

Éducation à l'environnement en milieu rural : quel rôle pour les agriculteur.rice.s ?

Environmental education in rural areas: what role for farmers ?

Perrine Devleeshouwer¹

¹ UMR CNRS LISA 6240, Université de Corse Pasquale Paoli, devleeshouwer_p@univ-corse.fr

RESUME. Cet article interroge le rôle que peuvent jouer les agriculteur.rice.s dans l'éducation à l'environnement visant une transition écologique. Considérant qu'il s'agit d'acteur.rice.s clés des controverses environnementales, il postule que l'étude des pratiques pédagogiques qu'ils.elles développent peut contribuer à renouveler les perspectives sur l'éducation à l'environnement et leur mise en œuvre. Partant d'une démarche inductive et exploratoire, il décrit et cherche à comprendre ces pratiques pédagogiques. Il démontre que, pour ce faire, la compréhension du système de production est indispensable. Par cette double description des pratiques agricoles et pédagogiques, cet article souligne le rôle important des agriculteur.rice.s promouvant un système respectueux de l'environnement dans la transition écologique territoriale. En conclusion, il souligne les limites de ces pratiques qui comportent peu de dimensions collectives, qui demeurent centrées sur la modification de comportements individuels et sur un public touristique.

SUMMARY. This article questions the role that farmers can play in environmental education aiming an ecological transition. Considering that farmers are key actors of environmental controversies, the article postulates that the study of the pedagogical practices they develop can contribute to renewing perspectives on environmental education and its implementation. Based on an inductive and exploratory approach, it describes and seeks to understand these pedagogical practices. In order to do so understanding the farming production system is essential. Through this dual description of agricultural and educational practices, this article highlights the important role of farmers promoting an environmentally friendly system in the territorial ecological transition. In conclusion, he highlights the limitations of these practices which have few collective dimensions and remain focused on the modification of individual behaviours and on a tourist audience.

MOTS-CLÉS. Fermes pédagogiques, transition écologique, agriculteurs, anthropocène, éducations à.

KEYWORDS. Educational farm, ecological transition, farmers, anthropocene, education to.

Introduction

Si l'urgence de la crise environnementale n'est plus à démontrer (GIEC, 2014), les manières d'y faire face font moins consensus tant les dimensions impliquées sont nombreuses, complexes et entremêlées. Dans ce contexte, l'éducation est souvent présentée comme l'une des clés des changements de comportements et donc potentiellement de l'action collective pour une transition écologique. Pourtant, les recherches actuelles démontrent que l'éducation à l'environnement dans le milieu scolaire aussi bien que dans le milieu associatif ne permet pas de réellement faire face à l'ampleur des enjeux environnementaux (Jacqué, 2016 ; Toupet, 2019). Que ce soit à l'école ou dans les associations, l'éducation à l'environnement n'a pas échappé au système de marché et au contexte néolibéral. Cela donne lieu à une approche économique de l'éducation basée sur la responsabilité individuelle et sur le développement de bonnes pratiques telles que les gestes éco-citoyens. Ce sont alors des modes d'engagement préconstruits cadrant avec les impératifs économiques qui sont proposés. Cette « moralisation écologique » (Aspe & Jacqué, 2008) ne permet pas de remettre en cause le système de production dominant qui est pourtant à l'origine des problèmes environnementaux actuels (Aspe & Jacqué, 2008).

Face à ce constat, cet article interroge le rôle que peuvent jouer les agriculteur.rice.s dans l'éducation environnementale. Sortir des cadres plus classiques de l'éducation à l'environnement, nous paraît intéressant pour deux raisons. Premièrement, en abordant les questions alimentaires et les modes de production agricole, les agriculteur.rice.s se trouvent au cœur d'enjeux sociétaux et environnementaux majeurs (Sauvé, 2011) et constituent des acteur.rice.s clés des controverses environnementales (Candau & Rémy, 2009). Les choix agricoles sont fondamentaux dans le débat

relatif à la crise écologique puisque les pratiques de l'industrie agro-alimentaire sont non seulement destructrices pour l'environnement (érosion de la biodiversité, pollution et problèmes socio-écologiques), mais elles conduisent également à une diminution des connaissances et des compétences au sujet des aliments, de leurs origines et des procédés de fabrication en milieu urbain et rural (Risku-Norja & Korpela, 2010).

Deuxièmement, en nous intéressant aux agriculteur.rice.s, l'objectif est d'étudier les possibilités pour sortir des impasses de l'éducation à l'environnement plus institutionnalisée. À ce sujet, les recherches actuelles insistent sur l'importance de modifier en profondeur notre rapport au monde. Elles plaident pour une réassignation de visées de transformations sociales à l'éducation ainsi que pour la création d'un nouveau rapport au savoir intégrant savoirs non académiques et pratiques (Lange, 2020). Ce lien étant caractéristique de l'agriculture (Candau & Rémy, 2009 ; Zask, 2016), nous postulons que l'étude des pratiques pédagogiques développées par des agriculteur.rice.s peut contribuer à renouveler les perspectives sur l'éducation à l'environnement et à leur mise en œuvre. Pour répondre à cette hypothèse, nous analysons les pratiques pédagogiques développées dans des fermes à partir d'une étude exploratoire. Avant de présenter le contexte de recherche et nos principaux résultats, nous débuterons en revenant rapidement sur les trois grands axes de la littérature scientifique émergeant au sujet des pratiques pédagogiques développées par des agriculteur.rice.s dans leur ferme.

1. Les pratiques pédagogiques à la ferme dans la littérature

Les agriculteur.rice.s accueillant du public dans leur ferme constituent, aux côtés d'associations locales et des grandes ONG internationales, l'un des deux types d'acteurs ayant historiquement développé l'éducation à l'alimentation et à ses modes de production (Sauvé, 2011). Les liens entre milieu agricole et éducation à l'environnement sont relativement anciens et remontent aux années 1970. Durant cette période, les lycées agricoles développent l'approche interdisciplinaire et territoriale des études du milieu (CIVAM, 2007). Par la suite, les pratiques pédagogiques développées dans les fermes font partie d'un processus de diversification et de tertiarisation des activités agricoles. Ce processus constitue tant une réponse économique à la crise marquant la fin des années 1980 pour des exploitations précaires qu'une opposition plus idéologique proposant une alternative au système productiviste (Mondy, 2014).

Depuis les années 1970, les agriculteur.rice.s ont progressivement été reconnus comme partenaires par l'Éducation nationale et certaines associations environnementales (CIVAM, 2007). Aujourd'hui, en France, les pratiques pédagogiques à la ferme sont encadrées par la circulaire interministérielle du 05 avril 2001 sur les fermes pédagogiques (DESCOA9-N°108). Selon cette circulaire, une ferme pédagogique peut aussi bien être une « ferme d'animation » qui n'a « pas ou peu de production agricole commercialisée » et dont l'objectif principal est l'accueil de public en zone urbaine ou périurbaine ; qu'une exploitation agricole maintenant une « fonction première de production » tout en accueillant du public. En 2006, une étude estimait à 1400 le nombre de fermes pédagogiques affiliées à des réseaux¹ (Davion & Auffret, 2007) ce qui représenterait moins de 1% des exploitations agricoles. Cependant, un nombre important de fermes développe des pratiques pédagogiques sans s'affilier à ces réseaux. Leur nombre est donc vraisemblablement beaucoup plus élevé (Davion & Auffret, 2007).

Malgré cette reconnaissance institutionnelle et l'importance des enjeux qu'elle aborde, l'éducation à la ferme, ne constitue aujourd'hui qu'un champ émergent dans la recherche scientifique (Haubenhofner et al., 2013). Nous y dégageons trois grandes approches qui ont chacune son apport et ses limites. La première est une approche socio-économique. Sociologique et géographique, elle considère l'éducation à la ferme comme une activité de service dans le processus de tertiarisation et de reterritorialisation de l'agriculture (Lescureux, 2000, 2004). Si cette approche apporte des informations intéressantes tant sur

¹ Les deux réseaux principaux sont *Bienvenue à la ferme*, un label développé par les chambres d'agriculture et la FNSEA, et *Accueil paysan*, association loi 1901 et partenaire de la Confédération paysanne.

les profils des agriculteur.rice.s que sur celui de leurs pratiques agricoles et leur relation au territoire, les activités pédagogiques ne sont pas ici étudiées en soi. La diversification des activités de la ferme y est présentée comme des activités réservées aux zones difficiles par le syndicalisme majoritaire défendant le modèle productiviste et intensif ou, au contraire, comme une « reconquête du métier de paysan » et une « véritable alternative et une possible sortie de crise » (Mondy, 2004, p. 91). Pour Morel (2009), ces stratégies sont assez typiques des nouvelles installations agricoles réalisées par des néoruraux en reconversion défendant un modèle agricole paysan opposé à l'agriculture intensive considérée comme destructrice pour l'environnement. Il a par ailleurs été montré que les fermes biologiques ont plus tendance à se diversifier que les autres, même si les petites fermes rencontrent plus de difficultés à se diversifier (Bartolini et al., 2014).

La deuxième approche détaille quant à elle bien les contenus et les méthodes pédagogiques de l'éducation à la ferme. Ils y sont appréhendés en tant qu'éducation au développement durable permettant un développement social et économique local respectueux de la planète (Haubenhofner et al., 2013 ; Kowalska et al., 2016). Ici, toute forme d'éducation dans une ferme semble être considérée comme positive en soi. L'impact varié des modèles de production est peu envisagé. Les questions d'organisation sociétale, de démocratie et d'inégalités importantes pour le développement durable sont également peu abordées.

C'est ce sur quoi se base la troisième approche. Plus politique, et théorique, cette approche développée en Amérique latine appréhende les pratiques éducatives dans le cadre des mouvements d'éducation populaire (McCune & Sánchez, 2018). Elle se centre sur l'éducation paysanne et sur le rôle qu'elle joue dans la construction de mouvements sociaux. Elle renvoie aux théories d'agro écologie et aux précurseurs de l'éducation populaire et de la pédagogie critique. Cette approche est assez spécifique au contexte politique et social dans lequel elle a émergé.

Notre objectif est d'étudier les pratiques pédagogiques développées dans les fermes en combinant ces trois approches, c'est-à-dire en intégrant l'approche plus sociologique de la première, l'approche éducative de la deuxième et la focale sur les dimensions politiques et collectives de la dernière.

2. Une étude inductive et exploratoire en Corse

Les résultats présentés dans cet article sont issus de la phase exploratoire d'une étude inductive sur les pratiques pédagogiques développées dans des fermes en Corse. Cette région a été choisie, car elle présente une diversité des pratiques agricoles dans lesquelles les pratiques traditionnelles et respectueuses de la biodiversité sont encore bien représentées. En effet, à l'image de son paysage contrasté entre plaine côtière et montagnes, l'agriculture qui s'y pratique est duale. On y trouve d'une part une agriculture relativement intensive de vins et d'agrumes situé en plaine et employant une main d'œuvre importante. D'autre part, des modes d'élevages extensifs et pastoraux en montagne et en plaines intérieures (Paoli et al., 2017; Paoli & Kriegk, 2015). Si les premiers sont à haut rendement, à haut investissement et visent l'exportation, les seconds sont rentables dans la mesure où ils demandent un très faible investissement (main-d'œuvre familiale, très peu d'intrants, ...) et reposent en grande partie sur la vente locale de produits transformés (Paoli et al., 2017; Paoli & Kriegk, 2015). Une petite production maraîchère vient s'ajouter à ces deux tendances majoritaires.

Concrètement, notre étude vise à caractériser les pratiques éducatives développées dans les structures agricoles en Corse à partir d'une approche inductive et compréhensive. Nous cherchons à mettre en lumière la diversité des pratiques éducatives développées dans les systèmes agricoles existant sur l'île afin d'en proposer une typologie. Dès lors, nous ne sélectionnons pas de profil à priori, mais cherchons à rencontrer toute personne mettant en œuvre de l'action pédagogique dans son système agricole. Pour ce faire, nous avons essentiellement prospecté par *Facebook* en nous intégrant dans les groupes de promotion de contacts entre producteurs et consommateurs, dans les groupes de protection de l'environnement, et dans les groupes relatifs à la production maraîchère (permaculture, jardins en

corse, etc.). Nous procédons également par boule de neige en demandant systématiquement à nos répondant.e.s s'il.elle.s peuvent nous conseiller d'autres personnes à rencontrer.

La phase exploratoire de cette étude a consisté à interroger quatre agriculteur.rice.s et à observer les pratiques pédagogiques de deux d'entre eux.elles. Par une double méthode, entretiens semi-directifs et observation, nous analysons simultanément les projets agricoles et éducatifs. Il s'agit de décrire ces stratégies, mais également les justifications et les représentations qu'en donnent les agriculteur.rice.s. Nous commencerons par présenter nos résultats relatifs aux pratiques agricoles et pédagogiques des fermes étudiées. Puis, pour en proposer une approche compréhensive, nous analyserons les trajectoires, les motivations, les publics et l'inscription dans des réseaux des agriculteur.rice.s développant ces activités.

3. Les pratiques agricoles et pédagogiques

S'il est sans doute un peu tôt pour dresser une typologie des fermes mettant en œuvre des pratiques pédagogiques en Corse, certaines caractéristiques communes aux différentes structures rencontrées se dessinent. Ainsi, ces fermes touchent différents domaines agricoles, mais toutes sont des structures familiales, plutôt situées en montagne et pratiquent une agriculture non intensive. Les pratiques pédagogiques visent quant à elles à défendre et à promouvoir ces pratiques.

3.1. Une agriculture familiale de montagne et non intensive

Les quatre structures rencontrées touchent à des domaines agricoles différents. La première est caractérisée par de la multi-activité. Elle comprend de l'apiculture, de l'élevage porcin de race corse et caprin ainsi que du maraichage. Cette diversité s'est construite petit à petit. La pratique était d'abord centrée sur l'élevage. Le maraichage a été ajouté en raison de la demande du public. Le deuxième projet agricole consiste en de l'élevage caprin de race corse. Ces deux premières structures partagent la pratique de l'élevage extensif dans laquelle les animaux (chèvres et cochons) sont lâchés la journée en montagne. Tous deux transforment les produits (fromages, charcuteries, miels, confitures, sauces) issus de leur production et les proposent à la vente directe. Dans les deux cas, une certaine importance est donnée à la tradition, que ce soit dans le choix de races locales, dans la fabrication des produits ou dans les pratiques agricoles d'élevage extensif. Le troisième projet agricole étudié consiste en du maraichage en permaculture. Ici aussi les produits (légumes et produits transformés) sont vendus en vente directe. Le dernier projet est un centre équestre avec une ferme pédagogique de petits animaux (volailles, cochons, lapins et chèvres). Ces deux derniers projets se caractérisent par ce que nous pouvons nommer le « rapport à » : rapport à la terre pour le maraichage et rapport aux animaux pour le centre équestre.

Ces quatre structures sont relativement petites en termes de surfaces. Toutes ont développé une agriculture familiale (système de production reposant sur de la main d'œuvre familiale) et sont situées en dehors de la plaine orientale et des productions plus intensives de Corse. A part le centre équestre, toutes transforment leurs produits et les proposent à la vente sur le site de la ferme et dans les marchés. Dans ce sens, elles se rapprochent de ce qui avait été décrit au sujet de l'élevage porcin en Corse, à savoir le fonctionnement sur le principe de « l'homme-filière » (Casabianca et al., 1994; de Sainte-Marie et al., 1994). Dans ce système, les activités d'élevage, d'abattage, de transformation des produits et de commercialisation sont réalisées par les agriculteur.rice.s grâce à des solidarités communautaires et familiales qui permettent de prendre en charge toutes les étapes de production.

Toutes ces structures se rejoignent également dans une revendication de pratiques respectueuses de l'environnement et des animaux. Elles revendiquent la construction d'un modèle de production alternatif à la production alimentaire industrielle. Si seulement une des structures rencontrées a demandé le label bio, toutes limitent les intrants que ce soit pour le sol ou pour la nourriture des animaux.

A : Moi je ne suis pas en bio, je suis en traditionnel c'est-à-dire que logiquement dans le bio on n'a même pas le droit de mettre le fumier de nos chèvres. Alors que les anciens le faisaient. Les chèvres elles mangent le maquis. Je ne vais pas acheter du maïs à 16 euros le sac de 20 kilos, alors que j'ai mon maquis. Donc moi mon but c'est de devenir autonome au maximum. (...) Le maraichage je dis que je travaille sans pesticide et sans engrais chimique. Je ne suis pas un écolo hein, mais c'est ma façon de faire les choses. Mon grand-père faisait comme ça et donc je fais comme ça. (Agriculteur, 50 ans, multi-activité)

B : Nous on n'est pas en conventionnel parce qu'on n'utilise pas de produits chimiques, nous on n'est pas en bio parce qu'on n'a pas la petite étiquette AB et on l'aura pas, mais par contre on fait du propre. Donc c'est ça l'importance de pouvoir communiquer là-dessus et de pouvoir toucher tout le monde. Pour nous, mais également parce qu'on est dans cette démarche de permaculture. (...) Qu'est-ce que c'est ? C'est de mettre en application une culture permanente, une culture propre et saine de l'environnement, une culture protectrice du social, de l'échange. C'est ça la permaculture, donc n'importe quel entreprise peut en faire. C'est pas une pratique culturelle. La pratique culturelle que nous on applique, c'est un nouveau réseau qui s'appelle le réseau MSV, maraichage sol vivant, qui fait en sorte de conserver le vivant quoi qu'il arrive. (Agricultrice, 35 ans, maraîchage)

Même si comme nous le verrons l'objectif économique est toujours présent, ces pratiques agricoles et les valeurs qu'elles portent se retrouvent au cœur des pratiques pédagogiques.

A : Petit à petit avec ce système on arrive à essayer de faire connaître notre produit, notre savoir-faire et que les gens reviennent, d'une année sur l'autre. D'attirer le client, de lui faire comprendre que je travaille de telle manière. J'essaie de me mettre en avant. (Agriculteur, 50 ans, multi-activité)

3.2. Des pratiques pédagogiques conçues pour défendre le système de production

Deux formes de pratiques pédagogiques apparaissent. Dans les deux cas, elles sont conçues pour montrer, expliquer et défendre tant les modes de production que la qualité des produits. La première consiste à faire visiter l'exploitation. Gratuites ou payantes, ces visites sont organisées par les structures proposant de l'élevage et dans la ferme pédagogique du centre équestre. Elles comprennent certaines spécificités liées aux caractéristiques des systèmes agricoles. En effet, dans les formes d'agriculture rencontrées, les différents lieux constituant la ferme sont dissociés : habitation, bergerie, et atelier de transformation ne se situent pas forcément au même endroit. Les agriculteur.rice.s rencontré.e.s choisissent généralement d'axer la visite sur la bergerie et les animaux, et non sur la transformation des produits. Etant en élevage extensif, les animaux, ne restent pas toute la journée dans les parcs, mais sont lâchés en liberté dans la montagne. Cela implique certaines adaptations aux niveaux des horaires des visites, puisqu'elles doivent être réalisées lorsque les animaux sont là. Si la localisation des fermes en montagne comprend une certaine difficulté d'accès et que la pratique d'élevage extensif implique certaines contraintes organisationnelles dans l'accueil du public, le fait d'avoir des animaux habitués à se déplacer peut permettre de compenser l'accessibilité parfois difficile des lieux d'élevage.

*A : Une femme qui m'appelle elle m'explique, personne veut nous accueillir, on est un groupe d'handicapé. J'ai dit ma porte vous est ouverte vous venez quand vous voulez. Donc ils sont venus ici on a traité les chèvres, vu les cochons. Pour descendre aux chèvres, faut être alpinistes. Sinon je mets les clients dans le 4*4, ils sont tout contents ça leur fait penser un peu à Ko Lanta ; mais là ils étaient 15. Ils n'ont pas réussi à prendre la descente. J'ai dit attendez ne bougez pas et je fais monter tous les cochons et toutes les chèvres sur la route pour qu'ils puissent les voir. Ils ont pris des photos, ils ont pris des selfies, ça me fait plaisir. J'ai dit tu vois si tu ne peux pas voir l'exploitation, c'est l'exploitation qui vient à toi. Et ça m'avait choqué que les autres exploitants n'aient pas daigné donner suite à leur appel. Parce que malgré le fait que ce soit des handicapés très lourds, ils avaient quand même la possibilité de le faire et de le voir, donc je ne mets personne de côté. (Agriculteur, 50 ans, multi-activité)*

Au niveau du contenu, ces visites se centrent sur les caractéristiques des animaux, sur les races rustiques, sur la manière de les élever sur parcours considérée comme respectueuse de l'environnement, mais elles comprennent aussi des explications plus larges sur l'environnement local.

Les explications sont souvent données à la demande et en réponses aux questions du public. Les contenus transmis sont donc assez variables d'un groupe à l'autre.

A : Je leur explique aussi le maquis, parce que le maquis c'est ma vie je le connais par cœur, je leur explique la bruyère, je leur explique le chêne, l'hellébore ... à quoi ça sert, on fait sécher pour mettre sur les fromages vous voyez. Et les racines on s'en servait pour les rages de dent dans la bouche ... (Agriculteur, 50 ans, multi-activité)

La pratique pédagogique en elle-même est fortement basée sur l'expérience et le sensible : voir, et toucher les animaux, l'environnement. Par exemple, la ferme pédagogique du centre équestre base ses visites sur le fait de nourrir et caresser les animaux afin de contribuer à faire passer un message de respect de l'animal. Dans le cas de l'élevage caprin, la matinée intitulée « immersion dans la vie de berger », consiste d'abord en une visite de l'enclos des chèvres accompagnée d'une explication sur la race corse, de ses caractéristiques et des principes d'élevage. Suite à cela, le public accueilli se voit proposé d'essayer de traire manuellement les chèvres et de goûter le lait. Puis, le groupe est emmené sur le parcours des chèvres. Concrètement, il lui est proposé d'encadrer le troupeau sur la route et les chemins jusqu'à ce que le troupeau rejoigne le maquis. Enfin, de retour à la bergerie, une dégustation et une possibilité d'achat de fromage est proposée.

Sans l'avoir théorisé, les agriculteur.rice.s rencontré.e.s ont développé un apprentissage contextuel et actif (Kowalska et al., 2016). Prenant pour cadre la ferme et son environnement, cet apprentissage repose sur l'implication des apprenant.e.s dans les activités agricoles. L'intérêt des apprenant.e.s pour de nouvelles connaissances est suscité par les sens et les nouvelles expériences pratiques. Un processus de connaissance active émerge en liant activité, intérêt, nouvelles connaissances et émotions à une évaluation critique des situations (Kowalska et al., 2016 ; Haubenhofner et al., 2013). Dans ces sens, ces pratiques éducatives sont considérées comme héritière des pédagogies d'éducation en plein air (Risku-Norja & Korpela, 2010).

La deuxième forme de pratique pédagogique consiste davantage en ce que l'on pourrait appeler du conseil et de l'éducation alimentaire. Il s'agit alors de donner des explications sur les produits vendus et sur la façon de les consommer. Nous nous trouvons ici dans une volonté de modification des comportements individuels qui vise une amélioration sociétale en luttant contre le modèle de production intensive.

B : C'est difficile de fidéliser la clientèle, s'ils ne savent pas cuisiner ce que je leur propose. Tu vois regardes la blette. Tout le monde a l'habitude d'avoir ces grosses blettes à queues blanches qui font chier tout le monde, parce qu'elle est très large. Il faut d'abord cuisiner la blette, ensuite la feuille, parce qu'autrement ta feuille est trop cuite. Il existe des variétés anciennes de blettes, qu'on appelle des 5 Colors. La tige est plus fine et aussi douce et moelleuse que la feuille et donc tu peux les cuisiner en même temps et pas de fils. Ça tu peux consommer rapidement avec tes enfants. S'ils n'aiment pas, pas de souci, mets dans une béchamel, dans une sauce, une tarte, un gratin. Ta blette elle ne va pas que dans les tartes aux herbes. C'est pareil pour le rutabaga, pour les échalotes. (...) Donc c'est toute une pédagogie que tu dois tout le temps réapprendre à tes clients, parce qu'ils ont perdu ça, parce que pour eux, une tomate, elle est ronde et rouge. Alors qu'elle peut être, jaune, violette, orange, elle peut être verte ...(...) Donc pédagogie surtout culinaire. (Agricultrice, 35 ans, maraîchage)

Les caractéristiques des structures rencontrées et l'adoption de pratiques pédagogiques cadrent avec ce que Paoli et al. (2017) décrivent au sujet des petites exploitations de montagnes et moyennes montagnes. Renouant avec le modèle paysan traditionnel de ces territoires, de petites exploitations familiales adoptent des stratégies de diversification pour pallier les difficultés liées au terrain peu mécanisable et l'isolement de leur position géographique (Paoli et al., 2017). Pourtant, elles doivent faire face à l'exode rural, qui rend difficile la vente directe de produits transformés sur laquelle repose leur système. Si la proximité spatiale de lieux touristiques ou de marchés urbains augmente la probabilité de tertiarisation et de diversification des activités (Bartolini et al., 2014), en Corse l'agritourisme constitue une pratique mise en place par une minorité d'agriculteur.rice.s en raison des investissements importants que cela nécessite notamment en infrastructures bâties et de l'emprise

foncière liée à la pression touristique (Tafari, 2010). Pour mieux comprendre le développement des activités pédagogiques, il est nécessaire d'aborder les éléments qui ont contribué à leur mise en place.

4. Facteurs contribuant aux pratiques pédagogiques dans les fermes

Au-delà des caractéristiques liées aux pratiques agricoles, deux autres éléments paraissent importants dans l'émergence des pratiques éducatives à la ferme : les trajectoires professionnelles et les motivations des agriculteur.rice.s.

4.1. Trajectoires professionnelles

La notion de trajectoire apparaît dans les études rurales pour comprendre les pratiques des agriculteur.rice.s dans le contexte de l'évolution de ce champ professionnel marqué par la diversification de la figure du paysan (Dubuisson-Quellier & Giraud, 2010; Hervieu & Purseigle, 2009). Cette diversification est liée à la minorisation de la population paysanne dans les sociétés contemporaines qui va de pair avec une diversification des profils et des trajectoires au sein de ce groupe professionnel, et ce, malgré les processus de globalisation et d'industrialisation de l'agriculture (Hervieu & Purseigle, 2009). La notion de trajectoire est, par exemple, mise en avant comme clé de compréhension des stratégies d'innovation en agriculture notamment au sujet des questions environnementales (Lamine, 2011). Ce sont alors les expériences professionnelles hors agriculture, l'origine sociale, les activités des conjoint.e.s, et le types de structures auxquelles il est fait appel pour des conseils techniques qui semblent déterminants dans l'adoption de l'innovation et du changement de pratiques (*Ibid.*). Des éléments tels que les capitaux sociaux, culturels, ou économiques, les surfaces possédées, l'origine urbaine ou rurale, le niveau de diplômes les types de relations entretenues avec les organisations agricoles et la structure des réseaux sociaux sont mentionnés comme clés de compréhension des stratégies adoptées (Leroux, 2009).

Qu'en est-il plus spécifiquement pour les agriculteur.rice.s développant des pratiques pédagogiques ? Si, selon nos résultats, l'âge au moment de leur bifurcation varie, (entre la trentaine et la cinquantaine), les structures agricoles sont toutes relativement récentes, puisque que les reconversions ont eu lieu entre 2014 et 2016. Les personnes rencontrées sont toutes devenue agriculteur.rice suite à une reconversion professionnelle. Toutes avaient un emploi salarié dans le privé ou le public et que ce soit en CDI ou non. Mais aucune n'avait un métier touchant aux thématiques agricoles ou éducatives.

Dans nos entretiens, la reconversion est souvent due à une conjonction d'évènements professionnels et privés. Concernant les évènements professionnels, il peut s'agir par exemple de la fin d'un CDD, du manque de perspectives d'évolution dans l'entreprise ou du rachat de l'entreprise pour une autre et d'un changement d'orientation et de gestion qui ne conviennent plus. Les évènements privés perçus comme ayant contribué à la reconversion concernent essentiellement leur vie familiale (rupture, dépression du conjoint, naissance d'un enfant). Dans tous les cas, l'intérêt pour le monde agricole, mais surtout pour le domaine d'activité choisi était déjà présent depuis de nombreuses années. Les évènements privés et professionnels mentionnés sont considérés comme ce qui a permis de *sauter le pas*. À l'exception du couple en multi-activité qui tient ses connaissances de ses parents et grands-parents, toutes les personnes rencontrées ont suivi des formations agricoles ou en équitation dans le cas du centre équestre, et ce, que ce soit en amont du projet ou lors de la reconversion en elle-même.

Nous retrouvons donc dans nos résultats deux éléments caractéristiques des projets agricoles portés par des néoruraux : la revendication d'un projet « paysan » en opposition à l'agriculture dominante intensive et la reconversion professionnelle (Morel, 2019). Selon Morel, ces projets représentaient un tiers des nouvelles installations en 2013 et sont essentiellement marqués par le fait qu'ils se réalisent en dehors du cadre familial². Pourtant, dans notre cas, le fait qu'aucune des personnes interrogées

² Une installation en dehors du cadre familial (HCF) signifie que l'installation se fait en dehors de l'exploitation d'un parent.

n'exerçait un métier en lien avec leur situation actuelle, ne signifie pas pour autant qu'il s'agisse de néoruraux. Nos résultats préliminaires montrent, en effet, que la distinction entre ruraux et néoruraux n'est pas forcément aisée. Parmi les personnes rencontrées, le couple en multi activité est celui qui a le plus de lien avec le monde rural.

A : Donc nous notre but c'était de revenir ici. Parce que moi je fais partie d'une famille de berger comme mon épouse. Nous ça fait 7 générations qu'on est bergers, agriculteurs. (...). Mon père il était muletier, sa vie c'était le maquis. Mon grand-père c'était berger, avec son frère. Le matin c'était pas les Kellog's et les Pokemon. Le matin c'était à nous de traire les chèvres, de faire bouillir le lait sur le feu parce qu'il n'y avait pas de gazinière. (...). Ce qui est aberrant c'est que moi je sais le faire, mon fils aussi. Avant on n'avait pas besoin de savoir, de transmettre le savoir. Le matin, vous vouliez du lait, il fallait traire les chèvres, si vous voulez avoir votre viande, il fallait charcuter et élever. Vos légumes, il fallait avoir le potager. Donc c'était même pas un savoir, c'était une vie qui était comme ça. Aujourd'hui, expliquer aux enfants, j'étais choqué, ils disaient : « ils sortent pas maman la boîte de lait du pis de la chèvre ? (...). Vous pouvez parler de ce que vous voulez, mais le maquis c'est ma vie, je suis né dedans. Je sais quelle fleur fait le nectar, quelle fleur fait le pollen, qu'est ce qui est bon pour les chèvres, qu'est ce qui n'est pas bon pour les chèvres. Ce qui est bon pour les cochons, et ainsi de suite. ». (Agriculteur, 50 ans, multi-activité)

Dans ce cas-ci, le projet agricole consiste en un retour clair aux pratiques et à la culture familiales rurales de montagne, mais il ne s'agit pas de la reprise de l'exploitation familiale. Les terres sur lesquelles travaille ce couple ont été achetées. Dans deux des autres situations (le projet de maraîchage et le centre équestre), la reconversion fut grandement facilitée par l'accès à des terrains agricoles appartenant à la famille, que ces terrains soient loués aux parents ou utilisés gratuitement. Toutes les personnes rencontrées ont vécu une partie de leur vie à la campagne. Les parents ou grands-parents n'ont pas forcément exercé de métiers agricoles. Toutefois, le lien au travail de la terre peut exister, même s'il ne s'agit pas de l'activité essentielle de la famille.

B : (en parlant de son beau-père) Il n'est plus agriculteur, il est à la retraite. Ça fait 15 ans. C'était pas son métier initial non plus, il l'a fait un peu par passion. Après il s'est inscrit à la MSA pour pouvoir vendre sa production. Il n'a pas fait la démarche comme nous on est en train de travailler. Il a été gestionnaire d'une exploitation de plantation de café en Afrique, pendant des années. Il a bien gagné sa vie. Ensuite il a eu deux grosses entreprises ici dans lesquelles il a bien gagné sa vie. Donc ses fruitiers c'est sa retraite à lui, l'enjeu n'est pas le même que pour nous. (Agricultrice, 35 ans, maraîchage)

Dans la littérature, plusieurs critères sont généralement présentés comme favorisant l'adoption d'innovations en agriculture : grandes surfaces, âge jeune, formation initiale élevée, passage par un autre métier, ou encore l'origine sociale et l'activité des conjoint.e.s (Leroux, 2009 ; Lescureux, 2004). À ce stade exploratoire de notre étude, il semble relativement complexe de cerner ceux qui favorisent l'adoption de pratiques pédagogiques. En effet, les personnes rencontrées sont bien majoritairement de formation initiale élevée, mais pas dans le domaine agricole, l'âge est varié, les surfaces faibles. Enfin, il est intéressant de noter que dans 3 cas sur 4, ce sont les femmes qui sont à l'initiative de la reconversion familiale. Ces résultats sont bien évidemment à confirmer par une étude plus large. Nos entretiens nous permettent par contre une compréhension fine des motivations qui ont conduit à la mise en place d'accueil pédagogique.

4.2. Motivations

Chez l'ensemble des personnes rencontrées les pratiques pédagogiques ont été intégrées au système agricole dès le début du projet. Trois raisons apparaissent essentiellement dans leurs discours. Si la raison première est économique, la volonté de transmettre des valeurs et des connaissances ainsi que le fait que les pratiques pédagogiques permettent de donner du sens au métier sont également présentes. Ces trois raisons à l'intégration de formes d'accueil pédagogiques ne sont pas mutuellement exclusives et peuvent apparaître au sein d'un même discours.

En premier lieu, nous étudierons les raisons économiques. Elles apparaissent chez toutes les personnes rencontrées, mais elles prennent des formes différentes en fonction du type de pratiques

pédagogiques développé. Lorsque des visites gratuites ou payantes sont organisées, l'objectif est la vente de produits. Ces rentrées sont jugées nécessaires, car les débouchés, en dehors des marchés, sont restreints. Leur production est souvent trop petite pour la vente en grande surface, et ils n'arrivent pas toujours à trouver un accord sur les prix pour vendre leur produit dans les petits magasins de ville. La visite, qu'elle soit payante ou non, permet aux agriculteur.rice.s de toucher un public différent que celui du marché, mais également de réaliser des ventes plus importantes. Les marchés sont utilisés comme plateforme de communication au sujet des visites à la ferme et permettent de faire venir le public sur l'exploitation qui se situe souvent en montagne ou moyenne montagne. Lorsque la pratique pédagogique est essentiellement constituée de conseils aux clients et d'apprentissage alimentaire, le pédagogique est considéré comme une forme de service permettant de fidéliser les client.e.s.

Morel (2019) a montré qu'en milieu rural, les activités de services demeurent proportionnellement relativement faibles par rapport à l'activité de production alimentaire que ce soit en termes de temps dédié ou de revenus. En milieu péri-urbain, par contre, le système est plutôt inverse dans le sens où les activités de services tendent à occuper une place plus centrale dans les fermes (Morel, 2019). Il est difficile à ce stade de notre étude de présenter une analyse précise de la part économique des différentes activités dans les fermes étudiées, car ce n'était pas l'objet de nos entretiens exploratoires. Cependant, l'ensemble des personnes interrogées nous dit accorder un temps important aux pratiques pédagogiques. A titre d'exemple, dans l'élevage caprin, en saisons estivales, deux matinées sont allouées au marché et deux matinées aux visites de la ferme. La ferme en multi-activité nous dit organiser des soirées, des repas, des évènements, en plus des visites.

L'intérêt économique des pratiques pédagogiques est permis par le développement global de l'urbanisation et du tourisme (Lescureux, 2004) diversifiant les utilisateurs du rural (Raimbault, 2001). Si les pratiques pédagogiques, dans leurs formes multiples, constituent donc bien des alternatives économiques (Lescureux, 2004), cela ne signifie pas forcément que ces systèmes permettent de vivre aux agriculteur.rice.s. Deux des quatre structures rencontrées ne permettent pas de se verser un salaire. Pour les deux autres, ce dernier est faible. Dans toutes les structures des emprunts ont dû être réalisés. Ces difficultés économiques sont compensées par la consommation de produits de la ferme, ou par des formes de trocs avec d'autres agriculteur.rice.s. Les raisons économiques ne permettent donc pas à elles seules d'expliquer le maintien des activités pédagogiques qui sont exigeantes en énergie et en temps.

En second lieu, la volonté de transmission apparaît dans les motivations des agriculteur.rice.s. Nous avons rencontré une réelle volonté de transmission chez les agriculteur.rice.s qui ont mis en œuvre des pratiques pédagogiques. Il s'agit d'une volonté de partager ses connaissances et ses pratiques, mais pas seulement.

A : Je voyais un gosse derrière chercher sur Google et je lui dis mais qu'est-ce que tu fais. Je lui dis ici regarde Google c'est moi. Si tu veux continuer tout seul tu prends la photo, tu vas sur Plantnet ... Tu cherches, mais y a pas d'histoire, moi je te raconte mon histoire, je suis né là-dedans. J'avais 5 ans que je courrais derrière les chèvres et les cochons. Donc voilà. Et après on a continué. Donc j'ai expliqué ma façon de voir les choses, travailler sur les semences anciennes. Travailler les légumes, fruits et légumes de saison dans le respect de la nature, petite production. (...) Ils sont dedans, mais quand je leur montre, je leur fait toucher doigt. J'ai coupé un morceau de déda, la déda c'est quoi ? C'est du bois gras. C'est un pin qui s'est cassé à contre lune avec la sève et ce bois gras quand vous l'allumez ça fait une torche. Donc à l'époque les lampes frontales n'existaient pas et les bergers s'orientait dans le maquis avec a déda –bois gras. J'expliquais aux jeunes. Ils cherchaient, mais j'ai dit « tu peux chercher tant que tu veux tu ne trouveras pas, sur Google y aura pas ». (...) Je te montre comment moi je fonctionne, je me sers du maquis, de ce qui m'entoure, voilà des êtres vivants, de la nature, ... je connais. Voilà je sais que s'il pleut en aout, j'aurais des châtaignes en octobre. Voilà si il pleut en novembre, je n'aurais pas top la mouche sur les oliviers. Ça Google ne pourra pas te le dire.. (Agriculteur, 50 ans, multi-activité)

B : L'aspect important c'est de pouvoir rapporter l'agriculture auprès de ces enfants, pour qu'ils arrêtent de dire que les agriculteurs c'est de la merde. Non l'agriculteur c'est ce que vous avez dans vos assiettes en permanence. Et ça les gens l'ont complètement oublié, et donc les enfants ne sont plus éduqués comme ça. (...)

C'est là où c'est dramatique, c'est là où tu te dis que les lobbys et les grandes distrib ont très, très bien fait leur travail. Les gens ne savent plus ce que c'est que de cuisiner de saison. J'ai des clients que j'ai viré, j'ai fini par leur dire, mais vous allez à Casino, moi j'arrête parce que je me faisais pourrir parce qu'en février je n'avais pas de tomates. Je dis mais je n'aurai jamais de tomates en février. Ce n'est pas la saison. Oui mais à Casino, ils en ont. Eh ben allez-y. C'est dramatique, ça va au-delà de ça. (...) Aussi parce qu'on a envie de montrer que ce qu'on fait ça marche. Par rapport à la chambre d'agriculture on est devenu une faille dans le système, parce qu'on n'a pas coché les cases, on a refusé de les cocher et malgré ça, ils nous installent. On est devenu la faille. Et on veut pouvoir apprendre à ces jeunes qui veulent avoir ce système là que oui ils pouvaient le faire et être suivi financièrement pour pouvoir le faire et ça c'est juste crucial ! (Agricultrice, 35 ans, maraîchage)

On le voit dans ces deux longs extraits, la volonté de transmission dépasse le simple partage de pratiques et de connaissance. Les agriculteur.rice.s rencontré.e.s désirent montrer qu'une alternative au modèle capitaliste est possible en défendant un autre modèle de consommation et de production alimentaire. Tous.tes soulignent une perte de connaissance à ce sujet que ce soit chez les adultes ou les enfants en ce compris en zone rurale. Pouvoir redonner cette connaissance et cette éducation permet alors de donner du sens à leur métier. Si l'effet de ces pratiques n'est pas ici démontré, les motivations des agriculteur.rice.s renvoient au fait que les fermes pédagogiques sont considérées par certain.e.s chercheur.e.s comme permettant de diffuser une image réaliste de la production de nourriture et de diminuer les stéréotypes sur les agriculteur.rice.s (Haubenhofers et al., 2013).

En troisième lieu, la volonté de donner du sens à leur métier motive les agriculteur.rice.s. Si les pratiques pédagogiques permettent de défendre le métier, ce sont les retours reçus lors des accueils pédagogiques ou par les clients sur les produits qui semblent donner du sens au métier. Cela apporte de la valorisation pour un travail dur et peu rémunérateur.

C : Quand on a commencé il y a trois ans, c'est les gens en visite qui nous ont un peu porté. En fait, on partage on partage, mais en fait on est au bout du rouleau et ils sont là « c'est génial ce que vous faites ». (...) On a fait payer la visite. La première année on faisait un petit forfait deux adultes, deux enfants, 20 euros. Ça a super bien marché. Et en fait, ce qui a super bien marché, c'est que je pense qu'on était fatigué, mais on a donné du cœur et je pense que ça s'est vu. Et les gens nous ont dit « mais lâchez pas. Allez-y ». Et ça fait quatre ans que quand on reçoit du monde on est porté par ça. C'est hyper important, je ne sais pas si on aurait tenu finalement si on n'avait pas fait l'accueil. (...). Moi j'ai plus de recul. Parce que je vois le regard des gens, je vois les retours, c'est tout con hein mais « il est bon votre fromage », c'est tout con, mais ça donne ... ça confirme tout le temps, c'est le bon chemin, c'est la bonne chose que je voulais faire. (Agricultrice, 37 ans, élevage caprin)

Nous rejoignons donc ici ce qui a été montré ailleurs. La motivation pour les acteur.rice.s serait essentiellement d'ordre économique, mais aussi plus symbolique puisque la diversification des activités répond aux évolutions sociétales et aux besoins de repenser les finalités du métier de paysan.ne.s (Lescureux, 2004). Si les pratiques pédagogiques rencontrées promeuvent une agriculture respectueuse de l'environnement et des animaux tout en permettant aux agriculteur.rice.s un support économique et l'apport d'un sens à leur métier, se poser la question du rôle qu'elles peuvent jouer dans la transition écologique de leur territoire, nécessite de questionner le lien de ces agriculteur.rice.s à leur environnement local et de l'effet de leurs pratiques. Cela suppose de se poser la question des publics touchés et des réseaux dans lesquels sont intégrés les agriculteur.rice.s.

5. Pratiques pédagogiques et territoires : les publics et les réseaux

On peut supposer que l'impact sur le territoire varie en fonction du type de public touché. Trois positions apparaissent dans nos entretiens. Premièrement, certaines structures cherchent essentiellement à toucher un public de touristes pour la vente de produits. C'est le cas de la ferme en multi activité, qui comme nous l'avons vu organise des visites afin que les gens achètent leurs produits.

A : Les visites d'exploitation, déjà j'ai essayé de faire pas le tri mas parce que moi le sac à dos m'intéressent pas. Moi les gens qui viennent pour un tonic et qui viennent m'acheter une tomate ça m'intéresse pas. Ils coutent plus à la collectivité qu'ils ne rapportent. Par contre, je travaille beaucoup avec les classes

moyennes, ça oui. Le papa, la maman, les deux enfants, voir les trois, ils sont professeurs ou ils travaillent à l'administration, très curieux, très ouverts, très accueillant, voilà là on arrive à travailler dans des bonnes conditions, avec un portefeuille assez conséquent. Chaque visite, j'ai fait le calcul entre 80 et 120 euros par visite de produits. (...). Les villageois, on fonctionne très peu avec les villageois parce que c'est un canton qui compte 200 habitants dans toute la vallée. (Agriculteur, 50 ans, multi-activité)

Le fait de défendre la manière de travailler et la qualité du produit explique le choix de ce couple de vente directe. Ils considèrent être les mieux à même pour en parler. Le besoin de vente de produits à un public non local est lui justifié par le faible nombre d'habitants en montagne, mais également par le fait de ne pas trouver d'accord sur le prix des produits avec des magasins situés en ville. L'accueil et les visites pédagogiques se font donc ici essentiellement avec un public touristique durant la saison estivale. Des groupes scolaires, locaux ou non, sont également accueillis, l'idée étant toujours de faire connaître les produits et la démarche.

La deuxième posture par rapport au public consiste à viser tant un public local qu'un public touristique. C'est le cas de l'élevage caprin qui organise ses matinées pédagogiques de février à octobre. L'activité pédagogique est ici calée sur la pratique agricole qui à produire le fromage en été pour avoir davantage de débouchés de vente grâce à la population touristique. Les visites réalisées avant la production de fromage qui débute en avril, permettent une rentrée d'argent supplémentaire et plus précoce dans l'année. Même si la vente et les activités pédagogiques sont principalement réalisées envers des touristes, le fait d'ouvrir les matinées aux vacances de février et de printemps permet de toucher un public local et familial.

Enfin, la dernière posture consiste à viser exclusivement un public local. Il s'agit d'une logique inverse à ce qui est développé précédemment. Le fait de viser un public local est permis par la localisation de la structure située à proximité d'une petite ville.

B : Alors on n'est absolument pas sur des touristes. Le touriste on n'en veut pas, clairement. Parce que le touriste est éphémère, le touriste est chiant, le touriste est tout le temps en train de discuter des prix « oui mais en Ardèche on le trouve moins cher », oui mais on n'est pas sur la même volumétrie et on n'est pas sur la même problématique, nous déjà on est en maraichage de montagne, donc les problématiques sont pas les mêmes donc clairement c'est compliqué. Donc le touriste nous intéresse pas plus que ça, trop éphémère et trop chiant. C'est pas notre cœur de cible. Notre cœur de cible, c'est vraiment le particulier et en surplus de production on va passer par des épiceries, des magasins de producteurs. Notre cœur de cible c'est vraiment le particulier. (Agricultrice, 37 ans, élevage caprin)

Selon Morel (2019), les activités pédagogiques à la ferme peuvent renforcer l'ancrage local des agriculteur.rice.s en renforçant leur réseau social. Celui-ci permet alors l'accès à certaines ressources par des échanges ou de l'entraide, ressources qui deviennent essentielles au fonctionnement du projet agricole. Dans les cas étudiés ici, les activités réalisées auprès de touristes ne permettent pas le développement de ce genre de réseau social, même si elles permettent, comme on l'a vu des rentrées financières et l'apport de sens et de soutien psychologique dans le projet. Cela ne signifie pas pour autant que les agriculteur.rice.s rencontré.e.s ne sont pas inscrit.e.s dans ce genre de réseaux. La volonté d'échange et de partage de pratiques avec d'autres agriculteur.rice.s existe. Pour ce faire, les réseaux sociaux numériques sont parfois utilisés pour diffuser certaines pratiques, telles que les greffes sur fruitiers, mais des échanges de matériels et services existent également.

A : Mais je fais partie des semences paysannes, des gens qui se battent pour ... Nous semences paysannes c'est un partage avec mes amis. Ah tu as des haricots, ben c'est là. Voilà moi j'ai cela et tu me donne cela. Le mais ça a été comme ça et le blé avec S. c'était comme ça, je lui avais donné du cytre on en fait des confitures, que j'avais trouvé à Piana-Porto. C'est une vieille confiture que les anciens faisaient. Puis ça s'est perdu de vue. (Agriculteur, 50 ans, multi-activité)

Ces formes d'échanges ont été décrites comme des formes d'action collectives territorialisées et discrètes (Gisclard et al., 2021). Peu visibles, elles reposent sur la proximité géographique et sociale entre les personnes se rendant des services. Cependant, certaines personnes rencontrées ici n'ont pas

toujours accès à ce genre d'action collective. Elles développent alors des alternatives en pratiquant du *woofing* ou en accueillant des groupes scouts sur leur terrain. Dans les deux cas, ces pratiques permettent de réaliser certaines tâches sur la ferme et d'alléger le travail des agriculteur.rice.s, mais elles sont également la base d'échanges, de transmission et d'enrichissement social. Par ailleurs, au-delà de certaines associations d'éleveurs, les personnes rencontrées sont ici effectivement peu inscrites dans des organisations collectives institutionnalisées.

Conclusion

Nous avons montré, qu'en Corse, les pratiques pédagogiques sont à ce stade de notre enquête, développées par de petites exploitations développant une agriculture cadrant avec une démarche biologique et respectueuses de l'environnement, même sans label. Ces pratiques agricoles renvoient à l'une des composantes importantes de l'agriculture locale – à savoir des petites exploitations familiales en élevage ou multi-activité, peu mécanisées, demandant peu de main-d'œuvre et généralement situées en montagne. Les personnes rencontrées revendiquent et défendent ce lien avec les pratiques traditionnelles paysannes. Si elles sont toutes en reconversion professionnelles avec un haut niveau de formation, il ne s'agit pourtant pas forcément de néoruraux dans le sens où tout.es avaient déjà vécu en zone rurale. De plus, une partie d'entre elles avaient de la famille possédant des terres sur lesquelles elles ont pu s'installer et, dans certains cas, un lien avec l'agriculture, même s'il ne s'agit pas forcément de l'activité familiale principale.

Comprendre ces caractéristiques est important, car elles se retrouvent au cœur des pratiques pédagogiques. Si ces dernières sont mises en place avant tout pour raison économique, la volonté de défendre et de transmettre le modèle agricole choisi est fortement présent chez les personnes rencontrées. Pour faire passer ce message, les activités proposées se basent sur une immersion dans l'environnement de la ferme et dans les pratiques agricoles. Elles peuvent alors être porteuses de territorialité dans le sens où les agriculteur.rice.s transmettent une expertise non seulement sur la façon dont les aliments sont produits, mais également un regard critique sur les effets économiques, sociaux, culturels et environnementaux de ces activités (Napoli, 2006). « *The environmental and agricultural activities are discovered by recovering the cultural and environmental value of the land, a knowledge of plants and farm animals and the work of farmers and the values in rural life in general* » (Napoli, 2004, p. 339). Il a par ailleurs été montré que les pratiques pédagogiques dans les fermes, peuvent favoriser une volonté chez les jeunes de trouver un emploi localement (Haubenhofner et al., 2013) en contribuant à susciter de l'intérêt pour les professions agricoles et pour la région en abordant les héritages régionaux culturels, naturels et historiques (Kowalska et al., 2016).

Toutefois ces derniers effets sur le territoire semblent à ce stade de notre étude relativement peu présents dans nos entretiens, et ce, pour deux raisons. Tout d'abord, nous avons montré que, même si elles sont peu théorisées par les personnes rencontré.e.s, les pratiques pédagogiques semblent avant tout viser des modifications de comportement individuel. De plus, à l'exception de la structure maraîchère, toutes fonctionnent essentiellement de manière saisonnière avec un public touristique, que ce soit pour la vente de produits ou pour les activités pédagogiques.

À ce stade de notre étude, il n'est donc pas certain que les pratiques pédagogiques développées dans les fermes permette de dépasser l'approche économique et gestionnaire de l'éducation à l'environnement et la « moralisation écologique » basée sur la responsabilité individuelle et sur le développement de bonnes pratiques telles que les gestes éco-citoyens (Jacqué, 2016 ; Toupet, 2019). Les recherches en éducation à l'environnement montrent, qu'aujourd'hui, pour faire face à l'urgence environnementale, un dépassement des visées de modification de comportements individuels est indispensable et qu'il est nécessaire de construire une transformation sociale majeure (Girault, 2017). Certain.e.s préconisent alors une éducation globale consistant en une prise « en compte des dimensions sociales, sociétales, éthiques, émotionnelles et cognitives des personnes » (Lange & Kebaili, 2019, p. 3) en les intégrant, selon les principes pragmatistes, dans des actions éducatives ancrées dans les territoires. Il s'agit de promouvoir la capacité d'agir (*agency*) individuelle et collective en développant

des processus d'apprentissage transformateurs, transgressifs, interdisciplinaires, systémiques, relationnels, contextuels et ancrés dans la réalité (Olvitt, 2017). À partir des mêmes constats d'autres chercheur.e.s proposent une « pédagogie des possibles » (McKenzie et al., 2009) qui tente de développer une éducation qui permette d'exprimer et d'engendrer de l'espoir. Que la proposition soit de dimension critique ou créative, il s'agit bien de viser une transformation sociale majeure. La posture de recherche devient engagée et critique – voir militante pour certain.e.s et ne peut se départir d'une réflexion sur les modes d'actions collectifs (Girault, 2017 ; Larrère, 2015).

Or cette dimension collective apparaît fort peu dans nos entretiens. Nous avons effectivement montré que les agriculteur.rice.s, même s'ils mettent en œuvre des formes d'action collectives territorialisées et discrètes (Gisclard et al., 2021) reposant sur des proximités sociales et géographiques, sont relativement peu inscrits dans d'autres formes d'action collective. Dans ce sens, nous rejoignons les constats de Lescureux (2004) qui montre que les pratiques pédagogiques dans les fermes sont rarement porteuses de projets dépassant le cadre de l'exploitation (Lescureux, 2004). Si elles favorisent de « l'échange de connaissance et d'apprentissage de la citoyenneté au sens de faire société », ce n'est pas pour autant qu'elles « coproduisent le territoire » (Lescureux, 2000, p. 265).

Références bibliographiques

- Aspe C. et Jacqué M. (2008). Au secours la nature, redonne-nous du lien social : Morale écologique et socialisation environnementale. XVIII^e Congrès de l'AISLF, Istanbul. En ligne, consulté le 15 décembre 2023. URL : https://www.researchgate.net/publication/281657337_Au_secours_la_nature_redonne-nous_du_lien_social_morale_ecologique_et_socialisation_environnementale
- Bartolini F., Andreoli M., et Brunori, G. (2014). Explaining determinants of the on-farm diversification : Empirical evidence from Tuscany region. *Bio-based and Applied Economics*, 3, p. 137-157.
- Candau J. et Rémy J. (2009). Sociabilités rurales. Les agriculteurs et les autres. *Études rurales*, 183, p. 83-100.
- CIVAM. (2007). La ferme, nouveaux champs pédagogiques. *Transrural*, 336.
- Davion M. et Auffret M.-S. (2007). *Synthèse de l'enquête sur les réseaux de fermes pédagogiques*. En ligne, consulté le 15 décembre 2023. URL : http://www.bergerie-nationale.educagri.fr/site_FP/telechargement/Téléchargement/Synthèse%20de%20l'enquête%20sur%20les%20FP%202006.pdf
- Dubuisson-Quellier S. et Giraud C. (2010). Les agriculteurs entre clôtures et passerelles. In R. Jacques, H. Bertrand, P. François, M. Nonna et M. Pierre (dir.), *Les mondes agricoles en politique : De la fin des paysans au retour de la question agricole*. Presses de Sciences Po, p. 111-129.
- GIEC. (2014). *Changements climatiques 2014 : Rapport de synthèse. Contribution des Groupes de travail I, II et III au cinquième Rapport d'évaluation du Groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat* (sous la direction de l'équipe de rédaction principale, R.K. Pachauri et L.A. Meyer).
- Girault Y. (2017). De la prise en compte des problèmes socio-écologiques à l'évolution des principaux courants de recherche en éducation relative à l'environnement dans la francophonie. *Éducation relative à l'environnement*, 14(2). En ligne, consulté le 15 décembre 2023. URL : <http://journals.openedition.org/ere/2727>
- Gisclard M., Devleeshouwer P., Charrier F. et Casabianca F. (2021). Action collective et gestion sanitaire des élevages porcins en Corse. *Développement durable et territoires*, 12(1).
- Haubenhof D., Gallis C., Harris F., Jolly L., Kaufmann M., Krogh E., Salo K., Schockemöhle J., Smeds P. et Wiesinger G. (2013). Learning on green care farms. *Green Care: For Human Therapy, Social innovation, Rural Economy, and Education*, p. 241-274.
- Hervieu B. et Purseigle F. (2009). Pour une sociologie des mondes agricoles dans la globalisation. *Études rurales*, 183, p. 177-200.
- Jacqué M. (2016). L'éducation à l'environnement : Entre engagements utopistes et intégration idéologique. *Cahiers de l'action*, 47(1), p. 13-19.
- Kowalska M., Knapik W. et Bogusz M. (2016). Farm Education as a Component of Sustainable Development in Selected Countries of the European Union. *Problemy Ekorozwoju*, 11, p. 81-88.
- Lamine C. (2011). Anticiper ou temporiser : Injonctions environnementales et recompositions des identités professionnelles en céréaliculture. *Sociologie du travail*, 53(1), p. 75-92.

- Lange J.-M. (2020). Repères pour l'enseignement et la formation des enseignants à l'ère de l'anthropocène. In A. Legardez et al. (dir), *Travail, formation et éducation au temps des transitions écologiques*. Octarès éditions.
- Larrère C. (2015). Anthropocène : Le nouveau grand récit. *Esprit*, Décembre (12), p. 46-55.
- Leroux B. (2009). Stratégies, innovations et propriétés spécifiques des agriculteurs biologiques. Éléments d'analyse sociologique du champ professionnel agrobiologique. *Innovations Agronomiques*, 4, p. 389-399.
- Lescureux F. (2000). L'accueil pédagogique à la ferme est-il un facteur de territorialisation ? L'exemple de la Flandre française. *Agriculture et territoire*, 4, p. 261-267.
- Lescureux, F. (2004). Les relations des agriculteurs au territoire au travers de la vente directe et de l'accueil à la ferme. Le cas de la région des Monts de Flandre. *Ruralia* En ligne, consulté le 15 décembre 2023, URL : <http://journals.openedition.org/ruralia/1054>
- McCune N. et Sánchez M. (2018). Teaching the territory : Agroecological pedagogy and popular movements. *Agriculture and Human Values*.
- McKenzie M., Hart P., Heesoon B. et Jickling B. (dir.). (2009). *Fields of green. Restorying Culture, Environment, and education*. Hampton Press, Inc.
- Mondy B. (2014). Agriculture de services et évolution du métier d'agriculteur. *Pour*, 221(1), p. 87-96.
- Morel K. (2019). Les projets néo-paysans de microfermes en France : Quelles visions et quelles pratiques agricoles alternatives ? Alternative farming visions and practices in new peasant microfarming projects in France. *Bulletin de l'Association de géographes français*, 96, p. 659-675.
- Napoli L. (2006). *A new reality for italian rural areas : Educational farms. Proceedings of the Conference The Cultural Turn in Geography*, 18-20th of September 2003 - Gorizia Campus.
- Olvitt L. L. (2017). Education in the Anthropocene : Ethico-moral dimensions and critical realist openings. *Journal of Moral Education*, 46(4), p. 396-409.
- Paoli J.-C., Brillouet C., Lefebvre T. et Serpentine M. (2017). Grande propriété de plaine, petite propriété de montagne : À l'origine du déséquilibre territorial de l'agriculture corse. In J.-C. Paoli, T. Anthopoulou, A. Ben Saad, P. Bergeret, N.C. Elloumi, N.C. et G. Vianey. *La petite exploitation agricole méditerranéenne, une réponse en temps de crise*, Centre international de hautes études agronomiques méditerranéennes, vol. 117, p. 89-104
- Paoli J.-C. et Kriegk M. (2015). Accaparement foncier et transformations des systèmes de production agricoles : Quelques enseignements de l'histoire agricole de la Plaine Orientale Corse. In G. Vianey et M. Requier-Desjardins. *Accaparement, action publique, stratégies individuelles et ressources naturelles : Regards croisés sur la course aux terres et à l'eau en contextes méditerranéens*. Centre international de hautes études agronomiques méditerranéennes, vol. 72, p. 147-159.
- Raimbault J.-F. (2001). Le métier d'agriculteur biologique : Groupes d'échanges et recomposition des savoirs paysans. *Éducation permanente*, 3(148), p. 181-190.
- Risku-Norja H. et Korpela E. (2010). School goes to the farm : Conceptualisation of rural-based sustainability education. In G. Çakmakci et M.F. Taşar (dir.). *Contemporary Science Education Research: Scientific Literacy and Social Aspects of Science*. A Collection of papers presented at ESERA 2009 Conference. Ankara, Turkey, Pegem Akademi, p. 175-184.
- Sauvé L. (2011). *Éducation relative à la santé environnementale : Fondements et pratiques liés à la problématique de l'alimentation en contexte d'éducation populaire et communautaire*. Université du Québec.
- Tafari C. (2010). *Agriculture, territoire et développement durable. Analyse systémique d'une agriculture littorale sous pression touristique : L'exemple de la Balagne en Corse*. Université de Corse Pascal Paoli. En ligne, consulté le 15 décembre 2023. URL : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00558115/document>.
- Toupet J. (2019). *Éducation non formelle à l'environnement*. INJEP.
- Zask M. (2016). *La démocratie aux champs. Du jardin d'Eden aux jardins partagés, comment l'agriculture cultive les valeurs démocratiques*. Paris : L'Harmattan.