

DGER – Inspection de l’Enseignement Agricole

**UTILISATION PEDAGOGIQUE DES EXPLOITATIONS
AGRICOLES ET ATELIERS TECHNOLOGIQUES**

**Rapport de l’étude conduite de janvier 2004 à janvier 2006 à la demande
des sous-directions POFEGTP et FOPDAC**

≈

Groupe de rédaction :

**Alain Branger – Bruno Gadoud – Bernard Garino – Xavier Le Cœur –
Anne-Marie Lelorrain - Cécile Valverde – Mireille Wastiaux**

Inspecteurs ayant participé au chantier :

Inspecteurs des établissements et des missions :

Bruno Gadoud, Bernard Garino, Gilles Lhôte, Cécile Valverde, Mireille Wastiaux.

Inspecteurs pédagogiques :

Thierry-Marc Botreau, Alain Branger, Françoise Cauchoix, Alain Durnerin, Patrick Dussauge, Christiane Ferra, Jean-Jacques Gailleton, Jean-Pierre Genest, Raymond Guyomarc'h, Anne-Marie Lelorrain, Xavier Le Cœur, Jean-Michel Michez, Louis Montméas, Christian Pacull, Jean-Claude Piedevache, Philippe Rousseau, Jean-Paul Toussaint, Jean-Louis Vincq.

RESUME

L'étude de l'utilisation pédagogique des exploitations agricoles et des ateliers technologiques confiée à l'inspection de l'enseignement agricole par les services de la DGER a été conduite sur un échantillon de 23 établissements publics, soit plus de 10% du total métropolitain. La diversité des publics (formation scolaire, apprentissage, formation professionnelle continue), des filières de formation (principalement des secteurs de la production et de la transformation) et des activités conduites sur les exploitations (grandes cultures, horticulture, viticulture, élevages...) et ateliers (transformation du lait, de la viande...) a été recherchée.

Chaque établissement fait intervenir l'exploitation ou l'atelier dans ses formations selon un véritable système pédagogique plus ou moins explicite, rarement formulé comme tel. En combinant les mini-stages, les TP-TD, les observations dirigées, il apparaît en effet un continuum dans l'acquisition des compétences professionnelles qui irait de la situation de travail, lieu d'apprentissage, à la salle de cours. En complément, les études et des projets (suivi de parcelles et d'ateliers, réalisation de produits de communication, conduite d'actions commerciales...) apparaissent bien comme un élément des stratégies d'équipes pédagogiques. La contribution des exploitations et des ateliers à la construction des savoirs généraux, à l'acquisition et au développement des compétences professionnelles, à l'apprentissage d'« habiletés » sociales et au développement personnel des apprenants est bien une réalité.

L'étude plus approfondie sur les filières BEPA, Bac et BTSA montre que l'interprétation des référentiels par les équipes ainsi que la culture propre à l'établissement confèrent une place à l'exploitation dans les pratiques pédagogiques. Dans huit cas, l'exploitation ou l'atelier est correctement valorisé, dans cinq cas, l'utilisation est quantitativement significative mais mal structurée, faute d'une réflexion pédagogique suffisante. Dans sept établissements, cette utilisation est en déclin. Peu structurée, elle ne tient qu'à l'initiative personnelle des quelques enseignants. Enfin, trois cas sont réellement préoccupants.

Quelques pistes d'analyse sont suggérées. Les LPA et les filières spécialisées en horticulture, en viticulture ou en agroalimentaire (secteurs professionnels où les emplois de salariés restent importants) présentent des « cultures d'établissement » qui paraissent favoriser une bonne valorisation pédagogique des exploitations et ateliers. De la même façon, il apparaît que, dès lors qu'il s'agit de mettre en œuvre d'autres activités que les pratiques manuelles, comme l'apprentissage de la prise de décision dans toutes ses dimensions (tactique, stratégique à court et long terme), l'utilisation de l'exploitation ou de l'atelier reste peu développée. Cet état de fait est particulièrement préoccupant pour les filières Bac professionnel et BTSA où ces compétences sont pourtant essentielles.

Globalement, la cohérence, entre activités de l'exploitation ou de l'atelier et les filières de formation, et les conditions matérielles sont rarement de véritables obstacles. Les contours d'une nouvelle exploitation à vocation pédagogique apparaissent. Elle combine les activités « historiques » de dimension professionnelle, des ateliers pédagogiques, des espaces et des milieux non productifs, des activités de services (accueil, gestion et entretien de l'espace...) Ainsi est facilité l'accueil d'autres enseignants et d'autres publics que ceux des secteurs de la production et de la transformation.

Ces sont bien la volonté des acteurs et les dispositions organisationnelles qui sont déterminantes. Elles conditionnent en effet l'accueil et la professionnalisation des jeunes enseignants, la concertation entre personnels de l'exploitation ou de l'atelier et équipes pédagogiques, la conception de projets de formation et d'éducation de filières ou de centres articulés avec le potentiel pédagogique de l'exploitation ou de l'atelier.

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	6
I-CONTEXTE ET METHODE	8
II - MOYENS DISPONIBLES SUR L'EXPLOITATION ET L'ETABLISSEMENT POUR LA MISE EN ŒUVRE DE LA PEDAGOGIE	12
2.1 - Une véritable dimension professionnelle des exploitations et ateliers technologiques.....	12
2.2 - De fréquents dispositifs pédagogiques complémentaires :	13
2.3 - Des équipements pédagogiques variés :	14
2.4 - Des dispositifs organisationnels divers :	15
2.5 - Peu de moyens humains spécifiques.....	16
2.6 - Un « potentiel pédagogique » élargi pour une « vocation pédagogique » renouvelée.....	17
III - CONSTATS DES PRATIQUES DES ENSEIGNANTS ET FORMATEURS.....	18
3.1 - Situations et activités de formation. Volumes	18
3.1.1 - Mini-stages : de la « situation de travail » à la situation de formation, l'affaire des lycées d'abord	18
3.1.2 - Les TP-TD : une activité de formation largement mise en œuvre et codifiée.....	20
3.1.3 Les observations dirigées : entre les TP et les TD dans le « continuum pédagogique des exploitations agricoles et ateliers technologiques ».....	22
3.1.4 Les études et projets : marques des stratégies pédagogiques des équipes	23
3.1.5 Autres pratiques pédagogiques : moins fréquentes elles témoignent de la « culture » de l'EPL et des exploitations agricoles et ateliers technologiques	24
3.2. Pratiques pédagogiques et compétences visées.....	26
3.2.1 Construction des savoirs généraux et technologiques : une contribution réelle.	28
3.2.2 - Compétences professionnelles : des situations de formation nombreuses et variées.	29
3.2.3 - Capacités à participer à la vie sociale et civique : un potentiel trop peu exploité.	30
3.2.4 - Développement personnel : un concours indéniable des activités de formation.	31
IV ECART PRESCRIT/REALISE	33
4.1. Le contour du prescrit.....	33
4.1.1 - Lecture éclairée des référentiels : l'approche qualitative.....	33
4.1.2 - Essai de quantification du prescrit : un potentiel horaire significatif.....	36
4.2 - Les autres incitations : un prescrit en creux.....	39
4.3 - La difficile quantification du réalisé.	40
4.4 - Typologie des établissements enquêtés au regard de l'écart prescrit/réalisé.....	41
4.5 - Analyse des écarts prescrits/réalisé : vers un profil type.....	42
V – LES DETERMINANTS DE L'UTILISATION PEDAGOGIQUE DE L'EXPLOITATION : DE MULTIPLES FACTEURS EN JEU.....	45
5.1 - Les facteurs relatifs à l'exploitation :	45
5.1.1 – L'adéquation des orientations de l'exploitation avec les filières de formation.	45
5.1.2 - La nature des productions	46

5 1. 4. Le fonctionnement de l'exploitation	48
5.2. Facteurs extrinsèques relatifs à l'établissement :	49
5.2.1 - Les dispositifs organisationnels :	49
5.2.2 - L'image de l'exploitation ou de l'atelier : histoire et culture de l'établissement.	50
5.2.3. - Le rôle des acteurs et la dynamique des équipes : des responsabilités partagées.	53
5.2.4 – Les dynamiques d'équipe et de projet.	57
RECOMMANDATIONS :	60
CONCLUSION.....	63

ANNEXES

SIGLES :

ACSE	Analyse et conduite des systèmes d'exploitation
BEPA	Brevet d'études professionnelles agricoles
BP	Brevet professionnel
BTSA	Brevet de technicien supérieur agricole
CCF	Contrôle en cours de formation
CDI/CDR	Centre de documentation et d'information, centre de documentation et de ressources
CFA	Centre de formation d'apprenti
CFPPA	Centre de formation professionnelle et de promotion agricole
CGEA	Conduite et gestion de l'exploitation agricole
CPA	Conduite des productions agricoles
CTE	Contrat territorial d'exploitation
DAT	Directeur d'atelier technologique
DEA	Directeur d'exploitation agricole
EATC	Ecologie, agronomie, territoire et citoyenneté
ENIL	Ecole nationale de l'industrie laitière
EPL/EPLA	Etablissement public local d'enseignement agricole
EPLEFPA	Etablissement public local d'enseignement et de formation professionnelle agricole.
FPC	Formation professionnelle continue
GDEA	Gestion des équipements agricoles
GEMEAU	Gestion et maîtrise de l'eau
GPN	Gestion et protection de la nature
GT	Générale et technologique
IAA	Industrie agro-alimentaire
LEGTA	Lycée d'enseignement général et technologique agricole
LOA	Loi d'orientation agricole
LPA	Lycée professionnel agricole
MAR	Module d'adaptation régionale
MIL	Module d'initiative locale
OD	Observations dirigées
PA	Productions animales
PAC	Politique agricole commune
PIC	Projet d'initiative de communication
PUS	Projet d'utilité sociale
PV	Productions végétales
STAE	Sciences et technologies de l'agronomie et de l'environnement
STE	Sciences et techniques des équipements
TD	Travaux dirigés
TP	Travaux pratiques
TV	Technologies végétales

INTRODUCTION

Deux années après la parution de la circulaire DGER/FOPDAC/C2001-2007 relative aux exploitations agricoles et aux ateliers technologiques des EPLEFPA, les sous directions FOPDAC et POFEGTP demandaient au doyen de l'inspection de l'enseignement agricole de faire réaliser « un bilan de sa mise en œuvre, dans son volet pédagogique ». Simultanément était engagée une réflexion sur la prise en compte des (sur)coûts pédagogiques.

Ce chantier de l'inspection s'inscrivait alors dans un ensemble plus vaste de travaux dont l'origine résidait dans les dispositions prises par la loi d'orientation agricole du 9 juillet 1999. En effet, les conséquences de cette loi, et de ses motifs en particulier, sur les savoirs et les qualifications professionnelles avaient déjà été abordées : chantier PROSPEA « Loi d'orientation agricole, savoirs et qualifications professionnelles », conduit en 2001-2002. La question posée, celle de l'utilisation pédagogique des exploitations et ateliers technologiques, ne peut donc être disjointe de l'évolution de l'agriculture actée par la LOA et des conséquences de cette évolution sur l'enseignement agricole. La fin des Trente Glorieuses, la reconnaissance de la multifonctionnalité de l'agriculture, l'inscription de l'activité agricole dans le cadre d'un développement durable, les préoccupations de qualité et de sécurité sanitaire des aliments, le souci d'équilibre des territoires font émerger de nouvelles qualifications et de nouveaux métiers pour les acteurs du monde rural. Les établissements n'ont d'ailleurs pas attendu pour diversifier leurs formations autour de quatre familles de métiers : production, aménagement, transformation agro-alimentaire et services. Il était donc légitime de considérer les pratiques des enseignants à la lumière de ces mutations : impacts du recul du secteur production sur l'utilisation des exploitations, adaptations des activités pédagogiques pour répondre aux préoccupations de qualité des produits, d'aménagement de l'espace, de protection de l'environnement, d'animation des territoires et de citoyenneté.

La commande précisait que deux dimensions devaient être explorées, « l'utilisation des exploitations et ateliers technologiques » ainsi que « les pratiques pédagogiques des enseignants et formateurs en apprentissage et formation professionnelle continue », priorité étant donnée aux filières des secteurs de la production et de la transformation.

Il s'agissait aussi de mettre en évidence les facteurs favorables et défavorables à cette utilisation ainsi que les relations entre les pratiques de formation et l'élaboration des projets pédagogiques. Des propositions en matière de mise en œuvre des formations et de recrutement, de formation initiale et continue des enseignants et formateurs, devaient en découler. Enfin, un guide méthodologique à l'usage des équipes pédagogiques, des directeurs d'exploitation, des directeurs de centre et des chefs d'établissement devait être produit.

L'objet d'étude, « l'utilisation pédagogique des exploitations agricoles et ateliers technologiques » doit au préalable être défini, puis délimité. L'article L. 811-8 (loi du 9 juillet 1999) du code rural attribue une « vocation pédagogique » à ces exploitations agricoles et ateliers technologiques, afin qu'ils « assurent l'adaptation et la formation aux réalités pratiques, techniques et économiques ».

L'utilisation pédagogique des exploitations et ateliers technologiques englobe les activités de formation conduites directement sur site, ainsi que celles qui utilisent les données produites par, ou recueillies sur, les exploitations et les ateliers, dans toutes leurs dimensions (résultats technico-économiques, conduites techniques, caractéristiques du milieu, analyses de terre, données météorologiques, relevés faunistiques ou floristiques, ...). Une activité de formation est une activité conduite de manière collective ou individuelle par des apprenants dans le cadre d'un référentiel de formation. On peut donc parler d'activités conduites « sur ou à partir » des exploitations ou ateliers, qui se trouvent alors, selon les situations, outils,

supports, objets ou cadres de formation. Par commodité les termes « utilisation » et « valorisation » seront utilisés indifféremment dans le texte. Néanmoins « valorisation » peut, dans certains cas souligner la valeur pédagogique originale de cette utilisation. Enfin

La délimitation du champ de l'utilisation pédagogique reste délicate et sa mesure illusoire (cf. § 4.3 p 40) : si les mini-stages, travaux pratiques et chantiers conduits sur le terrain sont faciles à identifier, il n'en n'est pas de même des activités de type travaux dirigés, conduits souvent en salle, et à plus forte raison des séances de type cours, qui peuvent prendre appui, à des degrés divers, sur des données issues de l'exploitation ou de l'atelier technologique. Enfin, pour certaines disciplines, les frontières de l'exploitation ne sont pas nettes : les travaux paysagers ou d'entretien de l'espace peuvent utiliser les équipements de l'exploitation, ou des équipements spécifiques, intervenir sur les espaces de l'établissement en général, et/ou ceux de l'exploitation en particulier; l'agroéquipement peut utiliser, ou simplement étudier, des matériels de l'exploitation, mais aussi des matériels qui lui sont propres. L'utilisation de l'espace de l'exploitation par la biologie-écologie (ou d'autres disciplines) n'est pas toujours reconnue comme utilisation de l'exploitation à proprement parler. Certains dispositifs particuliers peuvent, selon les cas, être ou ne pas être rattachés aux exploitations (collections, ateliers pédagogiques...).

I-CONTEXTE ET METHODE

Préalablement à la commande des deux sous directions, les inspecteurs avaient, en interne, engagé un travail exploratoire qui avait permis d'identifier comment l'exploitation agricole de l'EPL pouvait être valorisée dans le cadre des formations BEPA CPA et Baccalauréat professionnel CGEA. La mise en œuvre de la pluridisciplinarité avait aussi fait l'objet d'études récentes.

Enfin, l'utilisation pédagogique des exploitations avait, dans les années récentes, été mise en perspective par les biais de l'action démonstration agriculture durable et de la création du Baccalauréat professionnel CGEA.

Le contexte du chantier était donc très riche, diversifié et en mouvement : évolutions de l'agriculture, développement durable, pratiques pédagogiques et pluridisciplinarité, référentiels.

La méthode de travail retenue a consisté à faire enquêter un nombre significatif d'établissements par un grand nombre d'inspecteurs. Ceux-ci représentent les disciplines techniques (agronomie, horticulture, aquaculture, zootechnie, biochimie – microbiologie, sciences et techniques des aménagements de l'espace, économiques et sociales, des équipements, agroalimentaires) et générales (mathématiques, biologie – écologie, histoire – géographie, éducation socioculturelle) ainsi que les compétences touchant aux établissements et aux missions (compétence générale, formation professionnelle continue et apprentissage, exploitations - développement).

Un groupe de pilotage restreint a pris en charge l'animation, le choix des établissements à enquêter, la mise au point des outils d'enquête, le test de ces outils sur trois établissements (printemps 2004), le traitement des données recueillies et la rédaction du rapport final. Il s'est en outre informé des travaux conduits au sein de l'enseignement supérieur agronomique en matière de didactique professionnelle.

Les EPLEFPA enquêtés ont été choisis afin d'assurer une diversité dans :

- la structure pédagogique des établissements : LPA – LEGTA, apprentissage, formation professionnelle continue ;
- les filières de formation (BEPA, Bac Pro, BTSA) correspondant à l'orientation principale de l'exploitation ou de l'atelier ;
- les dominantes technico-économiques de l'exploitation ou de l'atelier.

En outre des critères de répartition géographique, d'engagement passé dans l'action démonstration agriculture durable, de stabilité des DEA-DAT (directeur d'exploitation ou d'atelier), de dimension économique des structures, de diversité des domaines professionnels... ont été pris en compte.

L'échantillon enquêté couvre le territoire métropolitain avec 13 régions représentées. La diversité des systèmes de production agricoles est illustrée par deux exploitations à dominante grandes cultures, trois à orientation viticulture, quatre pour l'arboriculture et l'horticulture, une pour la pisciculture et neuf pour l'élevage et la polyculture-élevage. Les ateliers agroalimentaires sont pour deux d'entre eux spécialisés (lait ou viande) et pour les deux autres plus généralistes.

Exploitation / atelier	Activités principales	Activités complémentaires
Angers	productions florales pépinières	grandes cultures Services : chantiers paysagers
Antibes	productions florales pépinières	arboriculture
Avize	viticulture	
Bar Le Duc	transformation des viandes	
Blanquefort	viticulture et vin	
Brémontier	vaches laitières transformation du lait arboriculture et transformation	apiculture accueil
Châlons en Champagne	grandes cultures	bovins viande volailles
Chambéry	vaches laitières transformation du lait héléciculture et transformation productions florales	accueil troupeau conservatoire ovin
Chambray	grandes cultures vaches allaitantes	volailles
Château Gontier	pisciculture d'étangs	
Crézancy	vaches laitières grandes cultures Viticulture et vin ovins viande	arboriculture
Digne	ovins viande	apiculture
Guingamp	vaches laitières porcs charcutiers	arboriculture et transformation
Le Mans	vaches laitières porcs charcutiers vaches allaitantes grandes cultures	Transformation et vente de viande
Mamirolles	transformation du lait	
Metz	vaches laitières grandes cultures bovins viande	accueil services agricoles arboriculture et transformation
Montauban	arboriculture	grandes cultures
Montmorillon	porcs charcutiers chèvres laitières vaches allaitantes lapins	arboriculture accueil
Montreuil	viticulture et vin	
St Ismier	productions florales - pépinières	
St Lo	transformation du lait	
Surgères	Services : conseil, expertise, développement	transformation du lait, des céréales, des produits de la mer
Vervins	vaches laitières porcs charcutiers ovins viande	volailles

Vingt trois inspecteurs ont donc réalisé des enquêtes dans vingt trois EPLEFPA. Chaque EPL a été enquêté durant quatre demi-journées par un binôme au cours des années scolaires 2003 – 2004 et 2004 - 2005. Deux niveaux d'investigation étaient pris en compte :

L'un, global, visait à inventorier, avec exhaustivité pour tous les publics, les principales modalités de valorisation pédagogique de l'exploitation.

L'autre visait à appréhender pour une « filière ciblée » de l'EPL, le plus souvent BEPA – Bac Pro ou Bac Technologique – BTSA, la façon dont les compétences (générales, technologiques et professionnelles) étaient acquises par une combinaison d'activités et de mises en situation pédagogique, ainsi que de lieux de formation. L'utilisation de l'exploitation pour cette filière faisait l'objet d'une attention toute particulière.

EPLEFPA	LEGTA	LPA	Appren-tissage	FPC	filières ciblées
Angers	X		X	X	BEPA et Bac Pro horti
Antibes	X		X	X	Bac STAE et BTSA horti
Avize	X		X	X	Bac STAE et BTSA viti
Bar Le Duc	X		X	X	Bac Pro BIT et BTSA IAA
Blanquefort	X		X	X	Formations viti oeno
Brémontier		X			BEPA et Bac Pro PA
Châlons en Champagne	X		X	X	Bac STAE et BTSA TV
Chambéry	X		X	X	BEPA AE et BTSA GDEA
Chambray	X				Bac STAE et BTSA ACSE
Château Gontier		X			BEPA et Bac Pro aqua
Crézancy	X				BEPA et Bac Pro PA-PV
Digne	X		X	X	BEPA et Bac Pro PA
Guingamp	X		X	X	Bac STAE et BTSA GDEA
Le Mans	X		X	X	Bac STAE et BTSA ACSE
Mamirolles	X		X	X	BTSA IAA IL
Metz	X		X	X	Bac STAE et BTSA TV
Montauban	X		X	X	BEPA et Bac Pro PA
Montmorillon		X	X		BEPA EAENR et BTA GFS
Montreuil		X			BEPA et Bac Pro viti
St Ismier	X		X	X	BEPA pépi et Bac Pro TP
St Lo	X		X	X	Bac STPA et BTSA IAA
Surgères	X		X	X	BEPA IAA, Bac STPA et BTSA IAA
Vervins	X			X	BEPA, Bac Pro, BTSA PA

Les données ont été recueillies par :

- entretiens avec le directeur d'EPL, le DEA ou le DAT, les responsables pédagogiques des centres (proviseur adjoint, directeur de CFA ou de CFPPA...), des enseignants (disciplines technologiques et professionnelles de la filière ciblée, coordonnateurs, jeunes ou récents dans l'EPL, élus au conseil d'exploitation ou d'atelier, personnels déchargés de cours pour expérimentation, ou suivi d'un atelier, ou pour le développement), les salariés et les apprenants élus au conseil d'exploitation, les délégués élèves de la filière ciblée, les emplois jeunes présents sur l'exploitation, des professionnels présents dans les instances.

- visite de l'exploitation et consultation de documents écrits : présentation de l'EPL et de ses centres, effectifs des différentes filières, rapports d'activités, documents projet, règlement intérieur de l'exploitation et convention de stage type, comptes rendus des réunions de l'exploitation ou de l'atelier, documents pédagogiques (cahiers de texte de la filière ciblée pour une promotion sortie, emplois du temps, projets pédagogiques, plans d'évaluation, tableau de bord de l'utilisation pédagogique de l'exploitation, exemples récents de productions réalisées par les apprenants...)

Les guides d'entretien et de collecte d'informations (annexes, pages 67-78) ont particulièrement porté sur :

- les dispositions matérielles et organisationnelles, le recensement des utilisations de l'EA/AT par les différentes filières de toutes les voies de formation, le recueil de pratiques remarquables ;
- l'analyse de l'utilisation de l'exploitation ou de l'atelier, des écarts entre les activités effectivement réalisées et le « prescrit », des pratiques et des compétences acquises, pour la filière ciblée.
-

Pour chaque établissement, une synthèse des données a été remise au groupe de pilotage. Elle a été complétée par une « note d'ambiance ».

II - MOYENS DISPONIBLES SUR L'EXPLOITATION ET L'ETABLISSEMENT POUR LA MISE EN ŒUVRE DE LA PEDAGOGIE

2.1 - Une véritable dimension professionnelle des exploitations et ateliers technologiques.

L'article R 811-9 (décret N°2001-47 du 16 janvier 2001) caractérise la nature des exploitations et des ateliers technologiques de la façon suivante :

« L'exploitation agricole est une unité de production de matières premières, vendues en l'état ou après première transformation, qui assure à ce titre les fonctions économiques, environnementales et sociales prévues à l'article L.311-1 du code rural.

L'atelier technologique est une unité de traitement, de transformation et de vente de produits bruts obtenus à partir de matières premières agricoles introduites ou produites sur l'exploitation ou une unité de services vendus à des particuliers ou à des collectivités.

Leur orientation, leur conduite et leur gestion, qui se réfèrent aux usages et pratiques commerciales des professions concernées, sont utilisées comme moyens de formation, d'expérimentation, de démonstration et de développement.»

C'est bien « Leur orientation, leur conduite et leur gestion » qui confèrent à ces unités de production une dimension professionnelle. Celle-ci est utilisée comme moyen de formation.

Les pouvoirs publics définissent une exploitation agricole comme professionnelle lorsque sa dimension économique est supérieure à 8 unités (une unité représente 1ha de céréales) et requière au moins $\frac{3}{4}$ d'équivalent temps plein (ETP). Pour l'enseignement agricole exploitations ou ateliers doivent être capables de rémunérer au moins un ETP tout en équilibrant leur budget.

Par analogie une activité de l'exploitation ou de l'atelier sera considérée comme ayant une dimension professionnelle dès lors que orientation, conduite et gestion se « réfèrent aux usages et pratiques commerciales des professions concernées » (main d'œuvre salariée, mise en marché, chiffre d'affaire significatif...).

Nous considérons que les activités de production peuvent être qualifiées de principales lorsque leur contribution au chiffre d'affaires est significative (plus de 15%) et leur dimension professionnelle avérée, notamment en termes d'emploi et de volume d'activités. *A contrario*, les activités de moindre ampleur sont considérées comme complémentaires quand elles sont pleinement intégrées au fonctionnement courant du système ; elles s'apparentent alors à une diversification. Les systèmes sont considérés comme spécialisés lorsqu'ils sont composés d'une unique activité dite principale et, éventuellement, d'activités complémentaires.

Dix exploitations sont spécialisées. Elles relèvent des grandes cultures (1), de la viticulture (3), de la pisciculture (1), de l'élevage (1), de l'horticulture-arboriculture (4). A l'opposé, les exploitations très diversifiées, composées d'au moins trois activités principales, sont au nombre de sept. Elles sont toujours composées de plusieurs élevages, parfois de transformation fermière. Enfin, deux exploitations composées de deux activités principales sont intermédiaires.

Les exploitations spécialisées sont présentes dans des établissements marqués par un domaine professionnel (production horticole et paysage, viticulture, aquaculture) et/ou un territoire (grandes cultures, pastoralisme).

Cette diversité d'activités est forte, comparée à celle des exploitations agricoles françaises. Elle est largement due au maintien d'élevages, de taille parfois modeste, dans des régions où ils ont régressé. Les activités de transformation sont elles plus récentes.

Les activités complémentaires sont présentes sur quatorze exploitations. Elles sont souvent composées d'élevages de petite taille, (volailles, ovins, abeilles), de grandes cultures et de vergers. On rencontre aussi des activités de service (accueil, entreprise). Leur présence peut être liée au foncier, à des initiatives d'origine pédagogique, à des démarches territoriales (verger ou troupeau conservatoire) ou à des diversifications plus classiques.

Les ateliers technologiques agroalimentaires sont pour deux d'entre eux très spécialisés, dans le lait et la viande, les deux autres étant plus généralistes malgré leur passé d'ENIL. De par leur taille réduite et leur mode de fonctionnement, très dépendant de la présence d'apprenants, ils sont peu, ou pas vraiment, comparables aux entreprises industrielles, mais davantage à l'artisanat ou aux très petites entreprises auxquelles on peut se référer pour la dimension professionnelle.

2.2 - De fréquents dispositifs pédagogiques complémentaires :

La présence de ces dispositifs pédagogiques, en complément des activités de dimension professionnelle, résulte d'une combinaison de motifs parmi lesquels on trouve habituellement :

- le besoin d'entretenir une grande diversité d'espèces ou de variétés, en particulier végétales, alors que les exploitations professionnelles tendent, pour améliorer leur productivité, à simplifier et à réduire la diversité,
- une nouvelle formation dans l'établissement qui nécessite de nouveaux supports,
- le besoin d'un petit atelier pouvant être pris en charge par les classes de collège,
- des investissements insuffisants, voire incompatibles, pour créer une véritable unité économique,
- une structure de production (SAU, bâtiments, main d'œuvre...) saturée et ne pouvant pas accueillir une nouvelle activité de dimension professionnelle,
- la volonté de ne pas se placer frontalement en concurrence avec des professionnels proches,
- la possibilité d'intervenir sans risque, dans un milieu extérieur à l'exploitation, et sans obligation de résultat,
- la cohabitation jugée trop difficile entre impératifs pédagogiques et productifs.

Nous distinguons plus ou moins nettement trois types de dispositifs : les collections, les parcelles pédagogiques et les ateliers pédagogiques. En principe, tous ne sont présents qu'en fonction des formations, ils peuvent ne pas être pérennes et leur équilibre économique n'est, en principe, permis que par l'existence de ressources spécifiques.

Les collections sont particulièrement fréquentes : elles existent dans 17 établissements. Toujours présentes en viticulture (clones, cépages), en arboriculture (verger de collection, conservatoire variétal) et en horticulture (serre dite de collection, arboretum, parc du lycée), souvent en élevage (collection fourragère), elles sont plus rares pour les grandes cultures.

Les parcelles pédagogiques sont présentes sur onze exploitations, les serres pédagogiques dans deux. Ce terme générique recouvre des appellations locales et des modalités d'utilisation variées. Elles se positionnent sur un gradient qui va du champ de manœuvre, terrain d'exercice sécurisé pour les enseignements d'agroéquipements, à la parcelle totalement prise en charge dans un cadre pédagogique (à l'exception de la récolte en

général estivale) en passant par des dispositifs intermédiaires (mise à disposition d'une jachère et broyage de la plantation par exemple).

Parmi les ateliers pédagogiques, certains peuvent sembler être, de par leur nature, proches des ateliers complémentaires : petits élevages, vergers et pépinières, chantiers paysagers. Ils ne relèvent cependant pas de la dimension professionnelle de l'exploitation ou de l'atelier, tant par leur volume des activités que par leur pérennité. Mis en place, parfois depuis très longtemps et de façon permanente, ils visent à répondre à des besoins pédagogiques, voire à des publics externes à l'EPL. Certains sont intégrés à l'exploitation, d'autres au centre de formation, en général un lycée, d'autres ont une appartenance floue.

De modestes élevages d'animaux petits (volailles, lapins, abeilles, canins) ou plus grands (équins) sont présents dans cinq établissements. Ils constituent un support pour les élèves de 4^{ème} et 3^{ème} technologiques ou pour des publics spécialisés. Ceux-ci peuvent aussi disposer d'un potager.

Les ateliers pédagogiques de service sont plus difficiles à appréhender. L'accueil de publics externes peut par exemple être réalisé dans le cadre de PUS (projet d'utilité sociale) en BEPA. Des chantiers paysagers conduits par les apprenants, qu'ils soient réalisés sur l'établissement ou pour des tiers, peuvent aussi être conduits dans le cadre de l'exploitation, y compris avec son personnel salarié.

Cette notion d'atelier pédagogique peut aussi trouver sa déclinaison dans certains établissements formant aux IAA, par exemple par des fabrications, réalisées en TP, non commercialisées en l'absence d'agrément sanitaire.

2.3 - Des équipements pédagogiques variés :

Dans quinze cas, la distance des bâtiments de l'exploitation ou de l'atelier aux centres de formation (au moins le lycée) est faible, de l'ordre de quelques dizaines ou centaines de mètres. Cinq sont situés plus loin, ce qui peut occasionner plus de cinq minutes de déplacement, et deux sont distants de plusieurs kilomètres, ce qui nécessite une organisation du transport des lycéens. Enfin, une route doit être traversée dans six établissements ; l'accès pose donc un problème de sécurité.

Treize exploitations ou ateliers, soit plus de la moitié des sites enquêtés, peuvent accueillir un groupe grâce à l'existence d'une salle sur leur site. Trois sont dotées de davantage de salles et six n'en ont aucune. Les ateliers d'agroéquipements, bien que souvent présents sur le même lieu que les exploitations, ne sont pas pris en compte dans ce décompte. Il n'en est pas toujours de même pour les locaux occupés par les formations aménagement (paysage et gestion de l'espace) qui sont parfois gérés par l'exploitation (locaux de rangement des matériels spécifiques, abris pour effectuer des TP).

La taille, les fonctionnalités, les équipements et l'état de ces espaces sont aussi très variables, certains étant particulièrement dégradés et peu accueillants. Huit sont correctement dotés (vestiaire, sanitaires, lave bottes), deux partiellement et onze sont très insuffisamment équipés. Parmi ces derniers, certains sont très proches des bâtiments scolaires qui, eux, disposent de ces équipements.

Les moyens matériels présents sur les exploitations et ateliers pour des motifs pédagogiques peuvent relever de diverses catégories traitées dans l'enquête : équipements en surnombre ou surdimensionnés, matériels dédiés, petits équipements spécifiques. Il s'avère

cependant que la distinction entre elles est particulièrement malaisée, certains établissements allant jusqu'à considérer que tout est, par nature, pédagogique et les avis des personnels enquêtés pouvant diverger sur la liste de ces (sur)équipements pédagogiques.

Parmi les dix-huit exploitations agricoles (polyculture, élevages, horticulture, viticulture), sept déclarent un tracteur pédagogique. Sans doute ce nombre important est-il à mettre en relation avec la nécessité, devenue forte, d'apprendre les rudiments de conduite aux élèves avant qu'ils ne partent en stage en milieu professionnel, ainsi qu'avec la complexité croissante des équipements du tracteur agricole « standard ». L'un d'eux est ainsi équipé de double commande.

Dans cinq établissements sont aussi présents des matériels attelés, charrue, herse étrille, épandeur d'engrais... Enfin, une cage de contention est considérée comme équipement pédagogique par un établissement.

Des petits matériels sont souvent utilisés en viticulture (sécateurs, attacheur électrique...) et élevage (pistolets drogueurs, pinces, licols...). Des équipements d'analyse et du matériel expérimental peuvent être présents, rarement cependant. Plus exceptionnels encore sont les logiciels et équipements informatiques !

Les matériels présents le sont selon des dispositifs variés. On trouve ainsi prêt ou location par un concessionnaire, achat par les chaires pédagogiques du lycée, achat par l'exploitation, achat par un ou plusieurs centres avec éventuelle mobilisation de financements spécifiques, financement par la taxe d'apprentissage, financement sur crédits pédagogiques du conseil régional...

Faute de convention ou de protocole fixant les règles d'utilisation de ces matériels, leur gestion quotidienne peut être source de tensions entre équipes d'exploitation et de formation, voire entre enseignants, et leur entretien peut être délaissé.

En guise de synthèse, les conditions et les moyens matériels peuvent être qualifiés de problématiques dans trois établissements, corrects dans huit et très bons ou bons dans douze.

2.4 - Des dispositifs organisationnels divers :

Dans dix-neuf lycées, des plages horaires sont formellement prévues dans l'emploi du temps pour assurer les TP et TD, au moins dans les filières professionnelles. Dans six, une plus ou moins grande souplesse est notée ; elle permet des adaptations sur le court terme afin d'ajuster l'emploi du temps effectif aux aléas. Ces dispositifs ne sont cependant pas nécessairement motivés par une recherche d'adaptation aux contraintes de l'exploitation. A l'inverse, certains établissements élaborent largement l'emploi du temps en fonction des activités de formation conduites sur l'exploitation ou l'atelier, notamment en agroalimentaire.

Les modalités d'organisation des formations par apprentissage et pour adultes sont peu décrites par l'enquête. Les relations entre exploitation et formateurs semblent être souvent plus ponctuelles et informelles qu'avec les enseignants.

La concertation et la circulation de l'information entre exploitation et équipes pédagogiques revêtent des formes diverses. Trois établissements recourent à un intranet ou à une messagerie électronique, sept utilisent le journal interne, plusieurs un affichage, onze recourent à l'organisation de réunions hebdomadaires à bimensuelles, cinq des rencontres plus espacées (mensuelles à trimestrielles). Les formateurs semblent parfois être en marge des réunions auxquelles ils n'assistent pas systématiquement.

Plusieurs dispositifs peuvent donc cohabiter. Plus ou moins formalisés, ils ont pu être repérés lors de l'enquête, mais leur efficacité et leur efficience être cependant considérées, par les acteurs, comme insuffisantes. En témoigne la disjonction entre les onze établissements organisant une réunion au moins bimensuelle et le sentiment que le planning des activités de l'exploitation n'est réellement connu que dans sept cas.

La proximité matérielle du bureau du directeur d'exploitation ou d'atelier ainsi que les relations interpersonnelles sont mentionnées dans huit établissements, comme facteur facilitant ou parfois pénalisant. Dans ces cas, c'est l'organisation au coup par coup qui est privilégiée, parfois en complément d'une planification en amont.

Dans trois établissements, les manques d'information et de concertation dominant, ce qui ne signifie pas que des données n'existent pas, il s'agit seulement de savoir les trouver !

Formellement, aucun projet pédagogique de la, ou des, filière(s) ciblée(s) ne donne une place à l'exploitation, ou à l'atelier, ce qui témoigne également du déficit d'une réelle politique globale pour l'exploitation. Cependant sept établissements mettent en place des outils d'un pilotage effectif de la fonction pédagogique de l'exploitation (programmation, plannings, concertation organisée et fréquente...) avec des actions significatives (volume et diversité). A l'inverse, cinq établissements conduisent peu d'actions. La majorité se situe donc dans des cas intermédiaires, c'est-à-dire que les activités pédagogiques sont moyennement riches et leur organisation réduite

Une approche globale de ce thème fait apparaître des dispositifs satisfaisants ou très satisfaisants dans dix établissements, moyens dans neuf et médiocres ou très insuffisants dans quatre. Rien ne semble expliquer cette répartition, ni la nature des activités de l'exploitation, ni les filières de formation, sauf peut-être un « effet » positif de l'agroalimentaire.

2.5 - Peu de moyens humains spécifiques

La valorisation pédagogique des exploitations et ateliers fait intervenir de nombreux acteurs, de statuts très variés. Cependant, très peu sont dédiés à la pédagogie ou ont une fraction de leur temps de travail formellement affectée à une mission en relation avec l'exploitation.

Les DEA et DAT (directeur d'exploitation ou d'atelier) sont, parfois implicitement, chargés de l'animation pédagogique. Certains jouent cependant un rôle original dans ce domaine : intervention régulière dans les classes, rapport d'exploitation hebdomadaire.

Les salariés sont en moyenne près de cinq, mais avec une très forte hétérogénéité : cinq centres emploient moins de deux ETP (équivalent temps plein), douze de trois à cinq, quatre de cinq à dix et deux plus de quinze. Véritables « maîtres de stage permanents » par délégation du DEA/DAT, ils contribuent partout à l'encadrement de proximité des apprenants lors des mini stages et, parfois, peuvent appuyer les enseignants lors de TP.

Des personnels sous contrat « Emploi jeune » sont encore présents dans trois établissements (fonctions : animation, appui à la formation, vente) alors que quatre autres EPL au moins en employaient dans un passé récent. Dans certains cas, leur disparition est encore ressentie comme une difficulté.

Enfin, des décharges d'enseignants, d'ingénieurs et de formateurs existent dans cinq établissements. Elles visent principalement à assurer l'entretien d'une collection, à développer

la gestion de l'exploitation, à organiser la pédagogie, à réaliser des expérimentations. Le volontariat, voire le bénévolat, est aussi présent.

Les établissements avec des formations agroalimentaires, dont les anciennes écoles d'industrie laitière, peuvent bénéficier de postes de techniciens de halle technologique, affectés de fait à l'atelier technologique. Des « moniteurs » y existent également. Ils peuvent être salariés de l'atelier ou du CFPPA, et assurer des fabrications avec les apprenants. Certaines de ces organisations sont ainsi fort complexes et, sans doute, fragiles.

2.6 - Un « potentiel pédagogique » élargi pour une « vocation pédagogique » renouvelée.

Le **potentiel pédagogique** d'une exploitation agricole ou d'un atelier technologique est constitué d'un ensemble de ressources d'ordre et de nature variés susceptibles d'être utilisées à des fins de formation ou d'éducation. Son expression est conditionnée par des facteurs, pilotage et animation, et des conditions, au premier rang desquelles l'adéquation avec l'ensemble du dispositif de formation de l'EPL.

L'appréciation de ce potentiel passe par des diagnostics et des inventaires (diagnostic de territoires, diagnostic agro-environnemental, approches scientifiques, techniques, socio-économiques, patrimoniales et culturelles...).

Il apparaît que le potentiel pédagogique des exploitations et des ateliers relève de la dimension professionnelle de leurs activités (production, transformation, mise en marché dans le respect des « usages et pratiques commerciales des professions concernées »). Mais il peut aussi être apprécié au regard de sa richesse (diversité des activités conduites, niveau de technicité dans les modes de production, compétence de l'équipe de salariés...) confrontée aux besoins des publics formés. C'est la vocation pédagogique « historique » : exploitation représentative dans sa région, voire modèle, formation professionnelle marquée par l'apprentissage de la pratique, principalement gestuelle.

Cependant, il est souvent, et de plus en plus fréquemment, complété par d'autres dispositifs et dispositions : ateliers pédagogiques, accueil du public par les apprenants, moyens matériels spécifiques adaptés, activités de développement et d'animation... Ceux-ci sont parfois éphémères, labiles, mis en place par tâtonnements ce qui ne garantit pas leur pérennité. Celle-ci n'est d'ailleurs pas toujours souhaitée par les équipes pédagogiques.

Aux marges du territoire des exploitations, la richesse potentielle existe aussi, plus diffuse : diversité des espaces et des milieux (bois, arboretum, parc paysager, haies, points d'eau...), réseaux de partenariats professionnels et institutionnels, relations privilégiées dans le territoire. Ceci s'avère souvent déterminant pour que les publics ne relevant pas des secteurs traditionnels de la production ou de la transformation et que les enseignants des disciplines non technologiques et professionnelles puissent, eux aussi, tirer parti des exploitations et ateliers.

Cette notion élargie de vocation pédagogique des exploitations et ateliers ouvre des pistes d'évolution et de réflexion prometteuses. Appliquée à l'échantillon enquêté, elle montre que le potentiel pédagogique est pauvre dans deux cas, ordinaire dans huit, bon dans six et remarquable dans sept.

III - CONSTATS DES PRATIQUES DES ENSEIGNANTS ET FORMATEURS

La première étape a consisté à repérer les différentes situations et (ou) activités de formation mises en œuvre sur ou à partir des exploitations agricoles ou des ateliers technologiques pour les différents groupes d'apprenants de l'EPL. L'importance relative du volume de chacune d'elles a été appréciée ou estimée, chaque fois que c'était possible pour les établissements enquêtés. Dans une seconde étape nous avons croisé, pour une série de filières ciblées, les activités pédagogiques mises en œuvre sur les exploitations et ateliers avec les compétences visées.

3.1 - Situations et activités de formation. Volumes

Pour l'ensemble des formations de chaque EPL, les différentes activités réellement conduites sur ou à partir de l'exploitation agricole ou l'atelier technologique ont été recensées, en formation scolaire, en apprentissage et en formation continue. Elles ont été répertoriées en plusieurs grandes catégories identifiées : **mini-stages, TP-TD, observations dirigées, études et projets, suivi d'expérimentations, chantiers, prise en charge de parcelles ou d'ateliers, tutorat, autres** (visites, accueil, stages longs...). Nous avons pu réaliser cet inventaire complet pour les classes et (ou) les formations de 20 établissements, parmi les 23 enquêtés. Les résultats figurent dans des tableaux en annexes. La taille modeste de l'échantillon permet cependant d'observer des éléments marquants et de faire une bonne approche qualitative des descripteurs de la valorisation pédagogique des exploitations et des ateliers technologiques.

3.1.1 - Mini-stages : de la « situation de travail » à la situation de formation, l'affaire des lycées d'abord

Ce sont des stages de 1 à 2 semaines par cycle, et par période le plus souvent de 2 à 5 jours. Le terme « mini-stage » apparaît pour la première fois, dans la Note de service DGER N°93-2055 du 29 avril 1993 donnant « Instruction pour la valorisation des exploitations agricoles et des ateliers technologiques des établissements d'enseignements agricoles ».

Auparavant on parlait de stages courts, voire, dans la note de service du 7 août 1987 ayant pour objet « Exploitations agricoles des établissements d'enseignements d'enseignement agricole : orientation, fonctionnement, utilisation » de tour de présence. Cette dénomination, qui a encore aujourd'hui pour certains, des réminiscences sous le vocable « service ferme », est désuète, au statut difficile à préciser dans les référentiels et la réglementation. Il faut sans doute l'abandonner.

Le tableau N°1 (annexes p79) met en évidence une absence de mini-stages pour les apprenants adultes ou les apprentis, sauf en BP. Quatre EPL utilisent en effet cette pratique en BP dans des cas particuliers : réinsertion, reconversion (ex : maraîchage biologique). Les mini-stages sont donc d'abord l'affaire des lycées, et l'importance comme la dynamique des « mini-stages » varie suivant les EPL et les filières.

Dans 4 établissements, une seule filière ou une seule classe réalise des mini-stages ; la spécificité de l'un d'entre eux est de mettre en avant les filières d'enseignement général et technologique, pour un autre les formations professionnelles sont cohérentes avec l'exploitation mais elles sont peu représentées dans l'ensemble des formations, pour les deux

derniers cas c'est un choix pédagogique qui s'appuie bien davantage sur les TP-TD. Il y a donc, quantitativement, une faible utilisation.

A l'opposé 4 exploitations sont très utilisées en stages ; celles-ci sont soit plutôt spécialisées (2), soit très diversifiées (2) et elles accueillent des apprenants des filières générale, technologique, et professionnelle ; dans ce cas la rencontre du potentiel pédagogique, ou offre, avec un nombre d'apprenants élevé de l'EPL, ou demande, favorise une utilisation importante des exploitations ou ateliers en mini-stages. Proches de ces dernières par le volume, mais s'en distinguant par une utilisation pour un nombre de filières moindre, on compte 5 établissements ; l'un d'entre eux très spécialisé met en œuvre les mini-stages dans le cadre d'une stratégie très construite de préparation à l'insertion professionnelle.

Enfin pour les 7 exploitations ou ateliers restants on constate que dans 6 cas, seuls les apprenants des formations professionnelles font des mini-stages, et que la spécialisation est très forte. Dans le 7^{ème} cas de ce groupe, il s'agit d'une stratégie pédagogique privilégiant la pratique des TP-TD prescrits dans les référentiels, alors que sur le même secteur professionnel un établissement a choisi, au contraire, de faire réaliser ces mêmes TP-TD dans le cadre de séquences aménagées en mini-stages.

Certes, la taille de l'échantillon est modeste, et il faut rester prudent dans les conclusions, aussi verra-t-on, dans l'observation de l'influence forte des architectures de formation et des choix pédagogiques, davantage des aspects qualitatifs que quantitatifs.

Ce sont les élèves et étudiants des filières professionnelles des secteurs de la production et de l'agroalimentaire, qui effectuent majoritairement les mini-stages. Six établissements, néanmoins, font participer les classes de Seconde GT pour lesquelles on a affaire plus, à des séquences de découverte et d'application des enseignements, ou à un atelier de pratique professionnelle ; les textes ne prévoient pas explicitement les mini-stages en EATC pour ces classes. Dans notre échantillon, on n'observe pas de mini-stages en filière S. Un établissement fait découvrir la traite aux élèves des classes de 4^{ème} 3^{ème}. Sur les 18 lycées qui ont un cycle bac technologique, les élèves de STAE de 6 d'entre eux font des mini-stages.

Si l'on cherche à observer les volumes des mini-stages, mesurés par le nombre d'apprenants, multiplié par le nombre d'heures de stages par apprenant et par an, on constate en premier lieu que les chiffres dont on dispose sont incomplets. Les valeurs observées vérifiables sont comprises entre 0 et 7000h mais 50% des cas enquêtés ont des valeurs inférieures à 2500h. Les valeurs les plus élevées se rencontrent dans les exploitations très diversifiées, et dans celles où de nombreuses activités sont manuelles ou exigeantes en temps de présence : horticulture, viticulture, magasin de vente, accueil par exemple. Il importe de ne pas intégrer au volume des mini-stages les chantiers type récolte, sauf lorsque le référentiel prévoit explicitement de compter les chantiers considérés comme stages.

Une approche fine et plus qualitative des **exploitations** et des ateliers enquêtés permet de déduire que la pratique des mini-stages est favorisée par la dimension professionnelle de l'exploitation ou de l'atelier technologique, ou par le nombre d'ateliers de production et la diversification, ou par la présence d'une dynamique positive, ou par l'architecture des formations du lycée, ou une combinaison de ces facteurs. Inversement, la routine pédagogique, l'absence d'innovation technique, une faible place de l'exploitation ou de l'atelier technologique dans le projet d'EPL, une part relativement faible des formations professionnelles, sont des facteurs défavorables à l'utilisation des mini-stages comme situation de formation.

Les mini-stages apparaissent ainsi comme d'assez bons indicateurs de l'utilisation pédagogique des exploitations et ateliers technologiques. Cependant la qualité des annexes pédagogiques d'une part, la préparation, l'évaluation et la valorisation des mini-stages d'autre part ne sont pas satisfaisantes dans de nombreux cas. La place du mini-stage dans le projet pédagogique de l'exploitation et de l'atelier technologique bien sûr, mais aussi dans celui de chaque filière de formation concernée est souvent mal définie. Dans le cadre des référentiels et en complémentarité avec les enseignements disciplinaires, les stages en entreprises,..., comment faire de cette « situation de travail » une situation de formation à part entière et pleinement valorisée dans les projets pédagogiques de filières, de l'exploitation agricole ou de l'atelier technologique, de l'établissement ?

☞ Repréciser le « statut » des mini-stages sur l'exploitation : cas des secondes GT, service ferme, permanences, travail dans un cadre péri éducatif...Le cas particulier de l'apprentissage de l'utilisation des engins, tracteurs et équipements à risques devra être traité explicitement avec des précisions sur l'intervention des différentes disciplines : agroéquipements, techniques... et des personnels (enseignants et formateurs, DEA-DAT, salariés...). Au regard des référentiels d'emplois, de formation et d'évaluation, préciser le contenu des annexes pédagogiques et les grilles d'évaluation des savoirs, des habiletés et des compétences.

3.1.2 - Les TP-TD : une activité de formation largement mise en œuvre et codifiée

Les séances de travaux pratiques ou de travaux dirigés (annexes p79 - tableau N°2), comme les mini-stages, mettent les apprenants en situation d'action, mais dans un cadre plus contraint, moins « contextualisé », et avec l'encadrement d'un enseignant ou d'un formateur. C'est aussi une situation qui tente de reproduire le réel et de s'y inscrire mais sans toute l'authenticité, la « vraie grandeur » de la « situation de travail » du mini-stage, voire du stage en entreprise.

A des degrés divers, cette activité de formation, vient se placer dans un continuum idéal qui irait de la situation de travail au cours, à un point, fonction de la maîtrise de « l'expérience » de l'apprenant, devenu acteur de ses apprentissages. C'est en examinant ce continuum que l'on pourra tenter de mieux comprendre l'utilisation pédagogique de l'EA-AT et sa place dans le projet d'établissement. Les choix, différents, faits dans le même secteur professionnel, pour les TP-TD, par les deux établissements cités au paragraphe précédent, démontrent cette proposition. L'un privilégie les TP-TD et les stages en entreprises, tandis que l'autre met en place les mêmes TP-TD des référentiels, dans le cadre des mini-stages.

On constate que l'ensemble des centres de l'EPL, lycées, CFA, CFPPA, valorisent l'exploitation ou l'atelier pédagogique en TP ou TD, pour les formations diplômantes ou qualifiantes, générales, technologiques et professionnelles. Ce large éventail peut s'expliquer par les référentiels qui orientent ou imposent, et par les conditions matérielles d'accès aisé aux exploitations et ateliers technologiques des EPL.

Néanmoins dans 2 EPL on ne met pas en œuvre de TP/TD sur l'exploitation, ni pour l'apprentissage, ni pour la formation d'adultes, ni pour les formations générales et technologiques. Cela correspond à une faible utilisation pédagogique de l'exploitation en lien avec l'absence globale de cette préoccupation dans le projet d'établissement. Le poids

relativement faible des formations professionnelles en est un facteur explicatif et nous avons alors dans ce cas un prescrit non réalisé.

Quatre exploitations sont aussi valorisées seulement en formation scolaire mais pour l'ensemble des classes. A contrario quatre autres sont utilisées en TP-TD par toutes les voies de formation, scolaire, apprentissage et adulte, mais seulement dans les secteurs professionnels.

En agroalimentaire, et dans les établissements pratiquant beaucoup le mini-stage, les TP-TD sont aussi des situations de formation très pratiquées. Ceci souligne à nouveau le poids des référentiels (liste de TP-TD en agroalimentaire) et indirectement celui du potentiel pédagogique de l'exploitation ou de l'atelier dans sa dimension professionnelle, dont on a souligné l'importance pour les mini-stages.

Si l'on s'attache à décrire davantage le panorama, on constate, comme pour les mini-stages, que les TP-TD sont plutôt pratiqués dans les secteurs professionnels de la production et de l'agroalimentaire, mais on en trouve pour des formations « Services ». Dans les réponses aux questions distinguant TP et TD, on observe que pour les classes de 4^{ème} et 3^{ème} les TP dominent alors que ce sont les TD en Seconde générale et technologique ; en bac technologique STAE la répartition entre TP et TD est égale ; en formation professionnelle les TP sont prédominants. Les disciplines technologiques et surtout professionnelles pratiquent les TP-TD. Il faut cependant être prudent sur la distinction TP, TD ou encore « TP-TD » qui peut être difficile et imprécise, car d'une part « TP-TD » est l'appellation officielle des référentiels et des grilles horaires, sans distinction, et d'autre part il y a un continuum entre TP et TD.

En agroalimentaire les pratiques des TP-TD sont très bien codifiées : une fiche indique le plus souvent, pour la production à réaliser, la description des équipements et les consignes de sécurité, les principes mobilisés pour la conduite du processus étudié, et « la recette ». On rencontre peu d'équivalent en agri-élevage, et partiellement, mais plus fréquemment en horticulture.

☞ Il est souhaitable de construire et mutualiser au sein de l'établissement des fiches de travaux pratiques pour l'ensemble des formations.

On a aussi observé que l'enregistrement sur les cahiers de textes de classes, des TP-TD est très souvent imprécis et incomplet ; en conséquence l'appréciation des volumes de TP-TD, par la mesure du nombre d'heures de présence de groupe d'apprenants en TP-TD sur l'exploitation ou l'atelier, est très difficile. On peut ainsi avoir comme volume mentionné, le nombre d'heures prévu à l'emploi du temps en demi groupe (ce qui comprend éventuellement d'autres activités pédagogiques comme les observations dirigés, les chantiers...) multiplié par le nombre de semaines de formation sans déduction des semaines de stages parfois, le tout multiplié par le nombre d'apprenants. Ceci donne alors une appréciation par excès du volume réel. Le nombre d'heures classe a un sens pédagogique et permet des comparaisons entre classes et filières, alors que le nombre d'heures apprenants va caractériser davantage l'intensité de l'utilisation pédagogique et les surcoûts pédagogiques, et permettre de comparer l'utilisation des exploitations agricoles ou ateliers technologiques.

Exemple :

Indicateurs EPL	Nombre d'heures apprenants à l'emploi du temps = P	Nombre d'heures apprenants déclaré = D	Nombre d'heures apprenants relevées sur le cahier de textes = R
A	15495	5680	1276
B	29078	5124	10239
C	9180	5160	2462

Avec ces réserves on peut considérer que le nombre d'heures-apprenants se situe dans des volumes compris entre 1000h et 20 000h, le plus généralement entre 1000 et 10 000h. Les volumes les plus importants se rencontrent en horticulture, agroalimentaire et productions diversifiées, les plus faibles en grandes cultures spécialisées. De nombreux référentiels ne donnent pas un nombre d'heures de TP-TD à réaliser sur une exploitation ou un atelier, il faut le déterminer. Le nombre d'heures de TP-TD est précisé (car il conditionne les dédoublements), mais, sauf exception, pas la nature des activités à mettre en place, le lieu. Cela nécessite une analyse des référentiels par les établissements et un projet pédagogique de filières, d'exploitation ou d'atelier.

Les travaux dirigés se distinguent des travaux pratiques en ce sens qu'ils sont moins exigeants en terme d'action et de gestuelle, faisant une plus grande part à la mobilisation d'outils de raisonnement, à la saisie et au traitement de données, à l'évaluation et au contrôle de l'action. Le cas échéant ils peuvent donc avoir, tout autant que les TP, une dimension professionnelle affirmée (établir un plan de fertilisation ou un compte de résultats). Dans d'autres situations ils sont très éloignés de toute situation réelle de travail et se placent directement en aval ou en amont des apports théoriques.

Avec les observations dirigées, on s'éloigne aussi de l'action, mais pas de l'activité professionnelle. L'apprenant observe, et il est guidé dans son observation qu'il doit situer avec ses acquis, et contextualiser, grâce à ses compétences.

3.1.3 Les observations dirigées : entre les TP et les TD dans le « continuum pédagogique des exploitations agricoles et ateliers technologiques »

Le tableau N°3 (annexes p 80) donne l'inventaire des classes des EPL qui réalisent des OD. Il est très voisin du tableau N°2, ce qui souligne le continuum mais montre aussi la difficulté parfois à définir des limites entre les différentes catégories de pratiques pédagogiques, d'activités et situations de formation.

Mais il est intéressant de noter que si l'on distingue TP et TD, alors le tableau des OD est beaucoup plus proche de celui des TP que de celui des TD, comme si la nature du TD était plus originale. On peut faire l'hypothèse que ces activités ne mobilisent pas les mêmes compétences et que les OD mobilisent des compétences plus opérationnelles que les TD, (avec la réserve précédente sur le côté plus ou moins opérationnel des TD) ceci permettant de

mieux comprendre les OD et la dominante TP en 4^{ème} et 3^{ème}. Les OD peuvent donc se placer entre les TP et les TD dans le continuum pédagogique des exploitations ou ateliers. N'est ce pas en fait une illustration de « observer, comprendre, agir » ?

Les OD ne figurent plus dans les cartouches horaires des référentiels mais dans les recommandations pédagogiques ou les compétences ; en effet la mise en œuvre d'OD demeure car, « observer », correspond à une compétence professionnelle. Ainsi certaines observations relèvent bien de pratiques professionnelles (détecter des maladies en Bac Pro, ...), alors que d'autres sont à la fois des outils d'acquisition des savoirs théoriques et une compétence (observer des plantes cultivées à différents stades...). [voir encadré sur les modalités pédagogiques § IV]

3.1.4 Les études et projets : marques des stratégies pédagogiques des équipes

Exploitations et ateliers technologiques sont les lieux de mise en situation de travail avec les mini-stages, de mise en situation d'action avec les TP ; elles sont le cadre d'activités dirigées : observations et travaux dirigés. Elles peuvent être encore le support d'études et de projets, sur des problématiques variées intéressant l'exploitation agricole ou l'atelier technologique, à partir de données technico-économiques, ou portant sur les caractéristiques naturelles, ou encore relatives au territoire ou aux filières.

Etudes et projets peuvent concerner toutes les disciplines et les enseignements modulaires, les PUS, les PIC, les MIL et MAR... Les cas les plus fréquemment observés d'études et de projets sont :

- L'approche globale (ag)
- Un suivi de parcelle ou d'atelier (sp)
- Un projet de communication (pc)
- Un projet technico-économique (pr.te, pte)
- Le diagnostic de territoire (dt)
- Des actions commerciales (ac)
- Le diagnostic agri-environnemental (dae)

Le tableau N°4 (annexe p 80), permet de faire plusieurs constats. L'apprentissage et la formation d'adultes sont assez peu concernés par les études et projets.

En formation initiale scolaire quelques tendances peuvent être enregistrées. Dans les filières générales et technologiques, l'utilisation est naturellement d'une ambition modeste. En 4^{ème} et 3^{ème} le suivi de parcelles et surtout de petits ateliers domine, et l'exploitation est aussi support d'exercices de communication. Les ateliers suivis sont, le plus souvent, des ateliers pédagogiques mis en place au sein de l'exploitation. Ils soulignent le choix d'une pratique pédagogique partant du concret et valorisant l'élève. En 2^{ème} GT et STAE, comme en S pour 2 lycées, l'approche globale et la réalisation de diagnostics, conformément aux référentiels, sont assez bien pratiquées. L'exploitation est un support de choix, à proximité immédiate, un « livre ouvert ». Il s'agit ici davantage d'exécuter un chapitre du programme que de mettre en œuvre une stratégie pédagogique.

Dans les filières professionnelles les activités d'études et de projets sont très valorisées. En BEPA, et l'on peut y voir un support du P2, le suivi de parcelles et d'ateliers est dominant, mais l'exploitation sert aussi à la réalisation de produits de communication, et

d'actions commerciales. Ces activités placent l'élève dans une situation nécessitant des initiatives et du travail en équipe.

Sur l'ensemble de l'échantillon, en Bac pro et BTSA, toute la diversité des études et projets est explorée. En BTSA la dimension projet est très souvent citée, de même que l'approche globale et les diagnostics ; les compétences de conception, initiative, décisionnaire, technico-économique, de communication sont mobilisées. Les pratiques en Bac pro se trouvent logiquement dans une place intermédiaire entre BEPA et BTSA, et dans une progression pédagogique conforme aux référentiels.

Les activités d'études et projets peuvent donc constituer des indicateurs intéressants des stratégies pédagogiques des équipes, de l'analyse des référentiels ; les exploitations et ateliers technologiques offrent un bon potentiel pédagogique pour cet éventail d'activités.

Si l'on essaye de détecter un facteur établissement dans la valorisation de ces activités on peut observer que les EPL plus spécialisés, horticoles, viticoles, agroalimentaires pratiquent peu ces activités dans les filières générales et technologiques, 4^{ème} 3^{ème} exceptés. Dans une moindre mesure, c'est aussi le cas dans les filières professionnelles agroalimentaires. Faut-il y voir là un effet des référentiels professionnels orientés davantage sur les métiers du salariat?

3.1.5 Autres pratiques pédagogiques : moins fréquentes elles témoignent de la « culture » de l'EPL et des exploitations agricoles et ateliers technologiques

Nous avons rassemblé dans ce paragraphe (Tableau N°5, annexes p 82) un ensemble d'activités pédagogiques utilisant les exploitations et les ateliers pédagogiques, mais avec une fréquence moindre que dans les 4 cas précédents:

- Les chantiers : participation à un chantier réel de l'exploitation ou de l'atelier (vendanges, aménagement d'espace,...) d'un groupe d'apprenants avec un ou des enseignants et des personnels des exploitations ou des ateliers;
- La prise en charge de parcelles ou d'ateliers : c'est le prolongement possible du suivi ;
- Le tutorat : pratique individuelle encadrée par un enseignant, un formateur ou un membre de l'exploitation ou de l'atelier ;
- Suivi d'expérimentation et valorisation : il s'agit d'utiliser les dispositifs expérimentaux en place et les résultats, dans les formations, et suivre éventuellement certains travaux ;
- Visites : visites accompagnées de l'exploitation ou de l'atelier, par les groupes d'apprenants en formation ;
- Accueil : participation de classes, ou de groupes d'apprenants, à l'activité d'accueil de publics extérieurs dans l'exploitation ou l'atelier ;
- Stages longs : les exploitations et les ateliers accueillent parfois en stage des apprenants de l'EPL ayant exceptionnellement une difficulté avec leur stage en entreprise, ou d'autres élèves et étudiants pour le suivi de travaux expérimentaux, ou dans le cadre de la coopération internationale...

On observe que les chantiers concernent indifféremment toutes les formations, générales, technologiques, et professionnelles ; en voie scolaire, en apprentissage ou en formation d'adultes. Les chantiers sont traditionnels en viticulture-œnologie, ils sont mêmes inscrits dans les référentiels. Au contraire les ateliers agroalimentaires ne sont pas concernés.

La prise en charge de parcelles ou d'ateliers est la suite logique du suivi, sauf pour les 4^{ème} et 3^{ème}, dont les compétences d'initiative et d'autonomie sont sans doute insuffisantes, pour des raisons de sécurité aussi. Les expérimentations peuvent être un objet pédagogique pour toutes les formations, mais davantage en BTSA. L'accueil est un support de formation peu utilisé ; il l'est pour la filière services. Il semble que les déterminants des « autres pratiques pédagogiques » soient plus dans la culture des établissements et des exploitations ou ateliers que dans les référentiels.

En résumé le constat des pratiques pédagogiques mises en œuvre, sur ou valorisant les exploitations et ateliers pédagogiques utilisés comme moyen de formation, permet de mieux appréhender la valorisation du potentiel pédagogique disponible

Les pratiques sont nombreuses, diversifiées voire dispersées, classiques et « au fil de l'eau » le plus souvent, mais elles peuvent cependant, faire une place à l'innovation pédagogique ; pour chaque établissement, le système des pratiques constitue un véritable système pédagogique, pouvant permettre de caractériser des profils de valorisation des exploitations et ateliers technologiques.

Les mini-stages sont avant tout l'affaire des lycées mais la mise en situation professionnelle, qui constitue le principe pédagogique de cette situation de formation, est parfois utilisée aussi, par tous les centres, comme un outil de remédiation et d'insertion scolaire et (ou) professionnelle, en formation initiale, ou en formation d'adultes. Les apprentissages faits en mini-stages doivent être intégrés dans la stratégie pédagogique des enseignants. Des outils pédagogiques doivent être mis en place systématiquement pour les mini-stages : annexes pédagogiques prévoyant une progression dans l'acquisition de compétences, fiches de suivi et d'évaluation.

Les mini-stages sont davantage pratiqués dans les secteurs de la production et de l'agroalimentaire. C'est le cas aussi pour les TP-TD, situation d'action qui s'efforce de reproduire le réel. Certains établissements privilégient cette situation, alors que d'autres réalisent des TP-TD prévus dans les référentiels dans le cadre des mini-stages. D'une façon plus générale, l'ensemble des activités de formation en lien avec l'exploitation font système et fournissent le socle du projet pédagogique. Il importe de mettre en place un enregistrement fiable et contrôlable des TP-TD réalisés. Les observations dirigées se rapprochent davantage des TP que des TD car les compétences mobilisées semblent voisines.

Avec les activités d'études et de projet on va au-delà des activités de formation classiques. L'apprentissage et la formation d'adultes sont peu concernés. Comme les mini-stages, études et projets sont de bons indicateurs des dynamiques pédagogiques ; elles font une place au renouvellement des pratiques ainsi que le démontre la mise en œuvre des diagnostics de territoire et agri-environnemental.

Les exploitations et les ateliers mettent à disposition une gamme étendue de situations et d'activités de formation favorables au développement des compétences (schéma en annexe p84). Pour utiliser pleinement la diversité des pratiques, pour valoriser les potentiels pédagogiques des exploitations et ateliers technologiques, et afin de mieux préparer les compétences, il est nécessaire d'organiser les choix pédagogiques dans les projets de filières, de centres, d'EPL.

☞ Pour les enseignants et formateurs, les DEA-DAT, les animateurs régionaux des exploitations et ateliers technologiques, une formation à l'analyse des situations et des activités de formation sur les exploitations et ateliers technologiques doit être mise en place.

☞ Pour les DEA-DAT, mettre en place un module de formation à l'analyse du travail (des situations et des activités de travail), à l'organisation du travail et au management, afin de mieux valoriser les exploitations et ateliers technologiques dans leur potentiel pédagogique relevant des domaines de l'organisation du travail, du droit du travail, et plus globalement de l'hygiène et de la sécurité, ...

3.2. Pratiques pédagogiques et compétences visées

Les pratiques mises en œuvre sur les exploitations et les ateliers technologiques illustrent bien la fonction formatrice des « centres de production » de l'EPL dont la dimension professionnelle est valorisée comme « moyen de formation », conformément à leur vocation pédagogique.

La fonction est remplie en développant chez les apprenants des connaissances et des habiletés, des compétences générales et professionnelles. Nous avons cherché pour un certain nombre de filières ciblées à croiser les pratiques pédagogiques constatées et les compétences visées, pour connaître comment les activités de formation sur les exploitations et les ateliers technologiques pouvaient contribuer à :

- La construction des savoirs généraux et technologiques ;
- L'acquisition des compétences professionnelles :
 - surveillance et contrôle par les sens : observation, reconnaissance,
 - prise de décision opérationnelle,
 - opérations physiques et manuelles d'exécution, opérations mécanisées,
 - appréciation des résultats par l'enregistrement de flux physiques, et par construction et analyse périodique d'indicateurs,
 - conduite de projets et prise de décision stratégique ;
- L'apprentissage de la vie sociale et civique :
 - travail en équipe,
 - respect du règlement de l'entreprise (horaire, hygiène et sécurité),
 - relation et communication ;
- Le développement personnel de l'apprenant :
 - autonomie, responsabilité,
 - créativité.

Les compétences mobilisent des savoirs, savoir-faire, et savoir être en situation. Comment interviennent et s'articulent les enseignements des différentes disciplines pour atteindre les objectifs des référentiels professionnels et de formation, dans la diversité des situations et activités de formation sur les exploitations et les ateliers technologiques ?

Le tableau N° 6 (annexes p 83) présente les 19 filières ciblées examinées et les pratiques pédagogiques mises en œuvre dans les cycles de chaque filière. Nous avons 7 filières Bac STAE-BTSA, 2 filières Bac Pro-BTSA, 1 filière BEPA-Bac Pro-BTSA, 8 filières BEPA-Bac Pro, 1 filière BEPA-Bac STPA. Le cycle BEPA est présent 10 fois, le cycle Bac Pro 11 fois, le cycle Bac Techno 8 fois et le cycle BTSA 10 fois. Les secteurs professionnels représentés sont les productions animales, végétales, viticoles, horticoles (4 branches), les agroéquipements, et l'agroalimentaire. L'examen de ce tableau confirme des éléments mis en

évidence dans le constat des pratiques décrit au paragraphe précédent, et il permet d'induire une première approche des compétences visées, selon les filières, les cycles, les secteurs professionnels concernés, voire les types d'établissements...

Dans le cycle BEPA, les mini-stages et les TP-TD sont les activités très dominantes. En Bac Pro la diversité est plus grande : la pratique des mini-stages est conservée, mais elle est moins systématique qu'en BEPA ce qui n'est pas le cas des TP-TD ; l'exploitation y est bien valorisée pour l'approche globale et le diagnostic agro-environnemental ; les études et projets, le suivi de parcelles ou d'atelier pouvant aller jusqu'à la prise en charge, et le suivi d'expérimentation sont des activités de formation parfois mises en œuvre dans ce cycle. En STAE, les exploitations ou les ateliers technologiques sont d'abord les supports de TP-TD, assez régulièrement de diagnostics agro-environnementaux ou d'approche globale mais ils sont très rarement utilisés pour d'autres activités de formation. Dans le cycle BTSA, ce sont les dimensions d'études et de projet, d'expérimentation, de suivi et prise en charge de parcelles ou d'ateliers de production, qui caractérisent leur utilisation de l'exploitation ; la pratique des mini-stages et des TP-TD se situent à une place intermédiaire entre ce que l'on constate pour les cycles BEPA et Bac Pro.

Les chantiers sont une pratique assez fréquente, qui concerne de nombreuses classes de différents cycles, dans quelques établissements. Dans notre échantillon, elle marque, semble-t-il, un effet établissement très positif, de bonne utilisation globale de l'exploitation ou de l'atelier technologique.

L'effet niveau de formation apparaît bien comme un facteur très discriminant de l'utilisation pédagogique des exploitations et des ateliers technologiques, ce qui n'est pas surprenant en définitive. Il existe aussi des effets secteurs professionnels, l'agroalimentaire et les agroéquipements, par exemple, se cantonnant davantage aux activités stages et TP-TD pour tous les cycles, les secteurs horticulture et viticulture ayant une propension à le faire aussi pour le cycle Bac Pro.

L'observation des filières, STAE-BTSA et BEPA-Bac Pro qui sont les plus représentées dans notre échantillon, montre que, s'il y a une logique filière, elle résulte des effets cycles. Ainsi, en BEPA-Bac Pro, le mini-stage est prioritairement en BEPA et les activités d'études et de projets n'apparaissent qu'en Bac Pro. Le BEPA se situerait donc davantage dans des pratiques préparant des compétences d'exécution que de conception et décision, ce qui est cohérent avec les référentiels. On peut aussi considérer que l'apprenant en BEPA, propédeutique du Bac Pro, n'est pas encore assez outillé, ou n'a pas la maturité pour aborder certaines activités. La logique STAE-BTSA est moins émergente à travers les activités sur l'exploitation.

Le constat des pratiques induit donc bien une approche des compétences, dont l'acquisition et (ou) le développement par les activités mises en œuvre exigeraient des pré-requis différents. A travers l'échantillon enquêté, quelles sont les situations et les activités de formation qui concourent à l'acquisition et au développement des compétences répertoriées ?

Les hypothèses induites par l'examen des pratiques se vérifient-elles ? Nous avons donc relevé les expressions des établissements et des binômes enquêteurs, sur les pratiques et les compétences.

Les activités sont soit précisément nommées ou décrites, soit rattachées à l'un des groupes repérés : mini-stages, observations dirigées, études et projets (approche globale, suivi de parcelles ou d'ateliers, projet de communication, projet technico-économique, diagnostic de territoire, actions commerciales, diagnostic agro-environnemental, autre) stages longs, travaux pratiques (gestuelle, contention, estimation du rendement, conduite de matériels,...), travaux dirigés (plan de fumure, bilan fourrager, inventaire...), chantiers (groupe en formation avec des enseignants relatif à un chantier réel de l'exploitation ou de l'atelier technologique), prise en charge de parcelles ou d'un atelier.

3.2.1 Construction des savoirs généraux et technologiques : une contribution réelle.

Quelles situations ou activités de formation participent à la construction des savoirs généraux et technologiques ? Les réponses des établissements sont à la fois multiples et diverses, mais peuvent néanmoins faire l'objet d'un classement selon les savoirs et les disciplines, selon les rôles attribués à l'exploitation ou à l'atelier, selon les activités.

Les activités, qui participent à la construction des savoirs, les plus reconnues sont les mini-stages, les TP-TD et les OD et, mais moins fréquemment signalés, les chantiers. Il peut être assez surprenant de trouver les mini-stages aussi souvent cités et les explications n'en sont pas données. Pour les OD de nombreux exemples sont fournis : tours de plaine, appréciation des animaux et de leur état de santé, reconnaissance des végétaux, des adventices, ou des stades phénologiques..., participent à la construction des savoirs technologiques ; il est explicitement fait référence aux disciplines de l'enseignement technologique. La diversité d'une part, la possibilité de faire des observations tout au long de l'année d'autre part, sont soulignées comme des atouts des exploitations des EPL, que n'offriraient pas les entreprises de stages. D'autres activités servent les enseignements généraux : l'analyse paysagère, le diagnostic agro-environnemental, l'approche globale en sont des exemples ; et la biologie, l'histoire géographie sont mobilisées. Dans tous les cas qui précèdent, l'exploitation ou l'atelier technologique est utilisée comme support spécifique de formation, au-delà de sa représentation habituelle d'instrument ou outil de formation pour l'acquisition de la pratique: utilisation du matériel, contention sur les troupeaux,...

Dans d'autres cas le centre constitue une référence, par ses réalisations en expérimentation par exemple, et il donne matière à l'enseignement des savoirs. Ainsi sont mentionnés : la valorisation d'enregistrements de données ou d'analyses, en statistiques et mathématiques (l'analyse de courbes de croissance, de composantes de rendements, des valeurs des indicateurs de performances de reproduction), en chimie (analyses sols, produits...), et encore l'apprentissage du vocabulaire technique en langue, le suivi des populations en biologie ... Les expérimentations conduites sur l'exploitation sont souvent valorisées et deviennent sources de références.

Les établissements confirment la participation des exploitations et des ateliers technologiques à la construction des savoirs généraux et technologiques mais ils soulignent simultanément que cette construction est très mono disciplinaire alors que la richesse des situations et activités de formation favorise, voire rend nécessaire la pluridisciplinarité. Dans un établissement on relève que les enseignants techniques se sentent parfois détenteurs à eux seuls de la pluridisciplinarité.

On peut citer une réflexion sur le Bac Pro à l'Education nationale (Qu'évalue-t-on avec les épreuves du baccalauréat professionnel ? – C.Vuillet, D.Siciliano, Haut Conseil de

l'évaluation de l'école, 10/2003) qui souligne que les enseignants des matières générales ont parfois tendance à considérer que les enseignements professionnels ne contribuent pas à la formation générale, et que leur matière ne doit pas être instrumentalisée au service de la formation professionnelle. Ces considérations schématiques ne facilitent pas le travail pluridisciplinaire et la réflexion pédagogique sur les situations et (ou) les activités de formation ; et ce même rapport souligne au contraire que les disciplines professionnelles et technologiques contribuent bien à l'acquisition d'une « formation générale ». On retrouve cet écueil dans nos établissements.

3.2.2 - Compétences professionnelles : des situations de formation nombreuses et variées.

Les 5 groupes de compétences repérées dans les établissements enquêtés recourent les 3 principales composantes des tâches professionnelles : orientation et décision, exécution, et contrôle. Ceci est bien traduit par un enseignant en génie alimentaire et c'est dans les ateliers agroalimentaires d'ailleurs que la réflexion sur les compétences est la plus riche : « Suivant les formations, les compétences que l'on cherche à faire acquérir varient dans le niveau d'exigence et il y a une progression du BEPA, au Bac Techno puis au BTSA...de même il y a une progression dans les compétences à acquérir entre 1^{ère} et 2^{ème} année d'un cycle : en 1^{ère} année connaissance du matériel, situation dans le temps et dans l'espace, hygiène, puis autonomie, technicité et rapidité ; en 2^{ème} année, contrôler et critiquer, poser et solutionner un problème technologique ». « Ceci prépare l'insertion professionnelle » dit un autre enseignant.

▪ Surveillance et contrôle par les sens, observation, reconnaissance

Les activités citées qui préparent ou développent cette compétence sont les activités d'observations, puis les TP, puis les mini-stages. Les cas concrets les plus cités sont les mêmes que ceux énoncés dans la construction des savoirs technologiques, et d'autres s'y ajoutent : surveillance du parasitisme, pesées, comptages, jugement de bétail, appréciation de surfaces fourragères, diagnostic en vergers, « **observations au fil des saisons** », approche paysagère sensible, observations et suivi de parcelles...

▪ Prise de décision opérationnelle

Il y a globalement une faible participation des apprenants à la prise de décision opérationnelle sur les exploitations et les ateliers technologiques. Certes la formation aux raisonnements de protection des cultures, de l'irrigation, de la fertilisation, de conduite globale d'une parcelle ou d'un atelier est faite, certes le suivi de parcelles amène les apprenants de Bac Pro ou BTSA à proposer des décisions techniques, mais, dit un enseignant : « d'une manière générale le fonctionnement favorise l'apprentissage sur l'exploitation de choix tactiques (quelle décision prendre aujourd'hui à la vue de la culture ?) plutôt que l'apprentissage de savoir faire méthodologiques (diagnostic, analyse, et proposition) à partir d'études de cas plus complexes ». Cette compétence, qui figure aux référentiels professionnels, et dans les référentiels de formation, est donc insuffisamment développée. Elle peut l'être aussi sur d'autres exploitations.

▪ Opérations physiques et manuelles d'exécution. Opérations mécanisées

Mini-stages, TP et chantiers sont les situations dominantes d'acquisition ou de développement de ces compétences professionnelles et l'on peut se référer utilement à la

partie sur les pratiques pédagogiques pour en connaître les facteurs de variations ; ce sont les cycles de formations professionnelles qui sont avant tout concernés. Exploitations et ateliers pédagogiques fournissent de bonnes situations professionnelles de formation.

Certaines de ces situations figurent de manière explicite aux référentiels : manipulations d'animaux, traitements, taille...et ces situations sont nombreuses en horticulture, viticulture par exemple.

La pratique n'est cependant pas toujours située dans son contexte et raisonnée. Les opérations mécanisées sont peu réalisées alors que la complexité des matériels, les exigences de sécurité, et la demande des apprenants s'accroissent.

▪ **Appréciation des résultats par l'enregistrement des flux physiques et par construction et analyse périodique d'indicateurs**

L'analyse de documents d'enregistrements est assez bien pratiquée en BTSA, moins en Bac Pro et très peu en BEPA : relevés météo, contrôle laitier, bilans de reproduction, résultats de gestion technico-économiques, données d'expérimentation... L'exploitation donne donc matière à formation à partir des enregistrements réalisés et disponibles ; les opérations d'enregistrements elles mêmes font exceptionnellement l'objet d'une activité de formation. La saisie informatisée des données et l'utilisation de logiciels de traitement, qui sont sans doute les conditions d'une bonne valorisation de l'exploitation ou de l'atelier technologique, sont très peu signalées. Dans bien des situations l'absence même de toute informatisation des suivis de production est déplorée.

▪ **Conduite de projets et prise de décision stratégique**

L'appréciation de la notion de décision stratégique varie suivant les personnes qui ont parlé de cette compétence et ceci rend l'interprétation des enquêtes difficile. Sont mentionnés par exemple, la création d'un nouvel atelier de production ou d'un bâtiment, le choix d'une culture ou d'une variété, l'impact de la mise en place de la réforme de la P.A.C., l'achat d'un pulvérisateur, l'opportunité de faire de la vente directe...Mais en définitive on peut faire le constat d'une faible participation des apprenants à la conduite de projet et à l'élaboration des décisions stratégiques et donc à la prise en compte de cette compétence dans l'utilisation pédagogique des exploitations et des ateliers technologiques. Lorsque c'est le cas ce sont surtout les cycles BTSA qui sont concernés, en particulier dans les études et projets, et plus rarement les Bac Pro.

3.2.3 - Capacités à participer à la vie sociale et civique : un potentiel trop peu exploité.

▪ **Travail en équipe :**

Le mini-stage est la situation de formation reconnue, par la majorité des établissements, comme pertinente pour développer la capacité à travailler en équipe. La situation est très souvent aménagée en ce sens, en désignant au sein de l'équipe un responsable ou « tuteur », du cycle de niveau le plus élevé. Les TP ou les chantiers sont aussi des activités favorables. En agroalimentaire, il est fait plus largement référence à l'organisation du travail, aux postes de travail.

Il est sans doute souhaitable que les exploitations et les ateliers technologiques prennent encore plus en compte les dimensions travail et management.

Certains établissements font figurer l'appréciation de cette capacité dans les grilles d'évaluation des mini-stages, preuve de l'intérêt qu'ils portent au développement de ces capacités.

▪ **Respect du règlement de l'entreprise :**

Les questions sur l'apprentissage du respect des normes, de la sécurité, des consignes, du règlement de l'entreprise de manière plus globale, sont assez sensibles mais leur prise en compte dans le champ éducatif et pédagogique est souvent seconde par rapport aux considérations d'ordre réglementaire et juridique. Les mini-stages sont encore largement cités comme moyen d'apprentissage privilégié.

Les ateliers technologiques sont très préoccupés par l'hygiène ; le souci de la conformité du matériel est largement exposé. Une exploitation et un atelier mettent en avant le contrôle qualité comme garantie du respect de l'hygiène et de la sécurité mais aucune exploitation ou atelier technologique n'évoque le document unique d'évaluation des risques.

L'apprentissage du respect du règlement de l'entreprise ne fait donc pas l'objet d'une réflexion éducative et pédagogique alors que les exploitations et les ateliers technologiques offrent un champ de formation sur ce thème grâce à leur dimension professionnelle. Comme pour l'organisation du travail, les potentiels pédagogiques des exploitations et ateliers technologiques, dans les domaines de l'hygiène, de la sécurité, du règlement intérieur de l'entreprise..., ne sont pas assez valorisés. Une entrée par la durabilité et son volet social, devrait systématiquement compléter l'entrée par le réglementaire.

▪ **Relation et communication**

Le discours des équipes sur le sujet est particulièrement succinct bien que l'exploitation ou l'atelier soit parfois le support de PIC ou de Portes ouvertes, que les réunions des instances, ou techniques existent. Un établissement l'intègre comme objet de formation pour des filières Services qui participent à des actions d'accueil de publics.

Pour les filières ciblées étudiées on constate donc un déficit de prise en compte intentionnelle et programmée, des capacités à participer à la vie sociale et civique, alors que la contribution des exploitations et des ateliers au projet éducatif et pédagogique des centres de l'EPL peut être enrichissante. Quelques établissements sont cependant très sensibles à l'apprentissage de ces habiletés sociales, les citent comme éléments pouvant faciliter l'insertion professionnelle, et le prennent en compte dans les grilles d'évaluation des activités. Il est intéressant d'observer que les référents sont alors divers, enseignants sans qu'une discipline particulière soit mise en avant, directeurs d'exploitation ou d'atelier, direction des études ou vie scolaire. Ces habiletés sont le plus souvent intégrées aux référentiels professionnels ou d'emploi. Cela implique donc une lecture collective et renvoie aussi à la mission insertion.

3.2.4 - Développement personnel : un concours indéniable des activités de formation.

L'acquisition progressive de l'autonomie, l'apprentissage de la responsabilité, et la créativité sont des capacités transversales ou générales.

Les deux premières sont surtout citées pour les étudiants en BTSA et dans une moindre mesure pour les Bac pro, une seule fois pour les BEPA. Les activités qui concourent à l'acquisition ou au développement de ces capacités sont lors des mini-stages l'apprentissage de l'encadrement d'élèves par des BTSA, ou, toujours pour les étudiants, la réalisation en autonomie de permanences les week-ends. En Bac Pro le suivi de parcelles, avec dans certains cas la prise en charge partielle de la conduite, est cité, ainsi que l'exécution de travaux le mercredi après-midi, sur la base du volontariat et dans un cadre péri-éducatif.

En agroalimentaire, stages et TP constituent pour les établissements une école d'autonomie et de prise de responsabilité. Le choix d'une politique d'encadrement, fonction de l'âge des apprenants, de leur expérience et des tâches confiées, conditionne ces capacités.

La créativité est évoquée à travers les activités qui ont trait à l'art floral, à des PIC sur l'exploitation, à l'approche paysagère, à des actions commerciales, ou à la création de produits agroalimentaires. Dans trois cas il est fait référence explicitement à l'implication de l'ESC.

Il est indéniable que les situations et (ou) les activités de formation sur l'exploitation ou l'atelier technologique concourent au développement personnel des apprenants. Les filières 4^{ème}-3^{ème} et certaines formations d'adultes ne sont pas parmi les filières étudiées dans ce paragraphe, mais elles pourraient illustrer encore bien plus fortement ce concours. Ceci justifie en partie le fait que les établissements aient moins souligné le rôle de l'exploitation dans ce domaine. Une autre explication est sans doute dans une réflexion peu engagée sur le sujet dont une partie relève autant du projet éducatif que du projet pédagogique.

La contribution des exploitations agricoles et des ateliers technologiques à la construction de savoirs généraux, à l'acquisition ou (et) au développement de compétences professionnelles, à l'apprentissage d'habilités sociales, et au développement personnel de l'apprenant à travers les pratiques pédagogiques constatées est une réalité.

Pour les pratiques, comme pour l'acquisition des compétences, il existe une diversité suivant les établissements, les filières de formations, les secteurs professionnels considérés. Dans la plupart des cas cette contribution est le résultat d'une reconduction des pratiques antérieures et il n'y a pas de relecture des référentiels d'emplois pour identifier plus précisément les compétences à développer dans les situations professionnelles inventoriées. Il n'y a pas davantage de lecture collective des référentiels de formation ni d'organisation des disciplines. Ces dernières sont parties prenantes dans la construction des savoirs, mais elles ne s'approprient pas spontanément les autres dimensions du potentiel de formation des exploitations ou ateliers : celles qui relèvent à la fois de processus éducatifs, pédagogiques et culturels. La contribution est donc souvent dispersée et les exploitations agricoles et ateliers technologiques « font de la compétence sans le savoir ».

☞ Il peut être pertinent d'introduire un volet éducatif et culturel au projet d'exploitation ou d'atelier.

IV ECART PRESCRIT/REALISE

La partie précédente a dressé le bilan des activités pédagogiques mises en œuvre par les établissements sur les exploitations et ateliers technologiques. Pour porter un diagnostic pertinent il est nécessaire de pouvoir rapprocher ce constat du « réalisé » d'une référence, le « prescrit » ; encore faudrait-il pouvoir définir une telle référence.

4.1. Le contour du prescrit.

Les référentiels sont évidemment la principale source d'information pour définir ce prescrit, à la condition d'une analyse orientée. En effet l'utilisation de l'exploitation ou de l'atelier technologique de l'établissement ne peut y être évoquée de façon explicite tout au plus qu'au titre de recommandation, dans la mesure où tous les établissements ne disposent pas de tels outils. Par ailleurs, ces référentiels n'ont pas vocation à codifier les pratiques pédagogiques des enseignants : la liberté et l'initiative pédagogique restent souhaitées. Néanmoins une lecture éclairée de ces référentiels peut nous donner des informations précieuses à la fois sur le potentiel horaire qu'il est envisageable d'affecter à des activités conduites sur ou à partir des exploitations agricoles ou ateliers technologiques, mais aussi sur les compétences qui, de toute évidence, requièrent la mise en œuvre de situations de formation apparentées à des situations de travail. Une double approche du prescrit doit donc être faite : quantitative et qualitative.

4.1.1 - Lecture éclairée des référentiels : l'approche qualitative.

Au cours de l'année scolaire 2002-2003 un groupe d'inspecteurs s'est penché sur la lecture des référentiels de BEPA CPA et Bac Pro CGEA, dans l'optique d'élaborer un guide de lecture à l'attention des DEA et équipes pédagogiques en phase d'élaboration du volet pédagogique des projets d'exploitation.

Le référentiel d'un diplôme est constitué de trois parties qui apportent des informations complémentaires sur la place qu'il est possible de faire à une exploitation ou à un atelier technologique dans les pratiques pédagogiques d'une filière.

▪ Le référentiel professionnel

Le référentiel professionnel (= référentiel d'emploi, référentiel de métier) décrit les activités professionnelles que sera appelé à exercer le titulaire du diplôme. Ainsi le référentiel professionnel de BEPA CPA décrit le métier d'ouvrier qualifié en exploitation agricole (en les spécifiant selon qu'il interviendra plutôt en productions animales, végétales,...) tandis que celui de Bac pro CGEA est centré sur les activités du responsable d'exploitation. Le référentiel du Bac pro productions horticoles, quant à lui, envisage 2 métiers : salarié ou responsable d'exploitation dans la production horticole. Ces référentiels donnent l'esprit dans lequel la formation doit être abordée et permettent de préciser les niveaux d'exigences des évaluations. Ils sont déterminants dans la définition des activités de type « professionnel » qu'il convient de conduire avec les apprenants.

▪ Le référentiel de formation

Les référentiels récents comprennent trois parties : le cartouche, le corps du référentiel, les indications concernant la pluridisciplinarité et la place d'éventuelles séquences en milieu professionnel.

Les indications des cartouches : les moyens.

En tête du module, ou matière, un cartouche donne des indications sur la répartition des horaires et des disciplines : part des cours en classe entière, des travaux pratiques/travaux dirigés et des activités pluridisciplinaires. La part réservée aux TP/TD (séances dédoublées) et aux activités pluridisciplinaires (encadrement d'une classe par plusieurs enseignants simultanément) conditionne de façon concrète les possibilités de prendre appui sur l'exploitation ou l'atelier technologique : c'est la question des moyens. Mais la pertinence du recours à un support concret doit se rechercher dans le corps du référentiel.

☞ Lors de l'écriture ou de la rénovation de référentiels de diplômes il est essentiel que des volumes horaires suffisants de TP-TD et de pluridisciplinarité soient prévus pour l'ensemble des utilisations potentielles des exploitations agricoles et ateliers technologiques, y compris celles qui ne relèvent pas directement de la mise en œuvre d'opérations manuelles ou mécanisées : observations, diagnostics, établissement d'indicateurs technico-économiques, apprentissage de la prise de décision, etc.

Le corps du référentiel : la pertinence.

Dans les présentations récentes, les référentiels comportent trois colonnes : contenus, compétences et recommandations pédagogiques. Les compétences attendues sont des indicateurs quasi explicites des activités pédagogiques à mettre en œuvre. Classiquement formulées au moyen de verbes d'action, elles se répartissent selon une typologie très classique des savoirs : voir encadré.

Les listes suivantes de verbes d'action, relevés à titre d'exemple, dans les référentiels BEPA CPA et Bac Pro CGEA ne laissent pas de doute sur les types d'activités pédagogiques pertinents :

BEPA CPA : observer, reconnaître, identifier, calculer, réaliser, utiliser, effectuer les réglages, entretenir, ...

Bac Pro CGEA : repérer, observer, mesurer, recenser, apprécier, évaluer, décider, choisir, réaliser, contrôler, proposer un diagnostic...

Les savoir-faire pratiques supposent de façon évidente la mise en place d'activités pratiques. L'extension de ce principe aux savoir-faire cognitifs devrait être tout aussi évidente : l'acquisition de ces compétences suppose que l'apprenant soit mis face à des problèmes de complexité croissante. L'exploitation peut fournir une part de ces situations. Les savoirs cognitifs et savoir-être ont aussi leur place dans cet inventaire : voir encadré « différents savoirs, différentes utilisations des exploitations et des ateliers ».

Différents savoirs, différentes utilisations des exploitations et ateliers technologiques.

Les résultats attendus d'un acte de formation diffèrent en fonction des types de savoirs mobilisés. Il est logique dans ces conditions de vouloir établir un lien entre ces types de savoirs et les activités pédagogiques permettant leur acquisition.

Savoirs cognitifs : savoirs du domaine de la connaissance et de la compréhension.

Verbes : citer, légèrer, décrire, exposer, classer, expliquer, compléter...

A priori des activités sur un support concret/professionnel ne sont pas imposées de façon explicite. Cependant il ne faut pas oublier que l'acquisition de ces compétences s'inscrit dans une démarche pédagogique globale. Une démarche déductive part de l'acquisition des savoirs théoriques et envisage, par la suite, leur application sur le terrain. Les démarches inductives mettent l'apprenant de construire les savoirs théoriques à partir de l'observation ou de la confrontation au concret. On comprend dans ce dernier cas l'intérêt que représentent indirectement la présence et l'utilisation par les enseignants d'une exploitation ou d'un atelier

technologique. Par ailleurs nous savons bien que des activités pédagogiques variées permettent l'adaptation à la diversité des modes d'apprentissage des apprenants. Les filières 4^{ème} et 3^{ème} technologiques sont particulièrement concernées par cet aspect.

Savoir-faire cognitifs : savoirs centrés sur les méthodes et les démarches.

Verbes : choisir, calculer, commenter, apprécier, analyser, évaluer, comparer, ...

Dans la pratique ces savoirs faire relèvent principalement des catégories suivantes :

application : l'élève doit appliquer un modèle général de solution appris antérieurement pour résoudre un problème concret particulier (calculer une dose d'engrais, utiliser, réaliser, choisir...);

analyse : en partant d'une situation donnée, il s'agit d'en découvrir les composantes, d'en rechercher les causes et les effets (commenter une analyse de sol, analyser, apprécier, détecter, évaluer, comparer...);

synthèse : à partir des éléments disponibles, la synthèse consiste à proposer une structure, des solutions que l'on ne distingue pas clairement auparavant.

Ces compétences supposent que l'apprenant soit mis face à des problèmes de complexité croissante. L'exploitation peut fournir une part de ces situations.

Savoir-faire pratiques.

Verbes : réaliser, mettre en œuvre, ...

De l'ordre de la gestuelle, de la mise en œuvre des équipements, ces compétences ne peuvent s'acquérir que par l'action. Le recours aux situations de terrain est incontournable, qu'il s'agisse de travaux pratiques ou de stages.

Savoir-être.

Ces compétences ne sont pas, sauf exception, mentionnées dans les référentiels de formation, mais elles apparaissent dans les référentiels professionnels.

Le contexte particulier de la séance de formation sur le terrain, et plus encore de la situation de stage, mettent en relief l'importance de ces compétences en situation professionnelle. Cela concerne notamment la sensibilité aux problèmes de sécurité dans le travail, l'aptitude à travailler en groupe, l'aptitude à respecter les règles de vie et règlements du lieu de stage.

Les recommandations pédagogiques donnent aux enseignants des pistes sur la manière de mettre en œuvre les référentiels : elles incitent très généralement à la diversification des pratiques pédagogiques et ne manquent pas de pointer, le cas échéant, la pertinence de mettre en œuvre des activités en rapport avec les exploitations et ateliers technologiques.

Indications concernant la pluridisciplinarité et les relations modules/stages (séquences en milieu professionnel) :

Certains référentiels précisent les thèmes support des séances pluridisciplinaires, voire la nature des activités à prévoir. Il peut s'agir explicitement d'activités à mettre en œuvre sur une exploitation ou un atelier technologique.

Le module MP 114 du bac professionnel CGEA PV prévoit 8 séances de 4h, associant agronomie et sciences et techniques des équipements, consacrées à la réalisation d'opérations culturales : choix des outils, réalisation, contrôle, ...organisation du chantier. Le bac professionnel CGEA PA et le BTSA ACSE dédient des séances de pluridisciplinarité à l'étude de systèmes fourragers etc.

Les séquences en milieu professionnel (dont les mini-stages) sont parfois explicitement citées comme activités concourant à l'acquisition des objectifs des référentiels et pouvant servir de support à l'évaluation de ceux-ci. (Bac pro).

☞ Il est impératif que les activités pratiques qui sont explicitement prévues par les référentiels soient mises en œuvre. Cela concerne notamment certaines situations pluridisciplinaires imposées ou certaines modalités d'évaluation prévues par les notes de cadrage du contrôle en cours de formation.

▪ **Le référentiel d'évaluation.**

Le référentiel d'évaluation est la plupart du temps complété par des notes de service qui fixent le cadre de mise en œuvre du contrôle en cours de formation. Ce cadre peut être relativement ouvert (BTSA) mais peut aussi être plus directif : c'est le cas pour les formations BEPA et Bac professionnel. Ainsi plusieurs épreuves prévoient de façon explicite des mises en situation professionnelle sur le terrain ou à partir du terrain (épreuve d'observation et de diagnostic de parcelle, de pratique explicitée, épreuve orale sur dossiers de suivi de production,...). En tout état de cause, le contrôle en cours de formation, par sa souplesse, permet de valoriser les activités pédagogiques conduites sur les exploitations agricoles ou sur les ateliers technologiques.

Par nature, les examens terminaux n'offrent pas les mêmes possibilités. Les impératifs d'homogénéité et d'équité de traitement des candidats dans différents centres d'examen rendent délicates, mais pas impossibles, les épreuves de mise en situation. Les EPI (Epreuve professionnelle interdisciplinaire) de BTSA ACSE ou de BTSA TV témoignent de la faisabilité mais aussi de la difficulté de mise en œuvre de telles épreuves. Les épreuves terminales sont donc le plus souvent soit des soutenances de rapport de stage, soit des épreuves écrites vérifiant les connaissances et l'aptitude à mobiliser des connaissances scientifiques et techniques des candidats. Ceci ne devrait pas être un obstacle à une valorisation pédagogique des exploitations et des ateliers technologiques. Cependant les enseignants ont évoqué plusieurs fois la charge que représentait pour eux la préparation des examens terminaux, présentés comme les cibles prioritaires du travail des années de fin de cycle, au détriment des autres activités pédagogiques.

4.1.2 - Essai de quantification du prescrit : un potentiel horaire significatif.

Comme nous venons de le voir, les référentiels ne donnent pas d'indications explicites sur les volumes horaires à réaliser sur ou à partir des exploitations ou des ateliers. Cependant, en croisant un travail d'analyse des compétences visées avec les indications horaires des cartouches, plus particulièrement ceux attribués aux TP/TD et aux activités pluridisciplinaires, il est possible de proposer des valeurs indicatives des potentiels horaires d'activités pouvant être conduites sur ou à partir des exploitations agricoles ou ateliers technologiques des établissements. Nous nous sommes livrés à un tel exercice sur les filières BEPA CPA et Bac professionnel CGEA, à partir du travail de lecture et d'explicitation des référentiels mentionnés en 4.1.1. (Tableaux 8 et 9, annexes p 92-107).

Les résultats sont présentés ci-dessous. Ils sont complétés par des indications relatives au secteur horticulture.

En prenant toutes les précautions nécessaires (il ne s'agit que d'une interprétation des référentiels qui n'a pas vocation à être une norme), ces chiffres peuvent permettre de situer les enregistrements d'horaires réalisés sur les exploitations agricoles que nous avons pu collecter sur certains établissements. Ces potentiels horaires ne prennent en compte que les modules professionnels spécifiques aux différentes spécialités : P1 et P2 en BEPA, MP 111, 112, etc. en Bac Pro. Les modules de secteur (S1 et S2), ou les modules professionnels communs

(MP2, MP4, MP11, MP12) suscitent d'autres utilisations, souvent modestes en termes de volume, qui devraient être rajoutées. (Compter 10 à 15 h en BEPA et une quarantaine d'heures en Bac professionnel)

Seuls les volumes horaires affectés aux TP-TD et aux activités pluridisciplinaires ont été comptabilisés. Bien sûr les activités conduites en cours « classe entière » peuvent également s'appuyer sur l'exploitation, voire être conduites sur le terrain. Mais leur délimitation est impossible. De la même façon il est possible de puiser sur le potentiel de stage pour mettre en place des semaines à thèmes, des « chantiers ». Mis à part dans le cas du Bac Pro CGEA Vigne et vin, où ces activités sont explicitement prévues dans les référentiels, ces adaptations relèvent de l'initiative des établissements et ne sont pas prises en compte dans les estimations.

Potentiel horaire élève indicatif pour la filière BEPA CPA :

BEPA CPA	TP-TD	Pluridisciplinarité	Total
Productions végétales	238	58	296
Productions animales	230	60	290
Vigne et vin	230	50	280
BEPA Productions horticoles			310

Quelque soit le secteur, une valeur pivot de 300h (soit un horaire hebdomadaire indicatif de l'ordre de 5 h) sera donc un indicateur pertinent pour situer les pratiques des établissements. Cette homogénéité est concordante avec les similitudes des référentiels professionnels des diplômés : quel que soit le secteur, le BEPA conduit aux métiers du salariat où les opérations d'exécution manuelle et de mise en œuvre de chantiers mécanisés constituent l'essentiel des tâches. Dans tous les cas la responsabilité du salarié se limite à celle de son poste de travail.

Potentiel horaire indicatif pour la filière Baccalauréat professionnel CGEA :

Bac Pro CGEA	TP-TD	Pluridisciplinarité	Total
Productions végétales	116	77	193
Productions animales	80	49	129
Vigne et vin	58 + 4 semaines de chantier	29	208
Bac Pro Productions horticoles			220

Le constat est ici plus nuancé et une différenciation apparaît entre secteurs professionnels et peut poser question, d'autant plus que les observations ont conduit plus d'une fois à s'interroger sur les pratiques et les prescriptions de cette filière. (cf. infra)

Les référentiels métiers et la nature des tâches accomplies en situation professionnelles peuvent expliquer une partie de ces écarts : les secteurs de l'horticulture et de la viticulture

offrent aux titulaires de ce diplôme une part importante d'emplois salariés, où les opérations manuelles et les mises en œuvre de chantiers mécanisés gardent toujours une place importante. A la différence du BEPA, l'accent devra être porté sur l'organisation et la gestion du chantier plus que sur la maîtrise de la gestuelle.

Dans le secteur de la production agricole, élevage ou cultures, la responsabilité du titulaire du bac professionnel sera étendue à l'unité de production dans son intégralité (l'exploitation) ou à un atelier de cette unité de production (un élevage, les cultures...) s'il est salarié ou associé. Il est donc logique que, dans les référentiels correspondants, l'accent ne soit pas mis sur la maîtrise des gestes techniques, sensée avoir été acquise en BEPA. Cependant la gestion d'un chantier, d'une exploitation ou d'une unité de production doit également s'apprendre par des mises en situation.

☞ L'utilisation des exploitations et ateliers technologiques dans les filières professionnelles ne doit pas être limitée à la seule acquisition de compétences pratiques. L'apprentissage de la prise de décision dans toutes ses dimensions : tactiques, stratégiques à moyen ou à long terme, appliquée à un poste de travail, à un atelier ou à une entreprise ne doit pas être oubliée, en particulier dans les filières formant des responsables d'ateliers ou d'entreprises, bac professionnel et BTSA.

Des référentiels aux modalités de leur mise en œuvre : la stratégie pédagogique des enseignants, des formateurs, des équipes.

Les référentiels laissent une grande souplesse d'organisation pédagogique, même s'ils fixent le cadre (moyens attribués aux TP/TD et à la pluridisciplinarité), et suggèrent parfois le type d'activités à conduire. Le choix de ces activités, des modalités de leur mise en œuvre, des supports,... reste de la responsabilité des enseignants, si possible dans le cadre d'une dynamique d'équipe. C'est à eux de déterminer une stratégie, un projet pédagogique pour la filière dont ils ont la charge. Si l'EA/AT peut fournir nombre de situations supports, elle ne peut répondre à toutes les demandes et ce serait un tort de le rechercher.

Différents types de séances :

Le cours, en face-à-face enseignant/élèves, couvre des réalités diverses et n'impliquent pas forcément une logique de transmission à sens unique des savoirs : dans le cadre d'une pédagogie active, les activités peuvent être diversifiées, impliquer les apprenants et prendre appui sur des constats, des observations du réel (démarche inductive). (voir encadré « différents savoirs, différentes utilisation des exploitations et ateliers technologiques »).

Les travaux pratiques et travaux dirigés (TP/TD) se différencient du cours classique par le fait que les apprenants sont en situation de mettre en œuvre des savoir-faire, avec un certain degré d'autonomie, tout en bénéficiant de l'encadrement d'un enseignant. La différenciation TP/TD est forcément artificielle et, d'ailleurs, dans bien des cas, les référentiels ne les distinguent pas. Disons, pour la clarté de notre exposé, que nous classerons en TP les activités relevant de savoir-faire pratiques et en TD celles mettant en œuvre des savoir-faire cognitifs, étant entendu que certaines activités relèvent des deux champs, voire de l'un ou de l'autre en fonction du contexte.

Dans le secteur production les travaux pratiques se partagent classiquement entre activités sur le terrain (et dans ce cas rien ne s'oppose à ce qu'ils prennent entièrement place sur l'exploitation, si les supports présents sont disponibles) et activités en laboratoire ou en atelier.

Les travaux dirigés couvrent un panel d'activités très large : diagnostic, mise en œuvre d'outils d'aide à la décision, traitements de données, recherches et synthèses documentaires etc. Par nature certains sont très liés aux pratiques et ont à ce titre une finalité

professionnelle directe (prise de décision, diagnostic, ex : calculer une dose de fertilisation) alors que d'autres constituent des étapes intermédiaires de l'apprentissage (ex : analyser, comparer des itinéraires techniques). Dans le premier cas l'exploitation peut fournir les supports nécessaires, alors que dans le second cas aucune règle générale ne peut être avancée.

La mise en œuvre de séances basées sur de la gestuelle (taille, bouturage, soins au animaux, etc..) ou d'activités bien codifiées et respectant unité de temps et de lieu, impliquant peu de partenaires (comptage, profil cultural, interventions sur les animaux) est plus facile que la mise en œuvre d'opérations mécanisées, d'une part, ou d'activités centrées sur le diagnostic d'une situation complexe et sur la prise de décision d'autre part. Dans le premier cas ce sont les problèmes de disponibilité de matériel et de sécurité qui font obstacles, dans le second cas c'est la nécessité d'organiser l'activité sur plusieurs séances, sur des lieux différents et avec plusieurs partenaires.

Les observations dirigées constituent un type d'activité rencontrés fréquemment, se positionnant tantôt du côté des TD (observer pour apprendre), tantôt du côté des TP (apprendre à observer). Rencontrés dans toutes les filières, elles prennent un relief particulier dans les formations où la reconnaissance de végétaux, de parasites, de symptômes, est une compétence identitaire.

Les chantiers mettent un groupe d'apprenants en situation de participer en grandeur réelle à un chantier (vendanges, aménagement d'espace,...) sous l'encadrement des enseignants et/ou de personnels de l'exploitation, de l'atelier, de l'entreprise... Parfois explicitement prévus par les référentiels (viticulture), leur particularité est de faire prendre la mesure des réalités d'un tel chantier dans toutes ses dimensions : organisation, coordination, durée, obligation de résultats.

Les activités pluridisciplinaires rassemblent plusieurs disciplines autour d'un même objet d'apprentissage, objet complexe qu'une approche mono-disciplinaire ne saurait cerner seule. Ce type de séance s'applique notamment, et pour ce qui nous intéresse ici, aux approches systémiques (d'exploitation, de systèmes fourragers, d'agro- ou d'écosystèmes...) mais aussi à l'acquisition de compétences complexes, de l'ordre de l'action, combinant diagnostic, pronostic, prise de décision, mise en œuvre de techniques en conditions proches des conditions professionnelles, associant par exemple l'agronomie et les sciences et techniques des équipements sur un chantier mécanisé. Les activités pluridisciplinaires rattachées aux modules professionnels peuvent, la plupart du temps, prendre appui sur des situations de travail fournies par l'exploitation ou l'atelier de l'établissement, à la condition que les supports existent.

4.2 - Les autres incitations : un prescrit en creux.

Ces dimensions objectives du prescrit, plus ou moins explicites, qualitatives ou quantitatives, doivent être complétées par une dimension moins apparente, non explicite. En effet les enseignants des disciplines techniques, principalement, se trouvent pressés d'utiliser l'exploitation ou l'atelier technologique de l'établissement (ou d'autres supports lorsque l'établissement en est dépourvu) par un certain nombre d'éléments, constituants d'un système, qui conditionnent leurs pratiques professionnelles, ou tout au moins la représentation qu'ils se font de ce que devraient être leurs pratiques :

- incitations de l'équipe de direction, DEA-DAT compris, qui veille volontiers à ce que l'exploitation ou l'atelier fasse l'objet d'une valorisation pédagogique significative. Cela devient un argument de poids auprès des financeurs, cela participe à la perception de la qualité de la formation à l'extérieur de l'établissement ;

- dans certaines situations ces incitations de l'équipe de direction, et des DEA-DAT en particulier, peuvent être renforcées du fait d'un réel besoin de l'appoint de travail que peuvent apporter les apprenants (situation que l'on se saurait blâmer tant que la cohérence avec les exigences pédagogiques de la filière reste assurée) ;
- recherche de la reconnaissance des apprenants, qui sont très demandeurs de séances « à l'extérieur » (en général en toute légitimité, parfois moins...) ; ils y voient l'occasion de « tester » les nouveaux arrivants et apprécient la compétence d'un enseignant « à l'aise sur le terrain » ;
- recherche de la reconnaissance des pairs, plus chevronnés ; un nouvel enseignant doit donner des preuves de son aptitude, ou tout au moins de sa volonté de sortir de sa salle de classe (particulièrement vrai dans les formations où la pratique est la plus prégnante : horticulture, viticulture...);
- influence du système de recrutement, de formation, d'évaluation des enseignants. Ainsi des concours de recrutement prévoient des épreuves pratiques (STE). Certains inspecteurs pédagogiques souhaitent observer des séances de TP-TD lors de leurs inspections. L'image de la didactique propre à chaque discipline, véhiculée par des publications (rapport de l'inspection, ressources didactiques diverses...) ou lors de la formation des enseignants, peut également être porteuse d'incitations.
- Et sans doute, pour un certain nombre d'enseignants, on peut oser l'hypothèse que la mise en œuvre d'une pédagogie associant harmonieusement les dimensions théoriques et pratiques fasse partie des représentations que chacun se fait d'un métier d'enseignant technique accompli. En témoignent les préoccupations souvent exprimées par les enseignants débutants ou en formation (TUTAC).

Toutes ces considérations n'excluent pas le fait que l'appréhension liée au manque de formation et de savoir-faire des nouveaux enseignants, au risque d'être mis en difficulté, d'être soumis aux aléas climatiques ou autres, puisse finalement l'emporter sur l'ensemble des prescriptions et des incitations. (cf. § 5.2.3).

4.3 - La difficile quantification du réalisé.

L'évaluation des volumes horaires réalisés sur ou à partir des exploitations et ateliers technologiques se heurte à un certain nombre de difficultés qui nous ont fait perdre l'ambition d'une quantification des pratiques pour l'ensemble des établissements enquêtés.

En effet, les sources d'information, quand elles existent, sont souvent incomplètes et parfois sujettes à caution :

- Les cahiers de textes devraient être la référence. En pratique les séances réalisées en dehors de la salle de cours n'y sont pas toujours mentionnées avec la fidélité nécessaire. Bien souvent ces cahiers de textes ne suivent pas les classes à l'extérieur. Par ailleurs nous aurions souhaité pouvoir conduire notre évaluation sur 2 années de formation achevées d'une même promotion, supposant de remonter à des cahiers de texte de l'année n-2 au moment de l'enquête, parfois difficiles à retrouver.

- Les enregistrements par le DEA des présences d'apprenants sur l'exploitation sont loin d'être généralisées. Ce serait pourtant une source d'information précieuse.

- Les déclarations des enseignants ne sont fiables que lorsqu'elles sont circonstanciées : tant de séances portant sur telle ou telle activité, à telle période... Lorsque leurs évaluations sont basées sur un nombre de semaines multiplié par le quota horaire

hebdomadaire consacré aux TP-TD, nous nous retrouvons avec une large surestimation des pratiques.

- Dans bien des cas les déclarations des enseignants, dont certains n'ont pas ménagé leurs efforts pour élaborer une quantification détaillée, aboutissent à des chiffres optimistes. Face à des enquêteurs chargés d'évaluer spécifiquement cet aspect, il n'est pas surprenant que le « déclaré » soit quasi systématiquement supérieur au réalisé.

- Les déclarations des élèves nous ont souvent permis de relativiser les informations recueillies par ailleurs. Mais elles n'apportent des informations que sur les tous derniers mois.

- Viennent ensuite les problèmes de classification des activités. Si les mini-stages, travaux pratiques et chantiers conduits sur le terrain sont faciles à identifier, il n'en n'est pas de même des activités de type TD, conduits souvent en salle, mais prenant appui sur l'EA-AT.

- Enfin, pour certaines disciplines, les frontières de l'exploitation ne sont pas claires : l'aménagement paysager peut utiliser les équipements de l'exploitation mais intervenir sur les espaces verts de l'établissement, mais aussi sur le territoire de l'exploitation. L'exploitation peut intégrer une activité d'aménagement paysager. En agroéquipement, certains matériels ont un usage mixte, formation et exploitation. L'utilisation du matériel de l'exploitation à des seules fins d'observation est-elle comprise comme une utilisation de l'exploitation ?

- L'utilisation de l'espace de l'exploitation par la biologie-écologie (ou d'autres disciplines) n'est pas toujours identifiée comme utilisation de l'exploitation à proprement parler.

☞ L'ensemble des activités pédagogiques conduites sur les exploitations et ateliers technologiques doit faire l'objet d'un double enregistrement : sur le cahier de textes des classes concernées d'une part, par obligation réglementaire, par le directeur d'exploitation ou d'atelier d'autre part, pour pouvoir argumenter concrètement de la réalité de l'utilisation pédagogique du centre dont il a la responsabilité.

4.4 - Typologie des établissements enquêtés au regard de l'écart prescrit/réalisé

La confrontation du réalisé au prescrit reprend donc les éléments de méthode présentés ci-dessus. Lorsque nous en disposons, nous avons pu comparer des volumes horaires. Nous avons déjà évoqué plus haut les difficultés à quantifier les pratiques des établissements. Les enregistrements ne sont pas systématiques, les frontières ne sont pas toujours nettes. Dans bien des cas notre diagnostic se basera sur la confrontation du type d'activités mises en œuvre avec les activités que l'on serait en droit d'attendre compte tenu des formations ciblées et de l'offre des exploitations agricoles et ateliers technologiques. Enfin nous avons voulu intégrer l'expertise du binôme d'inspecteurs chargé de l'enquête en retranscrivant leurs impressions générales, fondées sur l'ensemble des entretiens qu'ils ont mené, et notamment sur les rencontres avec les usagers (élèves, étudiants, stagiaires et apprentis...)

Le tableau 7 (annexes p 85) regroupe l'ensemble de ces éléments de diagnostic et propose une classification des situations observées en 3 catégories et 2 sous-catégories.

Répartition des filières ciblées selon 4 situations types :

Classe	Typologie		Effectif
A	Le réalisé est conforme au prescrit tant quantitativement que d'un point de vue de l'adéquation des activités aux prescriptions. Cela n'exclut pas des marges de progrès, notamment en matière d'exploration de situations de formation permettant l'acquisition de compétences complexes.		8
B	Les activités conduites sur l'exploitation ou sur l'atelier technologique sont significatives mais, faute d'une réflexion pédagogique et/ou d'une structuration suffisante, un écart existe entre les activités réalisées et les prescriptions.		5
	Ba	L'utilisation de l'exploitation ou de l'atelier est quantitativement importante (du fait d'une « culture d'établissement » par exemple), mais la correspondance entre les situations de formation et les compétences attendues n'est pas satisfaisante (faute d'une réflexion pédagogique...)	
	Bb	L'utilisation de l'exploitation ou de l'atelier est étroitement dépendante d'initiatives individuelles des enseignants : par conséquent elle est potentiellement en régression et se limite aux activités les plus faciles à mettre en œuvre.	7
C	Il y a des obstacles à l'utilisation de l'exploitation ou de l'atelier par les enseignants : par conséquent il y a un écart important entre prescrit et réalisé, tant du point de vue quantitatif que qualitatif. (obstacles liés aux personnes, aux conditions matérielles, à l'inadéquation ateliers/filières de formation, à l'absence de réflexion pédagogique....).		3

4.5 - Analyse des écarts prescrits/réalisé : vers un profil type.

Cette analyse porte sur l'état, pour une filière donnée, de l'écart constaté entre le prescrit et le réalisé. Il faut bien se garder d'extrapoler ce diagnostic à l'ensemble de l'établissement. Ainsi, certains établissements où, de toute évidence, l'exploitation, ou l'atelier fait l'objet d'une utilisation peu intense, peuvent se trouver bien classés du fait que la situation de la filière ciblée est tout à fait satisfaisante, et inversement.

Globalement le constat est partagé :

- 25 % des filières fonctionnent de façon optimale, ce qui atteste de la faisabilité d'une valorisation pédagogique satisfaisante,
- les 7 situations classées Ba sont déjà satisfaisantes à bien des égards. L'EA-AT est utilisée, les enseignants ont l'habitude de le faire. Aucun obstacle majeur n'est à lever. Ces situations pourraient évoluer vers la classe A à la condition d'une reprise de la réflexion pédagogique conduisant à un rééquilibrage et une meilleure structuration des activités conduites.

☞ La réflexion pédagogique est une condition indispensable à la cohérence et à la pérennité des actions de formation conduites sur les exploitations et ateliers. Cela doit passer par une lecture et une appropriation collective des référentiels par les équipes, la définition d'une stratégie et la formalisation d'un projet pour la filière. Ce travail doit être renouvelé aussi souvent que nécessaire : intégration de nouveaux collègues, évolution des publics en formation, simple souci d'éviter la routine.

- les 7 situations classées Bb se rapprocheront inéluctablement des situations C si rien n'est fait. Il n'y a pas, en l'état, les bases d'une bonne valorisation. Il y a donc nécessité de mettre en place une stratégie globale impliquant tous les acteurs.
- les 3 situations C restent très minoritaires mais n'en sont pas moins inacceptables. L'amélioration de ces situations passe d'abord par la levée, de façon volontariste, voire avec autorité, des facteurs de blocage, et par un travail de fond au niveau de l'exploitation et des équipes pédagogiques.

Le croisement de ces résultats avec diverses caractéristiques des filières ciblées ou des établissements, nous permet de dégager quelques pistes d'analyse, qui seront approfondies dans la partie suivante :

Croisement des écarts prescrit/réalisé avec diverses caractéristiques des filières et des exploitations

Etablissement	LEGTA	LPA	BEPA	Bac Pro	BT	BTS	Horti ou Viti Ou IAA	Potentiel pédagogique	Classification
8	X		X	X			X	3	A
9	X		X	X		X	X	3	A
10		X	X	X			X	3	A
15		X	X	X				1	A
19		X	X	X				1	A
20	X					X	IAA	1	A
21	X				X	X	IAA	2	A
23	X			X	X		IAA	2	A
6	X		X	X			X	2	Ba
11	X				X	X	X	3	Ba
16	X				X	X		1	Ba
17	X		X	X		X		1	Ba
18	X		X	X				1	Ba
22	X				X	X	IAA	2	Bb
1	X				X	X		2	Bb
3	X				X	X		3	Bb
4	X		X	X		X		1	Bb
5	X		X	X				3	Bb
12	X		X	X			X	3	Bb
14	X				X	X		2	Bb
2	X		X	X				4	C
7	X		X			X	X	3	C
13		X	X	X				4	C

Dans le haut du tableau, les formations professionnelles du secondaire, BEPA et Bac Pro, dominent, sans que cela l'on puisse qu'elles soient systématiquement associées à une bonne mise en correspondance du réalisé et du prescrit, et sans que l'on puisse dire également que les filières BTSA et Bac Technologiques soient systématiquement mal classées. Une nuance doit être apporté au cas des filières Bac Pro. Celles-ci sont plusieurs fois mises en causes dans les éléments justifiant d'un écart entre le prescrit et le réalisé, principalement du fait que ces filières n'utilisent pas les exploitations agricoles ou les ateliers technologiques

comme support pour l'apprentissage de la prise de décision, compétence pourtant essentielle pour un futur responsable d'exploitation.

On ne peut rester insensible également au fait que la quasi-intégralité des exploitations spécialisées dans la viticulture ou l'horticulture se trouvent en haut du tableau. Nous avons déjà pointé l'importance des apprentissages pratiques dans ces formations, et souligné l'importance que revêtait parfois pour les exploitations l'appoint de main d'œuvre des apprenants. Dans le même ordre d'idée, un effet agro-alimentaire semble également se dégager

Enfin on remarquera également que les filières des LPA sont, à une exception près, toutes classées en A. Ces établissements rassemblent souvent les deux caractéristiques précédentes (filières BEPA Bac Pro et exploitation spécialisée). Mais ce sont aussi des établissements dont la culture s'est construite, historiquement et stratégiquement, autour de la dimension professionnelle de la formation.

Sur cet aspect des choses, le potentiel pédagogique global de l'exploitation n'a pas d'influence déterminante, dans la mesure où il est adapté à la filière considérée. (Cas typique de l'exploitation 100% viticulture pour un BEPA/bac Pro Vigne et Vin).

Pour résumer il est possible de brosser le portrait, un peu caricatural, de la situation favorable : une filière BEPA/bac Pro du secteur de l'horticulture ou de la viticulture, au sein d'un LPA. Ce constat est celui d'une utilisation encore très traditionnelle des exploitations et ateliers, ancrée sur la pratique.

A l'inverse la situation défavorable est atypique, et l'explication des écarts doit être analysée plus finement, au cas par cas.

V – LES DETERMINANTS DE L’UTILISATION PEDAGOGIQUE DE L’EXPLOITATION : DE MULTIPLES FACTEURS EN JEU

Cette synthèse est fondée sur les faits évoqués par les acteurs eux-mêmes et sur les facteurs identifiés par les inspecteurs chargés de l’enquête lors des entretiens sur sites, elle ne se limite pas uniquement aux filières ciblées, car celles-ci ne reflètent pas toujours fidèlement la façon dont l’exploitation ou l’atelier technologique est utilisé au sein de l’EPL.

Les facteurs explicatifs de l’utilisation pédagogique peuvent être classés en deux groupes :

- les facteurs relatifs à l’exploitation elle-même : ses orientations et leur cohérence avec les formations présentes, son fonctionnement, les conditions matérielles, l’accueil.
- les facteurs relatifs à l’établissement : l’image, l’histoire et la culture de celui-ci, ses modalités organisationnelles et enfin le rôle des différents acteurs, ainsi que les dynamiques d’équipe et de projet au sein de l’EPL.

5.1 - Les facteurs relatifs à l’exploitation :

5.1.1 – L’adéquation des orientations de l’exploitation avec les filières de formation.

La cohérence des orientations de l’exploitation avec les formations présentes au sein de l’EPL conditionne pour une large part l’expression de son potentiel pédagogique.

Très bonne le plus souvent, à la création des établissements et des exploitations ou des ateliers technologiques, la cohérence (productions-activités et formations) a pu évoluer au cours des quinze dernières années avec le développement des filières en aménagement, commerce ou agroalimentaire dans de nombreux établissements publics. Cette cohérence reste très forte dans les établissements qui ont maintenu les formations du secteur production installées dès la création de l’établissement (agriculture, horticulture, viticulture) et ce d’autant plus que ces formations enregistrent encore des niveaux de recrutement satisfaisants. C’est ainsi que pour huit des onze exploitations à dominante agricole, une très bonne cohérence est reconnue en interne. La satisfaction exprimée par les acteurs est le plus souvent à mettre en relation avec les efforts de diversification évoqués en première partie.

Dans les trois autres exploitations sont signalés des souhaits d’adaptation pour mieux répondre aux besoins pédagogiques, notamment par le développement d’ateliers complémentaires ou le développement et la professionnalisation d’ateliers existants.

Pour les exploitations viticoles et les ateliers technologiques, une excellente cohérence est mentionnée, avec parfois cependant quelques interrogations sur leur valorisation par les filières d’enseignement général et technologique.

Dans les exploitations horticolas, des ateliers complémentaires ont été fréquemment mis en place, avec peu de moyens, pour répondre aux besoins pédagogiques induits par la présence simultanée de plusieurs formations ou spécialités (arboriculture, floriculture, pépinières, maraîchage). Ils s’apparentent alors plus souvent à des ateliers pédagogiques qu’à des ateliers professionnels. Ce phénomène risque de s’accroître avec la rénovation, des formations horticolas, dont plusieurs incluent désormais les quatre branches de l’activité (floriculture, pépinière, maraîchage et arboriculture).

Parmi les 23 établissements enquêtés, un tiers environ a développé des formations du secteur aménagement (BTS GEMEAU, GPN, Travaux paysagers...), d’autres des formations commerciales ou agroalimentaires. Dans ce cas, la perception de la cohérence par les acteurs internes varie d’un établissement à l’autre. Elle reste bien perçue lorsque plusieurs conditions favorables sont réunies, notamment :

- un bon niveau de recrutement dans les formations du secteur production ;
- une diversification des productions et des activités de l'exploitation pour répondre aux besoins pédagogiques des filières nouvelles : transformation (fabrication de produits fermiers), commercialisation et services (présence d'une boutique de vente, d'une activité « ferme pédagogique »), aménagement (mise en place d'un CTE, de haies, expérimentations sur la qualité des eaux, sur la biodiversité, l'irrigation) ;
- un concours apporté par l'exploitation au fonctionnement des activités pédagogiques des sections « aménagements paysagers » qui s'appuient le plus souvent sur un parc paysager au sein de l'EPL : mise à disposition d'espaces pour des collections (arboretum), de matériels agricoles et/ou d'un appui pour les gros travaux, enfin d'un partenariat dans la gestion des approvisionnements en fournitures consommables.

A contrario, plusieurs facteurs défavorables peuvent remettre en question la perception de cette cohérence :

- l'absence de volonté d'adapter l'exploitation aux besoins pédagogiques induits par les filières nouvelles ;
- de très faibles effectifs dans les filières agricoles face à un développement important des filières aménagement ;
- l'image négative que l'exploitation peut avoir en interne lorsque ses mauvais résultats techniques et financiers pèsent sur le fonds de roulement de l'EPL. Dans ce cas, sa légitimité peut être remise en cause par les enseignants et formateurs notamment lorsqu'ils perçoivent un danger pour le fonctionnement des centres de formation.

Dans près des deux tiers des établissements enquêtés, une bonne cohérence est signalée. Ceux qui sont classés en C pour la filière ciblée font état d'un niveau de cohérence imparfait (effectifs réduits des filières agricoles, diversité des productions insuffisante).

5. 1.2 - La nature des productions

La nature des productions a un impact sur l'utilisation pédagogique. En effet, dans les exploitations horticoles et viticoles les besoins importants en main d'œuvre, à certaines périodes de l'année, concourent à une plus forte sollicitation des enseignants (notamment dans les filières professionnelles). L'organisation des chantiers y est plus aisée que dans les exploitations agricoles. Ces exploitations sont généralement mieux valorisées pour l'acquisition des savoir-faire gestuels.

Au niveau de l'ensemble des exploitations horticoles, cette forte utilisation pédagogique en travaux pratiques, a pu influencer cependant sur les retards constatés aujourd'hui en matière d'automatisation des serres. Dans quelques cas notamment, hors échantillon, des enseignants de BEPA ont pu freiner les projets de modernisation afin de ne pas modifier leur volume de travaux pratiques, alors que les enseignants de BTS souhaiteraient avoir l'équipement le plus moderne possible. Ces pratiques peuvent devenir rapidement préjudiciables en plaçant les élèves dans un contexte de travail qui n'est pas en adéquation avec les réalités de terrain (sur- ou sous-équipement).

5. 1. 3. Les conditions matérielles :

Les conditions matérielles favorables à l'utilisation pédagogique sont les suivantes :

- L'environnement est soigné, les abords sont entretenus, c'est la première image d'un lieu qui influence ce que l'on en perçoit.

☞ L'exploitation est un lieu de formation, elle se doit de montrer l'exemple, elle contribue de plus à l'image de l'agriculture.

- l'exploitation est située à proximité, son accès est facile et sécurisé, les voiries sont bien entretenues ;
- les bâtiments et installations sont fonctionnels, bien entretenus et répondent aux normes de sécurité, de même que les matériels ;
- les salles de cours, de TP, de TD, sont dotées du confort des salles du centre de formation (équipement, éclairage et chauffage, entretien régulier ...)

☞ Elles ne doivent en aucun cas être un facteur de rejet à la fois de la part des enseignants et/ ou des jeunes.

- les vestiaires sont à proximité, équipés, appropriés à l'utilisation des garçons et des filles, entretenus, conformes au code du travail pour les salariés de l'exploitation et pour les élèves qui sont en situation de travail ;
- le matériel destiné à la pédagogie est en nombre suffisant, et en état de fonctionner ;

☞ Cela suppose une procédure pour le suivi et l'entretien. Une gestion commune des moyens et des équipements pédagogiques au sein de l'EPL est préférable à une gestion par centre ou par équipe.

- des aires de travail ou des biens de production complémentaires facilitent la pratique pédagogique ;
- les règles de sécurité sont mises en œuvre, en conformité avec la réglementation.

☞ Les consignes sont apposées dans les locaux et sur les matériels dangereux. Le document unique d'évaluation et de prévention des risques est élaboré sous la responsabilité du directeur de l'EPL.

Les conditions et moyens matériels, qualifiés de bons à très bons dans près de 90% des cas, ne peuvent pas le plus souvent constituer un facteur limitant. Force est de constater en effet, qu'excepté pour l'un d'entre eux, tous les établissements classés A et Ba pour la filière ciblée, ont une exploitation agricole ou un atelier d'accès facile et disposent de salles de cours spécifiques, à moins qu'ils ne soient situés à proximité immédiate des bâtiments scolaires. A l'inverse, parmi les 3 établissements classés en C, deux ne répondent pas à ces critères. Le troisième ne peut pas valoriser des conditions matérielles globalement satisfaisantes car le DEA n'intègre pas suffisamment la mission pédagogique de l'exploitation.

Dans les autres cas (notamment dans le cas des établissements classés en Bb), il n'apparaît pas de relation « absolue » entre les moyens matériels et l'utilisation pédagogique de l'exploitation. Toutefois, les établissements qui répondent le mieux aux consignes des référentiels sont, certes, ceux dont les exploitations ou ateliers technologiques sont bien

équipés. Pour autant, certains qui, dans l'enquête, déclarent ne pas avoir de matériel particulier (comme du suréquipement ou du matériel dédié), répondent parfois bien au prescrit. Un établissement fait la démonstration que l'absence de moyens spécifiques peut être surmontée par la volonté de l'équipe enseignante. Au contraire, d'autres établissements, qui paraissent « bien équipés », peuvent ne pas observer le prescrit.

En conclusion, les conditions matérielles contribuent bien à l'utilisation pédagogique, mais, dans les établissements enquêtés, elles ne constituent que très rarement un facteur limitant (deux cas sur 23).

5 1. 4. Le fonctionnement de l'exploitation

Dans près d'un cas sur deux, le fonctionnement de l'exploitation est jugé satisfaisant. Pour les autres, les points négatifs évoqués sont ceux qui peuvent influencer directement sur l'utilisation pédagogique comme :

- un turn-over très important des DEA, fragilisant l'ensemble des fonctions de l'exploitation (1 cas) ;
- une fragilité économique se traduisant, soit par une moins bonne prise en compte de la dimension pédagogique soit par une réduction du nombre des salariés d'où un manque de disponibilité pour l'accueil des élèves (2 cas) ;
- des tensions internes entre DEA et salariés ou parfois par un cloisonnement excessif des équipes se traduisant par un manque d'information de ces derniers (2 cas) ;
- une trop grande complexité du système, difficile à appréhender au niveau pédagogique (1 cas) ;
- un fonctionnement trop pédagogique, qui manque de crédibilité par rapport aux entreprises professionnelles (2 cas) ;
- des résultats techniques très insuffisants et la vétusté d'un atelier de production, incompatible avec les activités pédagogiques (2 cas) ;
- des contraintes expérimentales limitant les activités pédagogiques (1 cas) ;
- l'absence d'enregistrements techniques opérationnels (1 cas).

Dans la majorité des cas, le fonctionnement de l'exploitation ne semble pas constituer un facteur discriminant sauf dans un cas où la seule fonction de production est prise en compte, certes avec de bons résultats, mais « chasse gardée » de son directeur, celui-ci met en cause sa véritable vocation.

☞ Il est indispensable de mettre en œuvre des dispositifs de suivi des productions (logiciels professionnels notamment), une comptabilité analytique afin de faciliter la transparence dans la conduite, les résultats et les choix dans les orientations de l'exploitation agricole ou de l'atelier. L'adhésion à des groupes de suivi technico-économique y contribue également et permet de confronter ses résultats à ceux des professionnels. Des résultats technico-économiques satisfaisants sont favorables à une bonne utilisation pédagogique.

☞ Il convient aussi de mettre en place un système d'information des exploitations prenant en compte l'ensemble des données disponibles : scientifiques (sols, biodiversité..), technico-économiques, données PAC, ..

Les salariés jouent un rôle important dans l'utilisation pédagogique : accueil des élèves en stage à l'image des maîtres de stage en entreprise et appui aux enseignants, dans l'organisation des séances de TP notamment. Ils contribuent ainsi à la diffusion des techniques mises en œuvre et des résultats obtenus. Dans quelques cas, nous avons constaté que les tensions entre DEA et-salariés ou DEA et enseignants étaient très vite perçues par les apprenants et constituaient un frein à l'utilisation pédagogique.

☞ Le DEA doit être attentif au recrutement des salariés (bon niveau de formation, aptitudes à la communication) et à leur management. Il est nécessaire de les valoriser, de les former, de les informer, de les associer aux décisions courantes, aux réunions d'information et aux démarches de projet.

Dans plusieurs établissements, les salariés peuvent être chargés de cours par les centres de formation; dans ce cas, ils bénéficient d'un contrat de vacations, en dehors de leurs activités d'exploitation. Leur compétence est ainsi reconnue et valorisée.

5.2. Facteurs extrinsèques relatifs à l'établissement :

5.2.1 - Les dispositifs organisationnels :

▪ Les emplois du temps :

Même si, dans plus de 80% des lycées, l'utilisation pédagogique est rendue possible par des plages horaires figurant aux emplois du temps, cette possibilité ne témoigne pas pour autant de l'utilisation qui est faite de l'exploitation, car les relevés quantitatifs ne sont pas réguliers et de qualité parfois difficilement interprétable selon les enregistrements observés. Des outils de suivi sont très rarement mis en place (cahier de textes spécifique pour l'exploitation, fiches de présence et d'activités, etc.). En conséquence, les bilans de l'utilisation pédagogique résultent le plus souvent de calculs théoriques (créneaux horaires hebdomadaires disponibles par classe multipliés par le nombre de semaines de présence théorique) qui traduisent plus un potentiel qu'une réalité.

Les problèmes d'emploi du temps se posent différemment pour les CFPPA ou pour les CFA, eu égard aux modalités de fonctionnement de leurs formations, sollicitent le plus souvent des demi-journées, voire des journées entières de formation sur l'exploitation ou à l'atelier, journées programmées assez longtemps à l'avance et bien ciblées.

25% des établissements enquêtés affirment une certaine souplesse dans l'organisation des emplois du temps, allant même jusqu'à les modifier au cours de la réunion hebdomadaire selon les activités de l'exploitation agricole ou de l'atelier technologique. Tous ces établissements qui affichent ainsi la volonté de valoriser les activités de l'exploitation répondent favorablement au prescrit pour la filière ciblée (4 en A, 2 en Ba).

▪ La concertation pédagogique et technique.

La concertation et la circulation de l'information sont essentielles, ne serait-ce que pour rapprocher l'offre d'activités de l'exploitation de la demande des enseignants. L'enquête démontre que si, dans la plupart des cas, l'information a tendance à circuler, une concertation régulière (exploitation-équipes pédagogiques) est mise en œuvre dans moins d'un établissement sur deux.

Il existe le plus souvent des supports écrits. La réunion, hebdomadaire, bimensuelle ou mensuelle, reste cependant le moyen d'information le plus efficace, et ce d'autant plus que les informations font l'objet d'une analyse collective dont découlent les techniques de production, voire les orientations de l'exploitation ou de l'atelier technologique.

☞ ☞ Faciliter l'appropriation par les enseignants des techniques de production mises en œuvre. Cette appropriation est un élément très favorable à l'utilisation pédagogique de l'exploitation agricole ou de l'atelier, notamment par les jeunes enseignants. Elle facilite l'organisation des TP, des TD et permet une meilleure valorisation des mini stages.

Tout comme pour le critère précédent, les 11 établissements qui pratiquent la concertation régulière se positionnent favorablement pour ce qui est de la réalisation du prescrit dans la filière ciblée.

Ouvertes à tous en principe, les réunions de concertation ne sont pas toujours bien suivies. Cette participation qui peut se réduire au fil du temps peut conduire les équipes de direction à espacer les réunions, et même dans certains cas, à ne maintenir qu'une réunion de rentrée et /ou de fin d'année scolaire.

Les raisons sont sans doute multiples ; elles vont de la disponibilité de chacun à l'intérêt d'y assister. Cet intérêt repose certes sur la volonté des enseignants et formateurs de participer, interroger, susciter des actions mais plus encore peut-être sur l'organisation des réunions. La qualité de l'animation et des informations présentées, la pertinence des thèmes traités, la participation éventuelle d'experts externes à l'EPL, enfin la prise en compte des remarques des enseignants et des besoins qu'ils expriment, conditionnent leur participation. Dans les conditions les plus favorables, cela peut aussi fidéliser des enseignants des disciplines générales.

☞ La préservation d'une plage horaire dans les emplois du temps de tous les enseignants potentiellement concernés est indispensable. Elle sera judicieusement placée pour faciliter la participation du plus grand nombre.

La prise en compte dans le temps de travail n'est pas prévue par les textes, contrairement à ce qui est parfois réclamé par les enseignants (coefficient 1/2). Cependant, cet argument n'a été que rarement évoqué, du moins dans les établissements où la concertation fonctionne bien : ce temps d'échanges bien structuré concourt en effet à la préparation des cours techniques (organisation des séances de TP, TD), et à l'actualisation des connaissances professionnelles.

Il apparaît donc nettement que les établissements dans lesquels l'utilisation pédagogique est intense sont ceux dont les conditions organisationnelles sont favorables. Les emplois du temps sont conçus pour permettre les activités sur l'exploitation, la concertation des équipes avec le DEA est réelle, l'information sur l'exploitation agricole ou l'atelier technologique est régulière. A contrario, les établissements très éloignés des prescriptions sont ceux dans lesquels la concertation et la circulation de l'information posent problème. Ces facteurs relèvent des centres de formation et de l'EPL, et donc largement du projet d'établissement

5.2.2 - L'image de l'exploitation ou de l'atelier : histoire et culture de l'établissement.

▪ Histoire et culture de l'établissement :

Histoire et culture sont des facteurs importants qui peuvent expliquer la diversité des situations présentes et peser fortement sur le jeu des acteurs.. L'histoire de l'établissement, les étapes successives de son développement, ses succès et ses échecs, l'implication et la

diversité de ses partenaires, le poids de personnalités fortes en interne (enseignants, directeurs de centre et /ou directeur d'EPL) comme en externe (élus locaux, professionnels...) ont pu marquer fortement la culture de certains établissements.

L'effet « LPA » semble déterminant : les LPA représentent 80% des établissements classés en A pour la filière ciblée. Dans ces établissements, la « culture professionnelle » est forte. Les seules formations professionnelles (cycle court et long) initialement présentes, reposaient sur une utilisation pédagogique importante de l'exploitation, surtout au niveau gestuel. L'exploitation se devait d'être représentative des exploitations professionnelles et d'afficher des résultats technico-économiques satisfaisants. Le fait que l'exploitation ait une bonne image auprès des acteurs professionnels, parents d'élèves potentiels, stagiaires en formation continue, pesait et pèse encore fortement aujourd'hui sur le recrutement dans les formations du secteur de la production. Cet élément contribue à l'intérêt généralement assez fort de la direction pour son fonctionnement, sa bonne intégration au sein de l'EPL (facilitée aussi par les équipes enseignantes de taille réduite partageant plus facilement des valeurs communes) et une certaine solidarité se traduisant par une forte implication des élèves aux périodes d'intense activité, notamment dans les exploitations horticoles et viticoles. La pression exercée dans ce cas par la direction incite fortement les enseignants à bien connaître et à valoriser l'exploitation.

A l'inverse, dans les établissements qui ont axé leur développement sur les formations technologiques et générales, voire sur les classes préparatoires, d'autres atouts sont mis en avant (laboratoires et CDI, activités culturelles, sportives). Il a pu en résulter un certain désintérêt pour l'exploitation ou l'atelier technologique tant au niveau de leur fonctionnement qu'au niveau des investissements réalisés. Cependant ce public très majoritairement urbain, devrait y trouver un support privilégié pour appréhender le vivant.

Dans d'autres établissements cependant, qui ont vu leurs formations du secteur production agricole se raréfier au profit d'autres formations, la justification du maintien de l'exploitation a pu se traduire par une volonté collective de la valoriser, notamment dans la filière STAE (projets, TD, Stages de sensibilisation..) dans les disciplines technologiques ou scientifiques. Les activités mises en place privilégient dans ce cas l'observation et les études.

L'effet « agroalimentaire » est aussi très favorable à l'utilisation pédagogique. La culture spécifique de ces « ateliers-écoles », notamment pour les anciennes ENIL dans lesquelles le travail est effectué principalement par les apprenants encadrés par des « moniteurs » est encore très prégnante. Le volume des « TP », dans le cadre de mini-stages, est dans ce cas important ; il dépasse parfois même le prescrit.

D'autres éléments ont pu marquer la culture des établissements et leur image. C'est ainsi que la forte implication de certains d'entre eux dans le développement, sous réserve que ce ne soit pas la « chasse gardée » du directeur d'exploitation ou d'un ingénieur déchargé de cours, peut faciliter le rapprochement des équipes enseignantes et d'exploitation et contribuer ainsi à une meilleure utilisation pédagogique ainsi qu'à la qualité des formations. En effet, les liens établis avec la recherche et les partenaires professionnels contribuent incontestablement à l'actualisation des connaissances scientifiques et professionnelles des acteurs.

A l'inverse, la présence de stations expérimentales intégrées aux exploitations peut constituer une difficulté pour l'utilisation pédagogique si les enseignants sont peu impliqués et si les contraintes imposées par les essais limitent fortement les interventions des élèves.

▪ **Des pratiques et une image de l'exploitation et de l'atelier technologique qui varient avec la diversité des approches et leur nouveau statut.**

L'observation des pratiques démontre que, lorsque le poids des habitudes et des traditions est dominant, c'est que la réflexion pédagogique n'a pas pris toute la place qu'elle devrait avoir. Dans ce cas, la participation des élèves n'est pas obligatoirement explicitée par une approche pédagogique construite, mais souvent par la continuité des pratiques justifiées par l'adage répandu que « cette expérience est formatrice » et/ou par la nécessité d'un apport de main d'œuvre (atelier agroalimentaire, horticulture, viticulture).

La volonté des chefs d'établissement a marqué des exploitations ou ateliers technologiques comme supports naturels de l'enseignement, contribuant par là fortement au développement de certaines filières (agroalimentaire, viticulture, etc.), tandis que ces exploitations ou ateliers devenaient de véritables entreprises.

Ailleurs, la forte image de l'exploitation dans leur milieu professionnel a pu longtemps contribuer à l'idée que son fonctionnement était difficilement compatible avec l'enseignement et constituer un facteur inhibant pour sa valorisation pédagogique. Malgré tout, des enseignants ont trouvé au fil du temps des « entrées pédagogiques » par consensus avec les exploitations (DEA et salariés), à bénéfice réciproque.

Parallèlement, s'est développée aussi l'idée que l'exploitation est traditionnellement l'affaire des enseignants des disciplines techniques et parfois celle des ingénieurs, à l'exception des économistes qui en utilisent assez peu les données. L'idée que la comptabilité publique est incompatible avec les analyses persiste, alors même que le plan comptable retenu pour les établissements d'enseignement agricole est une déclinaison du plan comptable agricole et qu'avec la mise en place de *Cocwinelle*, suite au changement de statut des centres, les exploitations et ateliers disposent d'une trésorerie et d'un bilan propres. Par ailleurs, l'évolution des exploitations professionnelles vers des formes moins familiales, avec l'augmentation significative de la part du travail non familial, et la présence d'un nombre élevé de salariés, dans les exploitations horticoles ou viticoles notamment, fait tomber nombre des arguments couramment employés pour justifier cet état de fait.

A l'inverse, des enseignants généralistes (ESC, biologie-écologie, géographie) conduisent régulièrement des projets d'une grande diversité (PUS, PIC, projets artistiques divers : fresques, expositions photos, Land Art, projets d'aménagements paysagers, patrimoine architectural, biologique, accueil) et qui font souvent preuve d'originalité. S'ils contribuent bien entendu à l'utilisation pédagogique de l'exploitation, leur impact va bien au-delà. Cela témoigne en effet de l'intérêt porté par l'ensemble de la communauté éducative à l'exploitation. Les élèves et les salariés y sont très sensibles, car cela change le regard porté sur l'exploitation agricole, donc sur l'agriculture et le métier d'agriculteur ou de salarié auxquels un certain nombre d'entre eux se destinent. L'action de démonstration à l'agriculture durable, conduite par la DGER, y a fortement contribué ainsi que la loi d'orientation agricole de 1999 dans sa volonté de développer la multifonctionnalité de l'agriculture française.

Au 1^{er} janvier 2002, l'exploitation agricole, ou l'atelier technologique, subit de profonds changements liés à l'affirmation de son assise juridique, en qualité de centre de l'EPL, au service de l'ensemble des publics en formation et non plus du seul lycée auquel elle était le plus souvent rattachée. Si la situation évolue çà et là très favorablement, force est de constater que le poids du passé est encore très fort, et que le conseil d'exploitation, même s'il est mis en place, n'est pas toujours en mesure de jouer le rôle qui lui est attribué. Il appartient

donc au directeur de l'EPL de favoriser cette évolution dans le cadre d'une politique volontariste portée par l'équipe de direction.

La direction de l'exploitation agricole ou de l'atelier technologique a, elle aussi, fortement évolué. La distance est sensible entre le concept de direction exercée par un individu (DEA parfois directeur de l'EPL) et celui de pilotage qui fait appel à une approche collégiale. Cette dernière est renforcée avec la mise en place des conseils de centre, en principe généralisée aujourd'hui.

Par ailleurs, le rôle pédagogique de l'exploitation est réaffirmé, reconnu par la loi mais aussi par les référentiels qui renvoient de manière plus ou moins explicite à son utilisation. Elle ne peut donc être une exploitation comme les autres, elle a des contraintes spécifiques liées aux besoins de formations de plus en plus diversifiées et pour y faire face, elle a tendance à s'éloigner progressivement du « modèle représentatif dominant ».

Cette situation induit le plus souvent une complexité de fonctionnement dans la gestion des activités et du travail et fragilise sa situation économique si les coûts pédagogiques induits ne sont pas chiffrés et pris en compte par les régions et/ou les centres de formation.

Elle suscite aussi des interrogations. Si l'enquête fait ressortir une image plutôt positive de l'exploitation en interne comme en externe, sans lien direct toutefois avec son utilisation pédagogique dans la filière ciblée, elle est souvent nuancée et témoigne parfois de l'incompréhension des professionnels sur les nouvelles orientations comme sur la présence d'ateliers pédagogiques, pas toujours conduits très rationnellement.

☞ La communication sur les objectifs définis dans le cadre d'une large concertation entre les partenaires internes et externes s'avère donc indispensable. L'élaboration du projet d'exploitation en constitue l'opportunité.

5.2.3. - Le rôle des acteurs et la dynamique des équipes : des responsabilités partagées.

Les acteurs du système ont des représentations des situations à la fois individuelles et catégorielles, leurs intérêts sont légitimement et étroitement liés à leur métier.

▪ Le rôle des enseignants.

Force est de constater que le rôle des enseignants et formateurs est déterminant puisque ce sont eux seuls qui prennent la décision de s'appuyer sur l'exploitation ou l'atelier dans leurs activités de formation.

En ce qui concerne les mini-stages, la situation est moins nette. En effet, dans de nombreux établissements les mini-stages sont organisés conjointement par l'exploitation et la vie scolaire (conventions, planning, visites médicales et demande de dérogation pour l'utilisation des machines dangereuses). Les enseignants donnent leur avis sur leur durée, mais nous avons constaté qu'ils interviennent rarement dans la définition des objectifs pédagogiques, dans l'élaboration des grilles d'évaluation et dans leur suivi au quotidien, alors que ce rôle leur revient.

Deux types de facteurs déterminent les enseignants ou formateurs que nous avons rencontrés à utiliser l'exploitation ou l'atelier pour leur enseignement :

- le souci de respecter les référentiels et de dispenser une formation de qualité, tout en favorisant, d'une part la motivation des élèves par des démarches actives (observation, action, enregistrements, analyse) en situation concrète, et d'autre part l'apprentissage de l'autonomie et de la prise de responsabilités. La formation

pédagogique initiale des enseignants joue bien entendu un rôle important dans cette sensibilisation (réflexion sur les référentiels, échanges de pratiques, analyse des différentes situations pédagogiques, réflexion sur la complémentarité des situations, pratique de l'auto évaluation, etc.) ;

- le souci de respecter la culture de l'établissement lorsque celle-ci attache une attention toute particulière à l'exploitation et à sa valorisation. Dans ce cas, l'équipe des enseignants techniques, souvent proche de l'exploitation, l'utilise activement, participe à la concertation ; le directeur peut renforcer cet effet en incitant fortement les nouveaux, (y compris parfois les enseignants généralistes) à faire de même, ce qui facilite leur intégration au sein de l'équipe.

Si tout pousse les enseignants à s'appuyer sur l'exploitation, il leur est cependant difficile de s'exposer délibérément à des situations à risques face aux élèves, et les débutants sont les plus exposés. Le niveau de risques dépend bien entendu de leur maîtrise des situations professionnelles. Celle-ci est très variable en fonction de leur origine sociale, de leur cursus scolaire (stages en milieu professionnel), de leur parcours professionnel antérieur (périodes d'activités dans des OPA, instituts ou recherche agronomique), voire pour certains de leurs relations ou activités extra-professionnelles en lien avec la discipline enseignée. Ceux qui, avant d'enseigner, ont bénéficié, à titres divers, d'une immersion dans le milieu professionnel se sentent «mieux armés» pour diversifier leurs pratiques pédagogiques en s'appuyant sur l'exploitation ou l'atelier et s'engagent plus naturellement dans ces démarches.

L'appréhension du risque évoqué précédemment est ressentie différemment d'un individu à l'autre, certains l'acceptent et sollicitent naturellement l'aide des collègues ou du DEA, reconnaissant ainsi leur manque de maîtrise. Ils affirment ainsi leur volonté de progresser, et le plus souvent ils reçoivent une réponse favorable. D'autres au contraire vont, quelle que soit la filière, privilégier le cours magistral, éventuellement les exposés, les travaux au CDI, par crainte de déranger ou de dévoiler leur manque de références professionnelles.

☞ Eu égard à leurs cursus de formation et à leur origine socioprofessionnelle, les jeunes enseignants, d'une manière générale, maîtrisent assez peu les pratiques professionnelles en lien avec les disciplines qu'ils enseignent. Ils n'en sont pas responsables et dans ces conditions, ils doivent pouvoir compter sur l'appui de tous les acteurs concernés (équipes de direction, d'exploitation, équipes enseignantes, centres de formation des personnels, GRAF...)

☞ Dans ces cas là, en complémentarité des solidarités qui peuvent se développer entre collègues, plusieurs membres de l'équipe de direction peuvent jouer un rôle déterminant pour y remédier en mettant en place des dispositifs contribuant à la professionnalisation des enseignants et à leur bonne connaissance du fonctionnement de l'exploitation.

☞ Les enseignants doivent accepter de prendre le risque de se confronter aux réalités de terrain, le plus tôt possible. Leur manque de maîtrise leur sera plus facilement pardonné à leur prise de fonction que par la suite.

Les élèves rencontrés sont majoritairement demandeurs de plus d'activités s'appuyant sur les exploitations et ateliers technologiques, notamment en Baccalauréat professionnel, ils acceptent mal le repli sur la salle de cours et sont dans l'ensemble assez critiques envers les enseignants techniques qui ne font pas référence aux données de l'exploitation ou de l'atelier technologique dans leur enseignement. Ils sont peu associés au suivi des troupeaux, aux

enregistrements et à la réalisation des bilans annuels d'où leur méconnaissance, voire leur ignorance, des résultats technico-économiques des exploitations agricoles et ateliers technologiques.

Lors des mini stages, ils regrettent d'être moins responsabilisés que chez les maîtres de stage. Ils sont par contre très positifs lorsqu'ils sont responsabilisés dans le cadre de projets divers (mise en place et suivis d'essais, d'actions de communication, chantiers) notamment s'ils travaillent en autonomie

☞ Il est donc nécessaire de réfléchir en équipe (enseignants –DEA) à des projets visant à développer encore d'avantage l'apprentissage de l'autonomie et de la responsabilité, dans le cadre des mini-stages notamment, comme c'est le cas dans certaines exploitations.

Par ailleurs dans certaines filières, particulièrement en 4^{ème}-3^{ème} et en CAPA, les élèves apprécient un cadre de formation où les hiérarchies habituelles sont bousculées et où certains d'entre eux, en difficulté entre les quatre murs de la salle de classe, peuvent mettre en valeur leurs aptitudes et leur motivation. En retour ces situations permettent aux enseignants de toutes les disciplines, comme certains nous l'ont dit, de mieux cerner le profil de leurs élèves.

▪ **Le rôle de l'équipe de direction.**

Dans l'implication des enseignants dans le fonctionnement des exploitations et dans la mission « expérimentation–développement ».

La mise en place d'une équipe technique associée à la fois au suivi des productions et à la mission développement, a le plus souvent une très forte influence sur la dynamique de concertation entre l'exploitation agricole et les équipes pédagogiques. Dans ce cas, les réunions ne consistent plus en une séance d'information descendante (DEA vers enseignants) mais en de véritables échanges entre acteurs, chargés de missions de production, d'expérimentation et de formation. Les synergies entre ces trois missions se développent, ainsi que la recherche de cohérence entre les pratiques de production, les expérimentations et l'enseignement technique. Ce dernier peut alors s'appuyer sur l'observation et la démarche expérimentale : deux approches qui complètent nécessairement les connaissances scientifiques et qui conditionnent la qualité de l'enseignement de l'agronomie.

C'est la raison pour laquelle les enseignants et étudiants enquêtés, et notamment ceux de BTSA soit déplorent l'absence d'activités d'expérimentation, soit soulignent leur intérêt lorsqu'elles sont présentes, à condition qu'ils y soient associés ou du moins qu'ils en soient bien informés (comptes rendus, journées d'information), et qu'elles leur offrent la possibilité de rencontrer les partenaires, notamment scientifiques.

☞ Les démarches d'innovation et d'expérimentation-développement doivent être initiées au sein de l'équipe de direction car tous ses membres peuvent y contribuer à divers titres.

Tous les centres de formations Lycées, CFPPA et CFA peuvent en tirer profit dans la qualité de l'enseignement dispensé (qualification des enseignants et formateurs, intervention des partenaires scientifiques ou professionnels dans les formations) mais aussi au niveau de leur image et in fine de leur recrutement.

La compétence des équipes dans les domaines concernés pourra favoriser la mise en place de licences professionnelles, l'accueil de chef de projets ingénieurs, et permettre aux CFPPA de se positionner plus facilement sur de nouveaux créneaux de formation.

Il est donc très important que les responsables de tous les centres se sentent concernés par cette mission et mettent leurs moyens humains, matériels et financiers en commun pour la développer. Cette stratégie renforcera par ailleurs le positionnement de l'exploitation comme centre de l'EPL et contribuera à la mise en place d'équipes techniques inter centres. Celles-ci pourront alors jouer le rôle d'expert en appui du DEA qui ne peut être compétent techniquement dans toutes les productions, notamment lorsque l'exploitation agricole est très diversifiée. Ce rôle d'expert confortera l'image des enseignants concernés auprès des jeunes en formation et notamment ceux des formations supérieures (BTSA, licence professionnelle) ou très spécialisées (CFPPA).

Dans la concertation pédagogique et technique :

L'enquête révèle que dans près de 50% des cas, le DEA joue un rôle incitatif dans l'utilisation pédagogique. L'implication des directeurs d'EPL est assez proche de celle des DEA. Dans les établissements classés en A pour la filière ciblée, le rôle incitatif d'au moins l'un des membres de l'équipe de direction est constaté.

Il apparaît donc nettement que des liens très forts existent entre concertation-incitation par l'équipe de direction et respect du prescrit, du moins dans les filières ciblées.

☞ Le rôle du DEA est essentiel dans l'animation de la concertation et dans la diffusion des informations ainsi que dans la valorisation pédagogique de l'exploitation agricole. Sa présence aux réunions de filière et aux conseils de classes, notamment celles qui font des mini-stages, est souhaitable pour développer les partenariats favorisant la mission formation de l'exploitation. C'est une occasion privilégiée pour lui de proposer des situations de formations (TP, TD) répondant aux objectifs des référentiels, de lancer des appels d'offres pour divers projets d'études ou de communication. Cela permet aux enseignants de les programmer, condition essentielle de leur mise en œuvre.

Les proviseurs adjoints et les directeurs de centres de formation sont quant à eux relativement peu impliqués dans ces démarches (appui pédagogique des enseignants techniques et notamment des nouveaux pour l'appropriation et le respect des référentiels, dans l'animation des équipes pédagogiques des filières), ils y ont pourtant toute leur place.

Les directeurs d'EPL devront donc y être attentifs; cette constatation est à mettre en relation avec les difficultés des DEA dans l'élaboration des projets pédagogiques des EA qui ne peut se faire sans l'appui des directeurs des centres de formation et des responsables de filière.

D'après l'enquête, dans un tiers des cas seulement l'équipe de direction s'implique réellement pour inciter les équipes pédagogiques à utiliser l'exploitation et à les ancrer dans le contexte professionnel. Dans ces établissements, la concertation est forte et le prescrit est correctement réalisé du moins dans la filière ciblée. (tous classés en A ou Ba).

☞ Le rôle de tous les membres de l'équipe de direction pour l'utilisation pédagogique des exploitations agricoles et ateliers technologiques, doit donc être renforcé.

Pour l'accueil des jeunes enseignants :

Dans l'échantillon, l'incitation des jeunes enseignants à l'utilisation pédagogique de l'exploitation n'est pas suffisante. En effet, dans plus d'un quart des cas, aucun accueil

spécifique n'est mis en place. L'accueil sur l'exploitation, lorsqu'il existe (plus d'un cas sur deux), est le plus souvent limité à une courte visite de rentrée, parfois en même temps que celle qui est organisée pour les nouveaux élèves. Le livret d'accueil prend très rarement en compte l'exploitation ou l'atelier technologique (un cas).

Par ailleurs, ces jeunes enseignants ont le plus souvent une charge d'enseignement très lourde et diversifiée (plusieurs disciplines parfois). Ils ne disposent d'aucune décharge horaire pour suivre des activités contribuant à leur professionnalisation.

Tous les établissements dans lesquels l'accueil des jeunes enseignants est considéré comme favorable sont classés en A ou Ba pour la filière ciblée, à l'exception d'un seul cas.

Lorsque les jeunes enseignants sont intégrés dans des équipes dynamiques, l'exemple qui leur est donné et la solidarité qui s'instaure à leur égard sont favorables à la mise en œuvre d'une pédagogie s'appuyant sur l'exploitation. Par contre, comme nous pouvons le constater dans quelques établissements, lorsqu'une équipe d'enseignants en poste depuis longtemps ne voit plus l'utilité de s'appuyer sur l'exploitation ou l'atelier, l'incidence sur le comportement des nouveaux est très préjudiciable. Leur difficulté à s'approprier les référentiels est liée à l'absence d'une réflexion collective en équipe pédagogique.

☞ Les exploitations ou ateliers technologiques et, donc leurs directeurs, avec l'appui de certains salariés vont devoir au cours des prochaines années accorder une attention toute particulière à la professionnalisation des nouveaux enseignants. Plusieurs mesures, prises çà et là, y contribuent avec succès :

- mise en place de stages de prérentrée pour tous les nouveaux enseignants, sur l'atelier technologique, à l'instar de certaines ENIL ;
 - appui apporté par l'équipe d'exploitation à l'organisation des séances et la formation ou l'information des enseignants (initiation à certaines activités, à l'analyse des données..) ;
 - mise en place d'un tutorat des jeunes enseignants par leurs pairs ;
 - missions confiées à des enseignants techniques ou aux ingénieurs dès leur arrivée : suivi d'ateliers, suivis d'expérimentations, réalisation d'études et projets en lien avec l'exploitation (ou l'atelier technologique) mais aussi avec les disciplines enseignées ;
- Ce point relève de la responsabilité du directeur de l'EPL. Les activités ainsi déléguées doivent faire l'objet d'une lettre de mission précisant notamment le niveau de responsabilité, en synergie avec le DEA ;
- décharges horaires accordées dans la mesure du possible. Il s'agit donc là d'un choix stratégique dans la répartition du volume d'heures de suivi, concertation, animation ;
 - recherche de crédits d'expérimentation-développement pour contribuer à financer les remplacements correspondant aux décharges horaires octroyées.

5.2.4 – Les dynamiques d'équipe et de projet.

▪ Relations interpersonnelles et dynamique d'équipe.

Pour un certain nombre des exploitations ou ateliers technologiques de l'échantillon, les changements constatés à l'occasion des mobilités, montrent l'importance des relations interpersonnelles dans le fonctionnement de nombreuses équipes, surtout en cas d'absence de pilotage. En cas de très bonne entente entre DEA et enseignants, la concertation est facilitée, sans pour autant être toujours efficace.

Les entretiens et situations observées permettent de lister quelques facteurs défavorables intervenant dans les relations interpersonnelles :

- Absence de mobilité : DEA et/ou enseignants, anciens dans leur poste : la routine s'installe parfois, ainsi qu'une certaine lassitude, la concertation est souvent abandonnée au profit de relations plus diffuses et informelles; cette absence de mobilité peut dans certains cas s'accompagner d'une dégradation du contexte relationnel.
- Différence de culture professionnelle entre un DEA ancien et des enseignants jeunes et nouveaux dans le poste, surtout lorsque ceux-ci sont minoritaires au sein de l'équipe et que la concertation n'existe pas.
- Turn-over trop important des DEA et des enseignants.
- DEA peu communicatif et peu soucieux des activités pédagogiques,

A contrario, l'arrivée d'un nouveau DEA, et /ou de plusieurs enseignants jeunes se traduisent souvent par une volonté d'innovation et de concertation qui re-dynamise les équipes en place. Ce sont des moments propices à l'élaboration de projets.

Nous avons néanmoins observé qu'une moindre mobilité du DEA peut être compensée par une remise en question permanente, une concertation réelle dans la prise de décision, la délégation dans les suivis et les expérimentations, la transparence dans la gestion technico-économique de l'exploitation, la recherche d'innovations.

☞ Il appartient au directeur de l'EPL d'organiser la mise en relation des acteurs et notamment celle des jeunes enseignants avec le DEA.

▪ **Le pilotage et les projets de centre**

L'impulsion, l'animation, la formation continuée (y compris sur site) sont susceptibles de créer la dynamique indispensable pour que l'exploitation agricole soit au service de l'enseignement, d'une manière pérenne, au-delà des relations interpersonnelles.

Cette dynamique est très liée à la nature du pilotage. S'il est faible, voire inexistant, la concertation, lorsqu'elle existe, est l'affaire de quelques individus qui ont des affinités. Quand au contraire le pilotage est dynamique, les individualités s'effacent pour laisser place à la participation collective.

Le pilotage par le projet dans le contexte d'un management valorisant les compétences, privilégiant la formation des nouveaux enseignants, attentif au suivi des réalisations est sans doute un élément clé pour mettre en œuvre des situations d'enseignement en relation avec les consignes prescrites des référentiels. Les individus s'adaptent au changement à condition d'en mesurer la portée, d'y trouver un intérêt, et de partager les objectifs.

L'enquête fait ressortir les difficultés rencontrées. Un tiers à peine des exploitations a est doté d'un projet et parmi elles, trois seulement, dans l'échantillon observé, ont formalisé le projet pédagogique, très succinct le plus souvent. Or, le projet comme outil essentiel de construction de sens partagé, d'appropriation des objets, de valorisation des actions individuelles, doit entrer dans le fonctionnement des établissements. La mise en perspective, la convergence des intérêts individuels et collectifs, font appel à des compétences particulières. L'absence de technique en la matière met certainement un frein à l'aboutissement des projets.

Pourtant, des avancées existent qui démontrent son importance. Les exploitations qui disposent d'un projet sont mieux placées pour organiser la réponse pédagogique. Les

nouveaux enseignants peuvent s'intégrer dans les objectifs fixés, le projet est évalué et permet de mesurer les avancées, les écarts grâce à des indicateurs de suivi facilement mesurables et consensuels. L'enquête le confirme, en effet, les trois établissements dont l'exploitation a un projet complet sont classés en A pour la filière ciblée et d'une manière plus globale l'exploitation y est bien valorisée.

☞ Il revient donc aux personnels de direction d'instituer un pilotage dont la mise en œuvre permet de structurer les étapes nécessaires au changement d'approche des acteurs. L'élaboration du projet pédagogique des centres de formation et de l'exploitation doit y contribuer.

☞ Outil d'accompagnement essentiel à l'élaboration et à la mise en œuvre des projets, la formation continue des acteurs sur ces questions sera prise en compte dans l'élaboration du plan local de formation (PLF). Plusieurs pistes doivent répondre aux besoins observés : stages individuels sur l'exploitation, stages sur site en équipe pédagogique, et/ou rencontres régionales favorisant les échanges de pratique sur l'utilisation pédagogique des exploitations agricoles et ateliers technologiques, l'analyse collective des référentiels et leur mise en œuvre et les apports méthodologiques nécessaires à l'élaboration du projet pédagogique des exploitations et ateliers.

Développer l'utilisation pédagogique des EA AT pour améliorer la qualité des formations

RECOMMANDATIONS :

1 - Aux services centraux de la DGER :

- ☞ **Mettre en évidence, dans les référentiels, le rôle de l'exploitation agricole ou de l'atelier technologique,**
notamment dans la rédaction des compétences et des recommandations pédagogiques, ainsi que dans la ventilation des horaires (TP-TD, pluridisciplinarité).
- ☞ **Publier une note de service précisant le statut des situations de formation sur l'exploitation agricole ou l'atelier technologique :**
nature, cadre réglementaire et juridique, place dans le projet pédagogique, éducatif et culturel de l'exploitation ou de l'atelier, et des centres de formation, des mini-stages, TP-TD, observations dirigées, études et projets, suivis d'expérimentations, chantiers, prise en charge de parcelles ou d'ateliers, tutorat, etc.
- ☞ **Modifier le décret définissant la composition du conseil d'exploitation en y intégrant un représentant des services des Conseils Régionaux.**
- ☞ **Professionaliser les acteurs,**
en dégagant les moyens nécessaires pour permettre aux enseignants techniques, en priorité les débutants, de bénéficier de décharges horaires afin de s'impliquer dans le suivi d'ateliers, d'activités d'expérimentation-développement conduites par les exploitations ou ateliers technologiques.
- ☞ **Favoriser l'innovation et l'expérimentation pédagogiques,**
au sein des établissements et en lien avec les travaux de recherche conduits en didactique professionnelle ; à cette fin, mettre en place dans le cadre de la formation initiale et continue des DEA-DAT et des enseignants, un module de formation à l'analyse et à l'organisation du travail ;
tester des pratiques pédagogiques visant l'apprentissage progressif, de la filière BEPA à la filière BTS, de l'autonomie, de la responsabilité et de la gestion des groupes au travail.

2 - Aux Services Régionaux de la Formation et du Développement :

- ☞ **Impulser, dans le cadre des PREA, une dynamique**
facilitant la mise en place des projets pédagogiques des exploitations et des centres.
Apporter un appui méthodologique aux équipes de direction.
- ☞ **Favoriser la mise en réseau des exploitations :**
échanges de pratiques, mutualisation des ressources, etc.

3 - Aux équipes de direction des EPL

➤ *aux directeurs d'EPL et de centre :*

- ☞ **Inciter les nouveaux enseignants à appuyer leur enseignement sur les exploitations agricoles et ateliers technologiques,**
et les accompagner dans leur professionnalisation.
 - ☞ **Susciter des dynamiques de filière**
facilitant l'appropriation et le respect des référentiels.
 - ☞ **Mettre en œuvre une politique volontariste dans l'élaboration des projets d'exploitation,**
notamment dans leur volet pédagogique (scientifique et professionnel, éducatif et culturel) en synergie avec les dynamiques de filière.
 - ☞ **Mettre en place des outils d'enregistrement et d'évaluation de l'utilisation pédagogique.**
Estimer les surcoûts pédagogiques pour l'exploitation ou l'atelier technologique.
 - ☞ **Mettre en place des actions innovantes,**
favorables au développement de partenariats divers : recherche, instituts, professionnels, associations ...
 - ☞ **Constituer un système d'information sur l'exploitation ou l'atelier,**
accessible au plus grand nombre et permettant la mutualisation des ressources.
- *aux directeurs d'exploitation agricole ou d'atelier technologique, en particulier :*
- ☞ **Mettre en place des outils de suivi technico-économique,**
organiser la diffusion des informations et la concertation interne.
 - ☞ **Sensibiliser les salariés à l'accueil**
des enseignants et des apprenants ; les associer aux orientations de l'EA -AT, les informer et les former

- ☞ **Veiller au cadre et aux conditions matérielles, ainsi qu'aux règles d'hygiène et de sécurité.**

4 – Aux enseignants et formateurs

- ☞ **Mener avec les équipes pédagogiques de chaque centre, une réflexion collective**
sur le potentiel pédagogique de l'exploitation et sa valorisation afin de mettre en œuvre les référentiels et de favoriser la motivation des apprenants.
- ☞ **Se saisir de l'exploitation agricole ou de l'atelier technologique comme d'un outil de développement de ses compétences professionnelles.**
- ☞ **Se faire aider si nécessaire**
pour la mise en œuvre des activités pédagogiques s'appuyant sur l'exploitation ou l'atelier technologique.
- ☞ **Participer aux réunions d'exploitation ou d'atelier et à la réflexion sur ses orientations**
pour veiller à une bonne cohérence avec les besoins pédagogiques.

CONCLUSION

L'intérêt qu'a suscité notre démarche dans les établissements enquêtés, la qualité et la richesse des contributions de l'ensemble des acteurs que nous avons rencontrés, témoignent, si besoin en était, de la pertinence de ce chantier confié à l'Inspection de l'enseignement agricole.

L'analyse des résultats de l'enquête confirme qu'une bonne utilisation pédagogique des exploitations agricoles et ateliers technologiques est indispensable à la mise en œuvre des référentiels de formation, et plus encore des référentiels métier, dans les filières professionnelles.

Des initiatives pédagogiques remarquables prises par des enseignants, isolés ou en équipe, au sein des établissements enquêtés, montrent l'impact très favorable que peuvent avoir des activités pédagogiques s'appuyant sur les exploitations, quant à la motivation des élèves, mais aussi pour l'acquisition des compétences, tant générales que professionnelles.

Par ailleurs, du fait de l'évolution des publics en formation - aujourd'hui 4 élèves sur 5 ne sont pas issus des milieux professionnels concernés - la mise en situation concrète avant le départ en stage est une impérieuse nécessité face à la technicité croissante des matériels et des installations agricoles et industrielles.

Les bilans plus précis, dressés pour chaque filière, montrent cependant que des marges de progrès existent pour valoriser au mieux le potentiel pédagogique des exploitations et ateliers technologiques, dans ses différentes composantes (scientifique, technologique, professionnelle mais aussi culturelle et éducative). L'évaluation de ce potentiel, au sein de chaque EPL, par l'ensemble des équipes, doit constituer la première étape de l'élaboration du projet pédagogique des exploitations, en cohérence avec les projets pédagogiques des filières et des centres.

A l'aube d'une période de renouvellement massif des populations d'enseignants, et compte tenu des profils de formation de ces nouveaux arrivants, les exploitations agricoles et ateliers technologiques auront un rôle primordial à jouer pour faire face aux besoins de professionnalisation de ceux-ci, par leur participation régulière au suivi des activités de production et d'expérimentation-développement.

A une période de forte mutation de l'agriculture, en lien avec les attentes et les exigences croissantes de la société, les exploitations agricoles et ateliers technologiques, eu égard à leur rôle éducatif, devront construire des projets originaux et exemplaires dans le respect de l'environnement, la qualité des aliments, le respect des règles d'hygiène et sécurité, en ce qui concerne l'organisation et les conditions du travail, enfin dans la réflexion technico-économique qu'implique la nouvelle politique agricole commune.

De même, les équipes enseignantes devront faire preuve d'imagination et de détermination pour mettre en œuvre des projets pédagogiques novateurs qui dépasseront le stade de l'éducation gestuelle et viseront impérativement l'apprentissage de l'analyse et des diagnostics, de l'autonomie et de la responsabilité, mais qui développeront aussi des capacités d'adaptation, plus que jamais nécessaires aux professionnels de l'agriculture en général.

Relever ces défis nécessite de redonner du souffle et de la cohésion aux équipes autour d'une vocation pédagogique « renouvelée » s'appuyant sur des systèmes de production innovants et exemplaires. Une prise de conscience et un travail collectif, à tous les échelons du système éducatif, s'imposent donc. Il en va de la légitimité et donc de la pérennité des exploitations, de la qualité de l'enseignement et du maintien de sa spécificité.