

ENSEIGNER À PRODUIRE AUTREMENT

Chapitre 1

Pilotage et organisation de l'activité des référents régionaux « Enseigner à Produire Autrement »

Christèle Roux

AgroSup Dijon - Eduter Ingénierie

Roger Brouet ; Loïc Braïda

Montpellier SupAgro, Institut d'Éducation à l'Agroenvironnement

François Guerrier

Agrocampus Ouest

extrait du

« Guide par et pour les référents
Enseigner à Produire Autrement »

Octobre 2019

Remerciements

Nous remercions tous les référents qui ont participé à l'atelier relatif au pilotage de l'activité des référents lors du regroupement national d'octobre 2018 à Toulouse.

Pilotage et organisation de l'activité des référents régionaux

« Enseigner à Produire Autrement »

Christèle Roux ; AgroSup Dijon, Eduter Ingénierie

Roger Brouet et Loïc Braïda ; Montpellier SupAgro, Institut d'Education à l'Agroenvironnement de Florac

François Guerrier ; Agrocampus Ouest

Introduction

Le premier plan Enseigner à Produire Autrement (EPA ; 2014-2018) s'est déployé à partir de la note de service DGER/SDRICI/2014-237 du 27 mars 2014. Celle-ci précise que les régions sont en charge de traduire les orientations du plan national en Programmes Régionaux Enseigner à Produire Autrement (PREPA) et qu'un dispositif régional de référents régionaux aura en charge d'accompagner la mise en œuvre de ces PREPA. La note de service DGER/SDRICI/2014-478 du 20 juin 2014 précise les missions attendues de ces référents régionaux EPA, parmi lesquelles : « l'animation des réunions des groupes projets, l'appui au recensement des besoins de formation des personnels des établissements dans le domaine de l'agro-écologie et de son enseignement, la mise en relation et l'initiation des coopérations entre les composantes recherche-formation-développement, l'organisation de la diffusion et la circulation des informations entre les établissements du réseau régional ».

Une multiplicité de missions à assumer dans des contextes régionaux, mais aussi locaux, très variés, ceci par des collectifs de référents EPA très différents (en nombre, statut...) font que ces derniers ont instauré et mis en œuvre des modalités de pilotage et d'organisations régionales et locales très différentes. L'objectif de ce chapitre est de rendre compte de cette diversité en donnant à voir les invariants ou les singularités ainsi que les effets de ces modalités de pilotage et d'organisation dans l'activité de référents. La formalisation de cette diversité constituera un portefeuille de ressources dans lequel puiser pour assumer des missions ou des activités proches de celles des référents EPA. Pour réaliser cette analyse, nous nous sommes appuyés sur des expériences capitalisées lors des temps de regroupements nationaux des référents EPA (2014-2019) et des bilans à mi-parcours des PREPA (2017). Nous avons tenté de dégager ce qui semble le plus approprié

pour permettre d'accompagner les dynamiques régionales et locales, à plusieurs niveaux : i) au niveau du mode de gouvernance et de légitimation des référents ; ii) au niveau de la coordination du collectif en région, incluant les choix réalisés en matière d'animation, d'organisation, de régulation, et de formation ; iii) au niveau des missions et objets dont se sont emparés les référents

1. La dynamique régionale

1.1. Formaliser les missions, rôles et activités des référents pour légitimer et agir

1.1.1 Les référents régionaux désignés : des formateurs et enseignants principalement puis quasi exclusivement

Chaque région s'est organisée en désignant plusieurs référents régionaux, lesquels ont été déchargés d'une partie de leur temps de travail grâce à une dotation de la DGER¹. Concrètement, la plupart des référents ainsi nommés étaient pour la majeure partie de leur temps en poste en établissement, en qualité de formateur ou d'enseignant, principalement dans le champ des sciences agronomiques, et disposaient d'une décharge horaire pour réaliser cette mission nouvelle de référent régional. Notons que quelques personnels de direction (directeurs d'exploitation agricole, directeurs adjoints) pour lesquels aucune décharge n'était accordée, ou des chefs de projet tiers temps ont également été désignés pour assurer cette fonction, au début de la mise en place du réseau.

1.1.2 De la nécessité de formaliser une coordination et un pilotage régional au sein de chaque équipe de référents

Il n'est pas aisé d'occuper pour une faible partie de son temps une fonction de référent régional lorsque l'on est positionné au sein d'un des établissements de la région, et ce d'autant plus que

¹ Direction Générale de l'Enseignement et de la Recherche

la cadre de la mission était au départ relativement flou. Car c'est un changement de positionnement, d'activité et de posture. L'incertitude liée à cette nouvelle fonction se traduit par un questionnement qui d'abord se pose en termes de coordination : À qui je m'adresse ? Comment ? Pour dire quoi ? Pour faire quoi ? Aussi le premier regroupement national des référents «Enseigner à Produire Autrement» organisé par le dispositif national d'appui (DNA) a permis à chacun d'identifier la nécessité de mieux définir, en équipe régionale, cette fonction de référent et de lui donner un cadre formel.

La fonction de coordination au sein d'équipes naissantes a souvent été prise en charge par un acteur positionné institutionnellement au niveau du SRFD² (chargé de mission ADT³ essentiellement). Dans certaines régions, la création d'un comité de pilotage régional EPA a permis de communiquer sur le programme régional EPA, de l'instituer au même titre que la fonction de référent auprès de d'acteurs essentiels que sont les partenaires du territoire et les équipes de direction des établissements d'enseignement technique agricole. L'existence même de ce comité de pilotage oblige à préciser les objectifs à court, moyen et long terme, à réaliser des bilans à mi-parcours, et ce faisant à faire émerger et soutenir une dynamique régionale qui ne pourrait être de la seule responsabilité des référents.

1.1.3 La lettre de mission pour asseoir la légitimité des référents et faciliter la prise en main de leur rôle

Il y a peu d'indications précises sur la mission des référents régionaux EPA dans la note de service du 20 juin 2014. Nous y voyons en partie la volonté de laisser aux acteurs la possibilité d'innover et d'utiliser un espace pour s'approprier le plan EPA en relation avec leurs situations. Pour autant, l'absence de formalisation et de cadrage rend l'exercice de la mission délicate, car il est difficile pour les acteurs d'évaluer la qualité de leur travail. Or, au regard des enjeux et de l'ambition du plan « Enseigner à Produire Autrement », les fonctions et les rôles à endosser peuvent être vastes et pourraient occuper un plus grand nombre de personnes et de collectifs. Pour le confort des acteurs, comme pour l'opérationnalisation du dis-

positif, il convenait de définir plus précisément les rôles, missions et tâches principales à effectuer. Ce, d'autant plus que le cadre était limité par le nombre d'heures allouées à chacun (2h00 puis 1h30 de décharge enseignant par semaine). Aussi, la formalisation d'une lettre de mission a été un élément facilitant la définition de la mission des référents et celle-ci a permis :

- d'installer un dialogue et une réflexion entre le SRFD et le référent sur les objectifs, les moyens, les priorités et les activités du référent au regard du plan régional à animer : quelle ampleur, quelle ambition pour cette mission ?
- de faciliter la reconnaissance et la légitimation de cette fonction au niveau de l'établissement d'enseignement agricole d'appartenance et au niveau de la région ;
- de constituer un outil de «régulation-bilan » qui vise à aider les référents à identifier les priorités, les points d'achoppement, et les leviers éventuels pour avancer dans leur mission : qu'est ce qui a été le plus utile ? Comment faire mieux ?... Cet outil peut éventuellement servir à redéfinir leur fonction au bout de quelques mois ou quelques années d'expérience.

En fonction des organisations régionales, la lettre de mission peut être identique pour l'ensemble des référents ou au contraire distribuer des rôles spécifiques selon les référents.

1.1.4 Une formalisation des activités des référents permise par les regroupements nationaux

Lors des sessions de regroupement national des référents EPA organisées par le DNA en 2016, l'analyse des différentes expériences vécues par les référents a permis de formaliser quatre grands types d'activités du référents : diffuser une culture de l'Enseigner à Produire Autrement, animer des équipes, conduire des projets et travailler en réseau (Figure 1).

² Service Régional de la Formation et du développement

³ Animation et Développement du Territoire

des regroupements des référents EPA pour : se constituer des repères, analyser, mutualiser les expériences, préciser le rôle du référent, réactualiser la feuille de route...,

• Des compétences clefs du référent régional EPA ?

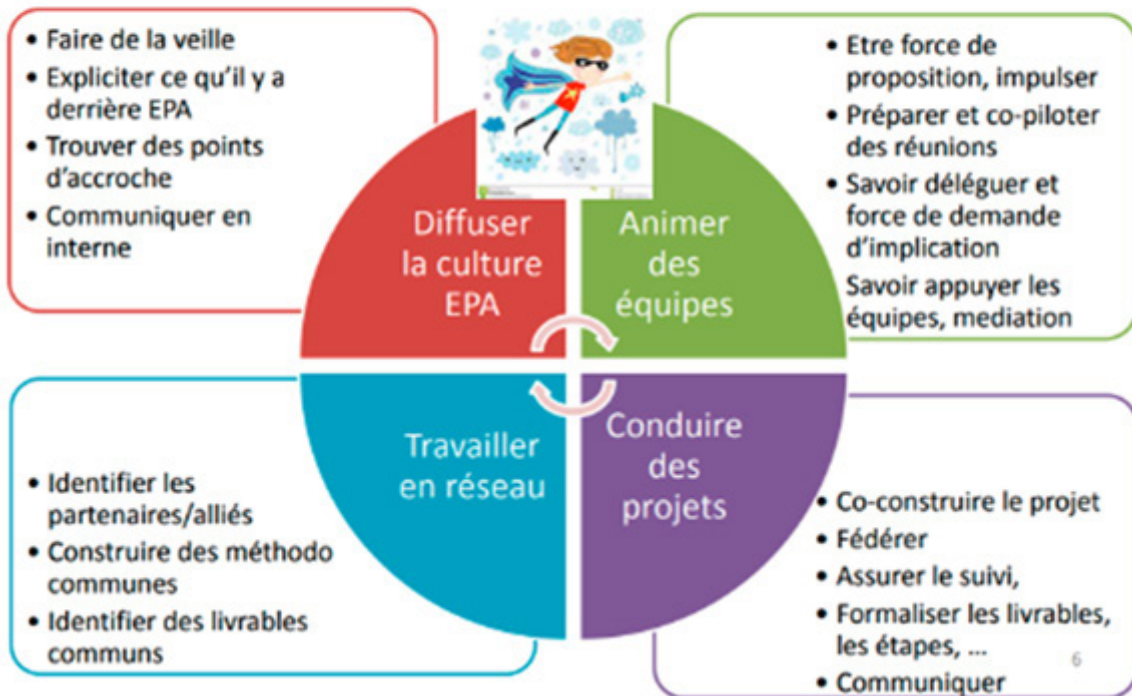


Figure 1

Quatre grands types d'activités menées par le référent régional Enseigner à Produire Autrement (d'après le bilan des sessions de regroupements nationaux des référents de mai 2016, réalisé par l'équipe du DNA)

1.1.5 Formaliser un cadre d'activité et d'organisation collective : une étape clef pour agir et évoluer

Il ressort que l'étape de formalisation des activités et rôles et des modalités d'organisation des équipes de référents a été une étape clef pour la bonne prise en main de leur mission. Le cadre est aussi un incontournable dans la mesure où dans l'administration, une partie de la légitimité repose sur l'existence de documents d'engagements formels, voire de contractualisation. Ces éléments sont importants pour les acteurs directement impliqués dans l'action, mais également pour les partenaires et collègues avec lesquels les référents auront à travailler.

La construction de ce cadre formel est nécessaire et stratégique d'autant plus s'il conserve un caractère évolutif. Il vise en effet, non seulement à produire des repères utiles à l'action (quelles productions pertinentes au regard des moyens et des objectifs, quelles modalités d'actions ?, etc.), mais

aussi à créer les conditions de sa mise en dialogue par l'ajustement des activités en cours de mission. Ces ajustements peuvent s'opérer à différents moments : lors d'un entretien, lors du comité de pilotage régional, via la lettre d'information et de suivi.... Il permet au référent régional comme au coordinateur régional de pouvoir suivre et évaluer l'action, et de la réévaluer le cas échéant.

1.2. Organisation en région et animation de l'équipe de référents

Quatre types d'organisation des équipes de référents en région ont pu être identifiés : i) un référent régional par établissement ; ii) un ou plusieurs référents répartis par aire géographique ; iii) un référent régional par domaine d'expertise/compétence ; iv) un référent par groupe professionnel.

1.2.1. Type 1 : Un référent régional par établissement

Un grand nombre de régions a fait le choix, lorsque cela était possible, de nommer un référent régional par établissement. Cette configuration est séduisante puisqu'elle offre l'avantage d'être au plus près des équipes, et de la spécificité de chaque établissement. Le principe est que le référent, étant sur place, puisse plus facilement saisir de certaines opportunités pour insuffler des projets, et faciliter leur mise en œuvre. Or, il ressort qu'en fin de compte il n'est pas forcément plus aisé pour un référent d'intervenir auprès de ses collègues d'établissement, ceci d'autant plus dans le cadre d'une nouvelle fonction qui n'est ni encore définie institutionnellement, ni inscrite dans les habitudes de l'établissement et parfois ni reconnue par la direction même de l'établissement. Isolés dans cette fonction au sein de leur établissement, les référents ont souvent rencontré des difficultés à trouver leur place et surtout à insuffler une dynamique collective. C'est dans cette configuration que la question du pilotage de la mission a parfois posé question : relevait-il de la direction de l'établissement ou du niveau régional ? A qui le référent devait-il rendre de compte ? Avec qui pouvait-il dialoguer sur ses difficultés, ses doutes ? ... Dans ces situations, la distinction référent régional/référent local n'est pas claire aux yeux des acteurs des établissements. La plupart du temps, l'implication locale prend le pas sur l'engagement régional compte tenu des priorités quotidiennes en établissements et des moyens horaires octroyés (3h00 par semaine).

1.2.2. Type 2 : Un ou plusieurs référents répartis par aire géographique

Certaines régions ont opté pour une répartition géographique des référents régionaux selon deux options :

- option 1 : un référent pour deux ou trois établissements répartis sur un ou plusieurs départements proches de l'établissement du référent, selon une logique de zone d'action individuelle à partir de la résidence administrative du référent ;
- option 2 : plusieurs référents sur une zone géographique plus importante, en découpant la région en grands secteurs d'intervention (Nord, Sud, Est, Ouest par exemple), ce qui amène une logique de zone d'action collective sur des secteurs plus étendus.

Il ressort que l'avantage de l'option 1 est la proximité et donc la rapidité d'intervention sur site, sa limite étant l'isolement possible. Pour l'option 2, les avantages sont une plus forte possibilité de travail en équipe d'où émanent de multiples compétences sur une aire géographique, et une meilleure prise de recul pour agir efficacement, avec peut-être une plus faible réactivité en raison du temps de coordination nécessaire.

1.2.3. Type 3 : Un référent régional par domaine d'expertise/de compétences

Certaines régions ont fait le choix de nommer les référents en fonction de leur domaine d'expertise/compétences plutôt techniques étant donné que les référents sont très majoritairement des enseignants et spécialistes en sciences et techniques agricoles. Par exemple, au sein d'une région, les référents sont dédiés à un domaine ou une filière de production : production animale, aménagement paysager, transformation des produits, forêt, ... Cette configuration offre l'avantage de concentrer les actions des référents sur des projets soulevant des dimensions particulières de l'agro-écologie, et ainsi d'approfondir certaines expérimentations. De plus, elle permet une reconnaissance des référents par les acteurs de territoires et les établissements du fait de leurs expériences professionnelles et de leur ancrage sur des territoires (réseau d'acteurs, problématiques sociotechniques, etc.), assises sur des compétences réelles en sciences agronomiques et techniques. Si la fonction d'animation du territoire et d'expérimentation s'en trouve ainsi facilitée, la question de l'impact sur les établissements, en particulier dans l'ingénierie pédagogique pour apprendre à produire autrement est limitée. En effet, ces expérimentations sont rarement pensées en termes de situations potentielles d'apprentissage pour les élèves. Dit autrement, le projet agroécologique prend souvent le pas sur le projet pédagogique. Pour dépasser cette limite deux alternatives : i) élargir les profils de compétences de base des référents EPA « recrutés » pour combiner experts en sciences et techniques agricoles et experts en ingénierie pédagogiques et de projets (Figure 2) ; ii) former ou renforcer les compétences des référents dans d'autres champs d'importance, particulièrement l'ingénierie pédagogique et de projet (cf chapitres 3 et 4).

1.2.4. Type 4 : Un référent par groupe professionnel

Plus rarement, certaines régions ont fait le choix de nommer un référent par groupe professionnel. C'est le cas de la région Auvergne dont l'équipe de référents régionaux était constituée en 2014 d'un directeur d'exploitation agricole (DEA), d'un proviseur adjoint, d'un enseignant de formation initiale, et d'un formateur de CFA/ CFPPA¹. Cette configuration s'appuie sur des ancrages existants dans les réseaux. Elle mise sur la proximité des centres d'intérêts et des préoccupations professionnelles des référents associés à ceux du réseau d'acteurs avec lequel il convient de coopérer. Elle permet de sensibiliser et de porter le plan régional EPA auprès des équipes de pilotage (DEA, Directeurs adjoints), lesquelles constituent des relais essentiels pour autoriser, soutenir et porter les actions en établissement. Elle permet aussi de penser une stratégie d'appui régionale qui prend en compte l'ensemble des acteurs présents dans un établissement, facilitant ainsi la définition des rôles, des places et les fonctions des uns et des autres dans la mise en œuvre du plan. Mais la faible disponibilité des DEA et des directeurs adjoints qui, par ailleurs, n'ont pas bénéficié de décharge horaire, a réduit de fait le potentiel d'intervention de l'équipe régionale.

1.2.5. Quelques points de vigilance à partir de l'analyse de ces quatre types d'organisation

Point vigilance 1. S'il n'y a pas de configuration optimale pour constituer l'équipe de référents régionaux, il ressort toutefois que la constitution d'équipes aux profils variés et complémentaires dotées d'expertises à la fois en agro-écologie, en ingénierie et animation de projets collectifs et, en accompagnement pédagogique (Figure 2) est porteur.

¹ Centre de Formation Agricole/Centre de Formation Professionnelle et de Promotion Agricole



Point vigilance 2. Nous avons pu constater une certaine confusion entre les fonctions d'un référent local que certains établissements ont mis en place de leur propre initiative, et celles du référent régional. Le référent local a comme mission d'initier, de fluidifier, et de coordonner les actions et les projets de son établissement, alors que la mission du référent régional est d'accompagner l'ensemble des établissements selon une certaine stratégie régionale d'appui. Cet accompagnement peut se mettre en place de manière progressive en fonction de la montée en compétence du dispositif et de la définition et de la formalisation des priorités régionales. Son activité peut alors varier selon les contextes. Il pourra, par exemple, initier et participer à des temps forts régionaux (ex : Agro-écologie Tour en Grand est), à des journées régionales sur l'agro-écologie (région PACA), à l'organisation de séminaires (ex : « région » Pays de la Loire), ou encore à des formations de salariés d'exploitation (ex : « régions » PACA, Centre Val de Loire, Bretagne, Bourgogne Franche Comté).

Point vigilance 3. La question de l'animation régionale, de la régulation et de la formation de l'équipe de référents est primordiale et doit être prise en charge par l'un d'entre eux avec un temps dédié à cette mission (Figure 3). Cela nécessite des compétences en animation d'équipe à distance et en management de projet, pour faire vivre le collectif des référents, mais également pour assurer la formalisation nécessaire à la structuration de l'action et à son évaluation. Ceci afin de maintenir et renouveler la dynamique régionale (incluant la dimension stratégique et politique) aux différents niveaux d'action. Lors des regroupements nationaux de référents, nous avons constaté à travers les analyses de pratiques et les retours d'expériences la difficulté que les référents ont à « faire équipe » et à susciter le tra-

Figure 2
Des compétences individuelles et/ou collectives articulent 3 champs de compétences complémentaires

vail d'équipe. Ces préoccupations s'expriment par des questions concrètes, telles que : Qui initie et anime les réunions ? Avec quelle fréquence, quels moyens ? Quelles communications et informations sont nécessaires, pertinentes, utiles pour le collectif ? Comment définir les actions transversales qui sont importantes à mener ? Quelles responsabilités et fonctions spécifiques au sein de l'équipe ? Comment partager les informations ? S'entraider ? Évaluer et capitaliser ? Or, la réussite du dispositif tient en grande partie à la possibilité et à la capacité des acteurs à coopérer ensemble au service du collectif des établissements de la région

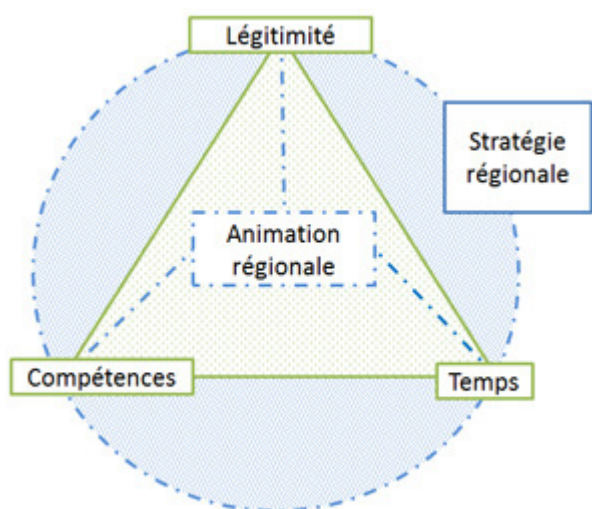


Figure 3

« Tout seul on gesticule, ensemble on s'anime »

L'impact de l'activité du référent (surface en vert) sera d'autant plus grand qu'il ou elle dispose :

- d'une légitimité (qu'il ou elle s'accorde/personnelle, que l'institution lui accorde/institutionnelle, que ses pairs lui accorde/professionnelle),
- de compétences (animation, transition agroécologique, pédagogique)
- de temps et de ressources pour le faire.

Notons que la qualité de l'animation régionale (travail en réseau, mutualisation, etc...) joue aussi un rôle de levier dès lors qu'elle valorise et/ou intervient sur les 3 dimensions précitées (logique de volume avec la pyramide !)

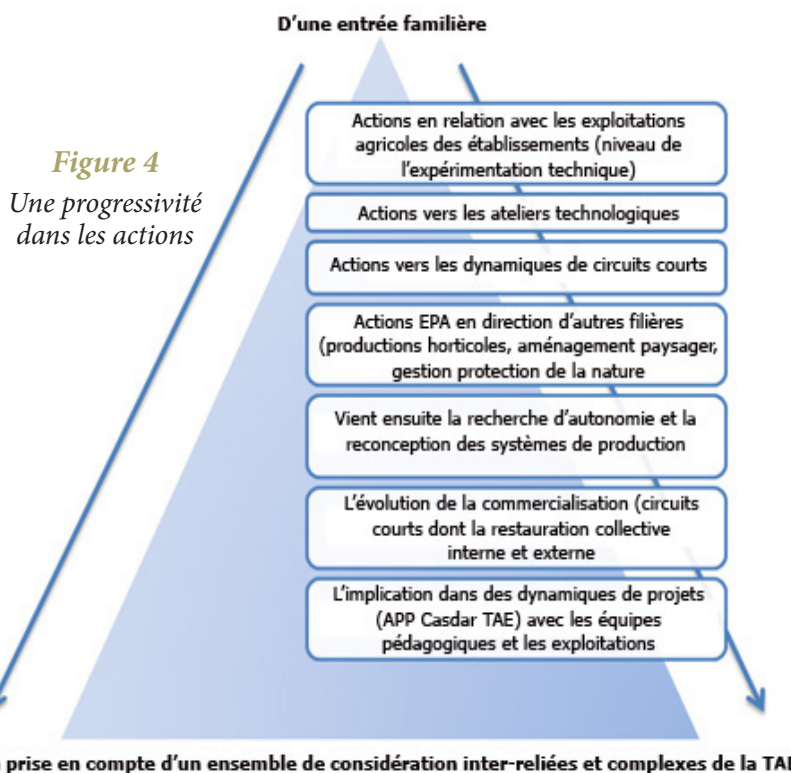
1.3. Les missions et activités des référents pour favoriser l'Enseigner à Produire Autrement dans les établissements

1.3.1. Les sujets et les missions dont les référents se sont emparés

Les référents se sont saisis en priorité de sujets scientifiques et techniques correspondant à leur champ disciplinaire d'appartenance¹ (agronomiques, zootechniques, écologie...) et de thèmes émergents comme la biodiversité, l'agroforesterie, ou l'agriculture de conservation et la poly-culture-élevage...

Ils se sont pour cela dirigés en premier lieu vers les exploitations agricoles des établissements : le plan EPA1 les y incitait et ce champ d'action leur était familier. Dans la figure 4 ci-dessous, nous avons tenté de rendre compte de la progressivité que nous avons pu constater dans le choix des actions. On voit que progressivement, les référents se sont impliqués avec les équipes locales dans des dynamiques de projets s'appuyant sur des supports financiers d'actions nationales (AAP Casdar TAE) et régionales (AAP Innovations en Occitanie). Ces actions nationales offrent l'avantage de proposer un cadre structurant et obligent à un minimum de formalisation (objectifs, rôles, livrables, mode de collaboration entre les différents acteurs du territoire...)

¹ La majorité des référents «Enseigner à Produire Autrement» exercent en qualité d'enseignants ou formateurs en agronomie et biologie-écologie.



Ils se sont centrés principalement sur quatre grands types de missions (Figure 5):

- l'organisation de formations ou le plus souvent de journées d'information
- la communication et la diffusion d'information

- la capitalisation des initiatives
- l'appui à l'émergence ou au montage de projet (partenariat, veille)



Figure 5

Les missions dont se sont saisis les référents régionaux

Alors que la pédagogie est questionnée en premier lieu dans EPA, ce sujet ne s'est pas imposé immédiatement comme une préoccupation pour les référents, car ils se sont sentis parfois démunis pour s'en emparer véritablement. Et par conséquent, peu de référents ont développé une offre de prestation d'accompagnement d'équipes dans leur projet pédagogique pour enseigner la transition agroécologique. Une initiative en ce sens semble se mettre en place en région Bretagne.

1.3.2. Déployer l'animation à l'échelle régionale : difficile pour tous mais des actions réussies montrent que c'est possible

La dimension d'animation régionale a été difficile à tenir pour les référents régionaux. Dans les faits, ils ont principalement œuvré dans la réalisation des actions EPA de leur établissement (parfois d'animateur voire de coordonnateur de ces actions). Ils ont alors agi comme des référents locaux. Répondre au besoin d'animation régionale avec des acteurs positionnés en établissement est difficile. Rappelons que ce dispositif s'est mis en place dans le contexte de la fusion des régions métropolitaines, ce qui a dans bien des cas perturbé le déploiement du plan EPA dans ces régions. Malgré les difficultés au déploiement d'actions régionales, il est à noter quelques exemples d'actions d'envergure régionale réalisées avec ou par des référents régionaux :

- Les formations de salariés agricoles (Auvergne, PACA, Centre Val de Loire),
- Les manifestations régionales sur EPA (Hackaton pédagogique en Auvergne, Agro-écologie Tour en Grand Est, inter-régionales DEA-DAT en Occitanie, Pays de la Loire et Nouvelle Aquitaine...)
- La mise en place de formations et de rencontres pour échanger et apporter des pistes d'animation pédagogiques, voire pour animer des temps d'analyse de pratiques pédagogiques, (Bretagne, Hauts de France, ...)
- Des journées thématiques impliquant plusieurs établissements (Bretagne, Hauts de France, Rhône Alpes La Réunion...).

1.3.3. Ce qui soutient l'activité des référents

Plusieurs ressources ont contribué et aidé les référents EPA à prendre en main progressivement leurs missions et déployer leurs activités. Ces ressources sont diverses : les regroupements nationaux des référents organisés par le DNA, les rennovations de diplômes, les appels à projets spécifiques transition agroécologique pour les établissements agricoles, les animations régionales, la formalisation du cadre d'actions des référents et de leur communication... (Figure 6).

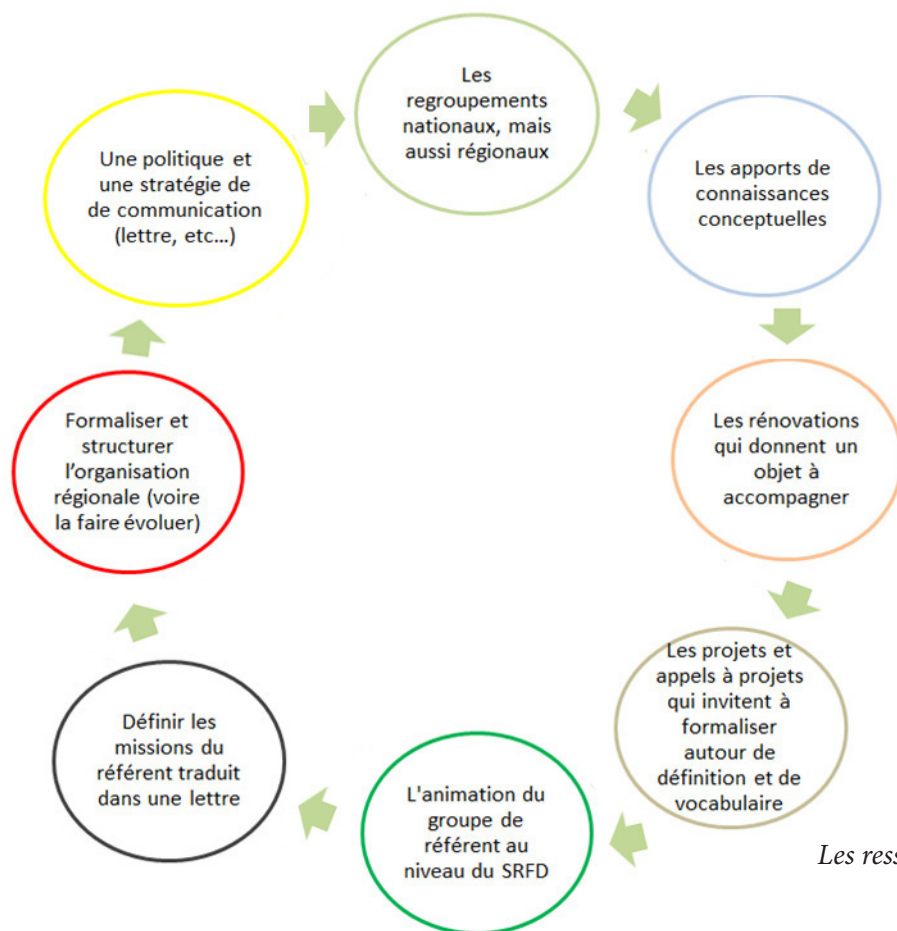


Figure 6

Les ressources/actions qui soutiennent l'activité des référents

2. Dynamiques Locales : modalités d'organisation et de gouvernance, de coordination et d'animation au sein des établissements

La mise en œuvre du plan EPA re-questionne les métiers, les postures et les interrelations de l'ensemble des acteurs des établissements (équipe de direction, enseignants/formateurs/directeur d'exploitation agricole et d'atelier technologique, salariés, apprenants). Ce n'est pas explicitement décrit dans le plan EPA 1 mais il convient de postuler que les évolutions apportées par l'agro-écologie ne peuvent se penser par le prisme d'une seule discipline, ou en entrant par une seule dimension. Pour aborder cette complexité et tenir les différentes dimensions, il semble donc cohérent de privilégier un management plus transversal, situé, tenant compte des situations en présence, et valorisant l'hybridation des compétences et l'inter-métier.

Si le concept d'agro-écologie - et sa mobilisation dans l'enseignement agricole - invite à concevoir des modes de gouvernance plus participatifs et horizontaux, les acteurs engagés dans des projets EPA sont d'abord confrontés aux pratiques de gouvernance institutionnalisées, descen-

dantes, et prescriptives que ce soit du niveau national envers le niveau régional, du régional au local et au sein des établissements. Dès lors, un challenge inhérent au plan est d'imaginer et expérimenter des organisations locales qui favorisent la concertation, la collaboration et le travail en équipe (pluridisciplinarité, pédagogie de projet, expérimentation, nouvelles pratiques pédagogiques). Il invite également à revisiter les relations avec les partenaires de l'établissement : ceux de l'exploitation, enseignants et formateurs, de la restauration, etc... en suscitant une plus grande implication de ces partenaires dans les cursus de formations (cf. chapitre 4). Il encourage et autorise à diversifier ces partenariats, voire à s'ouvrir par exemple à des associations, aux collectivités, ou à des organisations professionnelles. A partir des différentes expériences locales dont nous avons pris connaissance, nous avons pu identifier des dynamiques et des modalités d'organisation favorables à la mobilisation des acteurs dans le plan EPA et au sein de leurs établissements. Sur la base de ces enseignements, une des missions des référents régionaux EPA pourrait être de suggérer aux établissements une organisation qui favorise le pilotage et l'animation du plan local EPA.

2.1. Une gouvernance plus participative

2.1.1. Des espaces à créer ou à valoriser

2.1.1.1. Un comité de pilotage des actions EPA.

Pour aborder la transition agroécologique et éducative¹, des établissements ont mis en place des comités de pilotage (COFIL) dédiés à « EPA ». Ces derniers permettent d'organiser le pilotage de leurs projets et de leurs actions (Figure 7). Les COFIL sont l'occasion de réunir des représentants des différents acteurs de l'établissement (enseignants/formateurs, équipe de direction), mais aussi d'impliquer des partenaires extérieurs à l'établissement dans le pilotage des actions. La présence d'un référent régional EPA peut permettre à ce comité de bénéficier des connaissances et compétences qu'il a construit au regard de sa mission régionale. Il s'agit d'instances stratégiques pour décider de l'orientation des programmes ou pour initier de nouveaux projets, mais aussi pour planifier et définir les objectifs et le périmètre des actions, l'attribution des moyens et leur réajustement, et déterminer à qui les acteurs (internes/externes) doivent rendre compte de leurs actions. Ils permettent le suivi, et l'évaluation de la réussite des actions. Ce sont des lieux nécessaires pour organiser le débat et la délibération, le partage de points de vue et la communication interne et externe.

Certains établissements ont invité leurs élèves ou étudiants à ces « COFIL EPA » (ex : les EPLEFPA de Valence et d'Aurillac). A cette occasion, ils présentent les résultats de leurs expérimentations, exposent leurs points de vue, participent aux débats, etc. Cette façon de faire favorise l'engagement et la responsabilisation des élèves. Leur participation les valorise, et leur engagement s'appuie sur la confiance que l'équipe éducative leur témoigne. Leur présence au COFIL officialise la reconnaissance de leur place et de leur importance dans les actions conduites au sein de l'établissement. Notons que ces établissements intègrent également des salariés de l'exploitation ou des ateliers technologiques du lycée.

Ces Copils ont également un rôle de légitimation des différents acteurs engagés dans les projets et actions auprès de la communauté de l'établissement (vis-à-vis de l'équipe de direction, des collègues enseignants/formateurs, et des apprenants). La participation de partenaires extérieurs à ces

instances est un élément important. En développant les relations entre la sphère professionnelle et éducative - en particulier sur le sujet de l'évolution des métiers - elle fait de cette instance un lieu de connexion entre une diversité de partenaires du territoire et au-delà.

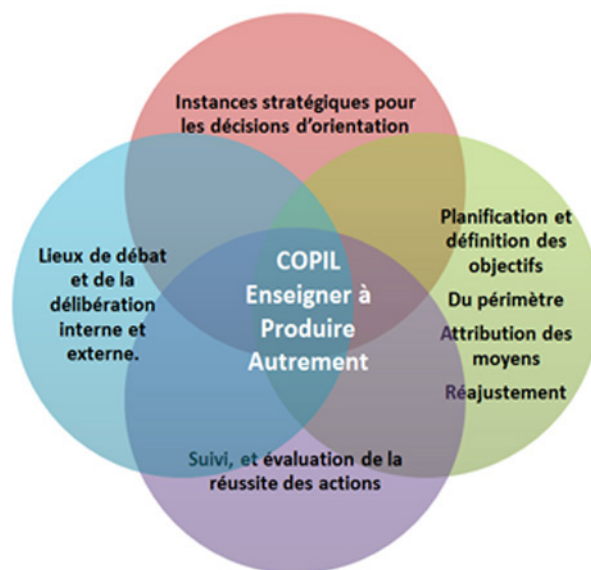


Figure 7

Les fonctions du comité de pilotage
Enseigner à Produire Autrement

2.1.1.2. Groupes fonctionnels de conduite de projet.

Les Copils EPA sont souvent complétés par des groupes de travail. Ces groupes regroupent les collègues directement impliqués dans les projets (souvent de nature pluridisciplinaire), et ont la plupart du temps l'ambition de s'élargir à d'autres équipes, et à d'autres centres. Cette modalité d'action facilite le partage d'expériences et de points de vue au sein de l'action, de façon concrète et située. Ils sont des espaces de concertation et d'implication collaborative à l'échelle des projets, et en cela, ils favorisent le partage d'expériences et d'expertises sur différents aspects de la transition agroécologique (technique, écologique, sociale, économique, professionnelle, etc.).

Dans la dynamique de l'établissement, cette modalité se déploie d'abord à l'échelle d'une classe pour s'orienter éventuellement vers des projets inter-filières, ou impliquant plusieurs centres. Ce développement concentrique peut devenir vertueux pour la construction d'une culture d'établissement basée, d'une part, sur un engagement collectif et transversal dans des projets d'établissement, et d'autre part, sur la valorisation de nouvelles démarches par les équipes éducatives.

¹ Deux objectifs explicites du plan Enseigner à Produire Autrement.

2.1.1.3. Les réunions de l'exploitation ou de l'atelier

La participation des équipes pédagogiques (ou de représentants) aux réunions hebdomadaires ou bi-hebdomadaires de l'exploitation facilite une transmission régulière d'informations, et une meilleure (re)connaissance des réalités vécues par les personnels de l'exploitation¹. Cette participation, à la différence des mails d'information, favorise la construction de liens privilégiés avec les salariés - partie intégrante du dispositif éducatif des transitions en lien avec la ferme ou l'atelier de l'établissement – avec lesquels il est fondamental de coopérer.

2.1.2. Les instances institutionnelles internes à l'établissement

Certains référents ont su ou pu participer aux instances institutionnelles internes des établissements et ainsi appuyer, soutenir ou suggérer des possibles initiatives favorisant l'inscription de l'enseignement de la transition agroécologique dans la culture et les pratiques de l'établissement.

2.1.2.1. Projet d'établissement et conseil d'administration

Le fait que les projets EPA soient inscrits dans le projet d'établissement, présentés et débattus lors des conseils d'administration des établissements, donne également du poids aux missions des référents ainsi que de la crédibilité aux équipes engagées en interne et en externe. Cela permet de positionner les projets agroécologiques et éducatifs au cœur des axes politiques et dans la stratégie de l'établissement, leur assurant ainsi la possibilité de se pérenniser.

2.1.2.2. Le Conseil d'Education et de la Formation (CEF)

Nous observons l'utilisation d'instances comme le CEF pour présenter, prévoir, planifier partager, communiquer, voire impliquer de nouveaux collègues dans les projets pédagogiques liés à la transition agroécologique. La participation du directeur d'exploitation ou d'atelier au CEF et d'un référent régional EPA est d'ailleurs très utile et reste encore à développer.

2.1.2.3. Conseils de centre

L'inscription des projets TAE dans les projets de centre est fédératrice et apporte de la reconnais-

sance. Cela les institutionnalise et rend légitimes les personnes impliquées. Les conseils de centres (exploitation, atelier, CFPPA) sont des lieux à investir et à privilégier. La participation à ces conseils d'enseignants/formateurs, voire d'apprenants investis dans les projets de transitions, est recommandée.

Ces différents espaces créés et investis contribuent à faciliter une gouvernance plus horizontale des projets et peuvent servir de levier et d'espace pour tester des fonctionnements plus participatifs, favorisant l'implication et l'investissement des acteurs en EPLEFPA.

2.2. Place et rôle des équipes de direction

Les équipes de direction ont un rôle déterminant, en particulier les directeurs d'établissement. Plusieurs postures ont été décrites lors des regroupements nationaux et lors des bilans mi-parcours des PREPA. Nous en avons identifié deux grands types, présentés ci-après, sachant qu'il existe un gradient entre ces deux pôles.

2.2.1. Une direction impliquée : un objet pour fédérer

Il s'agit pour les équipes de direction de porter les projets EPA comme des éléments constitutifs du projet d'établissement (ou de centre). Lorsque c'est le cas, la direction soutient, appuie, suit, valorise les actions menées et met à disposition des équipes des moyens d'action. Le Référent régional ou local est présenté à l'ensemble des personnels, et son rôle est clarifié. L'implication des directeurs adjoints en charge de la pédagogie est attendue pour initier et accompagner les équipes dans l'évolution des organisations et des rubans pédagogiques afin d'expérimenter puis d'enclencher des transformations touchant une ou plusieurs filières de l'établissement. Ils concourent ainsi à la pérennité des résultats et des transformations pédagogiques engagés par les équipes.

2.2.2. Une direction distante : un écart sur les valeurs et fondements de l'agro-écologie et/ ou le sentiment d'une «couche de plus»

Une direction plus distante vis-à-vis du plan EPA a évidemment un impact négatif sur le dynamisme des équipes, sur la réalisation des projets et sur les transformations des systèmes de production (parfois même abandonnés ou freinés)

¹ Calendriers de travaux, organisation de travail, problématiques, aléas,

et ne facilite pas la mission du référent régional. Nous avons observé des équipes de direction distantes par rapport à l'objet même de la transition agroécologique, laissant leurs équipes s'engager pratiquement seules, sans appui, sans portage. Est-ce une marque de prudence vis-à-vis d'une injonction du ministère envisagée comme potentiellement ponctuelle ? Est-ce une frilosité vis-à-vis des risques économiques, pédagogiques et organisationnels qu'un engagement global supposerait de prendre ? Si le second plan EPA formalise une volonté politique de prolonger les efforts du premier plan EPA, nous pouvons espérer que ces équipes de directions se sentiront soutenues dans la durée et par là, plus enclines à s'y investir et qu'elles seront également formées à l'EPA et à l'accompagnement de leurs équipes pour le déployer.

3. Emergence de quelques dilemmes socio-professionnels en guise de points de vigilance pour penser l'activité des référents

Les actions de professionnalisation des référents EPA, ainsi que les expériences d'accompagnement des équipes en établissement, nous ont permis d'identifier un faisceau de dilemmes avec lesquels ces différents acteurs avaient « affaire ». Les dilemmes sont les questions vives partagées par les professionnels, qui restent plus ou moins résolues et auxquelles chacun cherche à répondre. Dans les situations de travail, le dilemme provient « de conjonctions impossibles d'objectifs dont on ne peut se sortir en disant simplement qu'il faut choisir entre les deux » (Clot, Tomàs, Kloetzer, 2009).

Les réalités professionnelles avec lesquelles les référents EPA ont à composer ont, selon nos observations, largement à voir avec les classes de situations que rencontrent les intervenants sur une mission d'appui à l'enseignement agricole. Entre 2015 et 2016, un collectif inter-ENA (Etablissements Nationaux d'Appui : ENSFEA, Agro-Campus Ouest, AgroSup Dijon, Bergerie Nationale, Montpellier SupAgro) s'est penché sur les réalités de ce métier singulier afin d'en expliciter les missions et les activités (http://documents.cdr-florac.fr/Guerrier_ReferentielProfessionnel.pdf). Au-delà de la lecture de ce référentiel, à laquelle nous convions les référents, nous souhaitons présenter ici une sélection des dilemmes socio-pro-

fessionnels alors identifiés qui nous apparaissent pertinents pour mettre en exergue quelques points de vigilance concernant les missions qu'ils ont à remplir.

Etre garant du cadre institutionnel vs accompagner une co-construction : les référents ont un rôle de médiateurs dans leurs établissements quand ils tissent des liens entre les différents acteurs de la communauté éducative (en étant attentifs à leurs attentes, besoins, envies...). Ils ont alors la délicate charge de faire dialoguer les différentes logiques pour favoriser l'émergence et la mise en oeuvre d'actions, ou de projets.

Adopter une posture d'expert vs agir en qualité d'animateur : trouver sa juste place au sein du collectif lorsqu'on est référent n'est pas simple. Pairs parmi les autres ? « Ex-pairs » nantis d'une forme de responsabilité ou d'une autorité (au sens large) ? La quête de légitimité a animé l'immense majorité des référents au cours de ces quatre dernières années. Les formations nationales, régionales, locales ont mis l'accent sur le transfert d'outils d'animation et d'analyse des situations afin de leur permettre de réaliser des prises de hauteur, de distance par rapport aux réalités avec lesquelles ils composent au quotidien.

Construire le projet « chemin faisant » vs adopter un cadrage fort sur la méthode : la capacité à fixer un niveau d'exigence entre obligation de moyen et obligation de résultat ne va pas de soi. Le fait de naviguer entre le besoin de liberté ou d'autonomie des équipes (ce qui peut favoriser leur créativité) et la nécessité de poser un cadre (où autonomie et liberté peuvent s'exprimer) suppose une plasticité de posture et une forme de « lâcher prise ». De telles aptitudes peuvent et doivent être entraînées pour permettre aux référents d'assumer sereinement leurs missions.

Associer les contradicteurs vs mettre les contradicteurs à l'écart : ici se pose la question de la posture du référent. S'il joue le rôle de médiateur entre les différentes catégories de personnels au sein de l'EPL (équipe de direction, DEA/DAT, équipe pédagogique, équipe éducative, personnels d'entretien...) et/ou à l'extérieur de l'établissement... Cette activité ne se déclare pas et requiert des compétences spécifiques ainsi qu'une posture bien particulière. Notamment en ce qui concerne la capacité à accueillir et à valoriser les divergences au sein des collectifs de travail, l'une des conditions d'efficience.

Répondre à une commande vs analyser une demande : tous les référents se sont, à un moment, retrouvés face à ce dilemme. S'agit-il de se «con-former» à une prescription extérieure ? Cela peut représenter un exercice intéressant en soi mais potentiellement en carence de sens pour les acteurs mobilisés. Ou s'agit-il plutôt de décomposer cette prescription pour la comprendre et (co)construire une réponse partagée, qui soit à la fois adaptée à la demande et aux capacités des acteurs qui s'engagent alors dans sa prise en charge ? Les référents EPA peuvent jouer ici un rôle clé pour faciliter et accompagner l'appropriation des termes du projet et l'engagement des différents acteurs dans l'action.

Prendre appui sur des expériences reconnues vs s'appuyer sur des initiatives émergentes : composer avec ce dilemme suppose là aussi le développement d'une agilité posturale de la part des référents. Etre en mesure d'identifier les expériences reconnues pour les faire dialoguer avec les initiatives émergentes et favoriser les synergies positives implique la capacité à prendre une hauteur éclairante sur les situations.

Les référents ont quotidiennement affaire avec les six dilemmes précédents dans leurs missions. Le fait de composer avec chacun d'eux isolément ou plusieurs simultanément, vient directement questionner leur agilité posturale. Celle-ci ne se déclare pas et son développement ne s'enseigne ou ne s'acquiert pas simplement. Au contraire, il s'agit d'une démarche complexe faisant appel à des facultés cognitives élevées et au développement d'une intelligence de situations.

Ainsi, doter ces référents d'outils et de méthodes leur permettant de remplir efficacement leurs missions (pour les autres) et sereine (pour eux-mêmes) relève d'un processus inscrit dans le temps, qui ne se transmet pas mais qui, au contraire, doit être construit par chacun. Aborder de tels enjeux de développement est largement inconfortable émotionnellement et cognitivement. Un accompagnement et une forme de supervision sont alors nécessaires pour garantir le maintien du niveau de leurs compétences psychosociales et le développement de leur professionnalité.

Conclusion et perspectives

Si nous faisons écrire cette conclusion par des référents, il n'est pas certain qu'ils en extraient les mêmes éléments que nous... Pour autant, en les accompagnant, et ce, depuis le début du plan EPA1, il nous semble qu'au travers même des modalités de pilotage et d'organisation de leurs activités : i) ils ont découvert la notion d'inter-métier, c'est-à-dire l'existence d'activités communes nécessitant la collaboration de personnes qui n'exercent pas le même métier ; ii) ils sont passés/passent d'une vision technique à une vision pédagogique des projets EPA, comme s'il fallait vivre l'expérience de la conceptualisation de la transition agroécologique pour aller ensuite sur son enseignement. Plusieurs points saillants sont ressortis en analysant la diversité des modalités d'organisation régionale et locale des équipes de référents EPA : l'importance de la formalisation du cadre de leur mission, de leur rôle et de leur champ d'action ; l'appui des équipes de direction, ce qui suppose leur formation à l'EPA à tous ; la mobilisation ou la création d'arènes multi-acteurs intra-établissements et avec les partenaires du territoire pour connaître et reconnaître les référents, leurs actions, les déployer et les disséminer. En termes de perspective, il ressort qu'il est important d'accompagner davantage les référents EPA dans le déploiement de leur activité à l'échelle régionale (qui semble difficile au travers des bilans) et de maintenir les modalités de regroupements nationaux qui jouent différents rôles aux dires des référents : faire des points d'étapes collectifs, partager des expériences et en extraire des enseignements, dépasser des difficultés et progresser dans les différentes dimensions qu'intègrent leurs missions.

Références bibliographiques

Clot, Y., Tomas, J.-L., & Kloetzer, L., 2009. Du travail syndical au référentiel. La VAE à la Confédération Française de l'Encadrement - Confédération Générale des Cadres. Rapport de recherche CNAM, CRTD

ENSEIGNER À PRODUIRE AUTREMENT

Chapitre 1 Pilotage et organisation de l'activité des référents régionaux « Enseigner à Produire Autrement »

extrait du
« Guide par et pour les référents
Enseigner à Produire Autrement »

Christèle Roux
AgroSup Dijon - Eduter Ingénierie

Roger Brouet ; Loïc Braïda
Montpellier SupAgro, Institut d'Éducation à l'Agroenvironnement

François Guerrier
Agrocampus Ouest

Octobre 2019