Éducation comparée / nouvelle série, n°27 (2), pp 7 - 24

Regards Franco-Brésiliens sur l'éducation au politique
Cas des curricula possibles en agroécologie entre sciences, pratiques et politique ?

Angela Barthes
Véronique Chalando
Université d'Aix-Marseille ; France
Tatiane Basconi
Université de l'Estate de São Paulo ; Brésil
Elena Lengthorn
University of Worcester ; Angleterre
Anne Françoise Gibert
Université de Montpellier ; France
Jose Gilberto de Souza
Université de l'Estate de São Paulo ; Brésil

Résumé

L'enseignement de l'agroécologie interroge ses références et son positionnement entre sciences, pratiques et politique, ancré dans des épistémologies politiquement situées. Il nécessite une multiréférentialité, une problématisation et une reconnaissance des rapports de pouvoir et d'injustice. La multiréférentialité apportée par les regards Franco-brésiliens font ensuite convergence vers finalités éducatives transformatrice communes. Il s'agit là, à travers l'exposé de possibles curriculaires agro-écologiques d'intégrer la complexité des enjeux, l'interdépendance des systèmes, l'interdisciplinarité et la justice sociale. Nous aboutissons à un modèle commun d'éducation au politique appliqué à l'agroécologie.

Mots clés

agroécologie, éducation au développement durable, éducation au politique, curriculum, justice sociale.

Introduction

En général, l'éducation aux questions environnementales et de développement se trouve en tension entre deux pôles : d'une part, une éducation faible qui se contente d'atténuer les effets les plus néfastes d'un développement pensé essentiellement dans sa dimension économiciste, et d'autre part, une éducation forte, qui vise la transformation sociétale et le développement de dispositions collectives et justes (Lange et Keibili, 2019). Dans le cas d'une éducation faible, les curricula sont souvent technicistes (Slimani, Barthes, Lange, 2020), se référant à l'autorité d'experts et à l'accumulation des savoirs - le *deficit model* des anglo-américains - (Levinson, 2010), ou encore à l'indifférenciation (Martinez, 2015), notamment politique. L'éducation forte vise à la compréhension des enjeux de transformation sociétale et au développement de dispositions collectives sociales et sociétales justes (dans le sens justice sociale). Ce projet peut alors être conçu comme celui d'une éducation au politique, émancipatrice, critique, créative et mobilisatrice (Sauvé et Orellana, 2014 ; Barthes, 2017, Souza et Juliasz, 2020 ; Barthes, 2022). Cet article vise à clarifier la notion d'« éduquer au politique », puis à montrer quels possibles curriculaires conduisent à une éducation au politique à visée transformative, en se basant sur l'enseignement de l'agroécologie.

1. Les apports de la multiréférentialité dans l'éducation au politique

Nous considérons qu'éduquer au politique signifie rendre accessible la compréhension des enjeux politiques des problèmes posés à la société. Nous n'aborderons pas les expressions institutionnelles du politique (le vote), ni de l'éducation à la citoyenneté (qui considère l'acte de participation comme surplombant), ou celui de la compréhension des enjeux politiques, ou encore ceux du droit à la consommation, ni ceux de la démocratisation et possibilités supposées de manifester publiquement. Selon Connolly (1983), le politique « affecte les intérêts, les souhaits, ou les valeurs d'un segment particulier de la population » (Connolly, 1983, p. 12), et ce de manière polémique dans la mesure où le « politique » fait « l'objet de litige (issu) entre des groupes aux points de vue différents qui s'opposent à son sujet » (Ibid., p. 13).

Cette éducation au politique implique l'idée de référence aux groupes sociaux porteurs de logiques et d'intérêts différents. Il est alors fondamental, dans une situation donnée, de les identifier, de comprendre les logiques, finalités et valeurs qu'ils portent, leur contradiction et leur potentiel de complémentarité, ou de conflictualité. L'apprenant est alors en position d'adopter – en connaissance de cause de la multiréférentialité dont il a bénéficié dans cette démarche d'éducation au politique – une posture réflexive potentiellement mobilisatrice. L'éducation au politique se caractérise par des critères, ou en référence aux sociologies du curriculum, pouvant servir de balises curriculaires en éducation formelle ou non formelle, pour l'élaboration d'un curriculum en toute situation éducative.

En tant que critères, les balises curriculaires peuvent même servir à qualifier, voire à évaluer des apprentissages en toute situation. De plus, donner une vision curriculaire présuppose une capacité à envisager des contenus complexes et entretenant des relations entrecroisées entre sciences, normes et pratiques (Souza et Juliaz, 2020).

L'hypothèse est que la compréhension des enjeux d'une part et du sens politique d'autre part, permet de contrer l'impolitisme, soit le défaut d'appréhension globale des problèmes liés à l'organisation d'un monde commun (Rosanvallon, 2006). L'impolitisme correspond à une indifférenciation des ordres de savoirs, ou de valeurs, et d'anomie, ou d'absence explicitation des causalités des mécanismes sociétaux. En effet, poser la réalité des rapports sociaux des différentes parties prenantes qui arbitrent, ou non, les élaborations curriculaires. Cela permet de reconnaître les enjeux que portent les questions de société au-delà de l'injonction politique normative, ou des injonctions techniques tout aussi normatives, posées par certaines didactiques. Les éducations au politique s'engagent dans une démarche scientifique reconnaissant la réalité des rapports sociaux multiples face aux injonctions politiques normatives communément admises, avec une approche méthodologique s'insérant dans de nouveaux modes de médiation, entre le scientifique et le réel concret, ainsi qu'une perspective de transformation de la réalité.

2. Le comparatisme pour poser les principes curriculaires intentionnels d'une éducation au politique

Poser les principes intentionnels de curricula d'une éducation au politique revient à rendre conscient des visées curriculaires prises au sens des curricula *studies*, ou balises curriculaires dans la littérature francophone (Lange et Victor 2006 ; Lebeaume, 2012 ; Barthes, 2019). Leurs finalités et valeurs seraient précisées vise à contrer l'impolitisme chez les apprenants. Cela nécessite une intentionnalité supplémentaire dans la mesure où l'enseignant en système formel est généralement pris dans une série de programmes, d'accumulation de savoirs et de procédures techniques, ne lui laissant guère le temps d'identifier les finalités et valeurs sous-jacentes. Les sociologies du curriculum (Forquin, 2008) proposent un cadre conceptuel et des outils permettant à l'enseignant de passer d'une situation imposée à une situation où il peut poser des principes intentionnels dans son acte d'éduquer.

S'il s'agit de comprendre les enjeux politiques des problèmes qui se posent à la société, au cours de l'acte éducatif, il convient de mobiliser habileté et aptitudes lesquelles peuvent, dans une certaine mesure, être rapprochées des méthodes de la pensée critique (Barthes, 2017). Sans revenir sur la genèse des critères d'une éducation au politique, rappelons-en les bases :

(1) La capacité à reconnaître comment les savoirs se construisent, et de considérer que toutes les positions associées – des plus étayées aux plus farfelues – n'ont pas toutes la même valeur épistémologique. Il s'agit d'asseoir une robustesse de raisonnement scientifique appuyée sur des réalités matérielles dont celles des rapports sociaux. Il s'agit d'identifier les savoirs sous influences, de comprendre d'où viennent les savoirs (entre politique et sciences), les valeurs et rapports de pouvoirs dans la société. Il s'agit également de comprendre la légitimité des savoirs scolaires, ou disciplinaires des systèmes d'enseignements, et les fondements épistémologiques des savoirs en jeu.

(2) La capacité à reconnaître la multiréférentialité liée aux rapports sociaux complexes et contradictoires, de classe, de genre, de cultures, de postures. En lien avec la pluralité de Connolly (1983), il s'agit d'appréhender l'existence de positions différentes à une même situation. Puis il

s'agit de les identifier et de les analyser, en les rapprochant des savoirs, valeurs, signifiants et enjeux pour chacune d'entre elles. L'éducation au politique présente en effet des capacités à envisager le pluralisme, c'est-à-dire des points de vue divergents, et la confrontation. Cette éducation implique souvent de posséder une habileté à étayer une prise de position dans une connaissance multiréférentielle (Ardoino, 1988), tout en évitant l'ethnocentrisme. Identifier et comprendre la pluralité des postures en jeu, analyser leurs finalités et valeurs constituent un élément central de la compréhension des enjeux dans les différents groupes les portant, ainsi que la façon dont au final se construisent les rapports de force, ou de collaboration, autour des élaborations curriculaires. L'identification des groupes sociaux avec leurs références et leurs postures permet de reconnaître la réalité des rapports sociaux au-delà de l'injonction politique normative. Le comparatisme, pris à travers des lieux situés sur l'échiquier géopolitique fortement contrastés offre une lecture différentiée de la multiréférentialité.

(3) La capacité à la problématisation sociétale. L'éducation au politique nécessite de s'engager dans la recherche d'un sens. Donner un sens politique, c'est-à-dire donner un sens à la prise en charge des affaires collectives, implique de problématiser une situation dans son contexte, éventuellement conflictuel, de relier les éléments entre eux dans l'espace et le temps, comprendre les intérêts, divergents ou non, qui animent les groupes sociaux. Se positionner nécessite de construire des indicateurs, ou critères de jugement, face à un double problème : celui posé à la société, et sa traduction en termes éducatifs. Problématiser oblige donc à clarifier les finalités, valeurs et enjeux des acteurs de la société (Fabre et Chauvigné, 2021). Là encore le comparatisme permet une lecture distanciée des problèmes en jeu et des réponses à donner

(4) La capacité à décoder les rapports de pouvoir et d'injustice. Cela fait la spécificité de l'éducation à la politique, au-delà des pensées critiques plus habituellement mobilisées. Les problématisations sociales et sociétales qui font sens et qui décodent les rapports de pouvoir et d'injustice, permettent de contrebalancer de nombreuses formes éducatives qui se

prétendent neutres[1] et qui oublient les enjeux et la multiréférentialité des pratiques et des savoirs sociaux. Cette capacité à décoder les rapports de pouvoir et d'injustice permet de prendre position et, idéalement, de tendre vers l'engagement et l'émancipation.

Tout cela a été répété maintes fois sous différentes formes, mais le fait de poser ces critères en s'appuyant sur les cadres des sociologies du curriculum (Forquin, 2008) permet de dépasser la simple situation dénonciative, descriptive ou prescriptive, afin d'en faire des outils d'élaborations curriculaires ou, le cas échant, d'analyses de situations éducatives.

3. Balises curriculaires d'une éducation au politique : transposition au cas de l'agroécologie

Une balise curriculaire est un point de passage que l'on se fixe pour atteindre une finalité éducative (Lange et Victor 2006). Elle s'appuie sur des critères pensés et justifiés. D'un point de vue pratique, il est aisé de formaliser une balise curriculaire en distinguant pour chaque finalité éducative des niveaux allant de son absence totale à sa pleine réalisation. L'objet ici est donc de transposer les principes d'une éducation au politique en balises curriculaires dans le cas de l'enseignement à l'agroécologie. La méthode consiste à repérer les savoirs structurants, le repérage des enjeux de la multiréférentialité ace un regard franco-brésilien, de la problématisation d'un enseignement agroécologique et le repérage des rapports de pouvoirs et d'injustice par le repérage des éléments de contextes situés.

3.1 Repérer des savoirs structurants

La première balise curriculaire nécessite de repérer les fondements épistémologiques des savoirs structurant de l'agroécologie afin de légitimer ce qui est enseigné. Initialement, Altieri (2018, 2021), Altieri et Nicholls (2004), Klages (1928), Gliessman (1981, 1982, 2015), Léger (2015) et Norgaard (1981) indiquent que l'agronomie agroécologique est une science « imbriquée ». Cela signifie que les différents pôles (végétaux

1 Parmi les pratiques éducatives qui se prétendent neutres, on trouve fréquemment les technicisations des situations non contextualisées dans les enjeux de sociétés, le comportementalisme – ou bonnes pratiques –, la banalisation ou l'anomie par exemple.

cultivés, ou non, adventices, haies, flore native, animaux élevés ou non, auxiliaires des cultures, bioagresseurs, faune native, climat, sol eau) trouvés dans un agroécosystème interagissent entre eux via les cycles biogéochimiques (flux d'énergie et de matières). L'agroécologie, système de production agricole intégré et complexe (Morin, 2008), met l'accent entre autres sur la durabilité environnementale, économique, sociale et culturelle. Cela inclut la préservation des écosystèmes et la mobilisation de pratiques traditionnelles et innovantes adaptées aux conditions locales (exemples : utilisation de semences locales et d'intrants naturels, rotation des cultures, préservation des haies). La finalité est d'améliorer la productivité et la sécurité alimentaire, tout en réduisant l'utilisation des produits chimiques de synthèse et des ressources non renouvelables. Il est donc qualifié d'agroécosystème : la paysannerie prend en compte l'agriculture dans son environnement. De Gasparin (1854), Prévost et Martinand (2018) préciseront que l'agroécologie dépend de connaissances scientifiques, de connaissances locales spéciales à un terrain, à un climat donné. Cela dépend aussi du domaine technique où il faut tirer parti d'une situation, savoir rendre compte des résultats économiques de ses travaux. Se rajoute les orientations politiques plus récentes. Les savoirs agroécologiques structurants se retrouvent confrontés à des injonctions institutionnelles comme le « Projet d'Avenir pour la France » (2024) ou le « Produire autrement » qui réorientent les pratiques et *in fine* les savoirs de l'agroécologie initialement paysanne (Asloum, 2024).

3.2 Reconnaitre la multiréférentialité

Cela amène à la deuxième balise curriculaire, qui reconnaît la multiréférentialité des rapports sociaux complexes et les rapporte à des systèmes de finalités et valeurs contradictoires. C'est à ce niveau que les regards comparés franco-brésiliens interviennent. En effet, il existe schématiquement deux modèles d'agroécologie (Chalando et Barthes, 2024). L'agroécologie (sans tiret), est co-construite par les acteurs multiples du territoire ; elle prend en compte les ressources abiotiques (sol, eau) et biotiques (le vivant) disponibles pour obtenir des productions territorialisées contextualisées. Elle est formalisée par le livre d'Altiéri, « Agroecologia : bases científicas para uma agricultura alternativa » qui a été publié pour la première fois en 1983, en 1987 aux États-Unis et en 1989 au Brésil. L'autre l'agro-écologie (avec tiré), est préférentiellement technocentrée et renvoie au produire autrement institutionnel que l'on retrouve par exemple

en France ; elle utilise toutes les solutions technologiques disponibles afin d'obtenir le résultat de production souhaité, quelles que soient les ressources naturelles disponibles. En plus synthétique, l'agro-écologie issue desshères européennes est technosolutionniste, l'agroécologie paysanne plus souvent portée par « les suds » est plus systémique et contextualisée. En France, l'agro-écologie définie par la loi d'Avenir vient améliorer théoriquement la « révolution verte », et défend une idée performative de l'agriculture avec une standardisation, une spécialisation des systèmes agricoles via une forte mécanisation, un emploi de produits phytosanitaires raisonnés accompagnés parfois de l'informatisation et de la numérisation des équipements et actions (Mayen, 2021). Ainsi dans le « produire autrement », les notions de durabilités sociétales, environnementales et économiques sont présentes en les rapprochant plutôt des high-techs, des biotechnologies et de l'ingénierie. Les produits chimiques de synthèse sont conservés, leurs doses doivent « juste » être raisonnées. La notion d'agro-écologie usitée par le ministère de l'agriculture française apparaît ainsi bien loin de l'agroécologie défendues par exemple au Brésil avec ces textes législatifs définissant le « produire autrement ».

Les deux agro(-)écologies renvoient à des systèmes de finalités et de valeurs contradictoires. En effet, la première, défendue par La Via Campesina (Mesini et Barthes, 2008), est un mouvement paysan international luttant pour la souveraineté alimentaire, l'agroécologie et les semences paysannes, ainsi que les droits des paysans et la justice climatique et environnementale. Basconi et Souza (2023), retracent l'histoire de l'agroécologie, nous indiquant qu'elle s'est affirmée en articulant trois significations : en tant que théorie critique qui remet en question radicalement l'agriculture industrielle tout en fournissant simultanément les bases conceptuelles et méthodologiques pour le développement d'agroécosystèmes durables ; comme une pratique sociale adoptée explicitement ou implicitement, en cohérence avec la théorie agroécologique ; et comme un mouvement social mobilisant les acteurs impliqués pratiquement et théoriquement dans le développement de l'agroécologie, ainsi que des contingents croissants de la société engagés dans la défense de la justice sociale, de la santé environnementale, de la souveraineté et de la sécurité alimentaire et nutritionnelle, de l'économie solidaire et écologique, de l'équité entre les genres et de relations plus équilibrées entre le monde rural et les villes. En ce sens, l'agroécologie est plutôt

transformatrice. Basconi et Souza (2023) indiqueront également que l'agroécologie reconnaît le rôle et la sagesse des peuples indigènes dans divers agroécosystèmes, mettant en lumière les vestiges de l'agriculture précapitaliste et dénonçant les crises socio-environnementales produites par la territorialisation du capital d'une part, et la déterritorialisation des communautés indigènes paysannes d'autre part.

A l'inverse, l'agro-écologie considère une transition sociotechnique, voire sociotechnologique, contenue dans l'évolution du capitalisme agraire (Costa Neto, 2018). L'agro-écologie, définie par la loi n°2014-1170 (2014), indique que les systèmes de production doivent améliorer la compétitivité en réduisant l'utilisation de divers produits sans pour autant interdire les produits chimiques de synthèse (ex : glyphosate). L'agro-écologie met en œuvre des outils techniques, technologiques, performateurs, « high-tech », ils sont indépendants des conditions socio-économiques, environnementales et culturelles du territoire. Ces outils permettent davantage l'atténuation (reculer l'échéance de l'ingérable) que la rupture (s'opposer à la destruction) et répondent à l'injonction gouvernementale pour la « troisième révolution agricole » de 2030 qui sera « numérique, robotique, génétique ». Ce processus est pernicieux (Fabre, 2022) : il a déplacé le centre du concept de durabilité des communautés vers les produits et les marchandises, isolant une fois de plus la société et la nature.

3.3 Problématisation croisée en réponse aux problèmes globaux

La troisième balise curriculaire consiste à donner aux apprenants une capacité à la problématisation sociétale. Evidemment, les problématisations peuvent s'effectuer dans plusieurs échelles différentes, mais un regard croisé des situations comparées permet d'en dégager des finalités souhaitables communes. Par exemple, le Club de Rome et l'Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture (FAO) pointent la dégradation de nombreux écosystèmes mondiaux et la croissance de l'insécurité alimentaire. De nombreux scientifiques dont Stassart et al. (2012) mettent en évidence « l'iniquité et la non durabilité des systèmes agraires actuels » à l'origine de la crise environnementale. Les nombreux défis à relever sont environnementaux: dégradation de la terre, des forêts, des réserves piscicoles, des eaux (Millenium Ecosystem Assessment, 2005) et

plus largement sociaux, voire sociétaux : « manger » à sa faim, 850 millions de personnes souffrent de la faim dont 50 % d'agriculteurs ou travailleurs agricoles, la distribution des denrées étant inégale (FAO, 2022). Certains d'entre ces défis revêtent de surcroît un caractère d'urgence relative au climat et à la biodiversité.

Ainsi, l'agroécologie, dans le cadre de la logique hégémonique de la production marchande, permet de problématiser sur le plan environnemental une critique du développement agraire capitaliste. Elles peuvent se replacer en regard d'hypothèses scientifiques telles que l'anthropocène (Wallenhorst et Wulf, 2023), le capitalocène (Haraway, 2015), le plantationocène (Wolford, 2021) et également les limites planétaires (Rockström et al. 2009) ou la théorie du Donut (Raworth, 2012). Si ces hypothèses sont controversées sur le plan scientifique, il n'en reste pas moins que leur portée permet la problématisation sociétale de la finitude du système terrestre en regard de l'exploitation de la terre par les hommes dans un contexte de capitalisme éducatif (Malet,2022).

La problématisation de l'agroécologie joue potentiellement un rôle dans la création d'initiatives concrètes visant à établir un processus de transition transformatif susceptible de dépasser les structures capitalistes existantes et de remédier au défaut métabolique entre les êtres humains et la nature (Souza, 2022). En ce sens, rappelons que l'agroécologie est aussi un mouvement social qui mobilise la construction de nouveaux rapports de force dans la production et l'étendard des mouvements sociaux populaires dans les campagnes, par exemple La Via Campesina au niveau international (Messini et Barthes, 2008). Elle permet de conceptualiser les dimensions politiques des éducations environnementales (Levinson et al, 2020 ; Slimani et al, 2020 ; Barthes, 2022) et d'envisager une réforme agraire qui n'est pas seulement un processus de production mais aussi un système de connexion des différentes dimensions de l'être social (Souza, 2022). En ce sens, l'agroécologie s'est forgée comme une synthèse des mouvements de protestation en général : contre l'agro-industrie, la structure foncière, les modes de consommation, le patriarcat, le génocide, l'ethnocide, la surexploitation, les mécanismes qui imposent l'assujettissement de la paysannerie, la science conventionnelle et cartésienne, le mode de production capitaliste et l'assujettissement de la vie dans son sens le plus large.

3.4 Regards croisés pour décoder les rapports de pouvoir et d'injustice

A une autre échelle, la problématisation donne capacité à décoder les rapports de pouvoir et d'injustice, et renvoie ainsi à la dernière balise curriculaire. En effet, le mode de production capitaliste dénaturalise et déshumanise la relation intrinsèque entre les êtres humains et la nature, en favorisant ce que Marx a appelé la rupture du métabolisme social (Foster, 2005), c'est-à-dire en décomposant le travail abstrait et la nature en contradiction avec les conditions très naturelles de l'existence (Costa Neto, 2018). Par conséquent, le capital contrôle les territoires en subordonnant les processus de production (Marx, 2017) sous la logique de l'accumulation croissante de la richesse de la part de la société qui possède les moyens de production. Dans les campagnes, cette subordination peut se traduire par l'accaparement des biens communs et l'imposition d'un modèle qui détruit, opprime, affame (Souza, 2028). Cette subordination renvoie à la division du travail et des avantages comparés entre les lieux (Barthes, 2005). Les injustices qui en découlent peuvent alors être de nature sociale en premier lieu, renvoyant aux différentes conditions paysannes mais également territorial ou environnemental renvoyant à la déstructuration de régions entières.

4. Classification des finalités et possibles dans les curricula de l'enseignement agricole

La démarche épistémologique commune tournée vers une prise en compte du politique dans l'enseignement permet d'envisager l'élaboration d'un curriculum possible des formations agricoles plus clairement agroécologique et intégré vers la résolution des problèmes sociétaux en contexte d'urgences climatiques (Gibert, 2020). En effet, à l'heure actuelle, l'ambiguïté entretenue entre agro-écologie et agroécologie semble jouer dans le sens d'un technosolutionnisme relayé dans les curricula plutôt que dans le sens d'une approche globale et systémique transformative qu'adaptative (Chalando et Barthes, 2024, à propos des bac – 3, Bac + 3 de l'enseignement agricole public français). De plus, l'approche intégrée des agroécosystèmes est confrontée à la dynamique globale laquelle tend au contraire à la fragmentation croissante des connaissances dans le contexte de l'approfondissement de la division du travail dans la société au cours des décennies suivantes. Ce processus se répercute sur

la fragmentation des curricula au détriment de la cohérence (Barthes et Lange, 2022). En effet, il a été établi que les contenus enseignés actuellement ne suivent pas ces savoirs complexes (Chalando et Barthes, 2024) en ce sens que les focalisations thématiques (par exemple sur le sol) sont portées dans des disciplines isolées. Dans le formel, le curriculum de l'agronomie agroécologique tend à passer d'une conception systémique et complexe à une cohorte de disciplines isolées, simplifiant la réflexion et faisant abstraction d'une bonne part des interactions écosystémiques. Ainsi, enseigner l'agroécologie par le seul prisme disciplinaire, c'est presque appréhender les problématiques à l'envers tant la simplification par disciplinaire découpées et isolées évacue la haute complexité agroécologique. Par ailleurs le caractère pluridisciplinaire et intégrateur de l'agroécologie implique une prise en compte des connaissances des peuples traditionnels et des paysans (Guhur et Tona, 2012), ce qui est fait de manière très inégale, voire pas du tout, dans certaines formes d'éducation formelle.

Pour autant, introduire une éducation au politique dans les enseignements de l'agroécologie consolide des contre-cadres hégémoniques à la logique de production marchande. Mentionnons par exemple la proposition immédiate du Mouvement des travailleurs ruraux sans terre, qui place la paysannerie, avec les quilombolas et les peuples indigènes, comme gardiens des forêts, des semences, des sources, des rivières et de la faune, dans leurs mouvements socio-spatiaux (Fernandes, 2000), d'occupation, « d'aquilombage » et de réappropriation. Cela se rapporte à un processus de lutte pour la terre et pour les manières primordiales de planter, de produire et de vivre, comme expressions de la constitution territoriale (Souza, 2009), c'est-à-dire, de nouvelles relations politiques (de pouvoir). Des pratiques qui réorientent et finalisent les connaissances en agroécologie.

C'est pourquoi, la clarification des modèles et la reconnaissance de l'agroécologie en tant qu'alternative aux approches technosolutionistes (par exemple biotechnologiques) dans les formations agricoles sont essentielles dans le cadre d'une éducation transformatives à l'heure de la crise climatique et de l'érosion de la biodiversité. Pour résumer en renvoyant au modèle des finalités et valeurs classiquement mobilisé dans l'éducation au développement durable (Lange et Keibili, 2020) transposé

à l'enseignement agricole et plus spécifiquement à l'agroécologie nous pouvons avancer ce qui suit (Fig. 1).

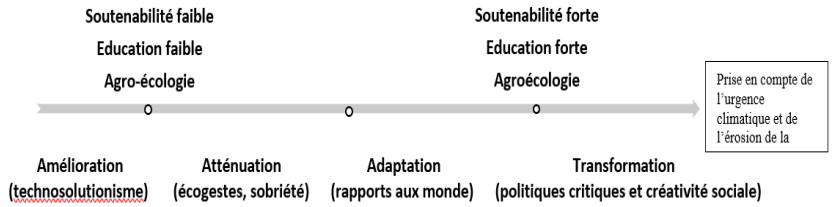


Fig. 1 : Modèles d'éducation faible à forte pour l'agroécologie

En effet, si la finalité éducative est méliorative, les curricula de l'agro-écologie se tournent vers le technosolutionisme, il s'agit alors d'une éducation faible ne faisant que reporter les problématiques de réchauffement climatique et de bornage du système terre. En d'autres termes, l'adoption des paquets technologiques de la « révolution verte », synonyme de modernisation capitaliste de l'agriculture, est la subsomption même des relations productives qui a créé les conditions d'une rupture irrémédiable du métabolisme social et environnemental (Bendell, 2020 ; Monbiot, 2022).

Si la finalité éducative est atténuative, alors l'enseignement tend à se positionner sur les éco-gestes et bonnes pratiques de la sobriété, sans remettre en cause les cadres organisationnels ni les processus de la modernisation de l'agriculture. Cette posture tend en général à l'écoanxiété et reste limitée dans ses effets globaux. Elles sont potentiellement dommageables pour l'élève et l'éducateur (Suarez et al, 2024 ; Pihkala, 2020 ; Von Bulow & Simpson, 2021).

Si la finalité éducative est adaptative, et si l'adaptation ne se réduit pas à la résilience, alors on tend à une modification des rapports aux monde (Charlot, 1997 ; Bendell et Carr, 2019) par exemple en mobilisant de nouveaux rapports au vivant et la terre nourricière. Dans ce cas, l'agroécologie, peut être pensée dans la perspective de recoudre la relation entre l'humain et la nature (Descola 2005 ; Ruy Moreira, 2009 ; Wall-Kimmerer, 2013) et permet de tendre, sur le plan de l'enseignement sur des ouvertures philosophiques, ou anthropologiques, repositionnant les relations

hommes-nature et tout ce qui peut en découler : santé, alimentation, environnement ; travail, exploitation des ressources et des hommes...

Si la finalité éducative est transformative, alors il s'opère une volonté de donner une lecture politique de la situation globale face aux urgences climatiques, incluant les balises curriculaires indiquées ci-dessus. Cela contient des démarches sociétales critiques et le dépassement des contradictions qui tendent à l'exploitation des ressources vers une créativité sociale et il y a des chances (opportunité ?) pour que la prise en compte de l'urgence climatique et l'érosion de la biodiversité s'opère.

Il y a nécessité à définir un modèle curriculaire qui intègre toutes les dimensions et les principes fondamentaux de l'agroécologie, cela favoriserait aussi une compréhension plus approfondie des enjeux fondamentaux (climatiques, environnementaux, …) qui se jouent. Ces deux points permettraient ainsi la transformation nécessaire vers des pratiques agricoles durables face aux défis contemporains. Il est également important de reconnaitre le rôle essentiel des approches politique prospective en matière d'éducation aux urgences climatiques et écologiques. Il y a volonté commune au-delà des regards franco-brésiliens de réponde aux préoccupations sociales et climatiques.

Conclusion

L'agroécologie, entre sciences, pratiques et politique, et les possibles curriculaires requestionnent les cadres didactiques. En effet, l'éducation forte autorise la manipulation d'objets incertains et d'hypothèses scientifiques non encore totalement validées, les considérant comme catégorie de réflexions possibles (anthropocène, limites planétaires, théorie du Donuts, habitabilité, santé des sols, ...). Les approches comparées amènent ainsi la multiréférentialité nécessaire à la compréhension des problèmes et de l'identification des situations d'injustice, mais au-delà, elles permettent un positionnement commun pour comprendre et aborder les défis complexes posés par la durabilité dans un monde en évolution constante et accélérée. Les points de vue curriculaires intègrent alors des formes d'éducation au politique transformatifs et renvoient potentiellement à des didactiques de la durabilité (Barthes, 2023, Lange et Barthes, 2024).

Bibliographie

ALTIERI, M. (2021). Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável (3rd ed., rev. ampl.). São Paulo, Rio de Janeiro: Expressão Popular, AS-PTA.

ALTIERI, M. (2018). Agroecology: The Science Of Sustainable Agriculture (2nd ed.). CRC Press.

ALTIERI, M., & Nicholls, C. (2004). An Agroecological Basis for Designing Diversified Cropping Systems in the Tropics. Journal of Crop Improvement, 11(1–2), 81–103.

ARDOINO, J. (1988). Vers la multiréférentialité, Perspectives de l'analyse institutionnelle. Paris: Méridiens-Klinksieck.

ASLOUM, N. (2024). Produire autrement. Dictionnaire critique des enjeux et concepts des éducations. L'Harmattan.

BARTHES, A. (2023). Science de la durabilité et éducation. In Dangles et Fréour. Science de la Durabilité: Comprendre, Co-construire, Transformer.

BARTHES, A. (2022). Quels curricula d'éducation au politique dans les questions environnementales et de développement? Éducation & Socialisation, (63).

BARTHES, A. (2017). Quels outils curriculaires pour des « éducations à » vers une citoyenneté politique? Educations, 17(1), 25–40.

BARTHES, A., & Lange, J-M. (2022). Fragmentations et cohérences curriculaires en contextes, le cas des programmes Erasmus. In Albéro et Thievenaz (Dir.), Enquêter sur les métiers de l'humain.

Basconi, T., & Souza, J-G. (2023). Agroecologia luta contra o capital? / Agroecology combats capital? Conference: IV congresso brasileiro de organização do espaço xvi seminário de pós-graduação em geografia.

BENDELL, J. (2020). Deep Adaptation: A Map for Navigating Climate Tragedy.

BENDELL, J., & Carr, K. (2019). The Love in Deep Adaptation – A Philosophy for the Forum.

CHARLOT, B. (1997). Du rapport au savoir: éléments pour une théorie. Paris: Anthropos.

CHALANDO, V., & BARTHES, A. (2024). Quel enseignement de l'agroécologie face aux urgences climatiques dans les formations agronomiques?

CONNOLLY, W-E. (1983). Discipline, politics and ambiguity. Political theory, 11(3), 325–341.
COSTA NETO, C-P-L. (2018). De Marx à agroecologia: a transição sociotécnica na reforma agrária brasileira.
DESCOLA, P. (2005). Par-delà nature et culture. Paris: Gallimard.
FABRE, M. (2022). L'éducation au politique: les problèmes pernicieux.
FABRE, M., & CHAUVIGNE, C. (2021). Questions socialement vives: quelles approches possibles en milieu scolaire? Carrefour de l'éducation, (52).
FAO, IFAD, UNICEF, WFP, WHO. (2022). The State of Food Security and Nutrition in the World 2022: Repurposing food and agricultural policies to make healthy diets more affordable.
FERNANDES, B. M. (2000). A Formação do MST no Brasil. Petrópolis: Vozes.
FORQUIN, J-C. (2008). Sociologie du curriculum. Presses universitaires de Rennes.
FOSTER, J.B.A. (2005). Ecologia de Marx: materialismo e natureza.
DE GASPARIN, A. (1854). Principes de l'agronomie. Paris: Dusacq.
GILBERT, A.F. (2020). Eduquer à l'urgence climatique.
GLIESSMAN, S. (2022). Smaller farms or factory farms?: An agroecological perspective. Agroecology and Sustainable Food Systems, 46(10), 1443–1444.
GLIEASSMAN, S. (1982). Allelopatihic interactions in crop/weed mixtures: applications for weed management.
GLIESMAN, S., GARCIA, E., & AMADOR, M. (1981). The ecological basis for the application of traditionnal agricultural technology in the management of tropical agro-eco-systems. Agro-ecosystems, (7), 173–185.
GUHUR, D-M-P., & TONA, N. (2012). Agroecologia. In Caldart R. S. et al. (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo.
HARAWAY, D. (2015). Anthropocene, Capitalocene, Plantationocene, Chthulucene: Making kin.
KLAGES, K. (1928). Crop ecology and ecological crop geography in the agroeconomic curriculum.
KERGOAT, D. (1982). Les Ouvrières. Paris: Le Sycomore.
LANGE, J-M., & KEBAILI, S. (2019). Penser l'éducation au temps de l'anthropocène: conditions de possibilités d'une culture de l'engagement.

LANGE, J-M., & VICTOR, P. (2006). Didactique curriculaire et « éducation à la santé, l'environnement et au développement durable »: quelles questions, quels repères?

LANGE J.-M., BARTHES A. (2024). Pour l'émergence d'une didactique de la durabilité comme nouvel outil de socialisation scientifique (For a didactics of sustainability, a new tool for scientific socialization). Educations. Volume 7-1. Londres

LEBEAUME, J. (2012). Effervescence contemporaine des propositions d'éducations à…Regard rétrospectif pour le tournant curriculaire à venir.

LEGER, F. (2015). L'agroécologie: Fondements, définitions, déclinaisons.

LEVINSON, R., PARASKEVA, D., BEDSTED, B., MANOV, B., & HADJICHAMBIS, Ch. (2020). Political Dimensions of Environmental Citizenship in Conceptualizing Environmental Citizenship for 21st Century Education.

MALET R. (2022). L'éducation démocratique à l'ère du capitalisme éducatif. Global comparative education. Vol 6, n°2, p.20-38.

MARTINEZ, M.-L. (2015). Désordre ou différenciation des ordres de valeur; la confusion hyperlibérale au risque de l'éducation.

MARX, K. (2008). Contribuição à crítica da economia política.

MAYEN, P. (2021). Agriculture plus agroécologique et développement des exigences cognitives.

MESINI, B., & BARTHES, A. (2010). Du local au mondial, Alternatives rurales et luttes paysannes.

MILLENIUM ECOSYSTEM ASSESSEMENT. (2005). Environmental Degradation and Human Well-Being.

MONBIOT, G. (2022). Regenesis: feeding the world without devouring the planet.

MOREIRA, R.O. (2009). Que é Geografia?

MULLER, M. L. (1983). Exposição e Método Dialético.

MORIN, E. (2008). La complexité humaine.

PIHKAKA, P. (2020). Eco-Anxiety and Environmental Education. https://doi.org/10.3390/su122310149

PREVOST, P., & MARTINAND, J-L. (2018). L'agronomie, une discipline d'enseignement technologique à enjeux didactiques.

ROSANVALLON, P. (2006). La contre-démocratie. La politique à l'âge de la défiance.

SAUVE, L., & ORELLANA, I. (2014). Entre développement durable et vivir bien: repères pour un projet politico-pédagogique.
SOUZA, J.G. (2009). Limites do território. Agrária (São Paulo. Online). https://doi.org/10.11606/issn.1808-1150.v0i10-11p99-130
SOUZA, J. G. (2018). Estado, crise estrutural do capital e a questão agrária.
SOUZA, J. G. (2022). Pensamento Espacial e a Geografia Pragmática: réquiem para o passado.
STASSART, P., BARRET, P., GREGOIRE, J-C., HANCE, T., MORMONT, M., REHEUL, D., VISSER, M. (2012). L'agroécologie: trajectoire et potentiel. Pour une transition vers des systèmes alimentaires durables.
SUAREZ, D.C., KIRCHER, C., & SANTI, T. (2024). A Clear and Present Pedagogy: Teaching About Planetary Crisis (When You're in a Planetary Crisis).
THOMAS, V., & KEVAN, P. (1993). Basic principles of agroecology and sustainable agriculture. https://doi.org/10.1007/BF01965612
RAWORTH, K. (2012). Un espace sûr et juste pour l'humanité. Le concept du « Donut ».
ROCKSTROM, J., et al. (2009). Planetary boundaries: exploring the safe operating space for humanity.
WALLENHORST, N., & WULF, C. (Eds.). (2023). Handbook of the Anthropocene.
VON BULOW, C., & SIMPSON, C. (2021). The deep education conversation in a climate of change and complexity.
WALL-KIMMERER, R. (2013). Braiding sweetgrass: indigenous wisdom, scientific knowledge and the teachings of plants.
WOLFORD, W. (2021). The Plantationocene: A Lusotropical Contribution to the Theory. DOI: 10.1080/24694452.2020.1850231