

SAGITER

Transmettre les savoirs agroécologiques



Bases théoriques

Ce livret a été réalisé dans le cadre de SAGITER, réalisé avec le soutien de la commission européenne à travers *Lifelong Learning Programme*, sous le programme *Leonardo da Vinci*



Savoirs Agroécologiques et Ingéniosité des Terroirs.
538785-LLP-1-2013-1-FR-LEONARDO-LMP 1



Lifelong
Learning
Programme

Savoirs Agroécologiques et Ingéniosité des Terroirs.
538785-LLP-1-2013-1-FR-LEONARDO-LMP 2

Avant propos

Sagiter est le résultat d'une étude action conduite sur trois ans par [dix partenaires](#) issus de sept pays d'Europe. Ce programme a fait l'objet d'un soutien par la Commission Européenne dans le cadre du programme Leonardo Da Vinci.

Il s'inscrit dans une dynamique de valorisation des savoirs agroécologiques et des systèmes ingénieux développés au fil du temps sur les territoires.

Dans ce contexte, l'appareil de formation trouve toute sa place dans l'évolution des représentations, la transmission ou la mise en valeur de techniques et de savoir-faire, la consolidation des réseaux et des liens sociaux.

Afin de favoriser une meilleure prise en compte de ces savoirs, de leur mode d'acquisition et de transmission, **Sagiter a développé des ressources pédagogiques à destination des formateurs, des enseignants et des conseillers agricoles.**



Ce projet a été réalisé avec le soutien de la commission européenne. Cette publication reflète le seul point de vue de ses auteurs, et la commission ne peut pas être tenue responsable des usages qui seront faits des informations qu'il contient.

«Project Reference: 538785-LLP-1-2013-1-FR-LEONARDO-LMP»

Ce livret a été réalisé dans le cadre de SAGITER, réalisé avec le soutien de la commission européenne à travers Lifelong Learning Programme, sous le programme Leonardo da Vinci



*Savoirs Agroécologiques et Ingéniosité des Terroirs.
538785-LLP-1-2013-1-FR-LEONARDO-LMP 3*

Transmettre des savoirs agroécologiques

La notion de savoir est polysémique et n'est pas aisée à définir de manière univoque.

La langue française fait la distinction entre savoir et connaissance, ce que la langue anglaise réduit au seul terme de *knowledge*.

Connaître, étymologiquement, c'est naître avec. En d'autres termes, la connaissance est intimement liée au sujet qui en est porteur.

Comment caractériser les savoirs agroécologiques?

A la différence de la connaissance, le savoir suppose d'être validé et donc stabilisé par une communauté de professionnels ou de scientifiques. La conception positiviste¹ et empirico-inductiviste² des sciences, conforme à une version absolutiste de la vérité invite à envisager les savoirs comme universels, objectifs, neutres, décontextualisés et certains.

Il justifie alors un enseignement et des modalités de conseil de type transmissif mettant peu en jeu les conceptions des étudiants et leur participation active (Pope & Gilbert, 1983). La construction du savoir serait fondée sur un principe de neutralité, la connaissance n'étant que le reflet d'une réalité objectivée par la science.

Des épistémologues tels que Thomas Kuhn ou Bruno Latour témoignent cependant des liens que la science noue avec l'organisation sociale. Le savoir n'est pas exempt de stratégies de la part des scientifiques, pour le faire reconnaître ou des pressions de lobbies pour invalider certains au profit d'autres qui répondent mieux à leurs attentes.

Le savoir perd alors de son aura de neutralité. Nous sommes alors amenés à parler de savoirs incertains, engagés, contextualisés et liés au sujet qui le construit. La frontière entre connaissance et savoir s'estompe. Le savoir se résumerait alors à une connaissance questionnée par une communauté de professionnels et/ou de scientifiques.

L'une des caractéristiques majeures des savoirs agroécologiques est d'être construit au sein des systèmes **complexes**, en relation avec des organismes vivants. Ils ont donc été élaborés en étroite relation avec le vivant et sont issus au moins en partie d'un processus écoformateur³

-
- 1 Le **positivisme** est un ensemble de courants qui considère que seules la connaissance et l'étude des faits vérifiés par l'expérience scientifique peuvent décrire (et non expliquer) les phénomènes du monde.
 - 2 L'**empirisme** désigne un ensemble de théories philosophiques qui font de l'expérience sensible l'origine de toute connaissance ou croyance et de tout plaisir esthétique. L'**inductivisme** est une conception épistémologique normative selon laquelle on ne peut et on ne doit construire les connaissances que sur la base de l'observation, sans idée préconçue du réel.
 - 3 L'**écoformation** est l'apprentissage par le contact direct avec l'environnement, en complément de l'autoformation et de la formation par un tiers. Cf Théorie tripolaire de la formation Gaston Pineau (1991).



Lifelong
Learning
Programme

Savoirs Agroécologiques et Ingéniosité des Terroirs.
538785-LLP-1-2013-1-FR-LEONARDO-LMP 4

Leur est alors aussi associées un caractère d'**incertitude** propre au vivant.

Ces savoirs sont portés par des valeurs implicites ou explicites associés à un modèle d'agriculture, à une conception particulière de la relation au vivant ou encore au changement sociétal qu'ils peuvent supposer. Portés par des incertitudes, **engagés**, ils sont potentiellement à la source de controverses entre citoyens (parmi lesquels les scientifiques), et questionnés aussi bien sur leur validité que sur les changements qu'ils induisent.

A titre d'exemple, si les partenaires de Sagiter ont fait le choix d'exclure les agroécosystèmes artificiels (tels que les cultures hydroponiques sous serre) comme potentiellement porteurs de savoirs agroécologiques, des désaccords se sont exprimés quant à la nécessité d'avoir un sol comme substrat-mère, au risque d'exclure de fait une agroécologie en voie de se développer en monde urbain.

Les savoirs agroécologiques sont aussi des savoirs **contextualisés**. En d'autres termes, ils s'appuient sur une vérification empirique dans une situation définie. Ils sont donc moins issus d'une démonstration justifiant de leur validité, plutôt que d'une démarche de confrontation réitérée à la réalité. Les tentatives d'en faire des savoirs universalisés deviennent alors suspectes.

Nous pouvons finalement ériger les savoirs agroécologiques en savoirs **transdisciplinaires**. Ils sont tout à la fois disciplinaires, interdisciplinaires, mais aussi au-delà des disciplines (Nicolescu, 1996). Ce sont des savoirs qui ne peuvent ni ne se targuent d'objectivité.

La science ne peut être le seul niveau de réalité ; ils sont associés à des dimensions sensorielles, sensibles, imaginaires, affectives, spirituelles ou éthiques et sont donc intimement liés à la personne qui en est titulaire.

Cela ne veut pas dire que le savoir nie tout phénomène d'objectivisation mais que l'objectivité n'est pas érigée en dogme. Le savoir agroécologique se démarque d'une relation univoque de sujet à objet pour envisager aussi une relation de sujet à sujet. Il pourrait alors être conçu au travers de différents niveaux de réalités permettant de retrouver de manière unitaire la dimension subjective et objective de notre relation au vivant.

Si donc le savoir agroécologique est complexe, incertain, engagé, contextualisé et transdisciplinaire, les modalités de leur enseignement supposent une réflexion approfondie et la mise en œuvre de démarches adaptées.



Lifelong
Learning
Programme

Savoirs Agroécologiques et Ingéniosité des Terroirs.
538785-LLP-1-2013-1-FR-LEONARDO-LMP 5

Comment comprenons-nous l'action de former?

Former à un savoir conduit à nous questionner sur les processus d'apprentissage en jeu et par voie de conséquence sur les processus d'enseignement les plus adaptés.

Que nous disent les théories de l'apprentissage ? Les études réalisées en psychologie ces 60 dernières années, sans y voir des prescriptions à suivre, nous apportent différentes réflexions, qui peuvent être autant de repères pour la personne en charge de former dans sa pratique professionnelle.

Trois grands courants pédagogiques sont communément admis.

Pour le premier, imprégné par le modèle dominant dans les institutions scolaires, former se réduit au courant dit transmissif qui se traduit par donner une leçon, faire un cours magistral, conseiller la personne. Il y a le sachant et le non-sachant. Le souci pour le transmetteur est de définir la meilleure manière de rendre le savoir enseignable au travers de la qualité de ce qui est dit, car il déterminera ce qui est compris.

Toutefois, la formation peut aussi viser l'acquisition de comportements, d'attitudes ou de gestes professionnels. Former reviendrait alors à entraîner la personne à produire des réponses attendues selon les problèmes qu'elle rencontre, en d'autres termes la personne doit être capable de...

Le formateur va alors plutôt chercher à mettre la personne dans des situations d'activités susceptibles d'inculquer de nouveaux automatismes. Ce mode particulier de formation nous positionne dans la perspective du behaviorisme développée tout particulièrement par John Broadus Watson et Burrhus Frederic Skinner.

Enfin, former peut revenir à faire construire des savoirs par l'apprenant. Pour Jean Piaget, le sujet apprend en s'adaptant à un milieu, en agissant donc sur le monde.

Cette perspective dite constructiviste vise à faire construire par l'apprenant son savoir au travers d'un apprentissage par l'action. L'approche socio-constructiviste, développée par Lev Vygotski, en mettant l'accent sur les interactions sociales, valorise le langage dans la construction du savoir.

L'acquisition de savoirs passe par une interaction entre le sujet, la situation d'enseignement et les acteurs de la situation, et tout particulièrement sur les échanges entre pairs.

Il ne s'agit pas de promouvoir un courant de formation plutôt qu'un autre mais plutôt de permettre pour le formateur, en fonction de ses objectifs, des savoirs à faire acquérir, de son propre style de formateur, des contextes professionnels dans lequel il se situe, de pouvoir faire ses choix en conscience.

La question est plutôt de savoir celle qui paraît la plus justifiée lorsqu'il s'agit de l'appropriation de savoirs agroécologiques.

Les partenaires de l'équipe Sagiter sont enclins à considérer que les approches constructivistes piagétienne et socio-constructiviste vygotkienne sont les plus adaptées, eu égard aux caractéristiques des savoirs agroécologiques.



Lifelong
Learning
Programme

Savoirs Agroécologiques et Ingéniosité des Terroirs.
538785-LLP-1-2013-1-FR-LEONARDO-LMP 6

Comment former aux savoirs agroécologiques?

La formation de savoirs relève de processus qui s'inscrivent aussi bien dans le champ d'une éducation formelle, que dans le cadre de l'éducation non-formelle et informelle⁴ (cf. fiche « *Knowledge transfer method* » du site web).

Si l'ensemble des partenaires du projet Sagiter, de part leurs ancrages institutionnels, se situent plus spécifiquement dans le champ d'une l'éducation formelle, volontaire, coordonnée et animée par une personne ressource (i.e. situations « classiques » de cours ou de formation), une telle éducation ne peut cependant omettre les apprentissages qui relèvent de l'éducation non-formelle et informelle.

Former aux savoirs agroécologiques dans le champ de l'éducation formelle peut avoir deux finalités complémentaires : (I) favoriser une compréhension plus complexe du vivant et de la relation que la personne tisse avec celui-ci, et/ou (II) accompagner un changement dans l'activité de la personne.

La formation aux savoirs agroécologiques aurait donc comme finalités :

- de prendre conscience de sa relation affective, éthique et productive au vivant,
- de développer un doute épistémologique et de permettre une pensée critique à l'égard des savoirs en général et à ceux en lien avec l'agroécologie en particulier,
- d'accompagner la construction de savoirs répondant de manière **juste** au changement auquel la personne aspire et à l'éthique de la relation que la personne souhaite développer avec le vivant.

Seule la personne est capable de définir le niveau de justesse qui lui correspond. Le processus de formation doit s'extraire de tout risque de dogmatisme pour se centrer sur les relations complexes que noue le sujet apprenant avec un domaine du savoir.

Compte tenu de l'ensemble de ces considérations, c'est assez naturellement que nous inscrivons le processus de formation dans une démarche constructiviste et socio-constructiviste.

Nous proposons trois modalités complémentaires de formation qui permettent à l'apprenant de circuler des connaissances à la mise en lumière de savoirs, ces derniers étant ré-interrogés au regard des spécificités du sujet-apprenant, et du contexte territorial dans lequel il agit.

En d'autres termes, nous l'invitons à s'appropriier un savoir, c'est-à-dire de naître avec, ou encore d'en faire une connaissance.

4 Nous entendons par :

Éducation formelle : un processus éducatif qui se produit dans un cadre scolaire.

Éducation non-formelle : un processus éducatif qui se produit hors de l'école, au sein d'autres organisations sociales.

Éducation informelle : un processus éducatif qui se produit sans objectifs éducatifs explicites en présence d'humains ou d'éléments de nature.



Lifelong
Learning
Programme

Savoirs Agroécologiques et Ingéniosité des Terroirs.
538785-LLP-1-2013-1-FR-LEONARDO-LMP 7

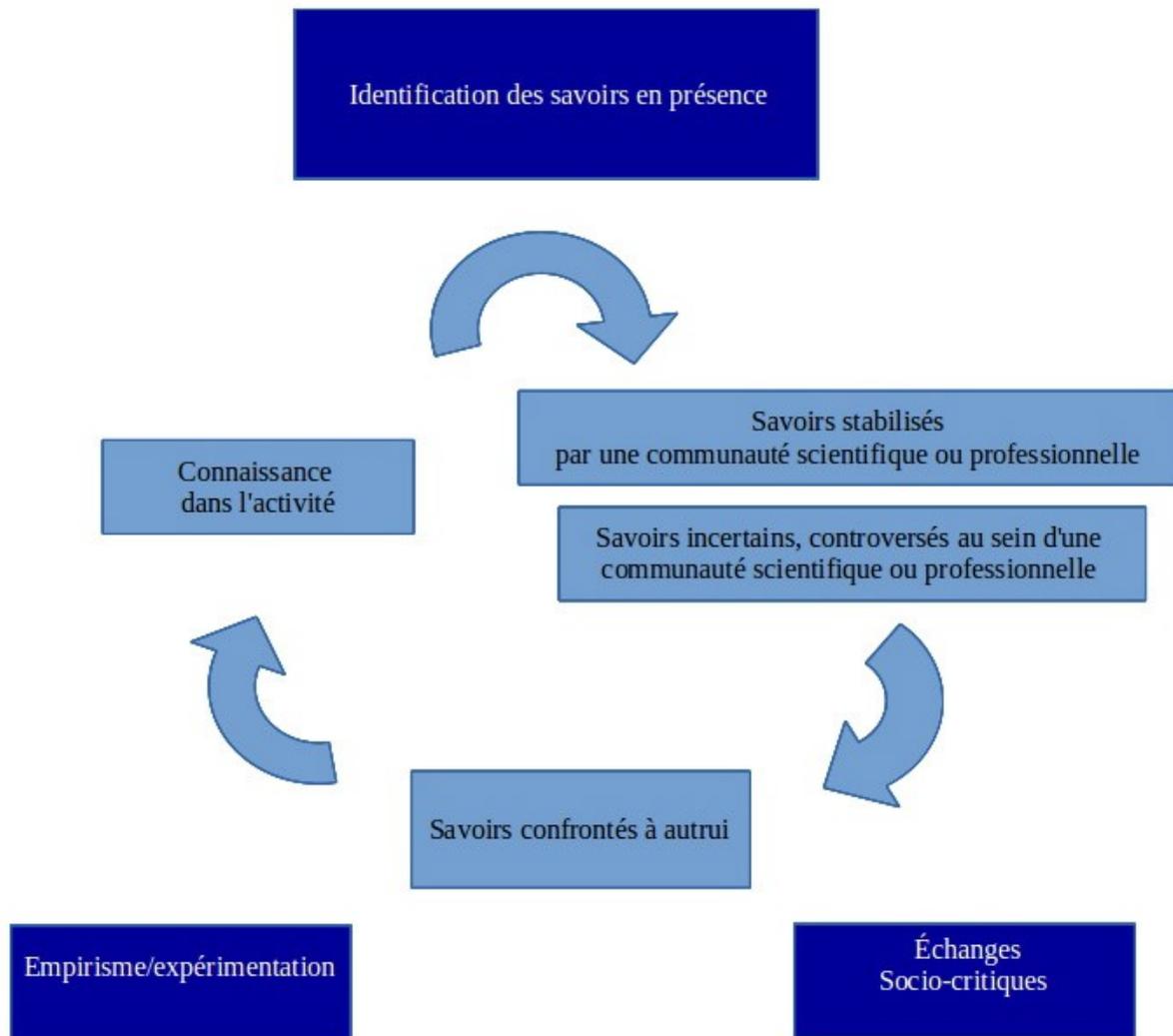


Schéma : Dynamique de transmission des savoirs agroécologiques selon les partenaires de Sagiter

Ce sont donc les transactions entre connaissance et savoir qui sont ici questionnées. Nous proposons de mettre en dialogue des démarches de formation favorisant trois dimensions du savoir : subjective, intersubjective et objective. Il s'agira de questionner la dimension objective du savoir, validée par les démarches empirique ou scientifique.

Sa dimension subjective fait écho aux motivations de l'apprenant, à ses conceptions, à son éthique. Celles-ci sont nécessairement complexes car elles mettent en tension la relation à soi, aux autres et à l'environnement.

Le savoir est aussi une construction intersubjective et qui fait l'objet d'une démarche de concertation et de négociation au sein d'une communauté d'acteurs.



Quelque soit la démarche de formation choisie, celle-ci suppose le développement d'une approche réflexive, permettant de partir de l'expérience pour la mettre à distance, et d'en retirer une connaissance porteuse de nouvelles significations.

Nous suggérons que le processus de formation puisse combiner tout ou partie des objectifs suivants sans que l'un ne prévale sur l'autre :

- I. Accéder aux formes de savoirs agroécologiques et/ou à ses propres savoirs agroécologiques.
- II. Favoriser les échanges et les débats sur les savoirs en jeu.
- III. Confronter les savoirs au réel.

I. Accéder aux formes de savoirs agroécologiques

I.1. Il pourra s'agir de mettre en lumière la complexité des savoirs agroécologiques, transdisciplinaires ancrés dans des valeurs, un imaginaire, une affectivité, des expériences singulières.

I.2. Il pourra aussi s'agir de questionner les modalités relationnelles tissées par l'Homme avec le vivant et par conséquent de retrouver les formes de savoirs élaborés et valorisés.

Les modalités de questionnement sont diverses : recherche bibliographique, lecture de paysage, observations de dynamiques agrosystémiques, enquête et interview, observation et/ou visionnage de pratiques existantes, favorisant un *décadrage*⁵

Mais la simple connaissance de la pratique ou du savoir, et la simple observation ou répétition de l'activité ne peut suffire, sans risquer de mal interpréter, de rechercher les « bonnes » ou « mauvaises » pratiques et de retomber dans un pur dogmatisme.

Il s'agit plutôt de comprendre ce qui motive la pratique et la mobilisation du savoir, en fonction d'expériences passées ou d'un contexte particulier qui les justifiaient, de l'éthique de la personne.

En d'autres termes, observer ou pratiquer une activité ne suffit pas selon nous à générer un processus de formation. Il nous semble nécessaire de mettre en lumière les modes de raisonnement d'une personne qui agit pour favoriser la compréhension fine des motifs, des buts, des principes qui sous-tendent son action.

En effet, une action efficace est guidée par un ensemble de concepts organisateurs (les invariants opératoires représentatifs d'une classe de situation). Une personne au travail met en œuvre des stratégies pour être efficace dans son activité.

Ces stratégies dépendent du niveau de conceptualisation de la situation développée par les personnes au travail. Pierre Pastré (2002) nous indique que cette conceptualisation correspond à l'élaboration d'un concept organisateur, véritable « pierre angulaire » qui guide et oriente l'activité.

Il existe des concepts organisateurs dans l'immense majorité des activités de travail. Ils servent aux acteurs à établir un diagnostic de situation en vue de rendre l'action efficace. Ils n'ont pas pour fonction de décrire objectivement un état du monde, des environnements de travail.

5 Le **décadrage** est une démarche invitant à sortir, momentanément ou plus durablement du système explicatif dans lequel nous avons l'habitude de projeter les analyse de nos relations à nos environnements (social, physique).



Une personne au travail prélève des indicateurs pour évaluer la pertinence de son action en fonction de l'efficacité perçue et visée. Ce travailleur construit des relations de signification entre des indicateurs qui lui sont propre et des variables fonctionnelles souvent implicites pour pouvoir établir un diagnostic de situation.

Les concepts pragmatiques ne sont en général pas définis, pas verbalisés. Ils sont largement implicites et in-corps-orés, c'est-à-dire qu'ils échappent la plupart du temps à la conscience des personnes qui les mettent en œuvre, d'autant plus si celles-ci sont expérimentées...

Ils peuvent être objets d'échanges, transmis des experts aux novices par un mélange de verbalisation et de monstration.

Toutefois, la seule transmission (au sens réduit du terme) ne permet qu'un échange de représentations ce qui n'est pas suffisant pour permettre la construction du concept.

Ce dernier doit être nécessairement (re)-construit en activité par l'individu-sujet. Et, de fait, les concepts organisateurs ne sont spécifiques qu'aux dimensions de la situation de travail, d'activité pour laquelle ils organisent l'action efficace. Ils sont donc très contextualisés à une classe de situations bien définie.

Un exemple de concept organisateur nous est proposé par Fanny Chrétien (2015) sous la forme du «moment propice» dans le contexte de l'analyse du choix d'indicateurs par des agriculteurs pour mettre en œuvre la fenaison.

Cette chercheuse a alors montré la complexité des signes pris en compte par un agriculteur pour décider de l'opportunité de couper l'herbe d'un pré. Le bon moment, le moment idéal, est défini en mobilisant toute une variété d'indicateurs concourant à la construction d'un concept organisateur (le «moment propice»).

Comprendre comment ce concept se construit en acte fournit de précieuses indications sur la façon d'accompagner la formation des savoirs agroécologiques.

II. Favoriser les échanges et les débats sur les savoirs en jeu

Cette même distance critique est attendue de l'échange, du débat avec autrui. Générer une discussion, confronter des valeurs, un imaginaire en relation avec des savoirs et permettre à chaque participant de développer une argumentation vise à faire ainsi passer des désirs et intérêts qui émergent à des désirs et intérêts raisonnables qui prennent en compte les conditions qui décideront du résultat (Dewey, 2011).

C'est inscrire une telle démarche de formation dans la recherche d'une vérité au cours d'une démarche personnelle, mais partageable, d'objectivation des situations.

Cette démarche n'est donc pas universalisante mais individuelle au travers d'une démarche co-constructive. Habermas (1999) revendique le fait que les échanges socio-critiques soient issus de questions contextualisées afin d'éviter le risque de n'obtenir que des réponses démotivées avec un déficit pratique.

La question peut faire appel à un projet ou à un problème. Il nous apparaît d'ailleurs difficile de dissocier formellement l'un de l'autre.



Lifelong
Learning
Programme

Savoirs Agroécologiques et Ingéniosité des Terroirs.
538785-LLP-1-2013-1-FR-LEONARDO-LMP 10

Afin qu'elles suscitent un apprentissage à l'égard d'une rationalité éthique critique, nous proposons que les situations choisies répondent à des problèmes relevant d'intérêts et de désirs contradictoires.

Nous en concevons deux intérêts majeurs : d'une part, elles sont susceptibles de générer un conflit cognitif et éthique favorable à la problématisation, d'autre part elles invitent à la créativité. Pour Dewey (2011), estimer les possibilités d'une situation est une tâche pratique qui requiert non seulement le concours de la raison, mais aussi de l'imagination et de l'émotion.

L'imagination est ici conçue comme une capacité à examiner la réalité existante, à former des désirs et des intérêts adaptés à cette réalité, à faire émerger des idéaux en identifiant dans la situation des possibilités désirables.

La valeur des idéaux est liée aux expériences qu'ils rendent possibles. L'imagination contribue à aider la personne à construire des réponses dans des contextes qui mobilisent des valeurs a priori contradictoires, et qui supposent un dialogue (Morin, 2004) et une créativité (Von Foerster, 2006).

Pour qu'il y ait dans l'échange socio-critique une construction de savoirs qui respecte la personne dans ses motivations, son éthique, son contexte, il est nécessaire de tenir compte de la vulnérabilité des participants.

La personne qui s'engage, qui affirme son point de vue est aussi une personne en situation de vulnérabilité (Habermas, 2006). Le cadre éthique de l'échange s'appuie donc sur des principes de bienveillance.

III. Expérimenter les savoirs en lien avec le réel

La discussion ne doit pas seulement conduire à construire des savoirs dans «le dos» de l'agroécosystème mais à poser la question en quoi les savoirs ou pratiques l'influencent. John Dewey (2011) invite à tirer des leçons des choix pris au travers de l'expérience.

Il considère que ce qui est bien doit être raisonné en fonction du contexte, il est le sens de ce qui est expérimenté dans une activité où les conflits d'habitudes et les pulsions incompatibles trouvent leur expression dans l'action.

Il est nécessaire de ne pas séparer les moyens des fins, que les moyens deviennent des éléments constitutifs des fins. Inviter à une approche empirique permet de ne pas s'inscrire dans la croyance d'idéaux et de savoirs situés à l'extérieur des évaluations effectives, mais d'établir des savoirs à travers un examen de leurs conséquences réelles et potentielles. La confrontation du savoir au réel ne doit pas être force de démonstration.

C'est une confrontation réitérée qui contribue à une éducation au doute, à l'incertitude.



Lifelong
Learning
Programme

Savoirs Agroécologiques et Ingéniosité des Terroirs.
538785-LLP-1-2013-1-FR-LEONARDO-LMP 11

Explorer la notion de savoirs agro-écologiques

Former aux savoirs agroécologiques suppose que le formateur puisse mettre en lumière les savoirs qui doivent faire l'objet d'une formation et les conceptions des apprenants en matière d'agroécologie et de savoirs agroécologiques.

Si certains savoirs agroécologiques sont reconnus sur un plan scientifique et font l'objet d'une abondante littérature, bon nombre d'entre eux sont des savoirs d'expérience, ou encore des savoirs hybrides associant des savoirs scientifiques et des savoirs liés à l'observation et à l'expérience.

Ces derniers savoirs sont souvent « intimes », non-conscientisés et plus délicats à identifier. A la question « *Comment faites-vous cela ? ou Comment le savez-vous ?* », la personne détentrice de tels savoirs pourrait répondre : « *Je l'ai toujours su* » ou « *Ça se voit* » sans pouvoir donner plus d'amples explications.

Mettre en lumière ses savoirs suppose alors des modalités particulières d'investigation.

L'agroécologie comme certains savoirs qui en relèvent, peuvent aussi faire l'objet de controverses ou tout au moins de divergences de points de vue. Il nous apparaît d'autant plus justifié de favoriser l'expression des conceptions portées par les apprenants.

Nous nous intéresserons ici à deux modalités d'approches pédagogiques :

(1) Des approches permettant d'éclairer les conceptions des apprenants sur les notions d'agroécologie et de savoirs agroécologiques. Ces approches peuvent être mises en œuvre en début de formation, et/ou à l'issue de celle-ci en vue d'évaluer leur niveau d'acquisition et l'évolution des conceptions que la formation a permis.

(2) Des approches permettant d'identifier les savoirs agroécologiques à transmettre. Ces approches peuvent être mises en œuvre par le formateur en amont de la formation mais elles peuvent être aussi une modalité à part entière de formation lorsqu'elles sont réalisées avec des apprenants.

Les outils pédagogiques sont disponibles [ici](#).



Lifelong
Learning
Programme

Savoirs Agroécologiques et Ingéniosité des Terroirs.
538785-LLP-1-2013-1-FR-LEONARDO-LMP 12

Favoriser l'appropriation de savoirs agroécologiques

La formation et l'apprentissage des savoirs agroécologiques se fondent sur des approches préférentiellement constructivistes et socio-constructivistes (cf. théorie).

Les méthodes ou outils pédagogiques que nous préconisons pour permettre une réelle appropriation des savoirs agroécologiques dans le respect de l'apprenant s'inscrivent dans trois paradigmes, qui s'inspirent pour partie de la typologie de Ian Morris Robottom et Paul Hart (1993) mais que nous proposons d'adapter comme suit :

1. Un paradigme objectiviste où le formateur prend une posture d'**expert**, notamment lorsqu'il s'agit de favoriser l'apprentissage de savoirs scientifiques stabilisés, reconnus et qui ne font pas l'objet de controverses.
2. Un paradigme subjectiviste où le formateur choisit alors plutôt une posture d'**accompagnement** ; il conduit l'apprenant à envisager la relation à son environnement comme une partie intrinsèque de soi, à apprécier les valeurs personnelles en jeu dans la construction des savoirs agroécologiques.
3. Un paradigme socio-critique où sont prises en compte les pressions sociales qui influencent nos choix ; le formateur cherchera l'émancipation de la personne au travers de démarches favorisant la pensée critique (formateur = **animateur**).

Dans notre conception de ces interactions / transactions entre savoir et réel, nous faisons le choix de ne plus parler d'«enseignant», de «formateur», de «professeur» mais plutôt de parler d'animateur de la transmission capable de «jongler» entre différentes postures : la posture d'expert, d'accompagnateur ou d'animateur.

Nous ne souhaitons pas remettre en cause la posture d'expert qui se justifie lors de l'apprentissage de savoirs ou de pratiques agroécologiques stabilisés et reconnus par le monde scientifique et les professionnels agricoles. Au travers de démarches de monstration, de démonstration ou d'expérimentation, l'expert les justifiera en soumettant des raisonnements ou des observations ad hoc.

Cependant, les dimensions subjectives, controversées et contextualisées de nombre de savoirs agroécologiques supposent d'agréger à la posture d'expert, deux nouvelles postures complémentaires, celle d'accompagnateur et celle d'animateur.

Il est délicat de définir la notion d'accompagnement qui ne fait pas l'objet de définition consensuelle. Counseling, parrainage, mentoring, compagnonnage, tutorat, coaching sont autant de concepts qui s'en rapprochent.

Quelque soit le terme choisi, il est supporté par une éthique de l'aide. Nous limitons pour notre part sa définition à une posture de médiation entre une problématique et/ou des savoirs controversés, implicites ou contextualisés et l'apprenant.



Lifelong
Learning
Programme

Savoirs Agroécologiques et Ingéniosité des Terroirs.
538785-LLP-1-2013-1-FR-LEONARDO-LMP 13

L'accompagnateur s'inscrit alors préférentiellement dans des démarches visant à favoriser la collecte et l'ouverture aux possibles autour des savoirs agroécologiques ou encore dans la résolution de situations-problèmes complexes qui n'admettent aucune réponse simple.

L'animateur quant à lui s'inscrit plutôt dans une médiation entre individus autour de débats sur des questions problématiques. Mais à la différence de l'accompagnateur, il s'agit moins de résoudre la problématique, que d'autoriser, voire de favoriser la confrontation des regards divergents et de favoriser l'argumentation comme levier de l'apprentissage.

Nous reconnaissons que les postures d'accompagnateur et d'animateur sont parfois difficiles à distinguer et à adopter. Toutes les deux excluent une position d'autorité chez le formateur véhiculée par une conception dogmatique de la transmission. Elles s'appuient sur des démarches favorisant la réflexivité⁶ de l'apprenant, que nous envisageons comme un des leviers majeurs de la transmission et de l'apprentissage.

*Cet ouvrage collectif a été réalisé sous la direction de Michel Vidal & Loïc Braida.
Montpellier SupAgro, Institut d'éducation à l'agroenvironnement de Florac*



Tous les outils, les recueils d'expériences, et les méthodes pédagogiques sont disponibles en libre accès sur le site web du programme : <http://sagiter.eu>

6 Par réflexivité, nous entendons des approches permettant de partir de l'expérience pour la mettre à distance et d'en retirer une connaissance porteuse de nouvelles significations.

