à résister dans un environnement socio-économique concurrentiel (Stassart & Jamar, 2009). En d'autres termes : que peut faire une éducation à la diversité des systèmes et quelles sont ses limites lorsque l'évaluation et le développement des modèles demeurent dominés par des critères de rentabilité économique ? Un exemple

¹ Référentiel de formation BTS ACSE, 1989

² Référentiel de formation BTS ACSE, 1998

³ Référentiel Bac professionnel CGEA 2007

⁴ Référentiel Bac professionnel CGEA 2007

⁵ Référentiel Bac professionnel CGEA 2007, Référentiel BTS ACSE 1989, 1993, 1998

de ce paradoxe d'une diversité soutenue dans les discours mais qui reste concrètement difficile à valoriser, se retrouve dans les récits des enseignants concernant les pratiques pédagogiques mises en place. Ils mentionnent les comparaisons effectuées avec les élèves entre différents types de pratiques (bio, conventionnelles, raisonnées...) mais les principaux critères d'appréciation restent les « marges économiques » calculées pour chaque système. Cela pourrait révéler les difficultés pour ces dispositifs scientifiques et éducatifs de valoriser autrement les pratiques alternatives.

Un autre ensemble d'évolutions s'ajoute aux exigences d'écologisation des contenus, relatif cette fois aux *méthodes* d'enseignement, et toujours en lien avec les constats des conséquences néfastes d'un système de développement agricole, et d'un système éducatif fondés sur la diffusion de connaissances standardisées. La supériorité des connaissances scientifiques théoriques en vient à être questionnée et les méthodes pédagogiques sont identifiées comme insuffisamment orientées vers la diffusion de savoirs empiriques, fonctionnels, directement applicables (Delbos & Jorion, 1984). Rapidement l'un des buts affichés de l'EAT est de former à la prise de décision en encourageant des capacités d'observation, d'analyse, et de prise d'initiatives. L'une des évolutions envisagée dans les années 1980 est d'encourager l'adaptation aux contextes locaux en partant de l'exercice du métier d'agriculteur⁶. Les politiques éducatives visent alors à développer les expérimentations au sein des exploitations des établissements en soutenant des projets de partenariats avec des scientifiques et des acteurs du développement territorial (financement d'appels à projet pour la recherche appliquée, la recherche-action et le développement rural). Les « projets d'établissement » et les « modules professionnels » sont pensés pour créer des situations réunissant des enseignants de diverses disciplines autour d'enjeux pratiques contextualisés, et pour afficher un retour aux savoirs tirés de l'expérience. Ils constituent ainsi une ouverture relative à la pluridisciplinarité dans un enseignement secondaire fragmenté dans des cadres disciplinaires.

Ainsi, la volonté de valoriser des savoirs émanant des pratiques professionnelles, présentée comme une composante centrale de l'agroécologie, se révèle être une démarche engagée depuis plusieurs années. Cela témoigne de la continuité des changements à l'œuvre, désormais qualifiés « d'agroécologiques ». L'enjeu ici n'est pas de dire que le concept d'agroécologie n'apporte rien de nouveau, mais de rappeler que les agriculteurs n'ont pas attendu ce tournant sémantique pour développer des démarches d'observation, et d'analyse des effets de leurs pratiques sur l'environnement. On peut comprendre la volonté de mobiliser ce terme « d'agroécologie » pour réaffirmer cette attitude proactive d'observation, d'expérimentation, d'adaptation et d'innovation de l'agriculteur, si l'on considère qu'elle a effectivement perdu de sa vivacité avec la diffusion de solutions relativement standardisées dès la fin de la seconde guerre mondiale. Mais il nous apparaît important de rappeler qu'il s'agit d'un principe de fonctionnement ancien dans l'exercice d'un métier au contact du vivant. Le constat des transformations engagées dans l'EAT amène dès lors à s'interroger sur le discours d'une rupture affichée notamment à travers le plan « Enseigner à Produire Autrement ».

Cette approche historique permet principalement trois constats :

- Premier constat : en analysant les évolutions de ce qu'il paraît bon d'enseigner aux futurs agriculteurs, on constate une circulation de concepts, de cadres d'interprétation et de problématisation entre des « arènes » activistes, politiques, scientifiques, et éducatives (Bonneuil, Joly, Marris, 2008). Ce qui est affiché dans les référentiels de formation comme devant être enseigné, est en partie une retranscription des changements en cours au sein de la recherche agronomique, et des sciences de l'éducation, qui sont eux-mêmes influencés par un contexte politique et activiste. Ce sont notamment les critiques

⁶ Rapport MAAF, DGER, Inspection de l'enseignement agricole. « *Produire Autrement à partir de l'agroécologie* », 2013.

des dégradations environnementales d'un modèle de développement agricole intensif qui imposent une remise en question des méthodes scientifiques et éducatives.

- Deuxième constat : d'autre part, cette transcription directe des objectifs politiques et scientifiques dans l'enseignement, vient rappeler la perception d'une visée transformatrice de l'éducation. Elle apparaît historiquement identifiée comme un levier pour le changement, lorsqu'il s'agit d'engager des transformations sociétales et techniques, et elle a été à de multiples reprises considérée et mobilisée comme un outil pour enclencher des évolutions.
- Enfin, le dernier constat nous invite à ne pas considérer l'enseignement technique agricole comme une sphère restée jusqu'ici immobile. Il ne s'agit pas de démontrer que rien ne change sous l'impulsion politique actuelle du plan Enseigner à Produire Autrement (EAPA), mais plutôt de mettre en lumière les apparitions successives de nouveaux concepts et méthodes dans l'enseignement, témoignant à la fois de l'évolution des représentations, des théorisations, mais aussi des défis que continuent de représenter l'intégration de préoccupations environnementales. Le plan EAPA apparaît alors comme une *formalisation* du chemin parcouru et de celui qui reste à parcourir.

2. Recontextualiser le discours de la transition : l'économie de la connaissance identifie « L'éducation au DD » comme un « levier » de changement susceptible de faire sauter certains « verrous sociotechniques »

Cette étude des changements de l'EAT rend visibles de grandes tendances qui viennent nourrir le « discours de la transition ». En effet, ce qui frappe à la lecture des référentiels de formation, et dans les discours des acteurs organisant l'EAT, c'est la proximité entre le discours politique et ce qui est attendu de l'EAT. On pourrait même avancer que les référentiels et les projets éducatifs traduisent des objectifs politiques, et témoignent d'une certaine performativité du discours politique se réalisant dans l'éducation (Ball, 2004). Les « plans », « programmes », « appels à projet », la structuration de « réseaux » autour de l'EAT sont autant d'instruments de politiques publiques porteurs de représentations particulières (Lascombes & Le Galès, 2005). Ils traduisent des exigences d'écologisation des pratiques, d'innovation à travers l'expérimentation, et de diffusion de savoirs fonctionnels, ayant une applicabilité directe pour transformer les pratiques selon les nouveaux canons du développement agricole. Il nous semble important de contextualiser ces ambitions, pour souligner l'influence des représentations qui orientent actuellement les réflexions sur la transition. Nous mettrons l'accent sur trois de ces représentations principalement relayées par les arènes politiques et scientifiques :

- Vivre dans une « économie de la connaissance » (Gibbons et al., 1994), amène à appréhender l'éducation comme un « levier d'action » pour le changement. Tout un discours autour de l'innovation et de la diffusion de nouvelles connaissances se développe, mobilisant entre autre l'éducation technique comme une source de production du savoir.
- Ces arènes donnent également vie au paradigme du « développement durable » qui renvoie notamment à la notion de génération, et pose la question de la gestion future des ressources comme enjeu majeur, faisant là aussi de l'éducation de ces générations à venir un enjeu crucial.

En plus de la volonté de faire émerger de nouveaux savoirs, il s'agit de diffuser de nouvelles valeurs pour susciter de nouveaux comportements⁷, une autre fonction que l'éducation est censée assurer pour inciter au changement. Les théories identifiant les différents « verrouillages sociotechniques » faisant obstacle à l'écologisation ont mis en exergue le rôle des représentations, des cadres de pensée ou des valeurs, et de la

⁷ Plan international de mise en œuvre de la Décennie des Nations Unies pour l'Éducation en vue du Développement Durable (2005-2014), 2005

culture professionnelle (Geels, 2007 ; Vanloqueren & Baret, 2008). L'éducation apparaît comme une manière de changer les façons d'appréhender une situation problématique, et d'inculquer certaines valeurs.

- La reconnaissance politique affichée de *la pertinence de savoirs conçus de manière participative* émerge à la suite de la multiplication des critiques citoyennes d'une science manquant de transparence. L'appel au développement de procédures de contrôle plus démocratiques, sur les conséquences sociales et environnementales, ainsi que sur les risques, que certaines découvertes peuvent occasionner (Callon, Lascoume, Barthe, 2001 ; Bonneuil, Joly, Marris, 2008), contraignent les arènes politiques et scientifiques à s'ouvrir à la participation et à reconnaître la validité de processus de création de connaissance « ascendants », au moins dans les discours.

Ces raisonnements guident les orientations politiques actuelles. Ils permettent de comprendre la mobilisation autour de l'agroécologie et de ses multiples dimensions (Wezel et al., 2009) : en plus d'une solution technique à la dégradation des ressources, elle est théorisée comme une réponse aux enjeux de mobilisation et de diffusion de différents types de savoirs et de valeurs pour la transition, et l'EAT apparaît comme l'un des instruments de sa mise en œuvre.

3. Interroger le discours de la transition au regard de la progressivité des changements et de leurs limites en terme de réalisations concernant les pratiques professionnelles : la transition agroécologique entre efforts de conciliation et contradictions

La volonté n'est pas ici de rejeter ce label de « transition agroécologique », dont le ministère français est porteur, lorsque cette notion se traduit par une ouverture vers une diversité des possibles, et remet en question des modèles de production dominants dont les conséquences sociales et environnementales sont critiquées. Cependant, il nous apparaît important de questionner plus en profondeur le concept de transition pour ne pas tomber dans la simplification et l'illusion d'un chemin pavé de solutions déterminées, sur lequel il suffirait d'actionner « des leviers de vitesse » pour enclencher une « accélération » vers la durabilité. Le risque est qu'une dualité entre « un avant » et un « après » occulte les tentatives successives de changements ayant déjà eu lieu, ce qui ne permet pas nécessairement de prendre toute la mesure de leurs limites, et rend par conséquent difficile leur dépassement. Les dispositifs d'action publique déployés (Plan Ecophyto, Appels à projet pour l'agroécologie, GIEE) s'inscrivent dans une certaine continuité souvent gommée par les affichages politiques. Les perspectives socio-historiques permettent de constater que, plus qu'une transition d'un état à un autre, ce sont des transformations multiples et des ajustements récurrents qui caractérisent le développement agricole et l'EAT. Cela évite les simplifications d'un discours portant sur la transition qui pourrait intervenir après une « prise de conscience salvatrice ». Le terme de transition ne doit pas laisser penser selon nous qu'une récente prise de conscience des enjeux environnementaux nous inciterait soudainement à adopter les bonnes pratiques, valeurs et représentations (Bonneuil, Fressoz, 2013). Constater la progressivité de l'écologisation des valeurs et pratiques véhiculées par l'enseignement agricole, nous permet de rendre compte du temps que des changements de cadres de penser et d'action nécessitent. Le retour sur ces transformations multiples pourrait remettre en question le caractère ponctuel de la « transition », puisqu'elle apparaît comme étant engagée depuis plusieurs années, voire comme n'ayant peut-être même jamais cessé. Cela invite aussi à porter un regard critique sur ce concept : malgré ces tentatives passées, les pratiques agricoles intensives continuent de prédominer, et les résultats des transformations de l'éducation identifiées comme un « levier » pour le changement se font encore attendre.

Il ne s'agit en aucun cas de s'opposer à l'idée que l'accélération de la prise en compte des enjeux du DD paraît nécessaire, ou de nier le caractère destructeur de certaines pratiques agricoles intensives. L'idée est plutôt de ne pas tomber dans l'illusion que des solutions

définitives sont accessibles puisque même des « déverrouillages » réussis, indispensables pour l'écologisation des pratiques (Barbier, 2009 ; Stassart et al., 2012), ne peuvent s'avérer que momentanément pertinents pour résoudre un problème donné. Pour questionner ce « discours de la transition » il nous semble nécessaire de le replacer dans le contexte politique, social et économique qui est le sien, comme en témoigne les objectifs progressivement affichés de refonte de l'EAT et les solutions envisagées.

Mais une fois ces transformations progressives de l'EAT mises en lumière, comment appréhender le fossé qui apparaît lorsque l'on constate des dynamiques d'intensification, de concentration et de spécialisation toujours à l'œuvre dans l'agriculture ? L'une des réponses réside probablement dans la multiplicité des composantes intervenant dans les choix d'itinéraires techniques des agriculteurs (Barbier, Lemery, 2000). Les recherches récentes sur les systèmes sociotechniques témoignent des multiples niveaux de blocage (Levidow et al., 2013 ; Vanloqueren & Baret, 2008). Le premier frein au changement demeure lié aux exigences de rentabilité économique qui pèsent sur les agriculteurs. La polarisation des discours autour des connaissances à mobiliser pour changer ne doit pas éluder les transformations indispensables du fonctionnement des marchés et des modes de valorisation du travail de l'agriculteur pour que la transition ait lieu. La prise de conscience des enjeux environnementaux et des bénéfices des pratiques alternatives, tout comme l'appréhension de l'exploitation de manière systémique ne suffisent pas si le système de production et de distribution agroalimentaire n'assure pas la viabilité économique de ces modes de production alternatifs (Lamine, 2012).

Cela nous invite à nous interroger sur l'illusion que pourrait représenter l'idée d'un consensus possible, reposant sur la coexistence de systèmes divers, que le discours de la « transition agroécologique » tend parfois à véhiculer. L'éducation au DD est identifiée comme susceptible de fédérer autour de valeurs consensuelles directement applicables dans la pratique. Le récit de la « transition agroécologique » présente la mobilisation de savoirs scientifiques et participatifs comme pouvant mener à une concertation entre les acteurs, susceptible de pacifier les rapports de forces. Un reproche fréquemment formulé à l'encontre du concept d'agroécologie, lors de certains entretiens avec les professionnels du développement agricole, est celui d'un ensemble trop vague de pratiques pourtant différentes. Mobilisée dans le discours politique, l'agroécologie permet aussi de ne pas choisir un modèle susceptible de remettre radicalement en cause les pratiques des acteurs dominants du secteur agricole, d'intégrer un maximum de modes de production, sans nécessairement maintenir de fortes exigences concernant le degré d'engagement dans des pratiques écologiques. Il nous semble que deux risques pourraient émerger : d'une part ce discours tend peut-être à sous-estimer les conflits et les intérêts irréconciliables susceptibles de se maintenir entre des types d'agriculture incompatibles (Altieri, 2005), d'autre part, il se pourrait qu'il sous-estime également la force d'initiatives contestatrices qui se sont pourtant révélées être des moteurs du changement, permettant jusqu'au verdissement des pratiques conventionnelles. Avant d'être considérés comme des « pionniers », les agriculteurs développant des systèmes de production opposés au modèle dominant étaient qualifiés de « marginaux ». Ces initiatives radicales, n'hésitant pas à entrer en conflit avec les orientations dominantes du modèle de développement agricole, pourraient être identifiées comme des sources de cette fameuse « accélération » de la transition.

Cela nous amène donc à réfléchir aux transformations possibles dans l'enseignement technique, et le développement agricole en général, afin que l'agroécologie comme objectif politique ne perde pas sa dimension contestatrice des pratiques intensives, et soit force de proposition pour des savoirs et des pratiques adaptées au milieu de l'exploitation et au projet de l'agriculteur.

4. Quelles identités professionnelles la transition engagée par les politiques de réformes de l'enseignement professionnel agricole participe-t-elle à construire ?

Pour tenter d'apporter une contribution à des pistes de réflexion pour « accélérer la transition », nous reprenons les travaux de Pierre Muller sur le rôle des évolutions de l'identité professionnelle dans les changements de pratiques (Muller, 2009). Les transformations ne peuvent être conçues comme relevant exclusivement de la possibilité de mobiliser des savoirs différents ou d'adopter des techniques innovantes. Elles résultent aussi de nouvelles représentations concernant le rôle de l'agriculteur et l'impact de ses activités sur la société, et désormais l'environnement. Agir sur ces représentations et ces références professionnelles apparaît comme une manière prometteuse d'inciter à des changements de comportements. Cette hypothèse nous amène donc à nous demander quelles représentations du métier d'agriculteur sont actuellement construites par les réformes engagées afin d'analyser ce que les évolutions de ces identités pourraient permettre en terme de transformation des pratiques. En d'autres termes, il s'agit d'analyser quelles sont les changements que tentent d'initier les politiques publiques à travers l'enseignement agricole, en terme d'identité professionnelle. Quelles sont les valeurs, les compétences et les exigences vis-à-vis des professionnels du monde agricole véhiculées par les politiques éducatives, quels changements visent-elles, et que sont-elles susceptibles d'occasionner ?

A la lecture des référentiels professionnels des dernières années, tout comme en analysant le discours d'acteurs institutionnels et professionnels du monde agricole, certaines tendances concernant ce que l'on attend désormais des agriculteurs peuvent être dégagées. L'une de ces tendances est la conception du rôle d'agriculteur comme « gestionnaire » de l'exploitation (Hemidy, 1991). Dès les années 1970 les référentiels de formation mettent l'accent sur les capacités de « gestion de l'entreprise agricole » à acquérir au cours du cursus⁸. Les compétences à acquérir pour les futurs agriculteurs sont déjà formalisées dans les termes suivants : « *une prise de décisions dans un contexte d'incertitude dans les domaines technique, commercial et financier* » et soulignent l'« *importance de l'appréhension du futur et de la connaissance scientifique des phénomènes aléatoires* »⁹. Le thème du rapport à l'incertitude pour des travailleurs en lien avec le vivant et dont l'activité est soumise aux aléas environnementaux est relayé dans les arènes activistes, politiques et scientifiques à la suite de prises de consciences des conséquences de certaines avancées technologiques (Beck, 1992). Cette thématique de l'adaptation dans un environnement incertain imprègne progressivement les référentiels de formation agricoles. L'identification d'enjeux comme la « gestion des risques » et « l'impératif d'adaptation » aux changements des écosystèmes, conduit à la multiplication d'outils visant à accompagner les agriculteurs dans leur prise de décision. Certains de ces dispositifs relèvent essentiellement de dispositifs techniques, et d'autres intègrent une prise en compte des processus cognitifs propres aux acteurs dans la conduite leur activité professionnelle (Cerf, Meynard, 2006). On retrouve dans les référentiels éducatifs cette volonté de former à une prise de décision rationnelle « multicritères », toujours dans le prolongement des transformations traversant les recherches sur les stratégies de gestion environnementale (Mermet, 1992). Les élèves sont amenés à « gérer les aspects décisionnels » au sein d'activités pluridisciplinaires. Plusieurs modules éducatifs invitent les élèves à conduire des diagnostics, et le thème du « pilotage » des ateliers de production, intégrant de multiples facteurs est récurrent. C'est une responsabilisation de l'agriculteur dans le processus de prise de décision qui est progressivement véhiculée. Le référentiel professionnel de 2007 définit le rôle de l'exploitant comme « *mobilisant les informations et ressources* », « *définissant les orientations et stratégies de commercialisation* », « *agençant les facteurs de production* », « *anticipant des évolutions dans un contexte fluctuant et largement incertain...à partir d'indicateurs pertinents, il met en œuvre les réajustements nécessaires pour garder le cap* ». Ces

⁸ Référentiel du BTSA TAGE, 1972

⁹ Référentiel du BTSA TAGE, 1972

ambitions de responsabilisation et de réappropriation du processus décisionnel par les futurs agriculteurs nous apparaissent susceptibles d'impacter les identités professionnelles. Elles peuvent être interprétées comme visant à enclencher une transition en incitant les professionnels à adopter de nouveaux comportements, pour sortir d'un modèle de développement agricole productiviste, ayant laissé peu de marges de manœuvre aux agriculteurs, souvent contraints d'adopter des solutions standardisées pour minimiser la dépendance aux aléas naturels. Cependant, si l'on constate des tentatives pour amorcer la réappropriation par les agriculteurs des diagnostics, des analyses et des choix techniques, il convient de ne pas se limiter aux contours de ces orientations, mais d'interroger également leur contenu et la manière dont les acteurs à l'origine de l'élaboration de ces nouvelles références professionnelles, entendent responsabiliser les agriculteurs pour guider un certain type de démarches et de processus de décision.

En terme d'évolution des identités professionnelles, il semble que soit encouragée la figure d'un agriculteur « maître de ses choix » ou « responsable », mais il apparaît que cette appropriation du processus de décision passe par le suivi d'étapes bien déterminées : l'agriculteur de demain est incité à recourir à des cadres d'interprétation, des outils, et des démarches scientifiques. S'il s'agit d'accroître les capacités de l'agriculteur à faire ces propres choix, ces décisions sont conçues comme devant émerger d'une démarche scientifique. L'ancrage dans un paradigme où la science apparaît comme la réponse à la gestion de l'incertain nous apparaît à la lecture des référentiels de formation. C'est là une autre tendance significative selon nous : afin de progresser vers cette adaptation aux fluctuations des conditions d'exercice du métier, les solutions véhiculées à travers l'enseignement se résument principalement à la mobilisation de connaissances et de méthodes scientifiques. Les multiples travaux pratiques envisagés dans les différents modules se basent sur des protocoles scientifiques simplifiés. Certains extraits des référentiels sont significatifs : « *la formation initiale doit les préparer à s'adapter à des situations fonctionnelles évolutives. Il est évident que la culture scientifique et technique est un des moyens de cette adaptabilité. Il importe également que les techniciens supérieurs apprennent à s'informer et à actualiser en permanence leurs connaissances comme leurs méthodes d'intervention et de travail* »¹⁰. Ce discours se prolonge et se concrétise dans les pratiques d'enseignement : « *On s'appuiera largement sur l'observation, l'expérience et l'étude de documents. Chaque fois que cela sera possible on fera acquérir des éléments de la méthode scientifique : observer, analyser, émettre des hypothèses, expérimenter, critiquer, vérifier. L'enseignement de ce module doit donc réserver une grande place aux pratiques de laboratoire* »¹¹. L'importance accordée à la diffusion de méthodes scientifiques n'est pas propre à l'enseignement agricole (Elias, 1991), et il ne s'agit pas ici de critiquer l'influence des cadres d'interprétation scientifiques. Notre volonté est plutôt de présenter le constat de l'orientation scientifique des connaissances et des méthodes diffusées, qu'elles soient théoriques ou pratiques, pour prendre la mesure de l'influence que ces cadres sont susceptibles d'avoir sur le rapport au vivant, les pratiques et les identités des agriculteurs. En terme d'identité, il semble que se dessine la figure d'un agriculteur « expérimentateur », « chercheur », ce qui laisse entrevoir une éventuelle injonction à l'innovation. Si une attention particulière est progressivement portée à cette capacité d'autonomie et d'adaptation de l'agriculteur, elle ne doit pas nous empêcher de nous interroger sur ce qui est concrètement valorisé dans cette identité professionnelle en évolution. Or l'une de nos hypothèses est que malgré les intentions d'intégration de méthodes d'élaboration de la connaissance émergeant des expériences professionnelles, ce qui est concrétisé pourrait être davantage l'intégration de certaines normes scientifiques par les agriculteurs.

Cette éventualité nous semble particulièrement importante à interroger dans un contexte où l'orientation « agroécologique » impulsée par le ministère de l'agriculture français met en avant le rôle des agriculteurs dans les processus d'innovation. Théoriquement l'agroécologie repose notamment sur une nouvelle proposition épistémique de valorisation des savoirs

¹⁰Référentiel BTS ACSE 1989

¹¹Référentiel Bac professionnel CGEA 2007

paysans et des approches intégratives (Altieri, 1995 ; Gliessman, 1990), mais est-ce vraiment ce que les transformations en cours dans l'enseignement agricole pourraient faire émerger ? Une hypothèse serait que la tendance actuelle relève plutôt d'un cadrage de la participation des agriculteurs par l'intermédiaire de processus scientifiques (Jankowski, 2014). Il n'est pas du ressort de ce papier de juger de la pertinence de cette orientation. Cette contribution vise simplement à poser la question de ce que l'on promeut concrètement dans l'enseignement, et de l'éventuelle inadéquation avec les discours actuels sur la valorisation de savoirs issus de l'expérience professionnelle et personnelle. La maîtrise du processus décisionnel par les agriculteurs et leur rôle dans l'élaboration d'innovations sur l'exploitation s'affiche bien dans l'enseignement, mais des interrogations demeurent, selon nous, concernant la manière dont cette participation est préparée dans les lycées. La valorisation de connaissances n'étant pas élaborées à travers une démarche scientifique apparaît relativement peu dans les approches éducatives menées et la légitimation des savoirs demeure dépendante d'une validation scientifique. Il semble qu'il y ait d'une part cette aspiration à intégrer de nouveaux types de savoirs dans les processus d'innovation et de diffusion, mais d'autre part, une difficulté à la transcrire dans l'enseignement agricole. Il ne s'agit en aucun cas de nier les apports de la démarche scientifique dans les processus de prise de décision des agriculteurs. Ce qui nous intéresse ici, est plutôt d'ouvrir la réflexion sur ce qui peut être fait dans l'enseignement pour que la participation des agriculteurs à l'élaboration de solutions de développement agricole ne soit pas exclusivement cadrée par la science. En d'autres termes : est-il possible, à travers l'enseignement agricole, de valoriser et d'inciter les professionnels à développer des pratiques élaborées autrement qu'à travers des démarches scientifiques ?

Conclusion

Un regard sur les évolutions progressives de l'enseignement agricole technique intégrant les enjeux de l'impact des activités agricoles sur l'environnement, permet de nuancer le « discours sur la transition agroécologique » pour suggérer que les transformations sont à l'œuvre depuis plusieurs décennies, mais aussi pour reconnaître les limites de ces injonctions au changement, qui se sont révélées insuffisantes pour ébranler le modèle agricole dominant. L'analyse de certaines politiques publiques éducatives, et plus généralement des discours politiques et scientifiques influençant la formation des professionnels du monde agricole, permet de déceler certaines orientations des savoirs et méthodes diffusées qui participent à modifier les identités professionnelles. Ce qui ressort d'abord de cette étude c'est la mise en avant des nouvelles responsabilités des agriculteurs et de leur rôle dans les prises de décisions pour adapter leurs activités aux évolutions des milieux naturels. Mais c'est ensuite le constat du caractère presque exclusivement scientifique des démarches enseignées qui amène à s'interroger sur les limites actuelles de l'enseignement agricole à porter les changements épistémiques proposés par l'agroécologie. On retrouve dans l'enseignement la volonté de susciter une participation des agriculteurs à l'élaboration de processus décisionnels et d'innovations, affichée par les discours politiques et scientifiques, intégrant les critiques d'une diffusion ascendante des savoirs. Cependant, nous avançons que dans l'enseignement agricole français, l'intégration des futurs agriculteurs dans les processus d'élaboration de la connaissance se limite pour l'instant à leur participation dans la mise en place de protocoles, ou l'utilisation d'outils, qui requièrent l'acquisition et la réappropriation de cadres scientifiques. Plutôt qu'une intégration de nouveaux types de connaissances, l'enseignement agricole semble davantage encourager l'intégration de cadres de compréhension et d'action scientifiques par les agriculteurs, identifiée comme incontournable pour envisager par la suite leur participation à des processus d'innovation. Cela conduit notamment à des évolutions des représentations attachées à leur identité professionnelle puisqu'ils sont de plus en plus sollicités pour jouer le rôle « d'expérimentateur » ou « d'innovateurs ». Dès lors une question se pose : est-ce que cette identité professionnelle remodelée, notamment par l'enseignement agricole technique,

va dans le sens des refontes épistémiques proposées par l'agroécologie ? L'institutionnalisation de l'agroécologie semble impliquer certaines renégociations autour de ce concept pour garantir son acceptabilité par un grand nombre d'acteurs. Ainsi, l'intégration de normes scientifiques par les agriculteurs pourrait être interprétée comme un exemple de l'éventuel affaiblissement d'une dimension forte de l'agroécologie : celle de la contestation des pratiques technico-scientifiques ayant supporté le modèle intensif. Cela nous amène donc à réfléchir aux transformations possibles dans l'enseignement technique, et le développement agricole en général, afin que l'agroécologie soit force de proposition pour des savoirs et des pratiques, élaborées dans des situations variées, et adaptées au milieu de l'exploitation ainsi qu'au projet de l'agriculteur.

Bibliographie :

- Altieri, M. A. 1995. *Agroecology: the science of sustainable agriculture*, Westview Press, Pouldder, USA.
- Altieri, M. A. 2005. *The Myth of Coexistence: Why Transgenic Crops Are Not Compatible With Agroecologically Based Systems of Production*, Bulletin of Science Technology Society, vol. 25 no. 4 p : 361-371
- Akrich, M., Callon, M., Latour, B., *Sociologie de la traduction. Textes fondateurs*, Ecole des mines de Paris, 2006.
- Ball S. J., 2003, « The teacher's soul and the terrors of performativity », *Journal of Educational Policy*, vol. 18, n° 2, p. 215- 228.
- Barbier, M., « The ecologization of agricultural development and the treadmill of development : a critique in a state of transition. », *Przegląd Socjologiczny*, 2010, vol. 59, n°2,
- Barbier, M., Lemery B., "Learning through Processes of Change in Agriculture: a methodological Framework", in Cerf et al., *Cow up a tree*, INRA, 2000.
- Beck, U., "From Industrial Society to the Risk Society: Questions of Survival, Social Structure and Ecological Enlightenment", *Theory, Culture & Society*, February 1992 vol. 9 no. 1 97-123
- Bonneuil, C., Denis G. et Mayaud J.-L., dir., 2008. *Sciences, chercheurs et agriculture. Pour une histoire de la recherche agronomique*, Paris, Quae-L'Harmattan.
- Bonneuil, C., Joly P. B., *Sciences, techniques et société*, La Découverte, Paris, 2013
- Callon, M., Lascoumes, P. et Barthe, Y., 2001, *Agir dans un monde incertain. Essai sur la Démocratie Technique*, Le Seuil
- Cefaï, D. La construction des problèmes publics. Définitions de situations dans des arènes publiques. In: *Réseaux*, 1996, volume 14 n°75. pp. 43-66
- Cerf, M., Meynard, J.M., « Les outils de pilotage des cultures : diversité de leurs usages et enseignements pour leur conception », *Natures Sciences Sociétés* 1/2006 (Vol. 14) , p. 19-29
- Delbos, G., Jorion, P., *La transmission des savoirs*, Ethnologie de la France, 1984.
- Elias, N., *Qu'est-ce que la sociologie ?* Editions de l'Aube, 1991
- Elzen, B., Barbier, M., Cerf, M., Grin, J., Stimulating transitions towards sustainable farming systems, in *Farming Systems Research into the 21st Century: The New Dynamic*, 2012, pp 431-45
- Hemidy, L., « Instruments et pratiques de gestion des agriculteurs », *Économie rurale*, n°206, 1991
- Jankowski, F., La diffusion de savoirs agro-écologiques dans l'état de Oaxca (Mexique). Effort de traduction et espaces d'incommensurabilité, *Revue d'anthropologie des connaissances*, 2014/3 Vol.8, n°3, p. 619-641.
- Geels, F. W., Schot, J. 2007. Typology of Sociotechnical transition Pathways. *Research Policy* 36 (3) : 399-417
- Gliessman, S.R. 1998. *Agroecology: Ecological Processes in Sustainable Agriculture*. CRC Press (Lewis Publishers), Boca Raton, USA. 408 p.
- Griffon, M. 2013. *Qu'est-ce que l'agriculture écologiquement intensive ?* Éditions Quae. 224 p.
- Lascoumes P. et Le Galès P. (dir.), 2004, *Gouverner par les instruments*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- Latour, B., *La science en Action*, La Découverte, 2005.
- Mermet, L., *Stratégies pour la gestion de l'environnement : la nature comme jeu de société ?*, Editions l'Harmattan, 1992.

Muller, P., *Le technocrate et le paysan*, Paris, Les Editions Ouvrières, 1984.

Muller, P., Le basculement du regard. La question de « l'entrepreneur rural », *Etude rurales*, n°183, 2009, p. 101 111

Polanyi, M., *Science, Faith and Society*, University of Chicago Press, 1964.

Sebillotte, M., *Les mondes de l'agriculture. Une recherche pour demain*, INRA Editions, 1996

Stassart, P. M., Baret, P., Grégoire, J.-C., Hance, T., Mormont, M., Reheul, D., Stilmant, D., Vanloqueren, G. & Visser, M. 2012. *L'agroécologie : trajectoire et potentiel. Pour une transition vers des systèmes alimentaires durables*. Educagri Editions.

Wezel, A., Bellon, S., Doré, T., Francis, C., Vallod, D. & David, C. 2009. Agroecology as a science, a movement and a practice. A review. *Agronomy for Sustainable Development*, 29, 503-515.