

ENSEIGNEMENT AGRICOLE

# L'AVENTURE DU VIVANT

LES MÉTIERS GRANDEUR NATURE

## ENSEIGNER À PRODUIRE AUTREMENT

GUIDE PAR ET POUR LES RÉFÉRENTS

Coordinatrice  
Marie-Angéline Magne

ENSFEA  
UMR AGIR



Juin 2020



Le guide par et pour les référents  
Enseigner à Produire Autrement.

64 pages, octobre 2019.

Établissements  
Nationaux d'Appui  
de l'enseignement agricole

#### Crédits photos

Page de couverture

© Philip Steury - stock.adobe.com

© Artur - stock.adobe.com

Partie 1

François Guerrier

© paulaphoto - stock.adobe.com

Partie 2

© Rawpixel - stock.adobe.com

François Guerrier

Partie 3

© Shutter B - stock.adobe.com

© ElitProd - stock.adobe.com

Partie 4

© Shutter B - stock.adobe.com

© j-mel - stock.adobe.com

## COLLECTIF D'AUTEURS

**Marie-Angéline Magne (Coord.)**

ENSFEA-UMR AGIR

**Loïc Braïda et Roger Brouet**

Montpellier SupAgro

**Philippe Cousinié, Claire Durox et Jean-Luc Toullec**

DGER/BDAPI/animateurs du collectif Réso'them

**Béatrice Dégrange, Christèle Roux**

AgroSup Dijon - Eduter Ingénierie

**Patrick Mayen**

Unité de recherche Formation et Apprentissages Professionnels

AgroSup Dijon

**François Guerrier**

Agrocampus Ouest

**Isabelle Gaborieau et Christian Peltier**

Bergerie Nationale de Rambouillet

**Sylvie Perget**

ENSFEA

## RELECTRICES

**Fanny Chrétien**

AgroSup Dijon, UP FAP

**Sylvie Deblay**

AgroSup Dijon - Eduter Ingénierie

**Amélie Lipp**

ENSFEA-UMR EFTS

**Sylvie Perget et Catherine Prim**

ENSFEA

## MAQUETTE ET MISE EN PAGE

AgroSup Dijon Enseignement à Distance

# SOMMAIRE

## Introduction générale

### Partie 1

## Pilotage et organisation de l'activité des référents régionaux

### Introduction

1. La dynamique régionale
2. Dynamiques locales : modalités d'organisation et de gouvernance, de coordination et d'animation au sein des établissements
3. Émergence de quelques dilemmes socioprofessionnels en guise de points de vigilance pour penser l'activité des référents

### Conclusion et perspectives

6

6

12

14

15

### Partie 2

## La fonction pédagogique des référents EPA

### Introduction

1. « Enseigner à Produire Autrement », une difficile interpellation des enseignants
2. Un enjeu majeur : passer de la sensibilisation à la capabilisation
3. Leviers mobilisés par les référents EPA pour déployer « Enseigner à Produire Autrement »

### Conclusion et perspectives

19

19

22

23

28

### Partie 3

## Rôle des référents dans la mobilisation des EA/AT pour enseigner la transition agroécologique

### Introduction

1. Les rôles des référents EPA dans les actions impliquant les EA/AT
2. Éléments déclencheurs des projets agroécologiques impliquant les EA/AT
3. Les difficultés et freins rencontrés par les référents pour mobiliser les EA/AT
4. Les leviers d'action et les facteurs de réussite pour mobiliser les EA/AT par les référents EPA

### Conclusion et perspectives dans la mobilisation des EA/AT pour le plan EPA 2

33

33

35

36

37

39

## Partie 4

### Rôles et impacts des référents EPA dans les projets de transition agroécologique multipartenariaux dans les territoires

Introduction

47

1. Quatre types de projets multi-acteurs dans lesquels des référents EPA sont investis
2. Une grille pour analyser les dynamiques impliquant les référents EPA et les acteurs du territoire
3. Cinq enseignements extraits des expériences vécues par les référents EPA des projets multi-acteurs au sein d'un territoire

48

49

50

Conclusion et perspectives

54

## Conclusion

Regard d'un chercheur en sciences de l'éducation sur les actions menées et expériences conduites dans le premier plan Enseigner à Produire Autrement

59

Pour citer le document :

Magne, M.A. (Coord.). Guide par et pour les référents Enseigner à produire autrement. 64 p. Oct 2019.

## INTRODUCTION GÉNÉRALE

La loi d'avenir pour l'agriculture, l'alimentation et la forêt française du 13 octobre 2014 (Loi n° 2014-1170) a pour objectif de soutenir la transition agroécologique de l'agriculture pour relever les défis environnementaux, économiques et sociétaux auxquels elle est confrontée. « La jeunesse et l'agroécologie sont deux des priorités de la loi » (<https://www.gouvernement.fr/action/la-loi-d-avenir-pour-l-agriculture-l-alimentation-et-la-foret>). En effet, mettre en œuvre cette transition agroécologique est un processus long parce qu'il demande d'engager la société dans son entièreté et qu'il repose sur des processus biologiques et écologiques dont les temps de réponse sont lents. Il s'agit donc d'agir aujourd'hui et de former les générations futures d'agriculteurs, de conseillers, de consommateurs, de citoyens... pour s'engager et mettre en œuvre cette transition agroécologique. Celle-ci requiert une modification profonde des cadres de pensée et des modes d'acquisition des savoirs et des pratiques. L'enseignement agricole constitue ainsi un levier majeur pour engager et mettre en œuvre la transition agroécologique et occupe, à ce titre, une place importante dans le plan agroécologique pour la France établi pour déployer la loi d'Avenir en 2014. En témoigne la mise en place, dès mars 2014, du plan Enseigner à Produire Autrement (EPA). Ce plan quadriennal a visé et permis à la mobilisation de l'ensemble des acteurs de l'enseignement agricole autour de quatre axes de travail :

- rénover les référentiels des diplômes et les pratiques pédagogiques pour les mettre en conformité avec les enjeux de la transition agroécologique;
- mobiliser les exploitations agricoles et ateliers technologiques sur le volet pédagogique et sur les activités de démonstration et d'expérimentation pour la transition agroécologique;

- renforcer la gouvernance régionale pour dynamiser les réseaux d'établissements et accompagner ces dynamiques en contexte;
- former les personnels et accompagner les établissements dans leurs projets « Enseigner à Produire Autrement » autant sur le volet « agroécologique » que « pédagogique et didactique ».

Dans le cadre de ce plan EPA, de « nouveaux acteurs » ont été « mis en scène » : le réseau des référents régionaux « Enseigner à Produire Autrement ». Il s'agit d'acteurs de terrain, relais des DRAAF, qui ont pour mission principale d'accompagner les établissements d'enseignement agricole dans la mise en œuvre de leurs projets inscrits dans le cadre des programmes régionaux « Enseigner à Produire Autrement ».

Un peu plus d'une centaine de référents régionaux EPA ont ainsi été désignés par la DGER, un pool de référents affecté par région. Ces référents sont en très grande majorité des enseignants, mais on trouve aussi parmi eux des directeurs d'exploitation agricole, des directeurs adjoints d'établissement d'enseignement, et enfin des chargés de mission en DRAAF. Chaque équipe régionale de référents a accompagné la mise en œuvre des programmes régionaux et sa concrétisation par des actions mises en place dans les établissements d'enseignement.

Pour les aider dans la mise en œuvre de leur mission, des sessions nationales d'accompagnement ont été organisées par une équipe pluridisciplinaire et multi-institutionnelle du Dispositif National d'Appui (DNA). Les référents ont donc suivi au moins une session d'accompagnement par an depuis l'automne 2014, la dernière ayant eu lieu en octobre 2018 à l'ENSFEA à Toulouse. Lors de ces sessions, les référents ont bénéficié de compétences diverses issues des établissements na-

tionaux d'appui, d'organismes de recherche, de réseaux thématiques de la DGER, d'acteurs professionnels du monde agricole et de l'enseignement technique agricole, et ont ainsi développé des capacités à accompagner la mise en œuvre des programmes régionaux « Enseigner à Produire Autrement » et à appuyer les actions relatives à la transition agroécologique et à son enseignement dans les établissements agricoles.

Ces temps de regroupements nationaux ont joué un rôle majeur dans la mutualisation des expériences vécues par les référents EPA mais aussi dans leur analyse et leur capitalisation. Arrivés au terme du premier plan EPA, il nous a semblé utile et pertinent pour les référents de formaliser et capitaliser ces expériences afin d'en tirer quelques enseignements utiles aux futurs référents EPA et au second plan EPA. Tel est donc l'objet du *Guide par et pour les référents Enseigner à Produire Autrement*.

Ce guide se compose de quatre parties, chacune d'elle présentant et analysant le chemin parcouru par les référents depuis le lancement du premier plan EPA sous un angle particulier :

- le pilotage et l'organisation de l'activité du référent EPA (Partie 1),
- la mobilisation des exploitations agricoles et ateliers technologiques par le référent EPA (Partie 2);
- l'évolution des pratiques pédagogiques des enseignants en lien avec les actions des référents EPA (Partie 3);
- le rôle et les impacts des référents EPA dans les dynamiques établissements d'enseignement agricole et des acteurs du territoire (Partie 4).

Le regard d'un enseignant-chercheur en sciences de l'éducation sur l'ensemble du parcours vécu par les référents EPA conclut ce guide.





# Partie

## 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



### 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.

# Partie

## 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

### 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'agroécologie 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, cela par des collectifs de référents EPA très différents (en nombre, statut...) fait 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 référent. 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.

### I. La dynamique régionale

#### I.1. Formaliser les missions, rôles et activités des référents pour légitimer et agir

##### I.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 DGER<sup>1</sup>. 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.

#### I.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 le 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 se pose d'abord 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 SRFD<sup>2</sup> (chargé de mission ADT<sup>3</sup> 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 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 relever de la seule responsabilité des référents.

<sup>1</sup> Direction Générale de l'Enseignement et de la Recherche  
<sup>2</sup> Service Régional de la Formation et du Développement

<sup>3</sup> Animation et Développement du Territoire



### 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 délicat l'exercice de la mission, 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 dispositif, il convenait de définir plus précisément les rôles, missions et tâches principales à effectuer. Et cela d'autant plus que le cadre était limité par le nombre d'heures allouées à chacun (2 h 00 puis 1 h 30 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'instaurer 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 référent : diffuser une culture de l'Enseigner à Produire Autrement, animer des équipes, conduire des projets et travailler en réseau (Figure 1).

## 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 clés du référent régional EPA ?

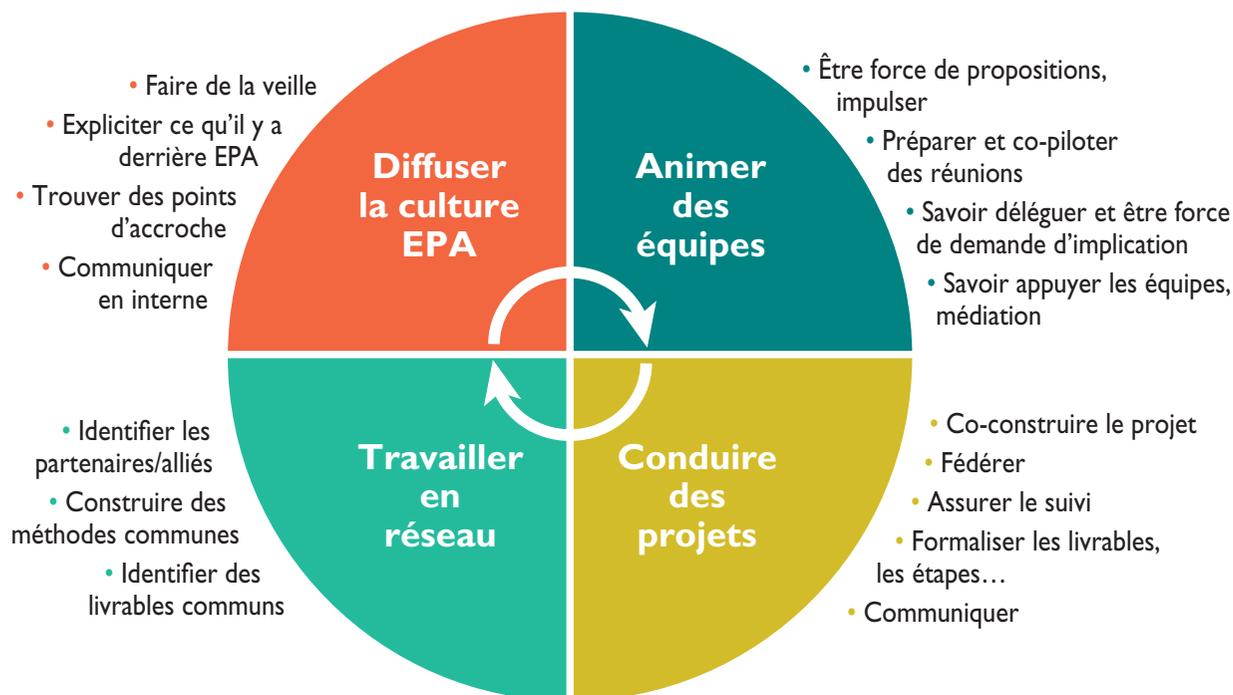


Figure 1 - Quatre grands types d'activités menées par le référent régional Enseigner à Produire Autrement (d'après le bilan des sessions de regroupements nationaux des référents de mai 2016, réalisé par l'équipe du DNA)



### 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. En effet, il vise 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 ont 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 se saisir de certaines opportunités pour insuffler des projets, et faciliter leur mise en œuvre. Or, il ressort qu'*in fine* il n'est pas forcément plus aisé pour un référent d'intervenir auprès de ses collègues d'établissement, cela 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 ni reconnue, parfois, 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? À qui le référent devait-il rendre 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 (3 h 00 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 affectés 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'agroécologie, 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 socio-techniques, 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/CFPPA<sup>1</sup>. Cette configuration s'appuie sur des ancrages existant dans les réseaux. Elle mise sur la proximité des centres d'intérêt 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 des 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 agroécologie, en ingénierie et animation de projets collectifs et, en accompagnement pédagogique (Figure 2) est porteuse.

**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 pour 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'ac-

compagner 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 compétences 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.: Agroécologie Tour en Grand est), à des journées régionales sur l'agroécologie (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).

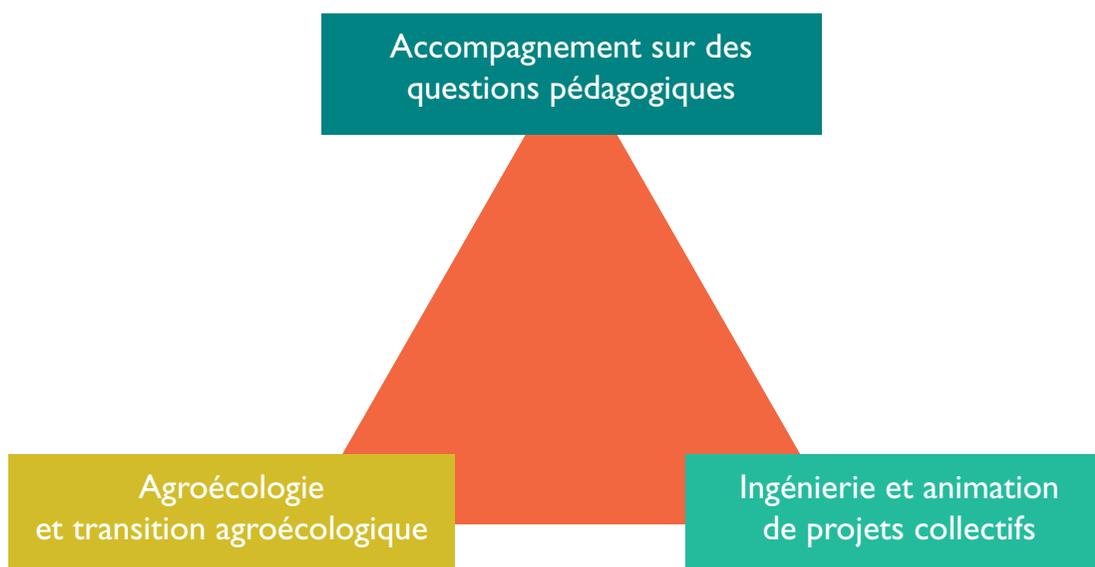


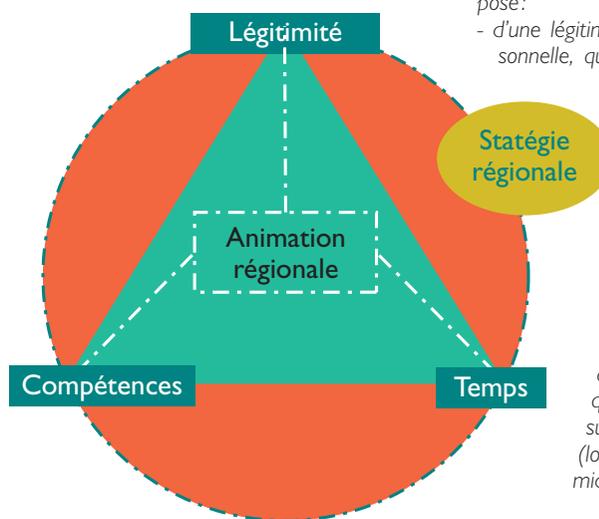
Figure 2 - Des compétences individuelles et/ou collectives articulent 3 champs de compétences complémentaires.



**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. Cela 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 travail 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 in-

formations? 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!)

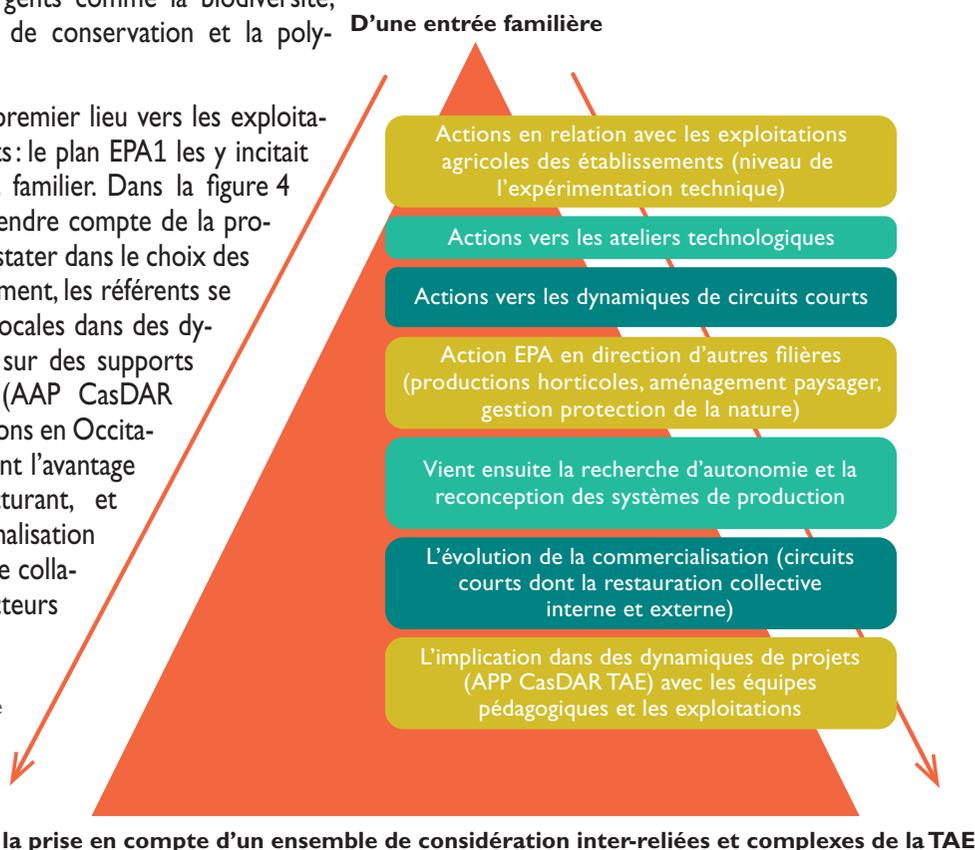
### 1.3. Les missions et activités des référents pour favoriser l'Enseigner à Produire Autrement dans les établissements

#### 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'appartenance<sup>1</sup> (agronomie, zootechnie, écologie...) et de thèmes émergents comme la biodiversité, l'agroforesterie, ou l'agriculture de conservation et la poly-culture-élevage...

Pour cela, ils se sont 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-contre, 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...).

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



**Figure 4** - Une progressivité dans les actions.



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



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. 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 comme animateurs, voire coordonnateurs 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, Agroécologie Tour en Grand Est, interrégionales 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...).

# Partie | 11

page

### 1.3.3. Ce qui soutient l'activité des référents

Plusieurs ressources ont 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 rénovations 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).

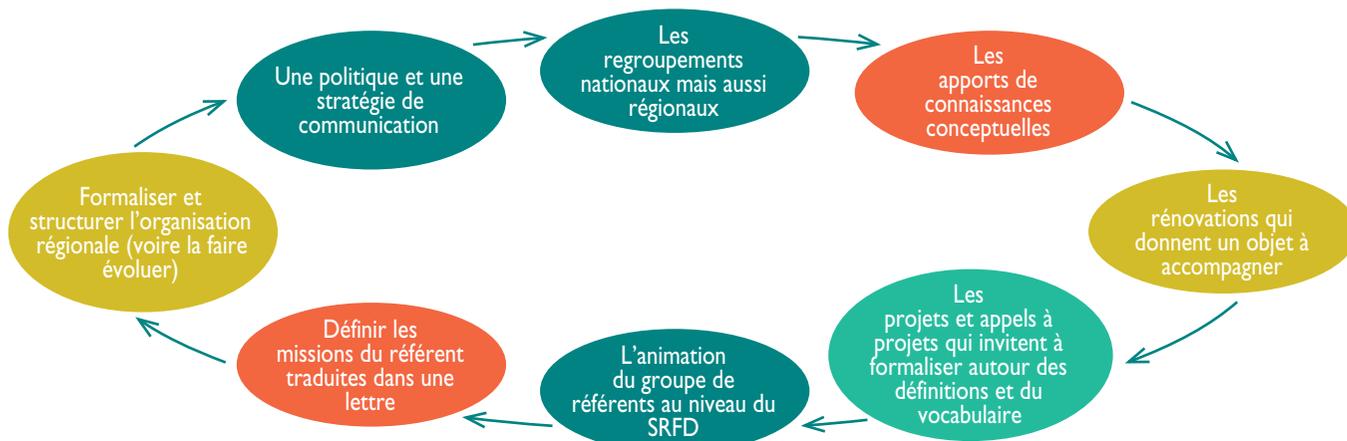


Figure 6 - Les ressources/actions qui soutiennent l'activité des référents.



## 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 I mais il convient de postuler que les évolutions apportées par l'agroécologie 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'agroécologie –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, descendantes et prescriptives, que ce soit du niveau national envers le niveau régional, ou du régional au local et au sein des établissements. Dès lors, un challenge inhérent au plan est d'imaginer et d'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. Partie 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. À par-

tir 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 éducative<sup>1</sup>, 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

tances 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). À 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

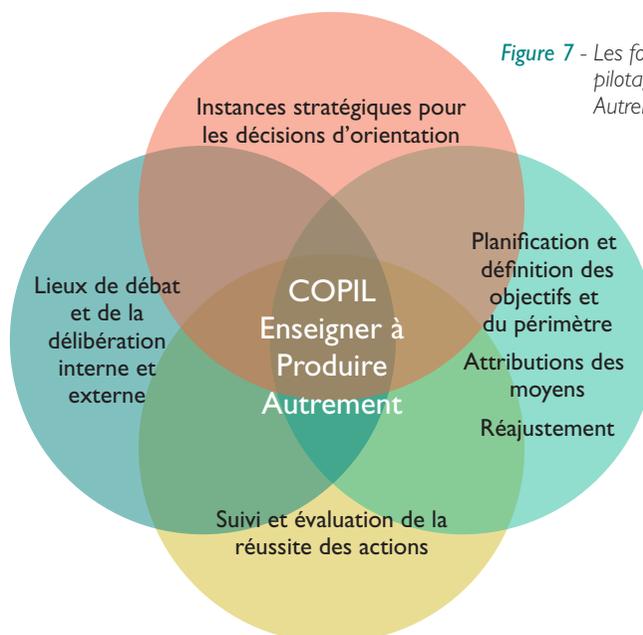


Figure 7 - Les fonctions du comité de pilotage Enseigner à Produire Autrement

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 construites au regard de sa mission régionale. Il s'agit d'ins-

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 COFIL ont également un rôle de légitimation des différents acteurs en-

<sup>1</sup> Deux objectifs explicites du plan Enseigner à Produire Autrement.



gagés 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.

#### 2.1.1.2. Groupes fonctionnels de conduite de projet

Les COPIL EPA sont souvent complétés par des groupes de travail. Ces groupes mobilisent 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.

#### 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'exploitation<sup>2</sup>. 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 de 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'Éducation 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 reconnaissance. 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

## Partie | 13

page

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.

<sup>2</sup> Calendriers de travaux, organisation de travail, problématiques, aléas.



### 2.2.2. Une direction distante: un écart sur les valeurs et fondements de l'agroécologie 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) 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 direction 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. Émergence de quelques dilemmes socioprofessionnels 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 auxquels 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 (Établissements Nationaux d'Appui: ENSFEA, Agrocampus 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 (<https://indd.adobe.com/view/ccecee55-c023-4659-86eb-ba4830c56192>). Au-delà de la lecture de ce référentiel, à laquelle nous convions les référents, nous souhaitons présenter ici une sélection des dilemmes socioprofessionnels alors identifiés qui nous paraissent pertinents pour mettre en exergue quelques points de vigilance concernant les missions qu'ils ont à remplir.

**Être 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 œuvre 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:** à un moment, tous les référents se sont retrouvés face à ce dilemme. S'agit-il de se « conformer » 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. Être en mesure d'identifier les expériences reconnues pour les faire dialoguer avec les initiatives émergentes et favoriser les sy-



nergies 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 extrairaient 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'intermédiaire, 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., Tomás, 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*







# Partie 2

## LA FONCTION PÉDAGOGIQUE DES RÉFÉRENTS « ENSEIGNER À PRODUIRE AUTREMENT »

*Isabelle Gaborieau  
Christian Peltier  
Bergerie nationale  
de Rambouillet*



## Remerciements

Nous remercions l'ensemble des référents régionaux EPA ayant participé à l'atelier dédié à cette réflexion en octobre 2018 :

- Bertrand Bazin (EPL Perpignan-Roussillon)
- Nicolas Cartier (EPL Saint-Yrieix-la-Perche)
  - Rémi Carbonnier (EPL d'Auxerre)
  - Paul Declerck (LPA La Tour-du-Pin)
- Luc Delacôte (EPL Agropolis, Montpellier)
- Hervé Dumazel (EPL Le Valentin, Bourg-lès-Valence)
  - Jacques Faucon (EPL Tulle-Naves, Tulle)
  - Alban Lagahé (EPL Vic-en-Bigorre)
- Nathalie Latger (EPL du Tarn, Lavaur-Flamarens)
- Vincent Lombard (EPL Joseph Pasteur, La Canourgue)
  - Isabelle Monchatre (EPL Kernilien, Guingamp)
  - Romain Perrineau (EPL La Saussaye, Chartres)
    - Samuel Quinton (EPL de l'Oise)
  - Nadia Robillard (EPL La Germinière, Rouillon)
- Carine Rougier (EPL de la Haute-Corrèze, Neuvic)
  - Raphaël Sourisseau (MFR SèvrEurope, Bressuire)
- Maroun Sacre (Lycée agricole campus Briacé, Le Landreau)
  - Mohamed Yazide (EPL de Mayotte)
  - Clara Wang (EPL du Sollier, Bourges)
- Fanny Chrétien et Patrick Mayen (enseignants-chercheurs Agrosup Dijon)

Nous remercions plus particulièrement celles et ceux qui ont rapporté les conclusions de l'atelier lors de la plénière, et qui ont accepté de témoigner dans cet article, ainsi que les référents que nous avons accompagnés *in situ* et dont nous avons emprunté quelques éléments de témoignage.



Comment faciliter le passage d'une pratique ponctuelle à une pratique habituelle, ordinaire et ambitieuse visant la formation d'un citoyen professionnel du XXI<sup>e</sup> siècle ?

### Introduction

Nous nous intéressons à la fonction pédagogique de l'activité des référents Enseigner à Produire Autrement (EPA), à ce qu'ils ont pu observer en tant qu'accompagnateurs d'enseignants (et formateurs), et à ce qu'ils ont mis en œuvre en tant qu'enseignants. Les observations et analyses des pratiques des référents « enseigner à produire autrement » fournissent un regard instructif sur un élément important du dispositif national visant la transition agroécologique dans l'enseignement agricole et permettent d'envisager des actions à conduire dans un second plan stratégique afin de renforcer le tournant amorcé.

Nos analyses ont été documentées par les différentes rencontres nationales des référents EPA, par l'atelier « Comment passer d'une pratique ponctuelle à une pratique habituelle, ordinaire et ambitieuse visant la formation d'un citoyen professionnel du XXI<sup>e</sup> siècle ? » du dernier regroupement des référents EPA d'octobre 2018<sup>1</sup>, et par des accompagnements de référents EPA que nous avons effectués en région, en établissements.

Selon leurs dires, le « produire autrement » est bien engagé et produit des résultats encourageants. En revanche – deuxième résultat non moins important – la prescription « Enseigner à Produire Autrement » est plus déstabilisante pour les enseignants tant l'agroécologie est complexe à enseigner. Des compétences sur ce que recouvre l'agroécologie au sens biotechnique sont acquises (pour eux et les enseignants qu'ils ont accompagnés) – même si cela ne concerne pas forcément tous les secteurs d'activité. En

revanche, il y a un manque quant aux modalités et stratégies pédagogiques et didactiques pour enseigner la transition agroécologique auprès d'une diversité de publics. Ainsi, ce sont principalement des démarches de sensibilisation qui ont été conduites alors que la rupture engendrée par le passage à l'agroécologie nécessite une capabilisation<sup>2</sup> des apprenants pour raisonner dans un paradigme différent de celui qui a été construit durant la révolution agricole de l'après Seconde Guerre mondiale. Troisième résultat : les pratiques enseignantes que nous avons pu observer et dont nous avons eu trace, soulèvent des points de vigilance que nous considérons comme des conditions nécessaires au passage d'une sensibilisation à la notion d'agroécologie à une capabilisation des élèves engagés dans une démarche agroécologique. Nous accorderons un soin particulier à caractériser ces conditions pour analyser les ressorts du passage de pratiques enseignantes occasionnelles, relevant de l'exceptionnel, à des pratiques ordinaires de formation à des situations et des objets de transition, dotant les apprenants de repères nécessaires à l'exercice d'une citoyenneté professionnelle inscrite dans les enjeux sociétaux du XXI<sup>e</sup> siècle.

Les résultats que nous présentons ici donnent une orientation structurante à la mission des référents EPA dans le cadre du second plan stratégique pour les transitions et l'agroécologie.

### 1. « Enseigner à produire autrement », une difficile interpellation des enseignants

Le plan stratégique « Enseigner à Produire Autrement » vise à mettre en cohérence des finalités (produire au-

trement) et la stratégie pour y parvenir (enseigner autrement pour produire autrement). Si, de manière générale, les enseignants-formateurs adhèrent au mot d'ordre « Enseigner à Produire Autrement » et si leur travail est défini en termes de missions et d'objectifs, il n'en demeure pas moins discrétionnaire en termes de moyens, et la question reste pour eux : « Enseigner à produire autrement, oui, mais comment ? ». Or, c'est à eux qu'incombe la responsabilité de concevoir la façon dont ils vont réaliser ce travail, et aux référents qu'il revient d'aider à développer des pratiques pédagogiques permettant de former à la transition agroécologique.

#### 1.1 Enseigner à produire autrement : une prescription qui met en exergue les embarras ordinaires des enseignants

Les regroupements des référents EPA montrent, dès la première rencontre en 2014, une difficulté à imaginer ce qu'enseigner à produire autrement peut vouloir dire. Depuis lors, cette difficulté persiste. Si les référents en tant qu'enseignants ou formateurs ont pu faire évoluer leurs pratiques, ils s'y trouvent confrontés dès lors qu'ils cherchent à accompagner des équipes. Lors du dernier regroupement des référents EPA d'octobre 2018, sur les

<sup>1</sup> La plupart des phrases en italique sont tirées des échanges de cet atelier.

<sup>2</sup> La capitalisation fait référence au renforcement du pouvoir d'agir des populations et des individus, et leur autonomisation, leur émancipation.





Figure 1 - Les échanges de l'atelier vus par P. Mayen

19 participants à l'atelier portant sur les pratiques pédagogiques, dans le tour de table, 11 référents parlent d'abord et avant tout des évolutions des pratiques sur les exploitations agricoles de leur établissement. Quant aux questions d'enseignement, elles se posent encore : « EPA se fait dans certains modules, certaines visites, ce n'est pas systématique », « en termes pédagogiques, l'inertie est beaucoup plus grande que sur l'exploitation, il est difficile de se détacher des choses ancestrales », « on ne voit pas encore cette rupture dans les pratiques pédagogiques », « EPA c'est comme un sachet de thé dans de l'eau tiède ; pour les équipes pédagogiques, l'eau était froide », « certains enseignants se la jouent individuellement, d'autres sont réfractaires », « il y a une grande inertie des collègues, on marche sur des œufs ».

Trois leviers ont pu cependant être relevés :

- la rénovation des référentiels de diplômes, et particulièrement celui du BTS ACSE en 2014, qui a constitué un point d'appui important pour les référents EPA lors de leur « prise de fonction » et celui du bac pro CGEA en 2018 qui a permis le déploiement d'EPA : « En bac pro CGEA, la réno-

vation a permis de décloisonner les disciplines, mais pas ailleurs », « la rénovation du bac pro CGEA m'a donné une plus grande légitimité en tant que référent EPA, je deviens le facteur coagulant du yaourt » ;

- les dispositifs d'accompagnement des équipes pour la prise en main des rénovations des référentiels de diplômes ou des dispositifs spécifiques basés sur l'accompagnement d'équipes pédagogiques « Des expériences pédagogiques ont eu lieu au lycée avec PEPIETA<sup>3</sup> en BTS ACSE » ;
- et surtout, l'intérêt croissant des apprenants pour l'agroécologie qui peut être mis en lien avec le déploiement de l'agroécologie et les remises en cause de certaines pratiques/modèles agricoles dans la société (« Des jeunes qui renvoient la question de la cohérence », « ils sont entraînants, demandeurs »).

Cette difficulté à penser ce qu'enseigner à produire autrement implique comme transformations pédagogiques et didactiques, amène les enseignants/équipes à tâtonner pour le prendre en charge dans les enseignements. La force de l'habitude fait qu'on assiste, dans les pratiques effectives d'enseignement, à une certaine persistance de la sensibilisation, sensibilisation à

« la durabilité », à « l'agroécologie » autour de temps forts (en amphi et/ou via des journées de démonstration...). Parmi les expériences recensées chez les référents EPA, il ressort que, parfois encore, des enseignants-formateurs recherchent des recettes à appliquer, « la bonne manière de faire », au détriment de la réflexivité sur leurs pratiques habituelles, ou investissent dans l'utilisation d'outils ou de jeux dont les usages sont finalement peu questionnés et qui ne permettent pas toujours d'être une réelle ressource pour l'enseignement de l'agroécologie et/ou pour le développement des apprentissages chez les apprenants (Chrétien, 2016).

Quoiqu'il y ait une réelle mise en mouvement des équipes, les questions pédagogiques et didactiques posées par le plan EPA restent en définitive souvent à la marge et, de fait, les référents EPA comme les accompagnateurs des divers dispositifs autour d'enseigner à produire autrement se trouvent dans l'obligation de s'attacher souvent à des questions périphériques à la transition agroécologique – même si elles sont essentielles (Encart 1). Ces questions ne sont pas spécifiques à EPA mais elles mettent en évidence des interrogations plus anciennes, relatives aux enseignements : comment faire équipe ? Comment sortir d'une vision organisationnelle de l'interdisciplinarité ? Comment s'approprier collectivement les référentiels de diplômes ? Comment penser la contribution des différentes disciplines ? Comment construire un ruban pédagogique/un tableau stratégique de formation ? Autant de questions qui empêchent d'aller sur le fond : « comment enseigner autrement pour produire autrement ? ».

Ainsi, depuis l'introduction du plan stratégique EPA, a-t-on pu observer des résistances, des velléités aussi, mais souvent peu conscientisées, voire objectivées. Ce sont ainsi quatre années d'avancées, certes, mais parfois aussi de résistances, de questionnements et de difficultés pour les enseignants formateurs et pour les référents qui les ont accompagnés qui ont pu être observées.

<sup>3</sup> Pédagogie en équipe pluridisciplinaire : innover pour enseigner la transition agroécologique



EPA met ainsi en exergue des problèmes préexistants, mais qu'enseigner à produire autrement accentue, et qui embarrassent les équipes pour construire un réel projet pour accompagner la transition agroécologique.

### 1.2 L'agroécologie, une notion complexe à enseigner

L'agroécologie paraît parfois complexe aux enseignants-formateurs. Si elle se réfère à des principes communs (recyclage de la biomasse, sol vivant, gestion microclimatique, développement de l'(agro)biodiversité, recherche d'une plus grande autonomie...) (Stassart et al., 2012), les appropriations différenciées du terme rendent le concept flou, son enseignement potentiellement vif, et obligent les enseignants à rechercher certaines caractéristiques communes à l'agroécologie dans un panel allant de l'agriculture 3.0 à la permaculture afin de le rendre intelligible pour les jeunes. Parce que l'agroécologie est un concept à la fois politique, scientifique, pratique (Wezel et al., 2009), les savoirs qui s'y réfèrent sont des savoirs hybrides, issus de rationalités différentes, d'experts et/ou de profanes, et parfois controversés. De plus, l'agroécologie, dans le contexte de l'enseignement professionnel agricole, est un concept à forte dimension axiologique qui peut aller jusqu'à interpeller les identités professionnelles – en construction – des jeunes en formation, notamment ceux issus du milieu agricole. Parce qu'il s'inscrit justement dans l'enseignement professionnel, « enseigner à produire autrement » ne peut ni être pensé qu'en termes d'éducation formelle, ni seulement de manière informelle au sein de l'établissement, mais dans ses relations avec les mondes professionnels, enclins ou non, à y adhérer. La crainte, réelle ou supposée, de « perdre la face » devant des apprenants ou des professionnels, rend la tâche difficile, voire impossible pour certains référents : « on bouleverse les élèves mais aussi leurs parents », « EPA, c'est une mise en danger vis-à-vis des élèves ». Lors d'un entretien, l'un d'entre eux nous interpelle ainsi : « Dire le terme d'agroécologie, mais tu n'y penses pas, ÉCOLOGIE Isabelle! »



### Encart 1 - De la difficulté à se sentir partie prenante d'un collectif Extrait d'un entretien avec un référent (décembre 2018)

« [...] Après, la limite que j'en vois, c'est qu'il faudrait que ça passe à un niveau plus collectif, ça, c'est plus compliqué. C'est plus compliqué parce qu'on bute sur des questions d'emploi du temps, on bute aussi sur des résistances internes des enseignants, et puis on bute aussi sur nous, notre façon de travailler, on a un emploi du temps, on n'est pas annualisé, on n'a pas un fonctionnement d'équipe, on n'a pas, enfin même si on commence à avoir ces choses-là, on a du mal à... Par exemple, l'entrée par capacités, ce n'est pas quelque chose qui est partagé, qui est une culture commune. La lecture croisée des référentiels, elle ne se fait pas ou elle se fait mal, et même la notion de référentiel, elle n'est pas encore acceptée par tous. Ou pas partagée dans ce qu'on attend dans les formations, donc c'est un peu... moi j'arrive aujourd'hui en tant que référent, je trouve que j'arrive en limite de ce que je peux faire individuellement. Après je sens aussi que dans le lycée y'a des choses qui commencent à se créer, y'a d'autres personnes qui ont envie de monter des projets. Et là se pose la question des moyens, on fait ça sur quels créneaux horaires, s'il y a des choses à acheter, on les achète comment, le budget il est où?... Enfin voilà, des questions un peu concrètes, matérielles ».

### 1.3 « Enseigner à Produire Autrement », une prescription déstabilisante

En termes d'apprentissage, l'agroécologie suppose de construire des savoirs pour comprendre, pour agir et pour s'engager dans la transition. Elle vise l'autonomie des jeunes et, parce qu'elle est finalisée en vue d'une professionnalité inscrite dans des espaces socio-techniques, elle suppose aussi de les préparer aux situations qui seront les leurs, et de leur permettre d'y raisonner au mieux. Enfin, parce qu'elle promet un retour du travail avec le vivant, elle réinjecte de la complexité dans les situations de travail et donc d'apprentissage : il s'agit alors tout à la fois d'intriquer et d'élargir les échelles spatio-temporelles, de faire avec une densification des objets, de piloter des processus complexes dont certains ne sont pas visibles (Mayen, 2013, 2017) et dont certains sont inconnus ou non contrôlables. Parce que l'agroécologie ne propose pas une solution universelle, elle oblige les enseignants à penser la diversité, la variabilité des situations et la gestion en contexte. La transition les enjoint, par ailleurs, à travailler les processus et les temporalités du changement.

Bref, enseigner la transition agroécologique est complexe et déstabilisant pour les enseignants. Elle les interroge dans leur intimité « éducative » : quelles valeurs portent-ils ? Peuvent-ils, doivent-ils les partager avec leurs

élèves ? Quel regard la profession porte-t-elle sur eux, et eux sur elle ? Comment engager un changement d'état d'esprit sans inculquer un nouveau modèle ? Comment faire avec les conceptions des jeunes et de leurs pairs ? Autant de questions partagées lors de sessions d'accompagnement de référents, ou auxquelles les référents ont pu participer en tant qu'enseignants.

## Partie 2 <sup>page</sup> 21

Elle les interroge aussi dans leur professionnalité d'enseignant : comment faire équipe avec les collègues ? Apporter, via sa discipline, sa pierre à l'édifice sans se diluer dans un projet commun ? Comment faire avec ceux dont les conceptions diffèrent ? Comment aborder la complexité des savoirs, des temporalités, des processus ? Quelles modalités pédagogiques utiliser pour mettre les élèves en travail sur la transition agroécologique, en tenant compte de leurs difficultés et spécificités ?

## 2. Un enjeu majeur : passer de la sensibilisation à la capabilisation

### 2.1 Développer la puissance d'agir des jeunes dans une perspective agroécologique

Dans la perspective d'une transition agroécologique, donner du pouvoir d'agir signifie que l'apprenant, futur professionnel, puisse faire ses choix en toute connaissance de causes et de conséquences, qu'il soit « mis en capacité » de pouvoir engager une transition. La puissance d'agir dans une perspective agroécologique passe ainsi par plusieurs conditions – conditions que les référents peuvent chercher à identifier avec les équipes – à travailler par, pour et avec les apprenants (Gaborieau, 2019) :

- avoir conscience des raisons qui fondent ce nouveau paradigme agroécologique, et avoir donc accès aux dimensions axiologiques (notamment le rapport homme-nature) de l'acte de produire ;
- avoir connaissance de comment il est possible de faire autrement, et ne pas être ni enfermé dans un système ni ignorant quant à d'autres manières de faire et de penser en matière agroécologique. S'intéresser donc à une diversité de systèmes et de profils d'agriculteurs ; appréhender différentes voies de la transition agroécologique, pour ouvrir ses perspectives et/ou initier un premier engagement ;
- avoir le désir, l'appétit de s'engager en allant notamment à la rencontre des autres, de personnes susceptibles de déclencher une envie pour une autre manière de penser et de faire ; collaborer, expérimenter et chercher en collectif des solutions possibles aux problèmes rencontrés (la puissance n'existe que si elle est partagée) ;
- avoir dans ses ressources des outils intellectuels permettant de décomplexifier la réalité pour pouvoir agir dessus et ne pas en être prisonnier ;
- être réflexif sur ses propres ressources (affectives, cognitives, financières, matérielles...) pour pouvoir engager une transition soutenable.

Développer cette puissance d'agir suppose donc de ne pas s'en tenir à de la sensibilisation mais bien de mettre au cœur des enseignements les apprentissages des apprenants.

L'analyse de l'activité d'enseignants engagés dans « Enseigner à Produire Autrement » met en évidence trois enjeux majeurs sur lesquels un accompagnement – dont celui des référents – est nécessaire et qui tiennent ensemble (Gaborieau, 2019) :

- un enjeu épistémique autour de l'objet transition agroécologique qui suppose tout à la fois pour l'enseignant, de se construire, en propre, les concepts d'agroécologie, de transition et les concepts spécifiques aux capacités/situations travaillées (par exemple, comment raisonner la fertilisation dans une perspective agroécologique) ; enjeu au cœur du 1<sup>er</sup> regroupement des référents en 2014 ;
- un enjeu relationnel qui nécessite de la part des enseignants-formateurs un travail de décentration/objectivation quant à leur légitimité réelle ou supposée, et quant à l'éducabilité de leurs élèves (de nombreuses craintes empêchent les enseignants de développer la puissance d'agir des jeunes) ; la plate-forme – en construction – du Dispositif National d'Appui relatif à EPA peut à cet égard devenir une ressource essentielle ;
- un enjeu plus pragmatique, lié aux pratiques d'enseignement qui en découlent, et qui ont trait à la visée éducative qu'ils se donnent pour et avec leurs élèves, aux activités qu'ils leur proposent, à la place des situations professionnelles à potentiel problématique dans ces apprentissages et à leur rôle quant à l'étayage des apprentissages des élèves. Lors de l'atelier précité sur les conditions pour qu'EPA devienne une pratique ordinaire, l'un des groupes note : « Avec les apprenants, il faut recueillir leurs représentations, les mettre en suspens et les faire évoluer. Il faut contrôler les apprentissages avec des modalités différentes d'évaluation. Accompagner, remédier, réguler,

faire plusieurs tours si besoin... réévaluer les représentations, l'atteinte des apprentissages ; valoriser ».

Ce sont sans doute aussi ces trois enjeux qu'ont à travailler, en amont, les référents EPA s'ils veulent accompagner la mobilisation de leurs collègues.

### 2.2 Changer de regard sur le savoir

Lors de ce même atelier, les référents ont repéré des conditions pour qu'enseigner à produire autrement devienne une pratique ordinaire, travail qui a donné lieu à une synthèse (Fig. 2). L'un des invariants qui ressortent de l'analyse des expériences des référents EPA est que l'accompagnement de la transition agroécologique oblige à sortir de la pédagogie de la réponse pour tendre vers une pédagogie du questionnement, voire de la problématisation. En effet, cela permet de mieux prendre en compte la caractérisation des situations à gérer par les apprenants en contexte, l'agroécologie reposant sur des principes à décliner *in situ*. C'est le rapport aux savoirs, notamment académiques, qui est ainsi questionné ainsi que le rôle de l'enseignant en tant que garant de la vérité. C'est aussi son rapport aux situations de travail des futurs professionnels qui est interrogé : les savoirs académiques ne suffisent plus, les enseignants formateurs doivent s'intéresser aux situations professionnelles des futurs agriculteurs et les mettre au cœur de leurs enseignements pour travailler l'observation, le diagnostic, des grilles de lecture (instruments permettant de diagnostiquer, de juger d'une situation). Un référent de l'atelier a noté que c'est « l'engagement dans un CasDAR<sup>4</sup> qui [lui] a permis de se frotter aux situations réelles de travail » et ainsi de mieux s'engager dans EPA.

En filigrane, au travers des visées tant éducatives que productives d'enseigner à produire autrement, et au travers de la question de la mobilisation de savoirs en situation, se pose – de manière plus prononcée encore avec EPA – la question du dualisme théorie-pratique comme l'un des obstacles probables pour « Enseigner à Produire Autrement ». Celui-ci est un défi, peut-être d'abord et avant tout,

<sup>4</sup> CasDAR. Compte d'affectation spéciale développement agricole et rural



Focales travaillées	Conditions pour qu'enseigner à produire autrement devienne une pratique ordinaire
Visée éducative stratégique	Former des apprenants en capacité de raisonner; de remonter au problème qui fonde l'action et de prendre des décisions en connaissance de causes et de conséquences (vs sensibiliser) Travailler AVEC les élèves plutôt que POUR Donner à voir des expériences agroécologiques qui fonctionnent Former à la citoyenneté professionnelle et planétaire
Outils pour les enseignants-formateurs	Favoriser la concertation (lecture croisée des référentiels de diplômes, ruban pédagogique...) & la confrontation de regards Développer le travail avec les situations professionnelles & territoriales Travailler avec différents réseaux/parties prenantes
Activités	Travailler sur les représentations Travailler sur une situation à potentiel problématique (commande, tâche intégrant de la complexité); redéfinir le problème pour imaginer des hypothèses de solutions Travailler par projets Développer les pratiques explicitées et/ou l'explicitation de pratique
Savoirs/capacités	Travailler l'observation Travailler les diagnostics Donner des grilles de lecture – clefs de lecture Développer l'adaptabilité Savoir chercher et trouver l'info
Évaluation(s)	Prévoir des évaluations <i>ex-ante</i> , <i>in-itinere</i> , <i>ex-post</i> Penser l'auto-évaluation (des apprenants, des équipes) Se donner des marges de progrès

Figure 2 - Les conditions nécessaires pour « Enseigner à Produire Autrement » vues par les référents (synthèse de l'atelier)

parce qu'il suppose de tenir les deux: considérer que la théorie est un ensemble de pratiques intellectuelles, et l'activité, ici celle du futur professionnel, une intelligence de la pratique. Ce défi remet en question « l'une des conceptions les plus enracinées du "bon sens" pédagogique » (Fabre, 2017) qui bloque les enseignants-formateurs dans leurs tentatives de penser une véritable alternance en formation.

### 3. Leviers mobilisés par les référents enseigner à produire autrement pour déployer « Enseigner à Produire Autrement »

Lorsque les référents expriment leurs difficultés et les leviers mobilisés pour les dépasser, ils évoquent autant ceux qui concernent leurs propres pratiques enseignantes, ceux de leurs collègues enseignants, que ceux relevant du rôle des équipes de direction dans les changements de pratiques attendues par les orientations ministérielles. La première renvoie à du pilotage pédagogique (les pratiques des enseignants, leurs interactions avec

des élèves) alors que la seconde renvoie à du pilotage de la pédagogie (le travail de l'équipe de direction, voire des institutions) (Meignan<sup>5</sup>).

#### 3.1 Des leviers relevant du pilotage de la pédagogie

##### 3.1.1 La rénovation des référentiels: un obstacle à relever qui offre des opportunités

Même si cela peut être déstabilisant, les référents conviennent que la rénovation des référentiels de diplômes professionnels constitue une opportunité pour enseigner à produire autrement relativement à la remise en question qu'elle impose aux enseignants et aux équipes en prise avec la formation des apprenants. Une remarque telle que « merci pour la rénovation du Bac pro » peut être interprétée différemment selon que l'on considère « la rénovation comme opportunité » comme nous dit un référent, ou selon que l'on considère au contraire que « c'est difficile de changer les habitudes », de sortir de routines qui ont jadis fait leurs preuves. Pourtant les logiques d'apprentissage que les nouveaux référentiels pro-

posent sont bien différentes. Il s'agit d'abord de viser des capacités et non seulement des savoirs – bien que ceux-ci soient toujours nécessaires –



mais des savoirs et des raisonnements à mobiliser en situation, ce à quoi EPA oblige encore davantage. « Il faut que les élèves aient accès à des situations d'apprentissage très diversifiées » nous dit un autre référent. Ce qui suppose, d'une part, de travailler la variabilité de situations appartenant à une même famille de situations, et, d'autre part, la diversité des familles de situations (Pastré, 2002). Les apprenants doivent ainsi être placés dans des situations à fort potentiel problématique pour favoriser la mise en appétit d'apprentissages où différentes formes identifiées/formalisées de transition agroécologique – évidemment en lien

<sup>5</sup> Travail d'accompagnement des équipes de direction dans plusieurs établissements d'enseignement et de formation agricoles de l'Est de la France au sujet de leur travail quotidien.



avec la durabilité— pourront être mises en évidence. Or, si « les élèves se sentent concernés par ces projets concrets », pour bon nombre d'enseignants, cette orientation constitue un changement profond dans leur identité professionnelle: mettre les jeunes en enquête, identifier leurs représentations obstacles et les mettre en travail, ne plus distribuer a priori des savoirs, etc. Certains référents évoquent la nécessité de dépasser leur peur de « se mettre en difficulté vis-à-vis des élèves avec de nouvelles pratiques pédagogiques ». Plus largement, ils évoquent le difficile passage de la posture d'enseignant à celle d'accompagnateur, où ce sont des « savoirs clés de lecture » (Fig. 2) qui sont au centre de la relation, sans évoquer les savoirs relationnels et communicationnels. En fait, la fonction de référent fait découvrir aux enseignants qui l'exercent les compétences didactiques nécessaires à l'accompagnement. C'est parce qu'ils sont mis en situation d'accompagnement d'enseignants qu'ils se rendent compte des compétences nécessaires pour pouvoir accompagner, et donc qu'ils ont besoin d'être eux-mêmes accompagnés comme le souligne Maëla Paul (2004). C'est ce que nous dit une référente: « En étant enseignant, on penserait que la pédagogie et la didactique sont maîtrisées. Et, en fait, on s'aperçoit en travaillant en tant que référent, dans le cadre de l'innovation pédagogique, qu'on a beaucoup de progrès à faire, que la bonne volonté ne suffit pas. Et pour faire ces progrès, on a besoin d'être accompagnés ».

### 3.1.2 Le travail en équipe et l'interdisciplinarité pour donner du sens aux apprentissages

Deux arguments ressortent fréquemment comme étant avancés par les enseignants pour rester en retrait par rapport à EPA: « ce n'est pas lié à la discipline que j'enseigne », « ça demande du temps supplémentaire et les nouveaux référentiels ont déjà rogné sur ma discipline ». Pour dépasser ces obstacles, les expériences vécues par les référents EPA montrent

que des projets partagés et ciblés en équipes pédagogiques pluridisciplinaires et une organisation concertée et pilotée en établissement par les coordonnateurs de filière et les équipes de direction apportent des réponses à ces obstacles évoqués. À l'initiative de référents, des équipes pédagogiques ayant pointé l'importance d'une progression concertée entre les interventions des différents enseignants—voire d'intervenants extérieurs— auprès d'une filière de formation, se sont engagées dans la reconception d'un ruban pédagogique, d'un tableau stratégique de formation guidé par une approche progressive et diversifiée d'apprentissages liés à l'agroécologie. Ce fut par exemple le cas en BTSA ACSE au lycée du Mans dans le cadre de PEPIETA<sup>6</sup>; c'est actuellement le cas en BTSA PH au lycée de Romans. Outre le travail concerté, c'est aussi l'occasion de dépasser des obstacles régulièrement évoqués par les référents: « c'est assez cloisonné au niveau des équipes »; « implication de l'équipe [ACSE], mais sur les autres filières, c'est beaucoup plus ponctuel »; « impossible sur les matières générales » ou encore « un fil rouge sur les matières techniques, mais un mur ailleurs ». Constituer une équipe n'est pas simple. « Certains pensent moyens (temps), d'autres la jouent solitaires, d'autres sont réfractaires. En fait, on en est au stade « tas pédagogique »<sup>7</sup> plus qu'équipe ». L'instance du Conseil éducation formation des lycées est parfois citée comme possible lieu d'engagement de cette dynamique, de construction d'une culture partagée sur l'agroécologie et son enseignement (cf. Partie 1).

### 3.1.3 Favoriser la diversification des situations professionnelles et territoriales et la pédagogie de l'alternance<sup>8</sup>

C'est enfin l'objet même de l'enseignement qui est interrogé. « Enseigner à produire autrement » suppose de passer du traitement des enjeux de la durabilité en agriculture et de leur prise en compte normative (via l'utilisation d'indicateurs de durabilité à

seule fin d'évaluation par exemple) à l'apprentissage de nouveaux raisonnements en situation, raisonnements impliquant de faire avec le vivant dans une perspective de durabilité, c'est-à-dire en respectant ce vivant et, pour autant, en le pilotant (Mayen & Lainé, 2014; Larrère & Larrère, 2015). Cela implique de permettre aux jeunes de raisonner des processus complexes, non permanents, intégrant des échelles spatio-temporelles élargies ainsi que le travail en collaboration avec d'autres acteurs/disciplines. Deux modalités, pouvant se combiner, ont été identifiées dans les expériences des référents EPA.

D'abord, les référents plébiscitent le rôle de l'exploitation agricole du lycée. C'est un auxiliaire d'apprentissage par les démonstrations et/ou expérimentations qui peuvent y être menées tout autant que par les orientations intégrant différentes techniques et systèmes de productions. C'est également la comparaison avec d'autres exploitations qui est riche en apprentissages, lorsqu'il s'agit d'explorer différentes solutions à une même question et d'en expliciter les ressorts: « il faut tracer pour voir les changements » nous dit un référent (cf. Partie 3).

Ensuite, ils font référence à des situations d'apprentissage engageant d'autres acteurs du territoire. Ceux-ci peuvent appartenir aux mondes agricoles au sens large du terme, des collectivités territoriales, des associations. L'ouverture à ces mondes propose des points de vue, des expériences qui introduisent de la diversité et de la variabilité. Ces acteurs obligent les apprenants à s'ouvrir à d'autres connaissances, à d'autres raisonnements que ceux dont ils sont familiers. Ces activités induisent la mobilisation de connaissances scientifiques pour « arbitrer » entre points de vue différents, pour se forger un jugement (cf. Partie 4).

<sup>6</sup> Voir le témoignage sur le site Pollen: <https://pollen.chlorofil.fr/toutes-les-innovations/monparam/847/>

<sup>7</sup> Référence aux interventions de Patrick Mayen lors du séminaire conclusif PEPIETA (Paris, mars 2018) et du séminaire des référents EPA (Toulouse, octobre 2018).

<sup>8</sup> Par pédagogie par alternance, nous entendons une pédagogie intégrant des temps en stage et leur valorisation, leur exploitation, leur analyse critique, dans des temps en établissement, en classe.



Lorsque des formateurs du dispositif national d'appui (DNA) interviennent auprès des équipes enseignantes, ils permettent un regard réflexif sur les situations d'apprentissage, et donc sur des savoirs qui donnent de la puissance d'agir aux apprenants, ce que les référents seuls sont moins en capacité de faire. Cet accompagnement permet également une capitalisation, une mutualisation vers la communauté éducative. L'expérience menée au lycée de Cibeins avec des formateurs en BTSA ACSE engagés dans un projet cherchant à rendre explicites les raisons de l'échec de l'association Luzerne Dombes & Val de Saône entre céréaliers et éleveurs (projet CasDAR LuzCo), puis à en dégager les conditions pour envisager différentes solutions/configurations pour un nouveau projet<sup>9</sup>, illustre bien l'importance de la pédagogie de projet. En revanche, le pouvoir transformateur de ces situations pédagogiques de projet n'apparaît que lorsqu'elles offrent un fort potentiel problématique et un défi intellectuel permettant une valorisation scolaire et professionnelle.

### 3.2 Des leviers relevant du pilotage pédagogique

À l'instar de Patrick Mayen (2013, 2017), nombreux sont les référents qui traduisent l'injonction « Enseigner à Produire Autrement » en « enseigner autrement pour produire autrement ». Le lien avec l'innovation pédagogique est alors tentant. André Tricot (2017) rappelle combien, sous l'appellation d'innovation pédagogique, on veut souvent faire passer des idées anciennes pour nouvelles ou des idées tellement récentes qu'on ne s'est que trop peu demandé si elles sont fondées (p. 7). Ainsi, au travers des neuf questions qu'il aborde<sup>10</sup>, il s'intéresse aux conditions qui peuvent faire que ces idées soient fécondes en termes d'apprentissage. Nous retiendrons cette idée de conditions pour envisager une mise en activité à la fois productrice (informations, raisonnements) et transformatrice (de la personne et de son environnement).

Nous insistons ci-dessous sur trois de ces conditions qui ressortent comme les plus fréquentes au regard des expériences vécues par les référents EPA et qui nous semblent essentielles.

#### 3.2.1. Une pédagogie par projet à potentiel problématique

La pédagogie par projet semble être une solution pour bon nombre de référents. Elle permet/oblige la pluridisciplinarité, voire l'interdisciplinarité (Lenoir & Hasni, 2015). Elle place les apprenants en activité. Elle les engage dans des activités hors de la classe, de terrain, de visite d'acteurs engagés dans des changements de pratiques agricoles. Ce que nous montrent les témoignages des référents est que si ces activités ont un réel potentiel problématique, celui-ci reste souvent trop peu exploité. La traduction/transposition didactique des savoirs scientifiques et d'expérience en savoirs enseignables semble en deçà du potentiel d'apprentissage des situations proposées aux apprenants.

Selon les dires des référents, rares sont les exemples qui permettent un saut qualitatif en termes de « capacités ». Les référents témoignent de nombreux exemples où des équipes pédagogiques se mettent en mode projet pour aborder l'agroécologie. Dans une pratique pédagogique ordinaire, des visites sont organisées et présentent des pratiques agricoles différentes, des degrés différents d'engagement des agriculteurs dans des pratiques agroécologiques. Bien souvent, c'est une collection d'expériences qui est montrée et analysée, mais rarement une « théorisation » vient conclure ces présentations, ces découvertes de systèmes « alternatifs ». Le potentiel d'apprentissage de la pédagogie par projet – souvent couplée avec de la pluridisciplinarité – ne nous semble pas ici suffisamment développé. Les séances de terrain sont ici l'objet d'une « monstration » qui, au mieux, permet la sensibilisation aux pratiques agroécologiques, alors que l'enjeu est de munir les apprenants d'outils conceptuels, de « grilles de lecture »,

de modélisations pour décrypter les raisonnements mobilisés par les acteurs, et mettre à distance les expériences. C'est le cas par exemple lorsqu'il s'agit de distinguer les niveaux de durabilité des activités soumises à analyse. Ces outils d'interprétation font souvent défaut aux apprenants, et les enseignants, s'ils les mobilisent, ne les amènent pas forcément à se les approprier, et ne proposent pas explicitement de réfléchir aux fondements de leur conception. Cela constitue bien un nœud à dénouer, car pour accéder à des pratiques plus agroécologiques, il convient d'abord de questionner les raisons qui fondent l'action, quel que soit son niveau de durabilité. Pour François Taddéi (2018), il est ainsi capital que les dispositifs d'apprentissage « insistent sur la capacité à formuler des questions plutôt qu'à ànonner des réponses prémâchées » (p. 222). Selon lui, l'École du III<sup>e</sup> millénaire doit développer une forme d'intelligence qui, à partir d'une situation complexe, consiste à poser de bonnes questions, et, ensuite seulement, à y répondre. Cette démarche n'enlève en rien l'importance des savoirs disciplinaires mais implique de les mobi-

liser dans le cadre de questions et problèmes auxquels ils répondent (Astolfi, 2008).

#### 3.2.2. Représentations et obstacles : recueil et mise en travail

Se poser les bonnes questions nécessite une réflexivité sur des processus complexes, la capacité à envisager des projections et des trajectoires dans un avenir incertain. Or, les savoirs pour répondre à ces questions et ces problèmes sont toujours contextualisés. Comme le rappelle François Taddéi,

<sup>9</sup> Voir le webdocumentaire réalisé à l'occasion de cette expérimentation : <http://transitions-edd.fr/webdoc/luzco/#Accueil> ou <http://luzco.fr/jenseigne/>.

<sup>10</sup> Parmi celles-ci : les élèves apprennent mieux quand ils manipulent, quand ils découvrent par eux-mêmes, en groupe; la pédagogie par projet donne du sens aux apprentissages; le numérique permet d'innover en pédagogie, etc.



les savoirs pour répondre aux questions d'hier ne sont pas forcément ceux nécessaires pour répondre aux questions d'aujourd'hui, et encore moins celles de demain. Mais les apprenants, par leur immersion dans un milieu familial agricole, par leur contact avec un milieu professionnel, ou par le côtoiement des médias, peuvent s'être forgé des représentations qui entrent en conflit avec les savoirs nécessaires à l'appréhension d'une transition agroécologique.

Quand nous interrogeons les référents sur les leviers qui leur paraissent être mobilisés pour opérationnaliser le passage de pratiques de l'ordre de l'exceptionnel à celui de l'ordre de l'ordinaire, certains citent le « recueil des représentations [des apprenants] pour les mettre en suspens et les faire évoluer » ou encore « expliciter des [possibles] blocages culturels ». Le changement de posture attendu des enseignants concerne notamment cette mise en travail des représentations des apprenants. Le temps de recueil – différentes techniques sont envisageables, telles celles des post-it, du débat mouvant, du photolangage, etc. – n'est toutefois pas suffisant; c'est l'identification de potentiels obstacles épistémologiques bloquant l'ouverture à de nouvelles connaissances, à de nouveaux raisonnements davantage en prise avec des savoirs et raisonnements agroécologiques qui est en jeu. Ce travail demande aux enseignants d'avoir eux-mêmes effectué cet effort d'explicitation.

Prenons deux exemples qui illustrent notre propos. Dans le projet pédagogique s'appuyant sur le CasDAR Luz'Co (Encart 2), la référente EPA pilote du projet a identifié en amont les obstacles, qu'elle tient pour vrais, chez les apprenants, d'a priori négatifs sur la culture de la luzerne, d'une représentation très floue voire « hostile » de la durabilité et d'une appréhension du travail en collectif. Le recueil des représentations des étudiants confirme globalement son diagnostic a priori. Dans le déroulement pédagogique, avec ses collègues, elle ajuste le déroulé du projet – temps de remédiation, explications individuelles – à l'évolution ou aux résis-

tances des apprenants sur ces points préalablement pointés comme névralgiques. C'est notamment ce qui permet aux étudiants de mieux identifier les conditions clés du problème posé et d'envisager la palette des hypothèses de solutions à proposer au commanditaire. Dans un projet pédagogique en BTSA ACSE sur le glyphosate, une référente enseignante et sa collègue anticipent les résistances des étudiants quant à l'impossibilité à envisager des solutions sans glyphosate et choisissent des intervenants ouverts à la diversité des solutions pour faire face à une interdiction du glyphosate. En effet, dès le travail sur les représentations, les étudiants expriment leur perplexité sur la possibilité de « faire sans ». Dans la présentation finale de leur travail à une autre classe du lycée et dans les échanges qui s'en suivent, ils réactivent la même représentation obstacle. En fait, malgré les précautions préliminaires prises par les enseignantes, la parole d'un acteur a ren-

forcé, a en quelque sorte légitimé leur représentation initiale.

### 3.2.3. Dévoluer l'enquête aux apprenants, mais en ayant construit le problème au préalable

La mise en activité des apprenants sur une question qui fait problème, par exemple sur l'exploitation du lycée, sur le territoire de l'établissement, de préférence à partir d'une commande portée par un ou des acteurs du territoire est une source de mobilisation et d'engagement des apprenants. Leur confier une telle mission à vocation professionnalisante témoigne d'une confiance en leur capacité à y répondre. Néanmoins, la complexité des savoirs embarqués dans le réel nécessite un travail didactique pour que la tâche confiée aux apprenants puisse être couronnée de succès; autrement, les effets positifs attendus ne pourraient être observés, ils pourraient même, au contraire, produire du découragement ou un sentiment d'échec

#### Encart 2 - Enseigner avec le CasDAR Luz'Co. Quelle rupture dans la double transition engagée au lycée agricole de Cibeins?

Extrait de l'article publié dans la revue POUR, n° 234-235 (B. Ringeval et C. Peltier, 2019)

« Le projet Luz'Co (2016-2019) vise à développer des démarches collectives sur les légumineuses fourragères. Il est porté par la FRCUMA<sup>1</sup> Ouest et implique 12 partenaires à l'échelle nationale, dont le lycée agricole de Cibeins, dans l'Ain. Au-delà de l'agroécologie, ce projet est culturel et éducatif. Comment intégrer l'incertitude dans les apprentissages, que ce soit du côté des agriculteurs, des enseignants et des élèves/étudiants? Comment travailler avec des savoirs en cours de consolidation? Comment faire évoluer les pratiques par les connaissances et les raisonnements? [...]

Le recueil des représentations des étudiants sur les concepts clés identifiés par les enseignants permet tout à la fois de faire le point sur les connaissances dont ils sont porteurs ou non, et sur d'éventuels obstacles épistémologiques (Bachelard, 1967) qui pourraient freiner les apprentissages. Le renforcement des connaissances, par le travail en groupes – et l'échange, la confrontation entre groupes – sur les concepts clés, constitue un socle qui permet aux étudiants d'élaborer un guide d'entretien avec les acteurs. [...]

Le projet « Enseigner avec Luz'Co » mené à Cibeins renseigne sur une manière renouvelée d'accompagner la formation des enseignants. Partir des questionnements des équipes en situation permet de concevoir des offres de formation répondant aux besoins. Ces formations sont conçues in itinere, avec une personne-ressource agrégeant un petit collectif. Il s'agit d'un compagnonnage (Paul, 2004). Au travers de celui-ci, nous avons identifié une triple boucle d'apprentissage impliquant le chercheur, les enseignants, les apprenants et les acteurs du territoire. Cette triple boucle comprend les temps de conception de la situation d'apprentissage, de mise à l'épreuve de celle-ci et de réassurance des enseignants. À chacun de ces temps, des points de vigilance sont identifiés autour desquels les apprentissages prennent forme... ou non.

<sup>1</sup> Fédération régionale des Coopératives d'utilisation de matériel agricole



chez les apprenants. Un travail en amont est donc nécessaire, comme en témoigne l'expérience menée dans le cadre du CasDAR Luz'Co. C'est parce que l'enseignante pilote a mené l'enquête au préalable – documentation scientifique et technique, rencontre des acteurs du territoire qui seront enquêtés par les apprenants, problématisation de la situation territoriale et de la situation pédagogique – qu'elle est ensuite en capacité de piloter la progression des apprenants : encourager les apprenants à certains moments, laisser faire à d'autres, ou intervenir face à des impasses qui se dessinent collectivement ou dans certains groupes de travail, banaliser des temps collectifs de débats, etc. L'accompagnement didactique du DNA « rassure » l'enseignante et, par un travail de métacognition, lui décrypte grandeur nature la tâche d'accompagnement qui peut être la sienne en tant que référente.

Si la préoccupation de recueil et valorisation des représentations des apprenants, de construction du problème en amont avec les acteurs est nécessaire, notamment pour cibler l'objectif d'apprentissage, cela ne met pas l'enseignant complètement à l'abri d'une « dérive » de ces dits acteurs pendant la rencontre avec les apprenants, qui peut fragiliser le processus d'apprentissage visé. Dans un cas avec des BTS ACSE au Lycée agricole du Mans, malgré la préparation en amont, un agriculteur – qui incarne une référence professionnelle pour les étudiants – « ruine » les efforts de l'enseignante référente EPA pour faire évoluer les représentations des jeunes quant à « l'impossibilité de se passer du glyphosate », quand il leur déclare « que de toute façon, il ne faut pas s'inquiéter, Monsanto, Syngenta ont des molécules toutes prêtes pour remplacer le glyphosate ». Face à une telle réflexion qui trouve un écho très fort chez les apprenants, les efforts de l'enseignante pour ouvrir les esprits des apprenants sur des voies pour envisager le « sans glyphosate » se heurtent à un mur. Les représentations-obstacles (Astolfi, 2008) des apprenants se trouvent renforcées. La vigilance est donc de rigueur pour

« bien choisir » les acteurs rencontrés : qu'ils affirment des opinions certes, mais restent ouverts à d'autres solutions que celle qu'ils ont développée ; que la diversité des positions interpelle, mais sans renforcer les obstacles épistémologiques. Un art difficile ! Au regard de ces dérives possibles, une enseignante référente EPA nous dit parfois préférer « des études de cas sur table plutôt que des visites d'exploitation pour mieux maîtriser l'objectif d'apprentissage que je me suis fixé, pour mieux construire les outils intellectuels qui vont permettre aux apprenants de mieux analyser une situation [...] ensuite je peux utiliser une visite en exploitation pour mobiliser les outils construits en classe ».



## Conclusion et perspectives

Les expériences des référents EPA montrent une évolution des pratiques enseignantes des référents mais celles-ci demeurent insuffisamment abouties, notamment pour passer d'une échelle individuelle à une échelle collective, d'une pratique extraordinaire à une pratique ordinaire; cela demande aussi d'avancer sur la pluridisciplinarité, à considérer davantage comme de l'interdisciplinarité et sur la problématisation.

L'objectif de problématisation est ici essentiel, et tout particulièrement, les aides à la problématisation – les inducteurs de problématisation (Fabre & Musquer, 2009) – d'une part, des enseignants aux apprenants, mais aussi lors de l'accompagnement, de l'accompagnateur à l'enseignant. Selon nos observations et expériences partagées avec des référents et d'autres enseignants, ce compagnonnage est à envisager dans le temps, pour stabiliser les processus et assurer les pratiques.

Il ressort que la grande majorité des pratiques pédagogiques observées au travers des expériences des référents « enseigner à produire autrement » et de leurs collègues, relèvent davantage de la sensibilisation à des pratiques

plus agroécologiques que d'une réelle dotation d'outils intellectuels pour penser des changements de pratiques vers l'agroécologie. Les quelques pratiques pédagogiques qui dépassent ce stade et cherchent à développer explicitement la puissance d'agir des apprenants dans une perspective agroécologique, répondent selon nous à quelques exigences cognitives qui appellent à certaines conditions d'enseignement-apprentissage... sans pour autant oublier les conditions logistiques, politiques, etc. Citons :

- des sujets, des objets, des questions à fort potentiel problématique en termes de pratiques agroécologiques;
- des dispositifs pédagogiques d'enquête et de problématisation à la fois des situations professionnelles référentes/significatives et des situations pédagogiques mises en œuvre à partir des premières, favorisant la comparaison de réponses à une même question;
- la mise en exergue des savoirs et apprentissages visés qui combinent des informations et des raisonnements (savoirs-outils) pour diagnostiquer et agir en situation complexe;
- la mise en évidence des voies possibles pour commencer à « transiter ».

Pour cela, il nous semble important :

- de continuer à outiller les référents d'un portefeuille de ressources pédagogiques pour enseigner l'agroécologie et la transition agroécologique;
- d'aller plus dans le détail pour mettre en œuvre des pratiques pédagogiques et didactiques d'enseigner à produire autrement telles que l'interdisciplinarité, la pédagogie par projet renouvelée par une démarche de problématisation (Fleury, 2000)...;
- de doter les référents d'outils pour déployer les pratiques enseignantes au-delà de leurs propres pratiques;
- de privilégier des accompagnements *in situ* en longitudinal dans le cadre du Dispositif National d'Appui.

Il nous semble, par ailleurs, qu'à l'orée du second plan enseigner à produire autrement, qui vise notamment la diffusion des acquis du premier plan, il est nécessaire de formaliser et d'évaluer, en équipe, les dispositifs pédagogiques mis en œuvre au regard des objectifs d'apprentissage visés. D'autre part, ce travail peut faciliter l'inclusion de nouveaux collègues référents dans la dynamique « enseigner à produire autrement ».



**Astolfi J.-P. (2008).**

*La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre.* Paris, ESF.

**Baluteau F. (2009).**

*La division du travail pédagogique dans les établissements secondaires français, Sociologos, 4.*

**Chrétien F. (coord.) (2016).**

*Guide méthodologique pour l'usage, la diffusion ou la conception d'outils pédagogiques destinés à l'enseignement technique agricole dans une perspective d'apprendre à produire autrement.*

**Dejours C., Molinier P. (1994).**

*Le travail comme énigme, Sociologie du travail, n° 36 hors-série, Les énigmes du travail, p. 35-44.*

**Fabre M. & Musquer A. (2009).**

*Les inducteurs de problématisation. Les Sciences de l'éducation Pour l'Ère nouvelle, vol. 42 (3), 111-129.*

**Fabre M. (2017).**

*Penser la formation avec John Dewey. Carnets de recherche sur la formation [en ligne], février. URL : <https://crf.hypotheses.org/76>.*

**Fleury B. (2010).**

*Entretien avec... Jean-Pierre Astolfi. VOD. Educagri éditions.*

**Fleury B. (2000).**

*Renouveler l'approche pluridisciplinaire, Initiatives, n° 2, Educagri éditions.*

**Gaborieau I., (2019).**

*Enseigner à produire autrement en baccalauréat professionnel : entre empêchements et puissance d'agir dans une perspective agroécologique. Le cas du Bac pro « Conduite et gestion de l'entreprise agricole » dans le cadre du projet agroécologique pour la France, document de thèse, à paraître.*

**Larrère C., Larrère R. (2015).**

*Penser et agir avec la nature. Une enquête philosophique. La Découverte.*

**Lenoir Y., Hasni A. (2015).**

*Le curriculum québécois, Les Cahiers pédagogiques, n° 521, mai, p. 21-22.*

**Mayen P. (2017).**

*Enseigner la transition agroécologique en équipes pluridisciplinaires : quelques points de réactions et de réflexions. Intervention finale au séminaire interne PÉPIETA, Beg Meil, janvier. Document de travail du collectif d'animation du dispositif.*

**Mayen P. (2013).**

*Apprendre à produire autrement : quelques conséquences pour former à produire autrement, revue POUR, n° 219, GREP, p. 247-270. URL : <https://www.cairn.info/revue-pour-2013-3-p-247.htm>.*

**Mayen P., Lainé A. (2014).**

*Apprendre à travailler avec le vivant. Didactique professionnelle et développement durable, Raison et passions, Dijon.*

**Paul M. (2004).**

*L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique. L'Harmattan.*

**Pastré P. (2002).**

*L'analyse du travail en didactique professionnelle, Revue française de pédagogie, n° 138, p. 9-17.*

**Peltier C., Ringeval B. (2019).**

*Enseigner avec le CasDAR Luz'Co. Quelle rupture dans la double transition engagée au Lycée agricole de Cibeins? Revue POUR, n° 234-235, p. 183-192.*

**Perrenoud P. (2002).**

*Piloter les pratiques pédagogiques? In Gille, B. (dir.). Le pilotage pédagogique : exercice partagé. Poitiers : Ministère de l'Éducation Nationale, p. 80-104.*

**Stassart P.-M., Baret P., Grégoire J.-C., Hance T., Mormont M., Reheul D., Stilmant D., Vanloqueren G., Visser M. (2012).**

*L'agroécologie : trajectoire et potentiel. Pour une transition vers des systèmes alimentaires durables, in Van Dam, D., Streith, M., Nizet, J., Stassart, P.-M., (coord.), Agroécologie, entre pratiques et sciences sociales, Dijon, Educagri éditions.*

**Taddéi F. (2018).**

*Apprendre au XXI<sup>e</sup> siècle. Paris, Calmann-Lévy.*

**Tricot A. (2017).**

*L'innovation pédagogique. Éditions Retz.*

**Wezel A., Bellon S., Doré T., Francis C., Vallod D., David C. (2009).**

*"Agroecology as a science, a movement and a practice. A review" Agronomy for Sustainable Development 29: 503-515.*







**Loïc Braïda**

Montpellier SupAgro,  
Institut d'Éducation  
à l'Agroenvironnement

**Philippe Cousinié**

DGER/BDAPI,  
animateur  
Réso'Them/Agronomie  
Écophyto

**Claire Durox**

DGER/BDAPI  
animatrice  
Réso'Them/Énergie - Climat

# Partie 3

## RÔLE DES RÉFÉRENTS DANS LA MOBILISATION DES EXPLOITATIONS AGRICOLES ET ATELIERS TECHNOLOGIQUES POUR ENSEIGNER LA TRANSITION AGROÉCOLOGIQUE



## Remerciements

Nous remercions l'ensemble des référents régionaux EPA ayant participé à l'atelier dédié à cette réflexion en octobre 2018 :

- Sandrine Poulet (EPL de Caulnes)
- Nathalie Verpraet (EPL Beauregard de Villefranche-de-Rouergue)
  - Stéphanie Weissenbacher (EPL de Vesoul)
- Christelle Suler (EPL de Metz Courcelles Chaussy)
  - Élodie Lima (EPL de Bazas)
- Sophie Chesneau (EPL de Brie-Comte-Robert)
  - Mathilde Pascal (EPL de Besançon)
  - Jérôme Ste-Marie (EPL d'Auch)
- Noémie Ouvrard (DRAAF-SRFD Nouvelle-Aquitaine)
  - Jean-Marc Lousteau (EPL de Pau Montardon)
    - Nicole Touvin (EPL de Guadeloupe)
    - Michel Lartigue (EPL de Montauban)
  - Claudine Elbisser (EPL Nancy Pixérécourt)
    - Delphine Briand (EPL de l'Aube)
  - Guilhem Boit (EPL de La Bretonnière)
    - Frédrick Lévêque (EPL de Lomme)
- Aurore Minvielle-Debat (EPL de Dijon Quétigny)
- avec l'appui pour la co-animation d'Emmanuelle Zanchi, Réso'Them/Élevage et Hervé Longy, Réso'Them/Élevage & Signes de qualité

Nous remercions plus particulièrement ceux qui ont rapporté les conclusions de l'atelier lors de la plénière et les personnes qui ont accepté de nous apporter des éclairages complémentaires (Brigitte Ringeval, EPL de Cibeins ; Patrice Robin, Bertrand Bazin et Jérémy Lopez, EPL)



# Partie 3

## RÔLE DES RÉFÉRENTS DANS LA MOBILISATION DES EXPLOITATIONS AGRICOLES ET ATELIERS TECHNOLOGIQUES POUR ENSEIGNER LA TRANSITION AGROÉCOLOGIQUE

Philippe Cousinié - DGER/BDAPI,  
animateur Réso'Them/Agronomie  
Écophyto

Claire Durox - DGER/BDAPI  
animateur Réso'Them/Énergie Climat

### Résumé

À partir des expériences vécues par des référents Enseigner à Produire Autrement, ce chapitre illustre différentes manières de mobiliser les exploitations agricoles et les ateliers technologiques (EA-AT) en mettant l'accent sur les rôles clés qu'ils ont joués. Il s'appuie sur les questionnements d'un atelier<sup>1</sup> organisé à Toulouse en octobre 2018, et sur des constats réalisés lors du bilan de mi-parcours du plan EPA1. Ce chapitre évoque les éléments déclencheurs, les difficultés rencontrées, les leviers et les conditions de réussite à la mobilisation des EA-AT par les référents. En contribuant à la réussite de projets agroécologiques co-construits avec les exploitations et ateliers technologiques, et en participant au renforcement de leur intégration territoriale, les référents auront un rôle déterminant à jouer pour la suite du plan Enseigner à Produire Autrement.

<sup>1</sup> Intitulé de l'atelier 2 «Quels rôles, démarches et dispositifs agroécologiques expérimentés par les EA-AT (voire autres exploitations supports) à privilégier pour enseigner à produire, aménager, transformer et commercialiser autrement ?»

### Introduction

Comme le précise la note de service DGER/SDRICI/2014-478 du 20 juin 2014, les référents «Enseigner à Produire Autrement» (EPA) ont été chargés initialement d'accompagner les établissements à la mise en œuvre de leurs projets dans le cadre des Programmes Régionaux «Enseigner à Produire Autrement» (PREPA). De plus la mobilisation des exploitations agricoles (EA) et ateliers technologiques (AT), définie par une autre note de service de 2015 (note de service DGER/SDRICI/2015-138) mentionne que les DRAAF-SRFD<sup>1</sup> s'appuient particulièrement sur ces référents pour accompagner les directeurs d'exploitation agricole et d'atelier technologique (respectivement DEA-DAT) dans la construction des plans d'action.

Cette partie a pour objectif d'analyser, à travers quelques expériences de référents, les manières dont ces derniers se sont saisis d'opportunités pour mobiliser les EA-AT, et ont développé des dynamiques autour du plan EPA favorables à leurs transitions. Il s'appuie sur les questionnements d'un atelier<sup>2</sup> organisé à Toulouse en octobre 2018, et sur des constats réali-

sés lors du bilan à mi-parcours du plan EPA<sup>1</sup>. Lors de cet atelier, il est à noter que le groupe de référents présents était essentiellement constitué d'enseignants et d'une chargée de mission Animation et Développement des Territoire en DRAAF, sans la présence de DEA et DAT, ce qui a pu influencer les propos ; cela dit, la plupart des référents qui avaient été nommés en 2014 dans les équipes de direction (adjoint ou DEA-DAT) ont souvent dû transférer la mission courant 2015-2016 à des enseignants-formateurs, en raison d'une surcharge de travail. Par cette mobilisation, les EA-AT ont donc bénéficié d'un appui singulier qu'il est intéressant d'analyser pour dresser les perspectives du plan EPA<sup>2</sup>.

Après avoir discuté du rôle des référents dans cette mobilisation, nous analyserons les éléments déclencheurs de projets, les freins et les difficultés rencontrés par les référents, les leviers d'action et les facteurs de réussite, pour ensuite conclure par des perspectives dans le cadre du second plan EPA.

### Mots-clés

réfèrent,  
exploitation agricole,  
atelier technologique,  
transition agroécologique,  
démonstration-expérimentation

### I. Les rôles des référents «Enseigner à Produire Autrement» dans les actions impliquant les exploitations agricoles et ateliers technologiques

À partir de l'expérience des référents EPA, il ressort que ces derniers ont eu différents rôles dans les actions impliquant les EA-AT.

Premièrement, ils ont été plus particulièrement impliqués dans l'identification des besoins des EA-AT et le repérage des compétences disponibles des personnels, afin de créer du lien et venir en appui dans la recherche de moyens et de partenariats. Citons, en exemple, la mobilisation émanant des dispositifs d'appels à projets (AAP) tels que des appels à projets natio-

page  
Partie 3 33

naux (programmes de recherche et développement : «CasDAR Innovation et Partenariat» ou CasDAR Transition Agroécologique spécifique à

<sup>1</sup> Direction Régionale de l'Alimentation, de l'Agriculture et de la Forêt - Service Régional de la Formation et du Développement

<sup>2</sup> Intitulé de l'atelier 2 «Quels rôles, démarches et dispositifs agroécologiques expérimentés par les EA-AT (voire autres exploitations supports) à privilégier pour enseigner à produire, aménager, transformer et commercialiser autrement ?»



l'enseignement agricole) ou encore des AAP régionaux. À Perpignan, ils ont répondu à un AAP innovant de la région Occitanie (Encadré 1).

Deuxièmement, par leur appui à la réflexion dans les pratiques de production et de transformation, les référents ont permis aux EA-AT de mieux s'ouvrir à la diversification, à la consommation dans les self-services, etc. Ces réflexions ont permis de développer de nouvelles pratiques allant dans le sens de l'agroécologie de la production à la consommation. Cela répond bien à une demande sociétale de développer «le Bio et le local» en restauration scolaire et individuelle, tout en faisant évoluer le rôle des EA-AT.

Troisièmement, les apports des référents ont également permis de confirmer le rôle d'expérimentation et de recherche des EA-AT. L'agroécologie a fait l'objet de nouvelles démonstrations –expérimentations, indispensables pour généraliser de nouvelles pratiques agricoles (cas des exemples cités dans les encadrés et ceux de la plupart des EA-AT financés sur des projets) dans les domaines comme l'agroforesterie, les couverts végétaux et la conservation des sols, l'autonomie des systèmes, la réduction des phytosanitaires et des antibiotiques, la biodiversité du développement de l'agriculture biologique, la gestion différenciée et plus durable des espaces... Le plus souvent ces expérimentations sont vécues en collectif pour se rassurer et bénéficier d'échanges et d'expertises.

Quatrièmement, les référents ont contribué à la communication des projets mis en œuvre dans les EA-AT. L'enjeu de communiquer sur les événements et les projets s'est traduit par des actions diffusées via différents médias (newsletter, réseaux sociaux, conférences mélagri, articles, etc.). Les référents ont, par exemple, contribué à la rédaction régulière d'articles présentant des travaux techniques et pédagogiques menés dans les EA-AT. C'est le cas en Normandie, notamment au moyen d'une lettre d'informations (Encadré 2) soutenue par la DRAAF. Cela a donné lieu par exemple

à «l'agroécologie tour en région Grand-Est» dès 2016 en fédérant annuellement les initiatives régionales et en développant une animation régionale ludique et stimulante pour les apprenants (Encadré 3). Lors de ces animations, les EA-AT ont été particulièrement impliqués grâce à des référents pour leur conception des animations et l'organisation.

Cinquièmement, les référents ont contribué à mieux articuler ce qui se passe sur les EA-AT et dans les classes en «reconnectant» les DEA-DAT ou l'ensemble des salariés agricoles et les équipes pédagogiques comme en témoignent les exemples pré-cités et celui de la halle technologique de Nancy-Pixérécourt (Encadré 4). La disponibilité, l'ouverture et les qualités humaines ont été importantes pour réussir à accompagner la transition agroécologique. Ils ont été confrontés à des représentations très diversifiées de l'agroécologie de la part des DEA-DAT et plus particulièrement des équipes de salariés agricoles. Cela a permis d'impulser des formations pour les salariés agricoles, comme en région Auvergne par exemple. Cette question des représentations interroge le manque de repères sur les conceptions existantes, pouvant générer des tensions dans l'animation des équipes.

Sixièmement, les référents ont aidé au décloisonnement entre les différents «acteurs» dans les établissements via l'impulsion de dynamiques collectives et grâce à des initiatives permettant de développer des liens entre enseignants, apprenants et supports des EA-AT (cf. Partie 4). L'agroécologie a permis de fédérer des thèmes transversaux, souvent interdisciplinaires, réunissant de nombreux acteurs des établissements. Il s'agit là d'un rôle de facilitateur et d'animateur au sein des établissements et avec les territoires.

Septièmement, le renforcement des liens des EA-AT (et plus globalement des établissements) avec les territoires (cf. Partie 4) représente l'une des avancées importantes réalisées avec l'appui des référents. Les actions agroécologiques, tournées vers les territoires, ont permis de nouveaux

liens avec les acteurs locaux, ce qui a favorisé la reconnaissance d'établissements comme ceux de Nancy ou de Lomme. Citons également dans le cadre de dynamiques régionales, l'«Agroécologie-Tour» dans la région Grand-Est, ou les actions de communication menées en Normandie.

Huitièmement, les référents ont contribué à faire évoluer les représentations des équipes des EA-AT, et plus largement dans l'établissement sur l'agroécologie et la transition agroécologique. Dans l'atelier, un bref temps a été consacré à cette diversité des représentations. Les plus courantes qui sont ressorties sur le périmètre porté par la transition agroécologique sont liées à l'évolution même du concept d'agroécologie (Figure 1).

La plus partagée correspond au système alimentaire durable qui va de la fourche à la fourchette, ou de la production à la consommation. Une autre vision consiste à percevoir l'agroécologie comme très globale et universelle, tel un concept très fédérateur. Certains référents perçoivent l'agroécologie comme un ensemble de savoirs réunis entre eux par des disciplines complémentaires.

L'agroécologie peut être également appréhendée par un état d'esprit différent qui intègre de nouveaux rapports Homme-Nature. C'est enfin, pour certains, une organisation spatiale allant du local au national qui nécessite des appuis. **Donc quand un référent cherchait à mobiliser l'exploitation ou l'atelier, certaines propositions pouvaient faire sens ou au contraire paraître hors sujet selon les conceptions des collègues, partenaires, élèves, et même correspondre à des ajustements trop modestes du système non à la hauteur des enjeux, ou au contraire aller beaucoup trop loin...** surtout si ces conceptions restaient implicites et non discutées en équipe.

Les référents ont eu parfois du mal à mobiliser les ateliers technologiques dans la transition agroécologique compte-tenu de freins existants pour intégrer la dimension de transformation des produits dans la dynamique «Enseigner à Produire Autrement». Cette contrainte s'explique en partie



## ÉVOLUTION DU CONCEPT D'AGROÉCOLOGIE

	Périmètre	Définition de l'agroécologie	Auteurs et dates
1	Écologie et agronomie	Application des principes historiques de l'agro-écologie à l'agriculture	Altieri, 1983 Altieri, 1985 : 5 principes
2	Agroécosystèmes durables	L'AE est l'application de l'écologie à l'étude, la conception et la gestion des agroécosystèmes durables	Gliessman, 1998
3	Sciences du vivant et sciences sociales	Agroécologie des systèmes alimentaires durables et définitions étendues au champ des systèmes alimentaires durables	Francis et al., 2003 Gliessman, 2006 Warner, 2007
4 a	Trois dimensions : sciences, pratiques, mouvement social	Concept fédérateur d'action de la transition entre les trois dimensions : scientifiques, mouvements sociaux et pratiques	Wezel, Bellon et al., 2009 Stassart et al., 2012
4b	Démarche appliquée aux systèmes alimentaires	Reconception des systèmes alimentaires, des semences à l'assiette, pour aller vers une durabilité à long terme avec des réseaux alimentaires	Gliessman, 2012, 2015 et 2016 : 5 principes FAO : 10 éléments clés

Figure 1 - Repères sur l'évolution du concept d'agroécologie (P. Cousinie, 2018)

La notion d'agroécologie, en construction, a connu une évolution forte sur le plan scientifique depuis les années 1990 et 2000, comme en témoignent les définitions du tableau suivant. Cela suppose donc une implication plus particulière des référents auprès des équipes des EA-AT quand cela est nécessaire.

par les **réticences des industries agroalimentaires sur l'agroécologie** (notion qui leur parle moins que la **responsabilité sociétale des entreprises, elle, plus fédératrice**). Le « transformer autrement » a donc demandé aux référents plus de temps et d'investissement que le « produire autrement ». Cela s'explique en partie par l'histoire même du concept d'agroécologie, d'abord perçu au niveau de la production puis progressivement intégré à la transformation et jusqu'au consommateur.

Intégrer et faire évoluer les représentations des acteurs dans la perspective du montage et du pilotage d'un projet collectif intégrant l'EA-AT, demande aux référents EPA d'adopter des **postures de psychologue, de sociologue et d'anthropologue**. Les **différentes représentations du temps** que développent les acteurs au sein du système sont un premier nœud à démêler. En effet, en ce qui concerne ce critère, viennent se télescoper les multiples calendriers : scolaire (septembre à juin) des apprenants et des équipes éducatives, annuel (1<sup>er</sup> janvier au 31 décembre) de l'équipe administrative ou des financeurs du projet, cultural (très variable en fonction des types de productions) de l'équipe de la ferme... Le projet doit alors intégrer dans sa logique ces paramètres temporels.

Moins globale, peut-être évidente, mais tout aussi incontournable est la **prise en compte des aspirations, des besoins, des envies de chacun des protagonistes** potentiels du projet. À ce propos, si l'hétérogénéité des expériences des apprenants peut devenir un levier pour illustrer et incarner la diversité des situations de travail et ainsi préserver le processus de formation du biais consistant à laisser s'installer l'idée de "recette", l'hétérogénéité enseignante peut générer divers obstacles. L'incontournable dimension humaine amène certain(e)s à laisser (ou pas) s'exprimer leurs affinités envers des collègues plutôt que d'autres (obstacle social). Les logiques disciplinaires induisent des choix de modalités, d'organisations, de déroulés qui ne sont pas toujours convergents (obstacle pédagogique et/ou didactique). Enfin, les objets de savoirs en jeu, s'ils ne se construisent que très rarement de façon autonome et isolée, ne sont pas toujours abordés de manière à favoriser un tissage, une forme de dialogue entre savoirs de nature et d'origine différentes (obstacle épistémologique). Pourtant, le plus communément, des savoirs « scientifiques » cohabitent avec des savoirs issus de l'expérience pour composer une image de la tâche et permettre le développement de pratiques efficaces.

Enfin, la compréhension, l'adhésion et l'engagement des différents acteurs dans un projet ne se déclarent pas. Ledit projet doit résonner (et raisonner) avec les logiques de chacun pour parvenir à faire « sens ». Chacun doit pouvoir y trouver sa « juste » place, et cela implique la construction d'un réseau de congruences. Ainsi, **concertation, conciliation et composition** sont les principales activités méta-fonctionnelles que le référent EPA met en œuvre de manière plus ou moins efficace, consciente et formalisée.

### 2. Éléments déclencheurs des projets agroécologiques impliquant les exploitations agricoles – Ateliers technologiques

Les éléments déclencheurs des projets agroécologiques associant les EA-AT dans les établissements d'enseignement sont multiples, complexes et complémentaires entre eux. Les référents ont joué un rôle catalyseur dans



certains projets en fournissant un appui à plusieurs types de réponses.

**Répondre à une demande politique ou sociétale** est souvent le point de démarrage d'un projet (par exemple avec des projets tournés vers l'agriculture biologique, les circuits courts, l'alimentation « plus végétale », le bien-être animal...). La réponse apportée donne d'autant plus de sens qu'elle contribue à la refonte du projet d'établissement.

**Répondre à un appel à projets** en lien avec l'agroécologie permet une mise en marche autour d'un projet associant les EA-AT (exemple : établissement de Perpignan-Rivesaltes avec le cas d'un AAP régional qui a permis de mobiliser un vrai collectif pour la réhabilitation de l'exploitation de Théza).

**Répondre à des opportunités territoriales** (ex. : projets alimentaires territoriaux et systèmes alimentaires locaux durables) permet d'associer la dynamique des EA-AT aux autres composantes de l'établissement et du territoire. Dans le cas de l'EPL de Nancy, le contexte déclencheur a été la demande professionnelle pour développer la halle technologique pour la transformation de produits fermiers. L'adhésion des équipes et la volonté de la direction ont été également déterminantes pour réussir le projet. La présence d'une cheffe de projet, volontaire et motivée, a été aussi décisive (Encadré 4).

**Répondre à des exigences** pédagogiques, expérimentales et professionnelles issues de référentiels, surtout avec les rénovations, a permis de trouver de nouvelles synergies avec les EA-AT (cf. Partie 2).

**La sensibilité et la volonté du directeur d'atelier ou d'exploitation** peuvent aussi être des éléments déclencheurs. Pour certains référents, leur rôle s'est joué sur l'accompagnement la valorisation, et la mise en lien autour d'une ferme déjà engagée dans la dynamique de l'agroécologie (cas d'exploitation de Nancy-Pixérécourt).

Enfin, **certaines formations et rencontres ont eu un effet « déclic »**. Par exemple, le développement de la permaculture en vergers maraîchers réa-

lisée à Avignon a motivé l'établissement de Lomme à construire un projet similaire pour l'adapter à sa propre région (Encadré 5). Ce qui a même contribué à créer une dynamique nationale avec la création d'une douzaine de vergers maraîchers comme à Morlaix, Blois, Rivesaltes, Brive, Montauban, Lomme, Avignon, Aix-Valabre, Carpentras, Antibes, Ribecourt, Romans et, plus récemment, à Théza.

### 3. Les difficultés et freins rencontrés par les référents pour mobiliser les exploitations agricoles – ateliers technologiques

Au cours de l'atelier organisé en octobre 2018, les référents ont identifié quatre grands types de difficulté/freins à la mobilisation des EA-AT dans le cadre de leurs activités de référent.

**Des difficultés liées à des aspects individuels.** Ces difficultés peuvent être liées à : i) une **communication lacunaire** (sur les projets dans les exploitations et ateliers, sur ce que les diverses classes font à la ferme ou dans l'atelier...); ii) des **valeurs et à des visions différentes de l'agroécologie** (ex. : divergence sur l'orientation en agriculture biologique, sur l'agroforesterie); iii) des **compétences insuffisantes** (techniques, pédagogiques, managériales ou d'animation, d'ingénierie de projet... ressenties de leur part ou à propos de collègues); iv) au **non-respect de consignes par des partenaires** dans les projets, et v) à la **solitude du porteur de projet**. Le risque de solitude du porteur de projet a été également identifié comme une difficulté courante et souvent répétitive. Pour en sortir, plusieurs voies ont été utilisées comme la création de petits collectifs (démarrer à 2-3 personnes sans attendre d'avoir toute l'équipe avec soi), l'appui sur des instances existantes (conseil d'exploitation, conseil d'éducation et de formation, comité de pilotage spécifique au projet...), le travail en réseau (en profitant des divers réseaux du dispositif national d'appui : chargés de mission ADT en région, autres référents EPA, Réso' Them, DEA-DAT, tiers temps, Éduca-

tion pour un Développement Durable...) et en sollicitant des intervenants extérieurs si besoin (par exemple des établissements nationaux d'appui, pour de la prise de recul, de la réflexivité sur les pratiques, de l'expertise sur site...).

**Des difficultés liées à la dynamique de groupe.** Ces difficultés se traduisent par les **pertes de partenaires, la démotivation** d'acteurs, des **mésententes**, le **manque d'appropriation des projets** (avant, pendant ou après), une **adhésion insuffisante** des formateurs et des enseignants **aux pédagogies de projets** (manque de pratique et de repères sur l'intérêt de partir de situations « à potentiel problématique »...) et un **intérêt variable** des apprenants pour les nouvelles pratiques ou projets de l'exploitation ou atelier technologique.

**Les difficultés liées à des aspects institutionnels.** Ces difficultés résultent d'un **manque de soutien ou de cadrage de certaines directions** (cf. Partie 1), d'un **manque de temps** (décharge horaire limitée; délais serrés pour répondre à des appels à projets nationaux ne facilitant pas la construction collective en amont (ex. : Encadré 5). L'institution peut parfois mettre en doute **certains projets ou pratiques qui ne sont pas encore rentables sur le plan économique** aux conditions actuelles de marché. D'autres difficultés peuvent émaner autant d'un **manque de travail en réseau**, que d'un **matériel vieillissant** (à l'exploitation, dans les ateliers, à la restauration, pour l'entretien des espaces...) que de **l'absence de plateaux techniques, de filière amont** (ex. : établissement sans exploitation ou absence de légumerie) ou de **financements aléatoires**, voire d'une fin de financements. Elles peuvent aussi résulter de **référentiels** n'intégrant pas tous encore certaines thématiques ou ne facilitant pas assez l'interdisciplinarité et **parfois des aspects de normes réglementaires** (par exemple pour les projets sur la santé animale et bien-être animal pour lesquelles la réglementation, les pratiques alternatives sur le terrain et les pratiques dominantes peuvent rentrer en tension).

**Les difficultés d'ordre sociétal ou territorial.** Ces difficultés sont notam-



ment issues **des paradoxes ou des incohérences des consommateurs** (manger mieux mais payer moins !), **des difficultés d'approvisionnement plus responsable et local, des aléas météorologiques** (démonstrations manquées ou reportées, difficultés économiques pouvant défavoriser une certaine prise de risque...) et **des concurrences locales** (par exemple en cas de magasin fermier collectif, et ne pas l'ouvrir trop près d'un autre magasin porté, lui, par des agriculteurs, et idem en cas de diversification pour ne pas concurrencer un producteur local déjà implanté).

#### 4. Les leviers d'action et les facteurs de réussite pour mobiliser les exploitations et ateliers technologiques par les référents EPA

Pour mobiliser les EA-AT, les référents ont pu prendre **appui sur de nombreux leviers**. Nous en avons identifié cinq types, que nous explicitons ci-dessous.

##### 4.1. Levier 1. Le levier formation.

**Des formations régionales.** Les référents ont pu **participer à des formations régionales** aux côtés des DEA-DAT sur des thématiques intéressant les deux parties. Ce type de formation contribue à partager les représentations qu'ont les uns et les autres de l'agroécologie et de leur enseignement, et d'aider ainsi à engager les discussions et collaborations entre les référents et les DEA-DAT. À titre d'exemple, nous pouvons citer la formation sur la **méthode POPE** sur le potentiel pédagogique des exploitations dans les Hauts-de-France.

**Les référents ont aussi co-organisé des formations régionales**, avec parfois une **double entrée technique et pédagogique**. À titre d'exemple, il y a une formation aux outils d'aide à la décision sur la gestion des adventices en grandes cultures ou du carbone dans le sol - **ODERA-Système** et **SIMEOS-AMG** servant à réfléchir sur les modes de gestion sur l'EA de l'établissement et servant à concevoir de nouveaux scénarios pédagogiques). Certaines

formations co-organisées par les référents EPA ont visé un **public spécifique** :

- des **salariés** des EA-AT par exemple en régions Auvergne et **Centre Val de Loire** – induisant une réflexion sur la posture pédagogique des salariés, l'analyse de leur activité au regard des nouveaux référentiels et l'encadrement qu'ils font de jeunes en stage ;
- des **équipes de fermes horticoles ou de l'aménagement paysager** sur la labellisation **Plante Bleue** – une certification environnementale permettant de structurer des progrès dans la transition agroécologique et de les faire reconnaître – dans l'ancienne région Rhône-Alpes ;
- des **équipes enseignantes**. Ainsi dans ces formations, les référents contribuaient à outiller leurs collègues enseignants de **pratiques pédagogiques renouvelées et plus constructivistes, en formation sur site**, cela permet aussi de mieux retravailler ensemble et avec l'exploitation (exemple d'une formation sur **Enseigner et apprendre à produire autrement dans une perspective de transition** en Martinique). Il a pu également s'agir de travailler à **l'appropriation de renouvelations et l'approche capacitaire** (ex. : BTS ACSE, Bac pro CGEA en Nouvelle-Aquitaine ou Normandie) incluant le volet « recherche de situations professionnelles significatives ou vécues » à faire vivre d'avantage sur les exploitations et ateliers, tout **en renforçant leur potentiel d'apprentissage**.

Enfin, des **démarches d'accompagnement stratégique** comme **PerfEA** (PERFormances globale des Exploitations Agricoles, outil qui favorise la conception d'un plan d'action stratégique sur une exploitation), souvent impulsées par les DRAAF/SRFD, et où les référents ont pu jouer des rôles de facilitateurs, contributeurs... (ex. : en Normandie, en Auvergne Rhône-Alpes).

**Des formations nationales.** De la même manière les référents ont pu participer à des formations nationales du catalogue de formation continue, formations qui leur étaient spécifiquement dédiées ou qui concernaient des publics mixtes, eux compris, aux côtés des DEA-DAT et/ou d'enseignants. Cela a d'abord contribué à leur professionnalisation sur des thématiques relatives au produire autrement et « Enseigner à Produire Autrement », pour ensuite les doter d'outils (techniques, pédagogiques, ingénieriques...) et de compétences servant leur utilisation dans les EA-AT... À titre d'exemples : formation sur la gestion et le financement de projets ; formation à des outils tels qu'**Écobordure** sur la gestion des bords de champs avec une réflexion sur la biodiversité et l'agriculture favorisant ainsi un dialogue inter-filières – nature et production ; formation sur le thème « **transformer autrement** » et la responsabilité sociétale des entreprises dans les ateliers agroalimentaires...).

##### 4.2. Levier 2. L'organisation régionale et locale des référents et autour des référents.

Un second type de levier identifié pour aider les référents EPA à mobiliser les EA-AT des établissements relève de l'organisation régionale et locale de leur activité. Pour plus de détails sur ce point, cf. Partie I.

Ainsi, il ressort que **l'organisation des groupes de travail thématiques sur des domaines techniques à l'échelle régionale** et co-animés par des référents comme par exemple le groupe



« gestion différenciée zéro phyto » en Auvergne-Rhône-Alpes, permet l'échange sur les pratiques agronomiques entre DEA, enseignants, référents... mais aussi leur représentation de l'agroécologie et de la transition



agroécologique sous-jacente, échanges qui impulsent alors les collaborations entre les différents acteurs.

Il apparaît également que la **présence d'un coordinateur**, ou d'un leader venant en appui aux référents EPA (via un tiers temps ou un chef de projet comme à Brives ou Lomme sur les projets de vergers maraîchers – Encadré 5 –...) est un réel atout pour aider le déploiement de leur mission (cf. Partie 4). Ce coordinateur/ce leader dont le temps est dédié à coordonner les actions des différents acteurs d'établissements et du territoire autour de l'EPA permet de trouver des connections fortes entre les référentiels et les projets proposés pour intéresser plus facilement les enseignants formateurs à travailler avec l'EA-AT. Dans la même lignée, une **animation dynamique et forte du SRFD** facilite le déploiement de l'activité des référents EPA pour **faire se croiser les réseaux : celui des référents et celui des DEA-DAT**, voire le réseau des tiers temps, le réseau des écoresponsables/éducation au développement durable (utile pour **décloisonner** les centres en établissement, faire synergie entre projets...) et les réseaux de recherche et développement locaux (par exemple en Normandie, Hauts-de-France...), facilite le déploiement de l'activité des référents EPA. Plus largement, les **compétences en méthodologie de projet, en animation, en communication, en ingénierie financière** (apprendre à bien valoriser les bilans des précédents projets, écrire des bilans de qualité pour donner envie à de nouveaux financeurs d'accompagner à nouveau, ne pas hésiter à travailler en réseau et interroger les expériences d'autres équipes...), sont autant de facteurs qui ont aidé les référents dans leurs missions de mobilisation des EA-AT (cf. Partie 4). C'est important pour leurs missions, afin d'anticiper le turn-over des équipes, de donner du sens régulièrement, d'informer en interne et à l'externe tout au long du projet sur la ferme ou l'atelier. La pérennisation des ressources financières et du temps de travail est une clé comme dans le cas de la logique de recrutement des chargés de mission et des services civiques à Pixérécourt.

Par ailleurs, en assurant une **communication efficace vers la communauté éducative, les partenaires et les cofinanceurs**, via des lettres d'info (régionales, voire en contribuant à la **lettre nationale**), des sites Internet qui valorisent notamment les projets dans les EA-AT ou encore la mission d'expérimentation-démonstration, et entretiennent la motivation et la circulation d'idées (Encadré 2 sur la lettre d'info de Normandie), les référents contribuent à fédérer les acteurs, particulièrement les DEA-DAT. Cela signifie que les référents EPA sont des **interlocuteurs privilégiés reconnus**, que d'autres peuvent mobiliser pour communiquer sur ce qui se passe dans les EA-AT des établissements.

Le dernier facteur facilitateur de l'activité des référents relevant de leur organisation, et du pilotage régional et local de leurs activités concerne le soutien donné par l'équipe de direction (cf. Partie 1). La présence **d'équipes de direction impliquées, avec une bonne gouvernance** (citons le **rôle clé des adjoints** pour dégager des plages de pluridisciplinarité suffisantes dans les emplois du temps) facilite la réalisation des études de cas sur l'EA-AT et son territoire ; prenons l'exemple de l'établissement de Nancy où la **participation de l'infirmière et de l'équipe de restauration** ont permis de conduire des projets sur l'alimentation et les circuits courts). Cela peut aussi passer par un **organigramme dans un projet** afin de bien clarifier qui est en responsabilité de quoi, par **l'appui des instances de l'EPL pour bien communiquer** (conseil d'exploitation ou d'atelier, conseil d'éducation et de la formation, comité de pilotage spécifique au projet comme dans tous les CasDAR transition agroécologique...).

#### 4.3. Levier 3. Des événements / animations fédérateurs

Un troisième type de levier d'actions des référents EPA pour mobiliser les EA-AT relève de l'organisation d'animations et d'événements fédérateurs de différents publics. Ainsi **des voyages d'études** impulsés par la DRAAF/SRFD pour des DEA-DAT, des référents, parfois des salariés voire d'autres enseignants, ont permis de

favoriser une culture commune autour de l'agroécologie, de la transition agroécologique et leurs enseignements, mais aussi une cohésion, une interconnaissance (ex. : Normandie) entre deux réseaux régionaux (DEA-DAT, d'une part, et référents EPA, d'autre part) qui ne se croisaient pas toujours. Dans le même sens, des événements structurants, réguliers et fédérateurs comme **«l'agroécologie-tour»** annuel en région Grand-Est (Encadré 3) ou à l'échelle locale d'un établissement comme les rencontres de l'agroécologie à Nancy-Pixérécourt tous les 1,5 à 2 mois (repas, partage et valorisation de pratiques pédagogiques, y compris avec l'EA-AT) ont pu être identifiés comme facteurs de réussite pour mobiliser et valoriser les EA-AT.

#### 4.4. Levier 4. Des projets collectifs autour de la transition agroécologique

Les **projets collectifs autour de la transition agroécologique et de son enseignement constituent un type de levier d'importance pour aider les référents à mobiliser les EA-AT**. Ainsi **des réponses collectives à des appels à projets** ont constitué de réelles opportunités en ce sens. À titre d'exemple, on peut citer le CasDAR transition agroécologique sur l'autonomie alimentaire des troupeaux associant cinq établissements d'Auvergne, et stimulant des échanges et des analyses croisées très riches entre classes (à Moulins, Saint-Flour, Rochefort-Montagne, Yssingeaux, Durdat-Larequille). Un point de vigilance dans les réponses à ces appels à projets CasDAR transition agroécologique est de penser la place des jeunes dès le début, et ne pas se limiter à la dimension « produire autrement ». Cela d'autant plus qu'il est ressorti que **la créativité et l'adhésion forte des apprenants** sur certains projets pouvaient réellement faciliter voire impulser un travail des enseignants et des DEA-DAT (ce peut être aussi le résultat d'un projet réussi). De manière évidente, des facteurs plus techniques comme, par exemple, **la certification en AB de la halle technologique** de Nancy, constituent de belles opportunités pour la mobilisa-



tion des EA-AT et leur mise en réseaux avec les agriculteurs locaux, producteurs de légumineuses ou de légumes en agriculture biologique (cf. Partie 4). Des **commandes explicites des DEA-DAT ou du territoire**, qui peuvent être identifiées en amont par le référent (pour répondre à un problème lié à la transition agroécologique) sont, de fait, facilitantes. Enfin, des actions plus ponctuelles et collectives comme, par exemple, des **enquêtes sur la perception de l'agroécologie** par leurs collègues, révélatrices de chemins parcourus, de leviers et de blocages, y compris au niveau des EA et AT à travailler dans leur dynamique régionale (ex. : Normandie) permettent d'identifier collectivement des points de blocages et d'imaginer des voies pour les dépasser.

#### 4.5. Levier 5. Des démarches d'accompagnement des référents par le dispositif national d'appui

Le dernier levier identifié comme supportant l'activité des référents, et particulièrement leur capacité à mobiliser les EA-AT, relève des démarches/actions d'accompagnement mises en place dans le cadre du DNA. Différents types d'actions, dans ce cadre, constituent des appuis. D'abord, les formations nationales dédiées aux référents EPA pour les sensibiliser à cette nécessité et les outiller afin de mobiliser les EA-AT (cf. Partie 1). Ensuite, des formations nationales dans le cadre du plan national de formation ouvertes à des publics mixtes notamment DEA-DAT et référents (cf. 4.1.). Enfin, le DNA peut **accompagner, intervenir comme expert, animer, mettre en relation, valoriser** (fiches pollen, articles, vidéos...), **voire professionnaliser un référent** (comme avec Brigitte Ringeval à Cibeins, qui assure depuis septembre 2018 un appui pédagogique à divers établissements d'Auvergne-Rhône-Alpes, grâce au compagnonnage de la Bergerie Nationale, ce qui permet à des équipes de revisiter, par exemple, des situations pédagogiques dans les exploitations afin qu'elles soient plus riches d'apprentissages).

### Conclusions et perspectives dans la mobilisation des exploitations agricoles et ateliers technologiques pour le plan EPA2

Les référents EPA ont participé à la mobilisation des EA-AT tout au long du plan EPA 1. Leur implication dans des projets agroécologiques a permis de mieux mobiliser les EA-AT par des moyens tels que les projets financés CasDAR-Transition agroécologique, les appels à projets régionaux ou les actions événementielles régionales. Ils ont permis de faciliter la concertation et le décloisonnement au sein des établissements. La mobilisation des ateliers technologiques a été plus longue et plus difficile à mettre en œuvre mais le « transformer autrement » s'est peu à peu imposé, en élargissant le périmètre de l'agroécologie aux systèmes alimentaires durables, et en faisant des ponts avec les démarches de responsabilité sociétale des entreprises (RSE). Le développement des dynamiques d'établissement a permis de mieux intégrer la dimension territoriale en développant des liens entre les EA-AT et les acteurs locaux. Cette réussite doit beaucoup à l'émergence de nouvelles formes de gouvernances où les référents ont été parties prenantes pour aider à resserrer les liens au sein des établissements et notamment entre les équipes de direction, les DEA-DAT et les équipes pédagogiques. Ils ont su aussi mobiliser, pour certains, tout un « écosystème » de la recherche et du développement, de réseaux professionnels locaux et du dispositif national d'appui. C'est une nouvelle manière de travailler ensemble qui a progressé, comme l'ont montré les exemples de Nancy-Pixécourt, Perpignan-Rivesaltes, Lomme. L'apport des référents sur le plan humain a pu être décisif à la fois pour intégrer les apprenants dans les dispositifs mais surtout pour motiver et organiser des rencontres utiles pour la dynamique collective. Ils ont été force de propositions et faiseurs de liens pour mobiliser les EA-AT.

Dans la perspective du second plan EPA, deux orientations apparaissent comme décisives aux référents EPA pour mieux les mobiliser encore. La

première consiste à favoriser la **co-construction de projets agroécologiques incluant les EA-AT au travers d'un collectif le plus élargi possible** (y compris des partenaires moins habituels sur le paysage, l'alimentation, la santé, l'environnement, l'énergie...), **en intégrant particulièrement les apprenants, dès l'amont du projet**, sur des thèmes et des questionnements structurants et stimulants, et en faisant appel aux équipes pédagogiques dans l'apprentissage et l'enseignement de la transition agroécologique. Les référents sont bien placés pour faciliter l'émergence de dynamiques collectives, notamment dans les établissements les moins impliqués dans le premier volet du plan EPA. De plus, il a été mis en évidence; dans le plan EPA 1; que le projet technique mené avec les exploitations et ateliers « ne fait pas le projet pédagogique » : dans toute mobilisation des EA-AT sur un projet avec une finalité d'enseigner les transitions, il est important de se questionner sur les représentations initiales des jeunes, sur les savoirs en jeu dans le projet, sur les grilles de lecture avec des notions clés qui seront construites et laissées aux jeunes pour juger et agir dans des projets similaires, sur la façon de motiver les apprenants et de les « mettre en enquête », sur le type de commande passée aux classes par les DEA-DAT pour qu'elles traitent d'une question professionnelle ou territoriale qui ait du sens... **Les référents seront davantage dans l'accompagnement de cette interface de la double transition agroécologique et éducative.** La seconde orientation,

complémentaire à la précédente, serait de **contribuer à l'articulation de chaque établissement avec son territoire en s'appuyant sur le collectif constitué, et en développant des liens avec les acteurs locaux y compris**



ceux qui contribuent à reconnecter la production agricole, l'environnement et la consommation de produits issus de l'agriculture (cf. Partie 4). C'est, par exemple, le développement de systèmes alimentaires locaux et durables qui intègrent bien les EA-AT et s'articulent avec les apprenants et la pédagogie, sur de nombreux thèmes potentiels comme l'expérimentation de pratiques agroécologiques, la consommation locale, le gaspillage alimentaire, la transformation de productions locales, la mise en marché et le développement des circuits courts. C'est aussi l'intégration, dans les projets des EA-AT, des enjeux des trames verte et bleue, des plans climat-air-énergie territoriaux, des questions de santé globale, et de bioéconomie... Les défis majeurs que sont, par exemple, l'effondrement de la biodiversité et l'urgence climatique appellent à **revisiter les transitions en cours, avec de nouvelles lunettes et à oser des reconceptions de systèmes bien plus fortes, à imaginer plus de synergies territoriales et des restaurations d'écosystèmes et de paysages pour aller vers des EA-AT et des territoires plus résilients, bas-carbone et qui répondent mieux aux nouvelles demandes sociales.**

Les capacités créatives et d'initiatives déjà démontrées par les référents devraient permettre d'engager une transition agroécologique plus dynamique sur les territoires.

## Références bibliographiques

Clot, Y., 2010.

*Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*, Paris, La Découverte.

Note de service référents régionaux : DGER/SDRI-CI/2014-478, [https://epa.cdrflorac.fr/?PlanEPA/download&file=NSroles\\_referent\\_EPA\\_\\_juin\\_2014.pdf](https://epa.cdrflorac.fr/?PlanEPA/download&file=NSroles_referent_EPA__juin_2014.pdf)

Témoignages lors des précédentes formations des référents agroécologie, revoir les supports de barcamps et conférences des années 2015 à 2018, <https://reseaux.cdrflorac.fr/EPA/wakka.php?wiki=PagePrincipale>

Les actes des rencontres nationales et régionales des DEA-DAT pointent des leviers, témoignent d'expériences, et la rubrique sur la transition agroécologique a des articles sur de belles mobilisations dans les EA-AT, <https://www.adt.educagri.fr/exploitations-et-ateliers-technologiques/>

Présentation de l'inspection de l'enseignement agricole, avec accès à certains rapports thématiques ou annuels concernant les EA-AT, <https://chlorofil.fr/systeme-educatif-agricole/structuration/acteurs/iea>

Présentation du plan EPA, des pratiques et ressources pour agir; des repères sur les dynamiques régionales, <https://chlorofil.fr/eapa>

Boîte à outils des tiers temps avec des ressources utiles pour les référents, <https://www.adt.educagri.fr/dispositifs0/boite-a-outils-des-porteurs-de-projets/>



## Encadrés

### Encadré I - Répondre à un appel à projets régional en équipe : un levier pour l'action...

Exemple de l'établissement de Perpignan Roussillon

Au printemps 2018 les membres des équipes pédagogiques de l'EPL de Perpignan Roussillon ont répondu à l'appel à «projets innovants» de la région Occitanie en présentant un dossier intitulé «Mieux impliquer les apprenants dans leurs apprentissages : mise en place d'espaces co-gérés en transition agroécologique».

Le projet concerne, à l'origine, quatre filières de formation dont les référentiels sont impliqués dans la démarche de transition agroécologique : CAPa et Bac pro «Productions horticoles», Bac techno STAV et BTSA «Productions horticoles».

Pour aborder la complexité liée aux caractères particuliers des savoirs agroécologiques, il a été nécessaire d'engager une démarche de re-conception des pratiques pédagogiques et didactiques.

À la faveur d'une formation sur site, bon nombre des membres de cette équipe ont valorisé cet espace et ce temps de réflexion afin de poser les bases d'un projet visant à articuler plus finement exploitation et pédagogie.

En particulier, ce projet avait pour ambition d'explorer les dimensions des processus d'enseignement / apprentissage suivants :

- la gestion qualitative et quantitative des motivations des apprenants ;
- une meilleure prise en compte et valorisation de l'hétérogénéité des parcours, origines, compétences des étudiants ;
- une coordination repensée entre les équipes encadrant le Bac pro et le BTSA afin de tisser des liens plus évidents favorisant la poursuite d'études des bacheliers en BTS ;
- développer une expérimentation concernant les rythmes de travail en adaptant les durées des séquences aux capacités de concentration des élèves ;
- proposer aux apprenants davantage d'opportunités de mise en pratique des notions, concepts et savoir-faire.

Les référents EPA locaux ont travaillé avec le coordonnateur de filière pour communiquer, mobiliser les équipes, construire les stratégies pédagogiques... pour favoriser une évolution des pratiques dans une perspective agroécologique. Opportunément, ce projet a fait l'objet d'une demande de soutien financier auprès des instances académiques régionales. Les référents ont fortement contribué au montage du dossier en endossant des rôles dépassant largement les dispositions prévues dans leurs fiches de poste. Ils ont alors mobilisé et fait converger les énergies de l'ensemble de l'équipe autour de cet objectif partagé. La perspective du financement régional représentait une fin (permettre au projet de voir le jour). Elle est devenue également un moyen (co-construire en équipe une stratégie éducative et pédagogique) en mettant les exploitations des deux sites au centre du dispositif.

### Objectifs

Le financement obtenu de la part de la région et la motivation des membres des équipes pédagogiques des deux sites de l'EPL de Perpignan Roussillon ont été mis au service des objectifs suivants :

- la création d'une « exploitation virtuelle » à Théza, afin que les étudiants du BTSA «Productions horticoles» vivent le fonctionnement d'une exploitation professionnelle vraisemblable (dans l'optique de réhabiliter l'exploitation de Théza et de l'affectation d'un DEA) ;
- la mise en place d'espaces co-gérés inter-filières de façon à en faire des supports de concertation dans une perspective agroécologique ;
- le développement d'activités de conception d'outils innovants, adaptés aux contextes.



## Encadré 2 - Valoriser les actions des exploitations et ateliers technologiques par une lettre d'info

Exemple de la Normandie

Les référents «Enseigner à Produire Autrement» ont contribué à produire une lettre d'information portée par la DRAAF/SRFD Normandie de 2015 à 2017, pour la communauté éducative et ses partenaires institutionnels et professionnels. C'était dans un objectif de valorisation des projets innovants, techniques et pédagogiques, de l'enseignement agricole, dont des actions sur les exploitations et ateliers technologiques. Initié en Haute-Normandie, cela s'est poursuivi en Région élargie. L'impulsion donnée par la DRAAF a été déterminante, et les relances toujours nécessaires pour faire remonter les articles. Il y a la particularité que le chargé

de mission ADT-DEI, qui suit le réseau des exploitations et ateliers, est lui-même aussi référent EPA. C'était l'occasion, par exemple, de présenter des essais systèmes en comparaison mis en place à Yvetot (agriculture intégrée, agriculture biologique, agriculture de conservation), des suivis de parcelles en agroforesterie en lien avec l'enseignement supérieur à la ferme du Neubourg... Les référents insistaient, dans leurs articles, sur la diversité des partenariats, sur certains résultats pouvant intéresser les agriculteurs, sur des modalités pédagogiques pouvant inspirer d'autres formateurs. Les points forts sont d'avoir un «livrable» régulier, bien identi-

fié, qui contribue à faire vivre le réseau des référents et des exploitations et ateliers technologiques. La difficulté est l'essoufflement, le temps de mise en page pris en charge par le SRFD. Cela a ainsi évolué d'un document au format PDF de 6-8 pages à un site où chaque page pouvait être ajoutée plus facilement au fil de l'eau. D'autres modalités de diffusion ont été explorées, via les réseaux sociaux par exemple (compte facebook <https://www.facebook.com/eapanormandie/>).

## Encadré 3 - L'agroécologie-tour en région Grand-Est de 2016 à 2019

Le réseau régional Grand-Est de l'enseignement agricole a créé un salon régional des exploitations agricoles en 2016 à Metz-Courcelles-Chaussy, afin de renforcer leur rôle de démonstration. En 2017, l'événement s'est tenu à Poussay, dans les Vosges, en s'intégrant au «Salon de l'herbe» avec des jeux ludiques autour de l'agroécologie, de la valorisation de l'herbe et de la biodiversité. Le thème retenu en 2018 était la réduction des produits phytosanitaires (en lien avec Écophyto) qui a eu lieu sur la ferme expérimentale de l'ENSAIA à la Bouzule. Basé sur des jeux-concours et des liens avec l'enseignement supérieur, cet événement avait réuni 600 participants en 2018.

En 2019, la thématique était les systèmes alimentaires durables et les territoires. La finale s'est déroulée à Obernai en Alsace avec plus de 700 participants. Elle a donné lieu à des concours et à des conférences comme celle de Marc Dufumier. Basé sur un challenge inter-établissements, cet événement a permis de valoriser les liens avec les partenaires des territoires sur une thématique annuelle. Il permet chaque année de valoriser les actions de l'enseignement agricole (techniques dans les EA-AT, et pédagogiques) et de mobiliser les apprenants et les enseignants sur des thématiques choisies. Des journées techniques sont organisées dans les établissements (13 en 2018) et de nombreuses vidéos sont filmées par les étudiants autour de la thématique choisie pour concourir en communication.

L'intérêt de ces rencontres est de créer régulièrement des échanges, des partages, des liens et une émulation collective afin de motiver l'ensemble des acteurs agricoles autour de l'actualité agroécologique. Les référents EPA contribuent à la réussite des rencontres : en facilitant la mobilisation des tous les acteurs des établissements, en proposant des idées de jeux et des animations, en participant à l'organisation des programmes des journées locales et de la journée régionale ainsi qu'à la concertation avec la DRAAF/SRFD et à la valorisation de l'événement...

### En savoir plus

- Articles sur les éditions 2016 à 2019 sur le site de [la mission Animation et Développement du Territoire de l'enseignement agricole](#).



#### Encadré 4 - La halle technologique de Pixérécourt au service de son territoire et de l'agroécologie

La demande d'agriculteurs lorrains pour transformer leurs productions, auprès de la halle technologique de Nancy-Pixérécourt est à l'origine d'une dynamique qui a permis au lycée agricole de s'intégrer au projet alimentaire territorial (PAT) du Sud-54. Pour Claudine Elbisser, responsable de la halle «on est au début de l'histoire».

Le dispositif pour répondre à la demande de transformation alimentaire du territoire s'est formé dès 2014 avec le tiers-temps animé par Claudine pour quatre ans, son implication comme référente EPA et le lancement du projet CasDAR destiné à transformer des légumineuses locales pour la restauration collective et le grand public. L'embauche au CFPPA d'Amélie Lorang comme formatrice en transformation alimentaire a permis de former des producteurs à la transformation, et l'arrivée d'une cheffe de projet (grâce à une bourse innovation-formation du Conseil Régional), Élise Bourcier, a conforté le projet «1,2,3... léguminez !». La halle technologique a été certifiée en transformation AB dès 2014, ce qui a permis de transformer des légumes de maraîchers bios et de la ferme (lait, orge et mirabelles). La demande pour transformer les légumineuses est passée de 7 à 27 producteurs en 2019. La halle est un lieu de formation non seulement pour les BTSA STA et licences pro mais également pour les autres filières pédagogiques (STAV, PA, GPN et GMNF) qui collaborent à la transformation des pommes pour la mairie de Malzéville, ou des mirabelles de la ferme. Le partenariat avec des agriculteurs du territoire proche a permis de mieux professionnaliser les pratiques de formation.

La réussite de Pixérécourt est liée à plusieurs facteurs :

- la demande des professionnels pour transformer leur production ;
- la mobilisation de ressources humaines et matérielles de l'établissement de formation à partir de la recherche de compétences par l'ingénierie de projet et d'une prise de risques ;
- la détermination de l'équipe de direction qui a notamment appuyé les différentes embauches ;

- le travail des équipes avec une collaboration active du CFPPA, de l'équipe de cuisine, du directeur de l'exploitation agricole et des enseignants.

À la suite du CasDAR 2015-2017, l'activité de la halle a été appuyée par l'embauche de volontaires en service civique par contrats de six mois. Pour Claudine «on ne peut plus s'arrêter même s'il faut donner du temps de travail» car l'établissement a développé sa mission d'animation de territoire et d'expérimentation. Cette dynamique l'a amené à s'insérer dans le projet alimentaire territorial Sud-54 en proposant des formations et un service de transformation pour les producteurs. La demande des agriculteurs se poursuit avec la perspective d'investir dans la halle pour transformer des produits animaux. La mutualisation des efforts avec les établissements de Chaumont, de Bar-le-Duc (atelier technologique) et de Mirecourt permettra de co-concevoir un service de restauration collective en alimentation durable et locale. La halle développera la transformation de légumineuses de la ferme de Pixérécourt (farine de pois). Au final, l'enseignement agricole de Pixérécourt a réussi sa professionnalisation tout en s'inscrivant dans un projet de transition agroécologique.

Il est donc un peu difficile de bien distinguer le rôle spécifique de référente, du rôle dans la mission tiers temps déjà transversal porté préalablement par Claudine ; la double casquette donnait en tout cas de la cohérence et une vision globale. Et pour mobiliser l'atelier de transformation -en lien avec l'exploitation-, elle a eu recours à des activités d'animation et de coordination entre les acteurs internes/externes, à des échanges avec la direction pour les recrutements, à de la rédaction de projet et demandes de financements, à de l'appui au développement des formations courtes proposées par le CFA-CFPPA et la halle...

#### En savoir plus

- Article de 2016 sur la mission du tiers temps à Nancy (création d'un atelier agroalimentaire multisite).
- Article 2016 publié sur le site ADT sur le projet CasDAR TAE sur les légumineuses.



### Encadré 5 - Répondre à un appel à projet pour expérimenter un verger maraîcher avec peu d'intrants, et viable économiquement. Exemple de l'EPL des Flandres

Plusieurs référents EPA ont contribué à saisir l'opportunité des trois appels à projets CasDAR TAE de la DGER de 2014, 2015 et 2016. Ainsi, Frédrick Lévêque (référent EPA et formateur en biologie-écologie et agronomie), basé à Lomme (ferme horticole en AB), a été marqué lors d'une formation des référents (organisée par le dispositif national d'appui début 2015), par l'expérience de l'établissement d'Avignon en verger maraîcher (un des premiers dans l'enseignement agricole implantés en 2011). Frédrick avait fait l'expérience d'avoir participé à un projet sur la biodiversité de l'enseignement agricole (BiodivEA) lui ayant apporté des repères sur la biodiversité en agriculture et l'intérêt des arbres/haies dans les systèmes de production.

Il a proposé à sa direction de répondre à l'appel à projet CasDAR TAE de la DGER du printemps 2015 pour tester et adapter les principes d'un verger maraîcher à bas intrants dans les Hauts-de-France, et en étudier la viabilité économique. Il s'est entouré de quelques collègues formateurs (pour voir comment mettre en place ce système et l'évaluer) et d'experts locaux (sur l'agroforesterie et la génétique des arbres de vergers, sur la biodiversité du sol, sur le maraîchage) ou pouvant assurer des animations sur ces thématiques en jeu pour la conception et développement de tels systèmes agricoles. Il s'est enfin appuyé sur des références méthodologiques issues d'un autre programme de recherche et développement, le projet «SMART» qui était en cours («Associer des légumes et arbres fruitiers en agroforesterie» - CasDAR innovation et partenariat 2014-2017).

La réponse à l'AAP s'est faite dans des délais très serrés mobilisant le référent et le directeur d'EPL, sur un site qui n'avait pas de DEA à l'époque, et où les concertations internes et externes auraient mérité plus de temps. Cela a pu occasionner, une fois le projet lauréat et démarré,

quelques besoins de clarifications ultérieures des partenaires sur leur rôle (vraie co-construction de la démarche attendue du référent EPA versus partenaires ressentant le besoin d'un guidage plus fort de l'établissement par exemple).

Une parcelle désaffectée de 2000 m<sup>2</sup> accueille désormais des pommiers rustiques, des fruits rouges et des essais de cultures maraîchères en agriculture bio.

Frédrick souligne que ce projet a permis la participation au projet de classes des CFA, LEGTA, CFPPA pour contribuer aux plantations et à des suivis/production de références (biodiversité - suivi d'insectes auxiliaires -, pédologiques et techniques - par exemple sur les modes de paillage, la gestion de la flore adventice). Le projet a fourni plus d'opportunités de mettre les jeunes au contact des professionnels. Il a contribué, aussi via la prise de risques techniques et financiers, à la mission d'animation et développement du territoire.

Les BTSA en Productions horticoles ont été particulièrement impliqués dans la conception et le suivi, avec des pratiques pédagogiques renouvelées suite à une formation EPA/accompagnement du référent. La prise de recul et des capitalisations (vidéo de reportage, fiche Pollen, article sur le site de la mission ADT, séminaires, témoignages lors de diverses journées régionales ou nationales...) ont contribué à la reconnaissance régionale et nationale de ce projet. Les références qui seront produites intéressent la profession pour tester une réponse peut-être possible à la crise horticole qui touche la région et le secteur.

On aurait pu présenter aussi le cas de Brive Voutezac qui fait se croiser de nombreuses classes des filières technologiques, horticulture et paysage et sur son verger maraîcher qui a démarré fin 2016.

#### En savoir plus

- Concevoir et implanter un verger maraîcher  
Reportages EDD et sur le site POLLEN
- Lomme - Naissance d'un verger-maraîcher bio en dynamique collective sur le site de l'Animation et du développement des territoires de l'enseignement agricole (ADT, lire l'article)
- Le site de l'EPLFPA





**Marie-Angéline Magne**  
ENSFEA-UMR AGIR

**Béatrice Dégrange**  
AgroSup Dijon  
Eduter Ingénierie

**Jean-Luc Toullec**  
DGER/BDAP1  
Réseau biodiversité - RésoThem

**Sylvie Perget**  
ENSFEA



# Partie 4

RÔLES ET IMPACTS DES RÉFÉRENTS  
« ENSEIGNER À PRODUIRE AUTREMENT »  
DANS LES PROJETS DE TRANSITION  
AGROÉCOLOGIQUE MULTI-PARTENARIAUX  
DANS LES TERRITOIRES

## Remerciements

Nous remercions l'ensemble des référents régionaux EPA ayant participé à l'atelier dédié à cette réflexion en octobre 2018 :

- Bernard Beaufiles, LEGTA Naturapolis
- Thierry Clabaut, DRAAF-Service Régional de la Formation et du Développement de Bourgogne-Franche-Comté
  - Éric Desmazeau, EPL de Clermont-Ferrand
  - Pascal Faucompré, DGER-BDAPI
- Isabelle Favé, EPLEFPA de l'Aulne-Châteaulin, CFPPA de Kerver
  - Elvire Finance, Lycée viticole d'Orange
- Marie-Claire Gaudriault, EPLEFPA de Brioude-Bonnefont
  - Vincent Jehanno, LEGTA de Castelnaudary
  - Éric Marinier, EPLEFPA de Tours-Fondettes
    - Virginie Michel, LEGTA de Croix-Rivail
    - Jean-François Olivier, MFR de Fougères
      - Thierry Papillon, LEGTA de Laval
  - Joël Parktiny, LEGTA de Brive-Voutezac
    - Julien Renard, LEGTA de Ribécourt
    - Brigitte Ringeval, EPLEFPA de Cibeins

Nous remercions plus particulièrement Isabelle Favé et Thierry Papillon qui ont rapporté les conclusions de l'atelier lors de la plénière à l'automne 2018, ainsi que Thierry Clabaut, Isabelle Favé, Marie-Claire Gaudriault et Brigitte Ringeval qui ont accepté de témoigner dans cet article



# Partie 4

## RÔLE ET IMPACTS DES RÉFÉRENTS « ENSEIGNER À PRODUIRE AUTREMENT » DANS LES PROJETS DE TRANSITION AGROÉCOLOGIQUE MULTI-PARTENARIAUX DANS LES TERRITOIRES

Marie-Angéline Magne

Béatrice Degrange

Jean-Luc Toullec

Sylvie Perget

### Résumé

À partir des expériences vécues par quelques référents Enseigner à produire autrement, cet article caractérise différentes formes de projets de transition agroécologique à l'échelle des territoires, dans lesquelles les référents EPA ont été impliqués. Cet article analyse les rôles joués par les référents dans ces différentes formes de projets et les impacts de leur activité/implication sur les dynamiques locales et les établissements d'enseignement agricole. À partir d'une grille d'analyse co-construite avec les référents, cinq enseignements clefs aidant à accompagner la professionnalisation des référents EPA ont été extraits et formalisés.

### Introduction

Pour accompagner la mise en œuvre du projet agroécologique pour la France (Loi d'avenir, 2014) et de sa déclinaison dans le plan Enseigner à Produire Autrement (EPA), des dispositifs de soutien ont été proposés sous diverses formes dont : i) des appels à projets en lien avec la transition agroécologique, adressés à différents acteurs professionnels agricoles incluant les établissements d'enseignement technique agricole ; ii) des moyens spécifiques dédiés aux établissements d'enseignement technique agricole pour répondre à des enjeux de territoire en prise avec les thématiques d'agroécologie et d'alimentation durable (fléchage de projets conduits par des tiers temps et chefs de projet en lien avec EPA, les programmes régionaux EPA ; déploiement et montée en compétences d'un réseau de 150 référents régionaux EPA depuis 2014). Ces référents ont pour mission, entre autres, de contribuer à l'implication des établissements d'enseignement technique agricole dans leur territoire et au développement de projets de transition agroécologique au sein de ces territoires. Ce faisant, ils suscitent des dynamiques collectives entre les acteurs des établissements d'enseignement technique agricole dans leur diversité (enseignants, directions d'établissements d'enseignement technique agricole, directeurs d'exploitations agricoles ou d'ateliers technologiques,

apprenants) et ceux du territoire tout aussi divers (agriculteurs, organismes de développement agricole, acteurs institutionnels, entreprises privées, consommateurs, citoyens, associations environnementales ou autres...). Plusieurs questions se posent alors : quelles sont les formes de projets dans lesquelles s'inscrivent ces dynamiques collectives ? Quels réseaux d'acteurs sont impliqués dans ces dynamiques ? Comment ces réseaux ont-ils été construits ? Quels sont les effets de la mise en réseaux et de la mise en dynamique des établissements d'enseignement technique agricole, sur les acteurs du territoire, sur la transition agroécologique dans les territoires ? Quels rôles le référent EPA joue-t-il exactement dans ces dynamiques et à quelles conditions ces rôles peuvent-ils s'exprimer ? Autant de questions auxquelles nous souhaitons répondre dans cet article. L'objectif ici est de caractériser différentes formes de projets/dynamiques de transition agroécologique à l'échelle du territoire dans lesquels les référents EPA ont été impliqués, d'analyser comment ces projets ont été développés et les effets qu'ils ont engendrés sur les acteurs des établissements d'enseignement technique agricole et les acteurs du territoire. Il s'agit ainsi d'identifier les conditions de réussite ou d'échec de ces types de projets, et d'extraire quelques éléments d'analyse et de perspectives utiles pour les référents EPA.

### Mots-clefs

Territoire  
Multi-partenariat  
Intermédiation  
Transition agroécologique  
Formation.

Pour atteindre ces objectifs, nous avons analysé les expériences vécues par les référents EPA dans lesquelles des interactions entre eux et des acteurs du territoire avaient été mises en jeu. Cela a été réalisé à l'occasion d'un atelier mené en octobre 2018 lors du dernier regroupement des référents EPA avec une quinzaine de participants. Après avoir identifié et caractérisé une diversité de projets multi-acteurs dans lesquels les référents EPA se sont investis, nous expliquerons d'abord la grille d'analyse construite et utilisée pour analyser ces projets, et nous extrairons ensuite les principaux enseignements de cette analyse sur la base desquels nous développerons *in fine* quelques perspectives pour les référents EPA.

page

# Partie 4 47



## I. Quatre types de projets multi-acteurs dans lesquels les référents EPA se sont investis

Quatre types de projets de transition agroécologique ont ainsi été identifiés et différenciés selon :

- le porteur de projet : acteurs d'établissements d'enseignement technique agricole dont référents EPA vs acteurs du territoire (DRAAF<sup>1</sup>, organisme de conseil agricole...);
- la mission d'enseignement à l'origine du projet : i) formation *stricto sensu* ; ii) insertion scolaire, sociale et professionnelle ; iii) animation et développement des territoires ; et iv) développement, expérimentation et innovations agricoles et agroalimentaires ;
- le guichet de financement : appel d'offre CasDAR<sup>2</sup> innovation et partenariat, CasDAR transition agroécologique<sup>3</sup> dédié aux établissements d'enseignement agricole vs pas de guichet a priori.

Il ne s'agit pas ici de faire une typologie de projets basée sur une combinaison stricte de ces trois critères, mais de proposer une caractérisation des projets permettant d'explorer une certaine diversité de situations interactives entre les acteurs des établissements d'enseignement technique agricole, les acteurs du territoire et les référents EPA.

Quatre formes de projets ont ainsi été identifiées :

1. projets d'initiative régionale mobilisateurs de plusieurs établissements d'enseignement technique agricole (ex. : projet polyculture-élevage porté par la DRAAF Bourgogne-Franche-Comté et s'appuyant sur deux CasDAR transition agroécologique) ;
2. projets d'innovation et expérimentation technique (type CasDAR) portés par des acteurs professionnels du territoire avec une dimension pédagogique justifiant la participation de(s) référent(s) et

tiers-temps, chefs de projets (ex. : CasDAR Luz'co) ;

3. projets portés par un établissement d'enseignement technique agricole et visant à mobiliser des acteurs professionnels en vue de l'insertion ou la formation des apprenants (ex. : espace test agricole) ;
4. projets portés par un (des) référent(s) et visant à la communication entre les acteurs d'établissements d'enseignement technique agricole et acteurs professionnels et citoyens du territoire (type projet d'animation événementielle comme les soirées de l'agroécologie).

### I.1. Type 1. Des projets régionaux pour mettre en réseau des établissements d'enseignement technique agricole

Ce type de projet régional est centré sur la mise en réseau de plusieurs établissements d'enseignement technique agricole d'un territoire et la construction d'une problématique commune et partagée en interne à l'enseignement agricole et avec une diversité d'acteurs du territoire. Il vise à faire monter en compétences le collectif « enseignement technique agricole » sur une thématique relative à la transition agroécologique. Ce type de projet est soutenu par le niveau régional qui assure l'animation du réseau pour faciliter la mise en œuvre des actions et développer les échanges avec les partenaires du territoire. C'est le cas du projet de polyculture-élevage (PCE) en Bourgogne-Franche-Comté, qui est animé par le chargé d'animation et du développement des territoires dans l'enseignement agricole (ADT) de la DRAAF/SRFD (Encadré 1).

### I.2. Type 2. Des projets financés portés par la profession agricole

Les établissements peuvent également participer à des projets financés et portés par la profession agricole (ex. : organisations professionnelles agricoles et/ou des organismes à vocation agricole et rurale) tels que les projets CasDAR. Dans ces projets, l'enseigne-

ment agricole est le plus souvent attendu pour développer la mission expérimentation-innovation sur les fermes des établissements et pour construire et valoriser des ressources pédagogiques. Dès lors, ces projets constituent une opportunité pour les établissements d'enseignement technique agricole car ils y développent des liens et s'inscrivent dans leurs territoires. Ces projets bénéficient également d'un appui de l'enseignement supérieur et de la recherche. C'est le cas du projet de recherche action Luz'Co qui vise à développer les démarches collectives autour des légumineuses fourragères (Encadré 2).

### I.3. Type 3. Des projets type « espace test agricole »

Les projets type « espace test agricole » peuvent répondre à des demandes d'agglomérations et/ou de territoires dont le but est de favoriser l'activité socio-économique d'un territoire en lien avec l'agriculture et aussi de (re)connecter les agriculteurs aux consommateurs. L'espace test agricole est un dispositif intéressant pour accompagner de futurs agriculteurs à expérimenter des modes de production basés sur les principes de l'agroécologie. Il favorise une installation progressive en minimisant la prise de risque liée à ces nouveaux modes de production. Pour les établissements d'enseignement agricole, l'espace test agricole est une opportunité pour renforcer leur mission de développement territorial, de formation et d'insertion professionnelle. L'espace test en maraîchage biologique du CFPPA de Kerviler (EPL de Châteaulin-Morlaix-Kerviler) en est un exemple (Encadré 3).

### I.4. Type 4. Des projets d'animation événementielle autour de l'agroécologie

Il s'agit de projets d'animation d'événements sur la thématique de la transition agroécologique, proposés par des établissements d'enseignement technique agricole en vue de reconstruire le monde professionnel agri-

<sup>1</sup> Direction Régionale de l'Alimentation, de l'Agriculture et de la Forêt

<sup>2</sup> Il s'agit d'appels à projets lancés dans le cadre du Programme National de Développement Agricole et Rural (PNDAR) piloté par le ministère chargé de l'agriculture, et financés au titre du Compte d'Affectation Spéciale pour le Développement Agricole et Rural (CasDAR) créé par la loi des finances en 2006. Les organismes professionnels agricoles et les organismes nationaux à vocation agricole et rurale sont le plus souvent les porteurs et/ou partenaires de ces projets. <https://agriculture.gouv.fr/telecharger/102695?token=5530a17f2a22d7864f330fae8b006cbf>

<sup>3</sup> Il s'agit de l'appel à projet casdar "L'enseignement agricole au service de la transition agroécologique" (TAE+) qui est dédié aux établissements d'enseignement agricole. <https://agriculture.gouv.fr/telecharger/109420?token=a6c3e0d29bb8b5a589ded7939ea4d3c5>



cole et la société. Ils permettent d'impliquer en interne les équipes et les apprenants dans un projet événementiel et de communication en lien avec leur territoire. Ce type de projet peut s'autofinancer ou nécessiter des financements *ad hoc*. Citons l'exemple des « soirées de l'agroécologie » organisées et mises en oeuvre par les établissements d'enseignement technique agricole de Brioude (Encadré 4) et de la Martinique.

## 2. Une grille pour analyser les dynamiques collectives impliquant les référents enseigner à produire autrement et les acteurs du territoire

Afin d'analyser les contributions de ces quatre formes de projets collectifs « établissements d'enseignement technique agricole - acteurs du territoire impliquant des référents EPA », nous avons co-construit une grille. Celle-ci comprend quatre critères clefs renvoyant respectivement : i) aux effets des projets sur les dynamiques territoriales ; ii) aux effets sur l'organisation et les compétences intra-établissement d'enseignement technique

agricole ; iii) au(x) rôle(s) des référents dans ces dispositifs ; iv) aux points de vigilance et conditions de réussite de tels projets (Figure 1).

Cette grille a été utilisée par les référents EPA pour analyser leurs expériences vécues dans le cadre des quatre projets discriminés ci-dessus.

### 2.1. Les effets du projet sur les dynamiques territoriales

Le premier critère vise à évaluer les effets du projet sur les dynamiques territoriales. Cela comprend l'impact sur les relations entre l'établissement d'enseignement technique agricole et les acteurs du territoire (ex. : favoriser l'interconnaissance et la reconnaissance des compétences de chaque « acteur », fédérer vs mettre de la tension...) et les modalités de travail entre eux (ex. : mutualiser des ressources, organiser des réunions mensuelles...). Il s'agit d'identifier si et comment le projet en question a permis de faire émerger d'autres projets, que ce soit pour prolonger les actions sur le thème du projet initial ou pour bénéficier de la dynamique multi-partenaire construite pour explorer d'autres champs thématiques d'inté-

rêt. Il s'agit également de voir si ces projets ont généré de nouveaux modes d'intervention collective. Ce faisant, il convient d'identifier le rôle joué par l'établissement d'enseignement technique agricole dans cette dynamique territoriale.

### 2.2. Les effets du projet au sein de l'établissement d'enseignement agricole

Le deuxième critère d'analyse porte sur les effets du projet au sein de l'établissement, cela à trois niveaux. Le premier concerne les effets du projet sur les compétences de gestion de projets multi-partenariaux des agents de l'établissement d'enseignement technique agricole : compétences d'ingénierie financière (montage et gestion), de conduite de projet (montage, suivi, gestion et animation multi-partenaire) et autres activités d'ingénierie des établissements (veille et prospective...).

Le deuxième niveau relève des impacts du projet sur les équipes au sein de l'établissement. D'une part, on va chercher à identifier si et comment le projet a fait évoluer les postures et pratiques professionnelles des diffé-

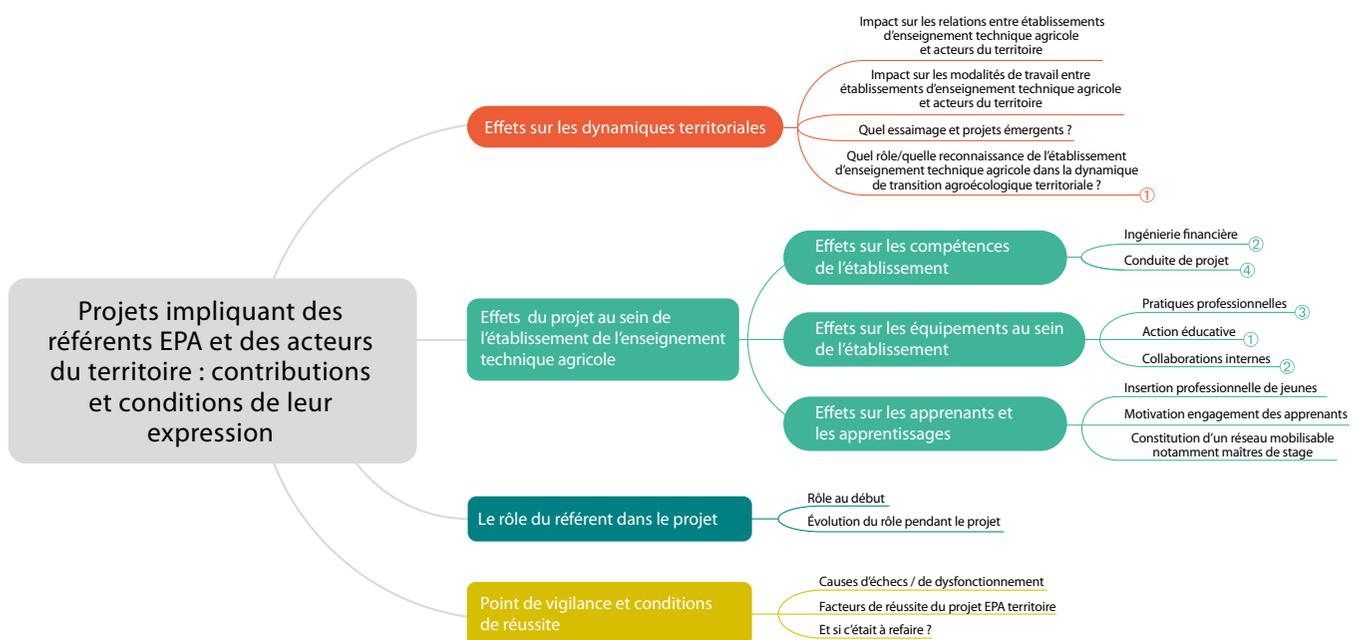


Figure 1 - Grille d'analyse des projets de transition agroécologique des établissements d'enseignement technique agricole en lien avec le territoire et impliquant des référents enseigner à produire autrement



rents acteurs au sein de l'établissement : les pratiques des enseignants, les pratiques agricoles des directeurs et salariés des exploitations agricoles de l'établissement, les pratiques de transformation agroalimentaire des directeurs et salariés d'ateliers technologiques, les pratiques de l'équipe de direction (etc.). Ensuite, on va évaluer les effets du projet sur le développement d'actions éducatives au sein des équipes de l'établissement ; par exemple les effets sur les modalités de restauration collective, de gestion des déchets et d'aménagement des terrains pour préserver la biodiversité au sein des établissements. Enfin, on va repérer les effets du projet sur les collaborations entre les différents personnels de l'établissement ; par exemple le développement du travail en équipe enseignants, directeur d'exploitation et directeur adjoint ou en équipe pédagogique pluridisciplinaire.

Le troisième et dernier niveau d'effets à caractériser porte sur les apprenants. Cela consiste à analyser les effets du projet sur la formation des apprenants, leur motivation et leur engagement dans leur apprentissage, sur leur insertion professionnelle et sociale au sein du territoire (connaissance et travail avec des acteurs futurs employeurs ou identification de maîtres de stages...).

### 2.3. Le(s) rôles des référents dans le projet

Le troisième critère d'analyse de la grille se focalise sur le(s) rôle(s) joué(s) par le(s) référent(s) EPA dans le projet considéré. Il convient d'identifier ce rôle au cours des différentes phases du projet, de son montage, à sa mise en œuvre jusqu'à son bouclage. À travers les expériences singulières analysées, il apparaît nécessaire de comprendre comment les référents se sont appropriés leur mission, en ont défini les contours progressivement et ont acquis les compétences *ad hoc* (eux qui sont avant tout le plus souvent enseignants ou formateurs, ou directeurs d'exploitation ou directeurs adjoints).

### 2.4. Les points de vigilance et les conditions de réussite du projet

Enfin, le dernier critère d'analyse de la

grille consiste à non seulement identifier les livrables / résultats majeurs du projet, d'en évaluer la pertinence et la qualité, mais aussi d'évaluer le processus même de conduite du projet : les causes de dysfonctionnement et les facteurs de réussite. Il convient également d'identifier des voies possibles d'amélioration pour reconduire des projets, de même type, dans de meilleures conditions ou pour l'obtention de « meilleurs » résultats.

## 3. Cinq enseignements extraits des expériences vécues par les référents EPA sur des projets multi-acteurs au sein d'un territoire

Il ne s'agit pas ici de présenter de manière fine la déclinaison de chacun des types de projets au filtre de la grille d'analyse mais de se focaliser sur des enseignements transversaux pour accompagner la professionnalisation des référents EPA. Cinq enseignements clefs sont ainsi ressortis. Nous les illustrons à partir des quatre expériences de projets vécus par des référents EPA (cf. encadrés).

### 3.1. Des référents qui facilitent la construction d'une offre adaptée à un établissement d'enseignement dans des projets territoriaux de transition agroécologique

Le premier enseignement retiré de l'analyse des quatre projets discriminés montre que les référents EPA, par leur mission d'accompagnement à la dynamique territoriale autour du produire autrement, se retrouvent investis et légitimés pour clarifier les besoins des acteurs du territoire et les besoins internes à l'établissement, les formaliser et développer des offres adaptées à l'établissement d'enseignement technique agricole. Cela passe par une veille des besoins des acteurs sur le territoire, veille que les référents EPA font dans le cadre de leur activité de travail au-delà de leur mission de référents. Cependant la formalisation et la construction de l'offre peuvent prendre différentes formes selon les projets identifiés. Ainsi, elle peuvent être opérée au départ du projet, car le diagnostic du(des) be-

soin(s) est à l'origine même du montage du projet : c'est notamment le cas du projet d'espace test agricole maraîchage biologique mis en place par l'établissement d'enseignement technique agricole de Kerliver. Le projet répond à un besoin d'aide à l'installation de jeunes maraîchers en agriculture biologique, préoccupations partagées par d'autres acteurs du territoire sur la thématique de l'accompagnement à l'installation dans un territoire en déprise (par les Chambres d'agriculture, GAB, CIVAM...), de la préservation des ressources (PNR) et de l'alimentation durable (pays de Brest). L'offre ou les actions à mener par l'établissement peuvent également être formalisées au cours du projet. C'est notamment le cas lorsque le projet a été conçu sans réelle formalisation des actions et du rôle à mener par l'établissement d'enseignement technique agricole au-delà du besoin d'associer l'enseignement technique agricole dans un projet territorial autour de la transition agroécologique. À titre d'exemple, dans le CasDAR Luz'CO, il n'y avait pas d'expression claire de la part des professionnels agricoles porteurs du projet (FRClVAM) sur un besoin spécifique relatif aux missions de l'établissement d'enseignement technique agricole. La référente EPA qui s'est retrouvée impliquée dans le projet a donc dû déterminer le rôle que l'établissement d'enseignement technique agricole pouvait jouer en lien avec la compréhension des actions menées par ces acteurs professionnels et les missions de formation et d'animation du territoire de l'établissement. De la même manière, dans le cadre de projets tels que les animations événementielles portées par certains établissements (ex. : soirées de l'agroécologie portées par l'établissement de Brioude ou de Martinique), les référents EPA font une veille continue des thématiques sur lesquelles les acteurs du territoire pourraient avoir un intérêt ou un besoin de communiquer et de partager. Enfin, les besoins peuvent être centrés davantage sur ceux d'un ou plusieurs établissements d'enseignement technique agricole au sein du territoire/région en lien avec des enjeux agri-



coles du territoire. C'est particulièrement le cas du projet régional Bourgogne-Franche-Comté, dans le cadre de la mise en œuvre de la transition agroécologique. Le projet est porté par un chargé d'Animation et du Développement des Territoires (ADT) de la DRAAF, mobilisant neuf établissements d'enseignement technique agricole sur le recouplage entre culture et élevage dans les fermes. Ainsi, la mise en réseau des établissements d'enseignement technique agricole autour de cette thématique émerge du besoin de faire monter en compétences les établissements d'enseignement technique agricole sur cette thématique, tant dans l'action dans les exploitations agricoles des établissements que dans l'enseignement. Il s'agit moins de répondre à des besoins actuels d'acteurs professionnels du territoire que de répondre à des besoins potentiels de futurs professionnels agricoles de ce territoire, tels que le(s) référent(s) les ont identifiés. La veille menée par les référents EPA est donc également prospective. Dès lors, il ressort que le référent EPA a un rôle important dans la formalisation des besoins des acteurs du territoire et de l'établissement (plus ou moins explicités) et dans la construction de l'offre qu'un établissement d'enseignement technique agricole peut proposer. Il doit savoir identifier des signaux faibles de besoins existants ou émergents du côté des professionnels, des citoyens du territoire et des acteurs de l'établissement. À partir des données, il va construire une offre adaptée et en phase avec les compétences des acteurs de l'établissement d'enseignement technique agricole. Il se pose alors la question des ressources disponibles des référents EPA pour mener cette veille territoriale sur le long terme, mais aussi celle des compétences nécessaires pour la mener ou encore des arènes dans lesquelles peuvent s'exprimer les besoins des différents acteurs et des établissements d'enseignement technique agricoles, se rencontrer et construire des offres adaptées aux besoins. Survient également la question des compétences en ingénierie de projet dont sont dotés les réfé-

rents EPA individuellement ou collectivement (en équipe de référents, ou au sein des établissements) pour formuler des offres adaptées et ainsi répondre aux besoins identifiés. En effet, parmi les cas analysés, il ressort que sur les quatre référents EPA impliqués, trois ont des compétences en ingénierie de projet du fait de leur activité principale (ex. : référent EPA qui est également chargé de mission Animation Développement des Territoires d'une DRAAF ou enseignant en CFA-CFPPA) ou leur mission de tiers temps en plus de celle de référent EPA. Ces compétences facilitent probablement la construction d'une offre se déployant au-delà de l'échelle de la classe qui est celle de l'activité d'un enseignant.

### 3.2. Des projets qui aident l'interconnaissance, construisent la reconnaissance des compétences des établissements et facilitent le travail collectif sur le long terme

Le deuxième enseignement retiré de l'analyse des expériences vécues par les référents EPA relativement aux projets multi-acteurs au sein des territoires concerne le rôle du projet dans la construction de la pérennisation des interactions entre les acteurs dans le temps long. Ainsi, tous les projets étudiés permettent aux acteurs des établissements d'enseignement technique agricole et à ceux du territoire, de mieux se connaître ; ce qui facilite le travail collectif et contribue aussi à la reconnaissance des compétences de chacun, particulièrement celles des établissements d'enseignement technique agricole par les acteurs du territoire. Le rôle rassembleur, fédérateur, médiateur, catalyseur, « neutre » des établissements d'enseignement technique agricole a aussi émergé tel un atout pour construire et mettre en œuvre des projets de transition agroécologique au sein des territoires, que ces derniers relèvent d'actions concrètes dans les fermes (ex. : espace test agricole, CasDAR Luz'co ou projet région Franche-Comté) ou d'actions de communication entre professionnels agricoles et acteurs de la société au sein d'un territoire comme les soirées de l'agroécologie. Il ressort

que cette interconnaissance nécessite beaucoup de temps de la part des référents EPA ; pour ces derniers, ce long processus a d'ailleurs pu leur laisser penser que le(s) projet(s) n'avancai(en)t pas à certains moments. Avec le recul cependant, ces temps d'échange « a priori inefficaces » apparaissent *in fine* comme une étape nécessaire pour asseoir la reconnaissance des compétences de chacun et le souhait/l'envie de pérenniser les interactions dans un futur proche ou plus lointain. Parmi les expériences analysées, il est à noter que les effets de l'interconnaissance ont été positifs. Mais l'on peut aussi imaginer que l'interconnaissance puisse aboutir à une reconnaissance de non-compétences des uns vis-à-vis des autres ou à la reconnaissance d'un manque d'alignement entre les pratiques ou avis des acteurs du territoire et des acteurs de l'établissement d'enseignement technique agricole. Il est notamment nécessaire pour les acteurs du territoire de bien comprendre les missions d'un établissement d'enseignement technique agricole et les « contraintes » inhérentes au métier même d'enseignement/formation pour contribuer à un projet multi-acteurs intégrant un établissement d'enseignement technique agricole au sein d'un territoire. Il s'agit notamment pour les acteurs du territoire d'accepter des livrables du projet qui ne soient pas totalement stabilisés car issus, pour certains, des apprenants en cours de formation. Cependant, il ressort aussi que le fait que ce soit des apprenants en cours de formation qui analysent les processus de transition agroécologique à l'œuvre dans le territoire peut faciliter les échanges avec et entre les professionnels et les citoyens. Ces acteurs peuvent alors être plus enclins à discuter/expliquer leurs points de vue sur la base d'une analyse faite par des apprenants que si cette analyse est



faite par des « experts » face auxquels ils pourraient se sentir davantage jugés et sur la défensive. En termes de perspective, ce résultat suggère la nécessité, de la part des référents EPA, d'organiser au moins une réunion regroupant l'ensemble des partenaires et de la dédier à l'expression des missions de chacun, des objectifs que chacun assigne au projet, et des attentes que chacun a vis-à-vis des autres partenaires. Il semble aussi nécessaire de formaliser des conventions de partenariats pour faciliter les contacts au niveau local et supra pour maintenir dans le temps la dynamique d'interactions entre les acteurs de l'établissement d'enseignement technique agricole et du territoire et faciliter la dynamique de transition agroécologique. La pérennisation des missions des référents EPA constitue également un levier important pour la durabilité des projets multi-partenariaux de ce type. Enfin, il serait utile de cartographier les projets / dispositifs multi-acteurs dans les territoires dans lesquels les référents EPA sont engagés pour rendre visibles les compétences qu'ils ont développées ou développent et permettre aux acteurs du territoire de pouvoir les mobiliser en fonction des projets en cours de construction ou en fonction de leurs besoins.

### 3.3. Des référents garants de la dimension « enseignement/apprentissage » des projets

Le troisième enseignement majeur de l'analyse des projets établissements d'enseignement technique agricole-acteurs du territoire fait apparaître que si la dimension apprentissage n'est pas toujours prégnante ou explicite au départ du projet, la participation des référents EPA à ces projets a des retombées bénéfiques sur la formation des apprenants. Cependant, la formation ne relève pas uniquement de ce qui se fait en classe et prend des formes diverses pour doter les apprenants de capacités professionnelles. En effet, les missions des établissements d'enseignement technique agricole convoquées dans les projets étudiés sont diverses ; elles sont, dans un pre-

mier temps, orientées sur l'animation du territoire, sur l'insertion sociale et professionnelle et sur le développement et l'expérimentation d'innovations plus que sur celle de formation *stricto sensu*. En revanche, les retombées dans celle-ci peuvent être directes et à court terme via des activités pédagogiques en lien avec les questions sociétales et/ou professionnelles au cœur du projet. Ainsi dans le cadre du projet CasDAR Luz'Co, les étudiants de BTS ACSE ont développé une démarche d'enquête auprès des professionnels impliqués dans le projet collectif de luzerne pour analyser les causes de son échec dans le cadre du module visant à préparer les futurs professionnels à prendre en compte le contexte professionnel et territorial pour orienter l'activité agricole. De même, dans le projet de soirées de l'agroécologie organisées par l'établissement d'enseignement technique agricole de Brioude, les apprenants sont amenés à alimenter le débat sur la thématique choisie à partir soit d'un projet d'initiative et de communication (PIC) qu'ils ont pu réaliser en amont, soit à partir de recherches bibliographiques. Les retombées peuvent être indirectes via des contributions à l'insertion professionnelle des jeunes comme c'est le cas pour les espaces tests agricoles, ou se résumer à une meilleure compréhension des territoires dans lesquels ils sont formés et des réseaux d'acteurs (professionnels, institutionnels, citoyens...) dans lesquels ils évoluent et évolueront. La compréhension de ces territoires, dans les différentes composantes biophysiques et socio-économiques est un moyen de doter les apprenants de capacités à s'adapter à une diversité de situations d'exercice de leur futur métier.

Il ressort que ce type de projet amène à un changement dans la relation / posture de l'enseignant (qui est souvent le référent EPA) vis-à-vis des apprenants ; en effet, l'enseignant-référent EPA est pris dans des situations professionnelles authentiques face auxquelles il n'a pas de solutions prédéfinies. Cela l'amène ainsi à mettre les apprenants dans des situations d'autonomie et de questionnement pour construire des

savoirs en contexte en interaction avec l'environnement et les acteurs associés. Il s'agit donc de situations de dévolution pour l'enseignant-référent EPA, qui consistent à mettre les apprenants en activité pour leur donner l'occasion d'apprendre. La dévolution est « un acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage ou d'un problème, et accepte lui-même les conséquences de ce transfert » (Brousseau, 1998). Ces projets de transition agroécologique impliquant établissements d'enseignement technique agricole et acteurs du territoire participant, ce faisant, à la transition des formes d'enseignement pour former à produire autrement. Cependant, la dévolution n'est pas une démarche pédagogique innée pour les enseignants (qui ont tendance à faire à la place de l'élève) et elle doit être anticipée, contrôlée et lisible pour les élèves. Dans la formation à la transition agroécologique, l'enseignant(e) a davantage un rôle d'accompagnateur des apprenants pour faire l'expérience, mener une enquête... sur des situation(s) authentique(s) et apprendre de cette expérience. Il/elle est alors le concepteur de situations d'apprentissage, veille à identifier les savoirs en jeu dans ces situations et à les institutionnaliser chemin faisant. Il semble nécessaire de former les enseignants et particulièrement les référents EPA qui peuvent être démultipliateurs au sein des établissements dans les régions, pour construire des situations de dévolution qui permettent des apprentissages pour leurs apprenants.

### 3.4. Le référent « Enseigner à Produire Autrement » : un intermédiaireur

Le quatrième enseignement porte sur le rôle des référents EPA au sein de ces projets entre établissements d'enseignement technique agricole et acteurs du territoire autour de la transition agroécologique. Il ressort de l'ensemble des projets étudiés que ce rôle est celui d'un intermédiaireur. L'intermédiation est définie comme « un travail de traduction nécessaire à la coordination entre des acteurs hétérogènes mais interdépendants dans



l'élaboration et la mise en œuvre d'une action transformatrice rendue nécessaire par l'existence d'une situation problématique concernant ces acteurs» (Steyaert et al., 2014). Dit plus simplement, le référent EPA est «un passeur de mondes». Il fait ainsi du lien entre les acteurs du territoire et les acteurs de l'établissement qu'il représente dans le cadre de sa mission pour ce qui relève de la transition agroécologique. Mais il fait aussi du lien au sein de l'établissement d'enseignement technique agricole entre les différents «mondes» qui le composent : l'administration, la direction, l'exploitation agricole ou l'atelier technologique, les enseignants de toutes les disciplines et les apprenants. En tant que passeur de mondes, il passe quelque chose, ce quelque chose pouvant lui aussi prendre de multiples formes : i) des pratiques/actions concrètes relevant de la transition agroécologique ; ii) des capacités à analyser et à interpréter les différentes logiques d'action à l'œuvre et conceptions portées par des groupes d'acteurs différents ; iii) des capacités à communiquer entre différentes sphères (professionnelle/agricole/citoyenne ; discipline technique/discipline générale...), à accompagner la problématisation et à faire émerger des propositions favorisant la résolution de problèmes ; iv) de la réflexivité. Enfin, le référent EPA, en tant que passeur, doit savoir passer le relais, en déléguant certaines activités à des collègues mais au-delà en laissant les fruits de son action dans les mains d'autres, qu'ils soient des collègues enseignants, des directeurs d'exploitations agricoles, des apprenants ou des acteurs du territoire. Or, cette délégation n'est pas toujours simple pour les référents EPA pour des raisons diverses : i) le manque de compétences au sein de l'établissement d'enseignement technique agricole pour relayer/apuyer/délester le référent EPA de certaines tâches notamment sur tout ce qui relève de l'ingénierie de projet ; ii) un attachement du référent EPA au projet qu'il a construit et aux livrables qu'il a dû mal à laisser dans les mains d'autres notamment d'autres collègues. Enfin, il ressort que, dans les projets, le

référent n'a pas les moyens d'être pilote du projet au même titre que peut l'être un tiers-temps. Il ressort que le référent EPA peu insuffler le besoin de mobiliser un tiers-temps dans un projet ou bien prolonger l'action mise en œuvre par un tiers-temps. Sa contribution peut être locale en proposant et facilitant le développement de ces projets ou en mettant en œuvre des projets de moindre envergure (ponctuel, local...). Elle peut être régionale quand un collectif de référents est à l'origine de projets régionaux ou bien a posteriori, quand après ou pendant la conduite d'un projet, le référent est identifié comme une personne ressource pour aider des collègues enseignants ou acteurs du territoire à monter le même type de projet. Ce résultat amène à penser que, dans le cadre de l'accompagnement à la professionnalisation des référents EPA, il serait souhaitable de dédier des temps de formation à l'intermédiation pour enseigner et former à la transition agroécologique.

### 3.5. Trois conditions pour que les référents développent une dynamique collective « Enseigner à Produire Autrement » autour de projets multi-partenariaux : soutien de la direction, communication et partage

Le dernier enseignement retiré est que les projets de territoire sont source d'engagement collectif au sein de l'établissement d'enseignement technique agricole à plusieurs conditions dont trois sont ressorties comme majeures. Tout d'abord, le soutien de la direction de l'établissement est un préalable indispensable à l'exercice du rôle de référent EPA conditionnant la réussite de tels projets. Ce soutien passe non seulement par une légitimation du référent EPA pour mettre en œuvre l'activité même de passeur de mondes au sein de l'établissement ou avec les acteurs du territoire. Il assure aussi l'appui au référent EPA en termes d'ingénierie de projet et financière qui ne relève pas des compétences attendues du référent. Il assure enfin l'accès à des moyens financiers, temps (décharges,

emploi du temps scolaire adapté pour la formation des apprenants en lien avec le projet) et humains (tiers-temps). La deuxième condition majeure de réussite est la communication au sein de l'établissement d'enseignement technique agricole pour faciliter la dynamique du projet au-delà du seul référent EPA et pour fédérer et enrôler les collègues et les apprenants dans la dynamique : il s'agit de la condition pour faire que le projet soit collectif au sein de l'établissement. Enfin, la dernière condition est la capacité du référent EPA à déléguer et partager les projets pour assurer la pérennisation de la dynamique collective. Ces conditions sont des éléments qui ressortent pour être retravaillés dans le cadre du plan EPA 2 car elles sont apparues comme étant à l'origine de facteurs d'échec ou de mise en péril dans les projets étudiés.



## Conclusion et perspectives

À travers une analyse des expériences vécues par les référents EPA sur des projets de transition agroécologique impliquant un (des) établissement(s) d'enseignement technique agricole et des acteurs du territoire, il met en évidence le rôle majeur du référent dans leur réussite et leur transposition pour «enseigner à produire autrement». En cela, ces projets révèlent bien la pertinence d'avoir développé un réseau de référents EPA visant à favoriser les dynamiques territoriales autour de Enseigner à produire autrement. Nous avons pu identifier que les projets dans lesquels s'inscrivaient ces dynamiques collectives étaient divers, ce qui offre un portfolio de possibles pour les référents EPA en activité ou en devenir. La grille d'analyse développée et utilisée pour analyser a posteriori ces projets constitue aussi, selon nous, un outil utile et utilisable par les référents EPA. Elle permet de dresser un bilan des projets dans lesquels ils se sont investis dans le cadre des bilans annuels du plan régional EPA, mais aussi de penser au futur des projets à déployer et aux compétences utiles pour la conception et la mise en œuvre de ces derniers. Enfin, les cinq enseignements retirés de l'analyse des expériences vécues par les référents EPA, dans le cadre de projets territoriaux de transition agroécologique, permettent de proposer quelques pistes pour poursuivre la professionnalisation des référents EPA dans le cadre du plan EPA 2.

## Références bibliographiques

**G. Brousseau**

*Théorie des situations didactiques*, 1998, Grenoble, La Pensée sauvage

**P. Steyaert, M. Barbier, M. Cerf, A. Levain, A. M. Loconto**

NA.-M. 2016. Role of intermediation in the management of complex sociotechnical transitions. *AgroEcological Transitions*, Wageningen University Research, 39 p., 2016. hal-01470892.



### **Encadré I - Projet régional inter-établissements d'enseignement agricole sur l'intégration culture élevage en Bourgogne-Franche-Comté**

«Thierry Clabault, vous êtes chargé d'animation et du développement des territoires dans l'enseignement agricole à la DRAAF-SRFD de Bourgogne-Franche-Comté. Est-ce que vous pouvez nous présenter ce projet régional sur les systèmes de polyculture-élevage ?

Il s'agit d'un travail qui a démarré en 2017 avec les neuf exploitations de polyculture-élevage d'établissements d'enseignement technique agricole de Bourgogne-Franche-Comté. Il vise une volonté commune des acteurs des établissements de répondre à deux questions : i) les systèmes polyculture-élevage (PCE) ont-ils encore un avenir ? ; ii) comment les faire évoluer pour qu'ils soient durables et résilients ?

Ce travail s'inscrit dans une démarche engagée dès 2014 avec la constitution d'un réseau régional sur l'agroécologie qui comprend un grand nombre d'acteurs et qui a été initié par l'intermédiaire des chambres d'agriculture et des établissements publics d'enseignement agricole (EPL) pour sensibiliser les acteurs du monde agricole sur cette thématique. Deux CasDAR transition agroécologique ont été également déposés en 2015 : l'un par l'EPL de Fontaines pour «faire de son exploitation un laboratoire de la transition agroécologique en polyculture élevage», l'autre porté par le lycée de Dannemarie-sur-Crête en lien avec trois autres établissements de la région pour s'interroger sur «comment aller vers l'agroécologie dans les systèmes d'élevage Franc-Comtois ?».

Aujourd'hui, il s'agit de s'interroger d'ici 2021 sur l'avenir agricole de cette région. Cela concerne neuf territoires différents. C'est un sacré défi si l'on considère qu'il s'agit de donner une visibilité à nos futurs agriculteurs et imaginer des scénarios pour l'avenir.

**Quels sont les acteurs impliqués dans ce projet ?**

Nous bénéficions d'un réseau important, et plusieurs partenaires collaborent à ce projet avec, au niveau professionnel, la Chambre d'Agriculture et l'Institut de l'élevage, au niveau de l'enseignement supérieur et de la recherche, AgroSup Dijon et l'INRAE ainsi que d'autres acteurs engagés dans le projet PSDR «POETTE» [<https://www.psd-r.fr>] et enfin au niveau politique le Conseil régional (Direction de l'Agriculture). Ce dernier

nous a fortement appuyés pour soutenir le projet au niveau national, la thématique polyculture-élevage l'intéressant fortement dans le cadre de sa politique agricole. Les financements de ce projet sont issus du réseau des établissements et du programme PSDR<sup>1</sup> au travers du projet POETTE. Chaque établissement s'est engagé à accueillir et prendre en charge les frais de déplacement de la cheffe de projet au cours de ces différents séjours sur les neuf sites.

**Quel rôle jouez-vous dans ce projet en tant que référent EPA ?**

Il s'agit d'un rôle de coordination et d'animation, en amont, entre les différentes parties prenantes, et d'un rôle d'appui à la synthèse d'un document commun porté par les neuf directeurs d'exploitation agricole (DEA) des EPL impliqués. Par ailleurs, avec le renfort de mes collègues référents EPA, nous avons contacté les équipes pédagogiques pour susciter, et faire adhérer, la participation des enseignants et apprenants au déroulé de cette action de recherche. Du fait de ma position d'animateur du réseau des DEA-DAT, j'ai aussi communiqué sur le projet dans les différents Conseils d'exploitations concernés, cela en vue de créer une dynamique collective. Enfin, dans la mesure de mes disponibilités, j'apporte, avec l'ensemble des référents EPA, un soutien et un appui auprès de notre dynamique cheffe de projet.

**Quels sont les impacts du projet pour l'établissement ?**

S'interroger sur son système invite à faire bouger les représentations et les pratiques de différents acteurs. Les DEA et les salariés des exploitations vont expérimenter de nouvelles pratiques sur l'exploitation mais ils vont le faire de plus en plus de manière concertée. J'ajouterais que l'implication des enseignants et apprenants dans la définition et l'identification des différents facteurs de résilience et de durabilité de l'exploitation de leur EPL les amènera (impacts espérés) à faire des propositions sur des évolutions souhaitables de cette dernière. Par ailleurs, nous espérons, à travers cette étude-recherche transversale, créer des synergies et développer des échanges entre équipes pédagogiques.

**Vous pouvez donner un exemple ?**

Dans le cadre du projet, une des actions

mises en place vise à favoriser l'échange entre étudiants, enseignants et personnel des exploitations agricoles des établissements de la région. Il s'agit de croiser les regards, d'analyser la diversité des fonctionnements des exploitations PCE au sein des EPL de la région pour permettre aux apprenants de découvrir cette diversité et de s'appuyer dessus pour proposer des évolutions des systèmes de PCE en place dans les établissements pour qu'ils soient plus résilients et durables. Des projets pédagogiques, variables d'une année à l'autre, sont construits dans ce sens entre des établissements, et impliquent des travaux avec différentes classes (BTSACSE, Bac Pro CGEA...). Les situations travaillées permettent d'apprendre à analyser et faire un diagnostic, à argumenter et confronter des choix d'évolutions possibles.

**Quel impact chez les partenaires ?**

Nos partenaires professionnels conduisent également des expérimentations sur la résilience des systèmes PCE, et attendent beaucoup de nos conclusions pour constituer une base de données d'indicateurs de fonctionnement et performances de systèmes PCE dans leur diversité. Il en est de même de nos partenaires de la recherche puisque nous participons et contribuons, à la hauteur de notre échantillon, à la dynamique du projet PSDR POETTE.

Les équipes pédagogiques sont notamment associées à l'expérimentation autour de l'outil IDEA 4 (outil que nous avons retenu avec le soutien de la Bergerie Nationale) qui doit permettre une approche et une qualification fine de la durabilité des systèmes PCE en associant des apprenants.

**Quels conseils donneriez-vous à un futur référent EPA désirant participer à un tel projet ?**

En une phrase, je dirais : être intéressé aux réalités agricoles et à l'évolution de l'agriculture et avoir envie de travailler en collectif aussi bien au niveau local que régional.

<sup>1</sup> Pour et Sur le Développement Régional



## Encadré 2 - Projet CasDAR Luz'co en Rhône-Alpes

Brigitte Ringeval, vous êtes enseignante tiers-temps à l'EPL de Cibeins. Est-ce que vous pouvez nous présenter le projet Luz'co et l'implication de l'établissement dans ce projet ?

C'est un CasDAR qui est porté et animé par la FR CUMA Ouest. L'objectif de ce projet est de compiler les retours d'expériences d'acteurs sur des solutions COLLECTIVES mises en œuvre sur les territoires pour implanter et développer les légumineuses fourragères dans les exploitations agricoles, avec un objectif d'autonomie protéique. Les objectifs du projet sont d'identifier les conditions technico-économiques (la luzerne, pourquoi, comment et à quelle rentabilité ?) et humaines (stratégie, jeux d'acteurs) requises pour cela.

Le directeur de l'EPL de Cibeins a postulé à ce projet CasDAR et la candidature de Cibeins a été retenue car l'établissement était partenaire dans un projet de création d'une micro-filière de luzerne (accueil du séchoir collectif, production et consommation de luzerne). Au départ, c'était un projet technique, sans enseignant, et mon arrivée dans le projet a permis de construire une activité pédagogique avec les apprenants de BTS et en lien avec les agriculteurs. Au final, nous avons analysé les raisons de l'échec d'un projet d'implantation de légumineuses dans le péri-urbain de Lyon et nous avons produit des « enseignables » (<http://luzco.fr/jenseigne/>).

Quels sont les acteurs impliqués ?

Des agriculteurs, éleveurs du Centre Dombes et céréaliers de la Côteière Ouest du plateau de la Dombes, des collectivités locales, l'exploitation de l'EPL de Cibeins et la Chambre d'Agriculture de l'Ain.

Quel rôle avez-vous joué dans ce projet en tant que référente EPA ?

J'ai assuré l'engagement de l'EPL dans le projet CasDAR Luz'co : j'ai livré un scénario pédagogique (en BTS ACSE, apprentissage) autour de l'échec de l'association « Luzerne Dombes Saône » ; les BTS ACSE ont diagnostiqué ce qui s'était passé au niveau local, en allant à la rencontre des personnes impliquées ; ils ont mis en évi-

dence les raisons de l'échec et imaginé des solutions (configurations possibles) si le projet devait redémarrer. L'ensemble du travail a fait l'objet d'un webdocumentaire, où sont disponibles : les interviews des acteurs, des étudiants et des enseignants ; les documents de travail des enseignants ; les conclusions du diagnostic...

Quels sont les impacts de ce projet au niveau de votre établissement ?

Ce projet a permis le développement de l'esprit d'équipe et du « enseigner ensemble à partir d'une question professionnelle à potentiel problématique ». Il a fait l'objet d'un travail interdisciplinaire entre cinq formateurs.

Ce projet a également été une source de motivation pour les études pour les apprentis (le savoir prend du sens, au service d'une cause). Il a permis de construire des repères pédagogiques pour permettre aux apprentis de s'approprier les enjeux de durabilité et territoriaux et répondre à la capacité C5 du BTS ACSE.

En termes pédagogiques, le projet a permis de travailler le raisonnement complexe. Il s'agit de projets intéressants pour apprendre aux apprenants à problématiser à partir d'une situation réelle donc contextualisée, à multiples acteurs, sur plusieurs niveaux d'échelle (parcelle, exploitation, territoire). Ils permettent aussi de travailler des concepts en lien avec l'agroécologie : durabilité, transition agroécologique, filière, collectif et jeux d'acteurs, externalités, légumineuse et agronomie, légumineuse et élevage.

Quels sont les impacts sur les relations avec les acteurs du territoire ?

Ce type de projet renforce l'image et la crédibilité de l'établissement d'enseignement technique agricole auprès des acteurs professionnels agricoles.

Quels conseils donneriez-vous à un futur référent EPA désireux de participer à un tel projet ?

Y aller car cela constitue un grand potentiel pour enseigner.



### Encadré 3 - Espace test maraîchage biologique en Bretagne

Isabelle Favé, vous êtes enseignante tiers-temps au Legta de l'Aulne, Châteaulin. Pouvez-vous présenter comment ce projet d'espace test en maraîchage biologique a vu le jour ?

Au départ, il s'agit d'un projet départemental initié par l'EPL. Nous formons des BPREA et des Bac pro en productions horticoles et CGEA, et une partie des personnes qui s'installaient suite à la formation se retrouvait en difficulté. Donc, il s'agissait pour nous de sécuriser les parcours. Le directeur m'a alors sollicitée en tant que référente EPA pour mettre en place ce dispositif. Le démarrage n'a pas été facile car je ne connaissais pas ce dispositif et j'ai dû identifier les acteurs et les fédérer au niveau du territoire pour construire le cadre fonctionnel, légal et financier du projet.

Quels sont les partenaires du projet ?

Au niveau des établissements d'enseignement agricole, il y a les deux lycées (Morlaix et Châteaulin), le CFPPA et les deux exploitations de l'EPL qui sont spécialisées, l'une dans la production de légumes bio, et l'autre en production ornementale et jeunes plants de légumes bio.

Les partenaires de ce projet sont nombreux, il y a le CIVAM<sup>1</sup>, le GAB<sup>2</sup> et la Chambre d'agriculture. De nombreux exploitants vont faire valoir leurs droits à la retraite et il n'y a personne pour prendre la suite. Il y a donc une volonté forte d'accompagner à l'installation et à la reprise d'exploitation agricole. Le pays de Brest est également un partenaire et un dossier LEADER<sup>3</sup> est en cours afin d'accompagner le développement des circuits courts et de développer des productions en agriculture biologique pour répondre aux besoins des collectivités entre autres. Le PNRA<sup>4</sup> est partie prenante du projet et a une mission de sauvegarde des races locales. Il prévoit par exemple d'accompagner l'installation ou la

reprise d'une exploitation en production de races locales située dans le Parc. Et nous avons également des échanges avec le Lycée de Bréhoulou qui a créé un espace test en aquaculture. C'est l'une des missions de l'ingénieur chef de projet actuel.

Pouvez-vous présenter le dispositif « Espace test agricole » ?

L'Espace test agricole désigne une entité fonctionnelle, coordonnée, réunissant l'ensemble des conditions nécessaires au test d'activité. Il a comme fonctions fondamentales la mise à disposition :

- d'un cadre légal d'exercice du test d'activité permettant l'autonomie de la personne ;
- d'une fonction « couveuse » [<https://reneta.fr/La-fonction-Couveuse>] ;
- de moyens de production (foncier, matériel, bâtiments...) ;
- d'une fonction « pépinière » [<https://reneta.fr/La-fonction-Pepiniere>] ;
- d'un dispositif d'accompagnement et de suivi, multiforme [<https://reneta.fr/La-fonction-Accompagnement>].

Au niveau du financement, le projet bénéficie d'un contrat CAP « d'appui au projet de développement » du Conseil régional pour l'amélioration des exploitations. Cela a permis d'équiper l'espace test. Pour mener à bien ses missions, l'Espace test agricole est animé et coordonné dans une logique d'ouverture, d'ancrage territorial et de partenariat. Le lieu test désigne un lieu physique, support temporaire ou permanent à des tests d'activité.

Quel rôle avez-vous joué dans ce projet en tant que référente EPA ?

La mission de référent EPA m'a été confiée suite au tiers-temps cheffe de projet que j'ai occupé pendant 3 ans. Le dossier Espace test agricole a élargi mon champ de

compétences surtout dans les domaines en lien avec l'agroécologie. J'ai une connaissance aussi des différents partenaires du territoire avec lesquels les EPL bretons peuvent collaborer pour accompagner à la transition agroécologique.

Concrètement, quels sont les impacts de ce projet au niveau de votre établissement / des relations avec les acteurs du territoire / de la transition agroécologique ?

Ce projet a permis de mieux identifier l'établissement sur le territoire et d'être mieux reconnu par les partenaires comme le CIVAM, le GAB, la Chambre d'agriculture... Au bout de trois années de tiers-temps chef de projet, en tant que référente EPA j'ai poursuivi le travail relationnel avec les différents partenaires. Aujourd'hui, il y a un projet de CIAP (coopérative d'installation en Agriculture Paysanne) du Finistère avec la construction d'une formation « Stage paysan créatif » dont la partie formation sera portée par le CFPPA de Kerliver.

Pour finir, quel(s) conseil(s) donneriez-vous à un futur référent EPA désirant participer à un tel projet ?

Les partenaires sur un territoire sont nombreux et souvent on ne les connaît pas tous. Il ne faut pas hésiter à « ratisser large » car nombreux sont ceux qui peuvent être intéressés par ce type de projet. Il faut aussi veiller à ne pas s'éloigner de la formation et des équipes pédagogiques pour les associer à ce type de projet.

<sup>1</sup> Centre d'initiatives pour valoriser l'agriculture et le milieu rural

<sup>2</sup> Groupement des Agriculteurs Biologiques

<sup>3</sup> Liaison Entre Action de Développement de l'Économie Rurale

<sup>4</sup> Parc Naturel Régional d'Armorique



## Encadré 4 - Les soirées agroécologiques en Auvergne

Marie-Claire Gaudriault, vous êtes référente EPA à l'EPL de Brioude-Bonnefond. Est-ce que vous pouvez présenter les soirées agroécologiques que vous organisez dans l'EPL avec le territoire ?

Sur l'EPL nous disposons d'une exploitation agricole biologique et d'une autre conventionnelle, c'est la dualité qui existe. Aussi en tant que référente, j'ai mis en place une équipe «agroécologique». Et nous avons fait le choix de faire venir l'agroécologie à l'intérieur de l'établissement par le biais de soirées agroécologiques ouvertes à tous. Pour cela, nous faisons appel à des conférenciers reconnus. Par exemple, nous avons organisé et animé, avec l'aide des élèves, une conférence de Jacques Caplat<sup>1</sup>. Les thématiques sont définies chaque année. Nous avons par exemple traité des agricultures du XXI<sup>e</sup> siècle, de la problématique du lait en agriculture biologique, du bien-être animal... Cette année, il y aura deux soirées, l'une consacrée aux races à effectif faible en prenant comme support la race bovine locale Ferrandaise. L'objectif est d'associer le travail des BTS PA 1<sup>re</sup> année, qui effectueront une enquête lors du sommet de l'élevage sur l'état des lieux et les besoins des éleveurs de cette race. Les CAP du CFPPA UFA présenteront également une exposition photo réalisée dans le cadre de leur formation. La 2<sup>e</sup> soirée traitera de la problématique du campagnol terrestre et des moyens de lutte préventifs et alternatifs.

Est-ce que vous pouvez présenter les partenaires de ce projet ?

Si ce projet est modeste puisque nous organisons deux à trois soirées par an, il permet de rassembler sur un même lieu de nombreux partenaires. Nous avons le soutien de la communauté de communes de Brioude, de la Chambre d'agriculture, du GAB et de la coopérative et du parc régional... Cela permet aussi d'ouvrir l'établissement à tous les habitants du territoire, et nous travaillons collectivement sur le concept de la biovallée. Sont associés et participent en interne de nombreux élèves (environ 200 élèves) et

nous avons une participation d'enseignants de matières générales et des formateurs / formatrices du CFPPA, que nous souhaitons étendre à davantage de personnes pour les soirées à venir.

Concrètement, quels sont les impacts de ce projet au niveau de votre établissement / des relations avec les acteurs du territoire / de la transition agroécologique ?

Les soirées agroécologiques que nous organisons sont supports de projets pédagogiques sur la thématique choisie avec, par exemple, l'implication des élèves de BTS qui sont chargés de présenter un focus sur l'agroécologie en préambule de la conférence. Les apprenants, du fait de leur participation, apprennent à communiquer auprès d'une diversité de publics.

Elles permettent d'ouvrir l'établissement comme un lieu d'échanges multi-acteurs pour la Haute-Loire et la Lozère avec des agriculteurs, des techniciens, la société civile, des gens des parcs naturels, des acteurs qui sont tous interpellés par l'agroécologie. Et c'est aussi une base pour faire émerger un projet de territoire. L'objectif au final, c'est d'identifier Brioude-Bonnefond comme un espace où l'on pourrait fédérer des choses.

L'impact sur le territoire est très positif, les participants à une soirée se retrouvent dans les autres soirées proposées, l'EPL est identifié comme structure intégrante et structurante du territoire. Les entreprises d'un secteur autre qu'agricole nous associent à leur réflexion sur l'agroécologie ; nous participons à différents ateliers, notamment celui qui traite de la problématique des déchets et de leur valorisation.

Pour finir, quel(s) conseil(s) donneriez-vous à un futur référent EPA désirant participer à un tel projet ?

Plusieurs :

- se doter d'une petite équipe de volontaires pour travailler ensemble la thématique de la soirée ;
- associer tous les centres constitutifs de l'EPL autant que faire se peut ;

- faire valider le thème et les dates par l'équipe de direction et l'équipe pédagogique concernée ;
- informer en interne la communauté éducative de la mise en place de la soirée ;
- inviter les apprenants sur inscription de ceux-ci (pour éviter les personnes non concernées, source éventuelle de perturbation lors de la conférence) ;
- transmettre les listes des apprenants qui participeront aux CPE ;
- toujours prévoir un volet pédagogique dans lequel les travaux des apprenants sur le thème seront valorisés ;
- choisir des thèmes assez larges et des sujets de société, ne pas s'enfermer dans les sujets trop techniques ;
- préparer des dossiers de presse à envoyer aux journaux qui relaieront l'information ;
- établir des conventions de prestation (même gratuite) avec les intervenants ;
- établir une check-list et les rôles de chacun avant, pendant et après la conférence ;
- récupérer les adresses mail des participants pour pouvoir leur envoyer des comptes rendus ;
- prévoir un temps post-conférence pour proposer aux participants un «goûter» avec des productions locales ou de l'EPL (temps de décompression bien utile s'il y a eu des échanges un peu «musclés»). Ces échanges autour d'un verre sont très appréciés et permettent de continuer les débats et de relativiser ;
- enregistrer la conférence ;
- préparer des comptes rendus des conférences à envoyer aux participants ;
- envoyer les comptes rendus à tous les participants.

<sup>1</sup> Jacques Caplat est agronome et ethnologue. Fils de paysan, il a été conseiller agricole en chambre d'agriculture, puis animateur à la fédération nationale d'agriculture biologique. Il a notamment participé à la création du réseau Semences paysannes et s'est impliqué dans des actions de développement dans des pays du Sud. Il est l'auteur de nombreux rapports et conférences sur l'agriculture biologique, ainsi que des livres *Changeons d'agriculture* (2014) et *L'Agriculture biologique pour nourrir l'humanité. Démonstration* (2012)



## CONCLUSION

## Regard d'un chercheur en sciences de l'éducation sur les actions menées et expériences conduites dans le premier plan Enseigner à Produire Autrement

Le projet « Enseigner à Produire Autrement » aura bientôt sept ans. À l'observation, et en dépit des efforts et du travail fournis, on pourrait parfois croire qu'il vient à peine de commencer, tant il semble qu'il reste à faire, tant les difficultés pour qu'il devienne l'ordinaire de l'enseignement agricole, semblent nombreuses, récurrentes et profondes. Tout se passe aujourd'hui comme si l'on en était encore à la phase de sensibilisation et d'essais, d'expérimentation, alors que la phase de transformation à grande échelle, des pratiques pédagogiques, mais aussi dans des orientations et des organisations des établissements et des régions, restait un horizon lointain.

Il se pourrait bien que l'on ait mal estimé, dès le départ et tout au long de ces cinq années, l'ampleur des changements qu'impliquait « Produire Autrement » et « Enseigner à Produire Autrement ». On est peut-être plus capable aujourd'hui de le mesurer parce que l'époque a changé. Cinq ans, c'est très peu, mais en 2019, l'urgence climatique, le refus des populations toujours plus grand de produits phytosanitaires dangereux, le succès grandissant des produits bio, d'une part, une certaine prise de conscience, une plus grande attention aux questions environnementales, des changements de pratiques dans le monde agricole lui-même, d'autre part, dessinent un contexte différent de celui de 2014.

Ce contexte est d'abord celui d'une irréversibilité : alors qu'au fil de l'existence du projet « Enseigner à Produire Autrement », il était possible de penser que le modèle agricole et le modèle associé de l'enseignement agricole ne seraient au fond, peut-être pas contraints de changer, sinon à la marge, on doit convenir aujourd'hui que le changement est nécessaire et sans doute irréversible. L'enseignement agricole garde, en lui-même, la dynamique et les forces qui lui ont permis

d'accompagner la grande transformation agricole des débuts de la seconde moitié du <sup>xx</sup>e siècle, mais la seule manière d'assurer une continuité avec ce qui a fait sa fierté, c'est précisément d'assumer une nouvelle transformation, toute aussi grande.

En lisant les quatre chapitres consacrés à la mission des référents Enseigner à produire autrement, on peut mesurer à la fois l'ampleur de leur mission, l'ampleur de ce qu'ils ont accompli et l'ampleur de ce qui est à réaliser. Si l'on distingue un instant Produire autrement et Enseigner à produire autrement, on constate d'abord que les référents et, avec eux, tous les acteurs du système d'enseignement et de formation agricole, ont à construire « une transformation des états d'esprit » tel que l'écrivait Michel Griffon dans les concertations préalables à la conception du projet « Produire Autrement ».

Qu'est-ce que cela veut dire ?

Les notions de mentalité, d'attitude convergent avec celle d'état d'esprit. Les états d'esprit sont à la fois individuels et collectifs, ils sont profondément ancrés en chacun. Ils sont aussi profondément actifs, car ils dirigent nos manières de percevoir, nos points de vue sur les choses et le monde, ils dirigent nos opinions, nos appartenances aux groupes dans lesquels nous les reconnaissons. Ils définissent notre identité. Ils organisent et dirigent nos manières d'interpréter les événements, nos rejets et nos attirances, nos raisonnements et nos choix. Ils font donc partie de nous-mêmes, et, en matière d'agriculture, les mentalités et attitudes qu'il s'agit aujourd'hui de faire évoluer, sont des mentalités et attitudes « qui ont réussi ». Ce qui a renforcé le sentiment de pertinence des pratiques, mais aussi des mentalités et attitudes. Tout cela souligne à quel point les transformations à opérer sont considérables.

Il faut ajouter que nos mentalités et attitudes ne sont pas seulement, si l'on peut dire, dans nos esprits. Elles sont aussi inscrites dans l'organisation sociale, et pour l'agriculture, dans l'organisation sociale, économique, technique.

Mais ce qui vaut pour l'agriculture et ses acteurs vaut tout aussi bien pour l'enseignement agricole et ses acteurs. Il s'agit d'une seconde transition, corrélée étroitement à la première, la transition pédagogique ou éducative. Les acteurs de l'enseignement agricole ont aussi constitué des manières de percevoir, de raisonner, de s'identifier, de travailler en accord étroit avec le monde de l'agriculture. Et là aussi, l'enseignement agricole a réussi. Mais, comme pour l'agriculture, la réussite n'est pas suffisante pour échapper à la nécessité de la transition. Or, l'enjeu de transition est double pour l'enseignement agricole ; il est, premièrement, de s'approprier les changements agricoles et écologiques, pour redéfinir ce qui est à enseigner : autrement dit, ce que les différentes catégories d'apprenants ont à apprendre et à savoir et savoir-faire. Soulignons ici que les savoir-faire ne sont pas seulement ceux de la réalisation de l'action, ceux des bonnes pratiques, mais les savoir-faire de raisonnement.

L'enjeu est aussi, deuxièmement, celui des changements des manières d'enseigner. « Enseigner à Produire Autrement » entraîne une nécessité d'opérer des modifications dans les manières d'enseigner : plus de découverte et plus de systèmes et de pratiques à découvrir, plus de capacités de diagnostic et d'analyse, de sélection de choix d'action, plus de mises en situation et également plus de savoirs et de raisonnements à acquérir et à s'approprier, non pas pour savoir, mais pour agir. En effet, la conduite du travail agricole, ou d'aménagement, ou de travaux forestiers, est plus exigeante en matière de savoirs et savoir-faire dans une perspective



agroécologique, parce que c'est le vivant dans toute sa complexité qui est concerné, parce qu'aussi les solutions standardisées doivent être remplacées par des solutions à ajuster aux particularités des situations et des territoires.

L'enseignement agricole a effectué un pas important avec la transformation des référentiels de diplômés qui intègrent les évolutions vers des objectifs et des contenus en accord avec le projet du Produire autrement. Il est cependant possible que le terme d'Enseigner à produire autrement ait pu laisser penser qu'enseigner à produire autrement était une affaire d'enseignement et d'enseignement à produire autrement. Les référents ont été ainsi amenés à constater que la mobilisation ou la remobilisation des chefs d'établissement et des cadres, la transformation de leurs états d'esprit constituent aussi une part non négligeable de leur mission. Le pilotage d'Enseigner à produire autrement suppose leur adhésion, leur engagement et leur compétence.

Les changements impliqués par la transition agroécologique et la transition éducative et pédagogique qui lui est corrélée entraînent une remise en cause et une déstabilisation de nos mentalités et attitudes, de nos croyances et de nos pratiques, de l'idée de ce qui est bon et bien, de ce qui marche. La manière dont les individus ou les groupes réagissent à ce qui les déstabilise et remet en cause un équilibre consiste le plus souvent en mécanismes de protection : rejet, mise à l'écart, ignorance, évitements, etc. Ces processus légitimes précèdent presque toujours une autre manière de réagir : s'engager dans des changements. Mais répons-le, ils ne sont pas seulement changements de pratiques, ils sont aussi changements des manières de percevoir, de raisonner, de se situer, de s'identifier, des changements de connaissances, des changements d'identité.

On lit dans les quatre chapitres de ce guide par et pour les référents « Enseigner à Produire Autrement », que les référents sont sollicités par des défis de différentes natures et de différentes ampleurs.

Tout d'abord la demande récurrente de clarification de ce que signifie la transition agroécologique. Demande à laquelle la recherche d'une définition simple ne

répond pas : la transition agroécologique n'est pas encore devenue une idée claire ni une idée motrice et organisatrice. De quoi est-il question ? La réponse ne tient pas seulement dans la recherche ou l'enseignement d'une définition qu'il suffirait de formuler et de transmettre. Cette définition générale consensuelle rêvée n'existe pas. Peut-être ne faut-il d'ailleurs pas se fixer sur le besoin ou l'intérêt d'une définition. Ce qui est en jeu, ce sont les conséquences des décisions d'action et des pratiques choisies par chacun, pour faire son métier et pour vivre. La fixation sur les définitions ou les catégorisations fait courir le risque de perdre le temps qui pourrait être consacré à découvrir, à faire l'expérience de points de vue, de situations, de pratiques différentes, à comprendre les conséquences des choix d'action, à s'approprier des pratiques diversifiées, et, surtout, à apprendre à penser et à raisonner en situation et pour l'action.

Ensuite, la demande de savoirs constitués et reconnus à enseigner et à transmettre. Or, si aujourd'hui, le corps de savoirs et de savoir-faire pour produire autrement s'est considérablement enrichi et diffusé, il n'en reste pas moins que les professeurs et formateurs doivent encore rechercher et constituer, pour eux-mêmes, un répertoire robuste de références à enseigner. On doit mesurer la légitimité de la demande de savoirs validés, d'une part, scientifiquement, d'autre part, opérationnellement, par des enseignants. Leur sens de la responsabilité les rend très sensibles à ce qui rend légitime et efficient leur enseignement.

Ensuite encore, la demande de découverte et d'appropriation des manières d'enseigner différentes, méconnues, dans un grand nombre de cas, par les professeurs et formateurs, tout simplement parce que ces manières n'étaient pas nécessaires dans un enseignement qui avait d'autres objectifs d'apprentissage et d'enseignement. Changer de pratiques d'enseignement suppose d'en découvrir et d'en apprendre d'autres, mais ce n'est qu'une première phase du processus. Cela suppose surtout de les essayer, d'observer quels effets elles entraînent, d'être soutenu, sécurisé et accompagné pendant la phase d'expérimentation, et cela suppose enfin, de pouvoir les pratiquer afin

d'acquérir l'aisance du savoir-faire mais aussi l'aisance et le sentiment de réussite et de sécurité qui vont avec.

Enfin, les référents se trouvent confrontés aux dimensions organisationnelles et managériales, dans chaque établissement, dans chaque région. Le soutien aux efforts de transition des enseignants - formateurs, directeurs d'exploitations et de leurs salariés, dépend du fait que « le système » dans son ensemble regarde dans la même direction et va dans le même sens. Or, cela ne va pas de soi, alors même que pour réussir la transition, toutes les fragilités résultant d'incohérences, d'approximations entre l'objectif annoncé, et les pratiques ou organisations réelles, renforcent les difficultés mais aussi la persistance des états d'esprit et des pratiques qui leur sont liées.

Les référents accomplissent un travail essentiel, on peut le dire, dans toutes les directions concernées par les transitions agricoles et pédagogiques, et sur tous les plans : du management et de l'organisation, de la sensibilisation et de l'information, de la formation et de l'accompagnement à l'appropriation. Ils agissent pour enrôler les acteurs dans les projets, pour lever leurs craintes, pour les soutenir et les encourager, pour les mettre en relation et en synergie. Ils sont médiateurs entre les uns et les autres.

En fait, la fonction de référent est un révélateur de tout ce qui est à faire. Leur activité, dans les différents projets et actions qu'ils ont conduits, montre aussi que réussir la transition est possible. En attestent les inventions et réussites pédagogiques, organisationnelles, collectives, qui sont présentées dans les quatre chapitres du document. Elles sont à la fois originales et efficaces, notamment en termes d'engagement et d'apprentissage des apprenants. Elles montrent à ce propos que les craintes vis-à-vis d'éventuelles réactions négatives des apprenants n'étaient pas fondées pour peu que les stratégies pédagogiques soient adéquates. Elles apparaissent « à portée » d'efforts, autrement dit, possibles et réalisables par tous. Dans tous les cas, un invariant revient : l'existence d'une configuration collective engagée qui s'est construite et a perduré pour aller au bout de ses objectifs. C'est peut-être là le point critique du travail des référents.





ENSEIGNEMENT AGRICOLE  
**L'AVENTURE  
DU VIVANT**  
LES MÉTIERS GRANDEUR NATURE



ENSEIGNER  
À PRODUIRE  
AUTREMENT

GUIDE PAR  
ET POUR LES  
RÉFÉRENTS

Juin 2020

