

Ministère de l'Agriculture et de la Pêche
DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA RECHERCHE

Rapport de l'Inspection de l'enseignement agricole 2000

— **S o m m a i r e**

Avant-propos	5
PREMIÈRE PARTIE : Synthèse des études thématiques confiées à l'Inspection.....	7
CHAPITRE I : Pédagogie et formation	9
L'évaluation du fonctionnement des équipes pédagogiques.....	9
La mise en œuvre de la pluridisciplinarité dans l'enseignement agricole	15
Le contrôle en cours de formation (CCF) : la demande par l'autorité académique du suivi d'un établissement par l'Inspection	40
La validation des acquis professionnels dans le cadre du Certificat de capacité des distributeurs et applicateurs de produits antiparasitaires	47
CHAPITRE II : Vie éducative des établissements.....	53
La dimension éducative de la vie scolaire	53
Le rôle éducatif des ATOSS.....	57
Évaluation du module « Éducation à la santé et à la sexualité en 4 ^e et 3 ^e »	61
CHAPITRE III : Missions et organisations des établissements	67
Les ateliers technologiques : leur utilisation dans la formation et leur contribution à la réalisation des autres missions.....	67
Les échanges entre les centres de l'EPLFPA.....	76
DEUXIÈME PARTIE : Observation des pratiques	87
CHAPITRE IV : Pratiques pédagogiques disciplinaires et pratiques de formation....	89
Les disciplines générales :	89
<i>Apprendre une langue pour communiquer.....</i>	<i>89</i>
<i>Les mathématiques dans l'enseignement agricole : un apprentissage fondamental, une démarche scientifique, un appui à l'expérimentation.....</i>	<i>93</i>

<i>Orientations disciplinaires en lettres : les pratiques d'enseignement de la lecture</i>	97
<i>Quelle géographie pour l'enseignement agricole ?</i>	102
<i>L'enseignement des sciences expérimentales : des intentions louables, des réalisations parfois difficiles</i>	106
<i>Où en sont les pratiques d'animation des professeurs d'éducation socioculturelle ?</i>	112
Les disciplines techniques et économiques	119
<i>L'évolution de la formation juridique dans l'enseignement agricole</i>	119
<i>Réflexions sur la filière agroalimentaire</i>	122
<i>Agronomie et aménagement : vers de nouvelles perspectives</i>	127
<i>Les travaux pratiques en agroéquipements : des activités à la recherche d'un second souffle</i>	140
<i>L'enseignement de la zootechnie dans la voie professionnelle</i>	147
<i>L'avenir de la zootechnie et des zootechniciens</i>	156
La formation professionnelle continue et l'apprentissage :	163
<i>Le dispositif « unités capitalisables » et l'évaluation certificative</i>	163
CHAPITRE V : Les pratiques administratives et managériales	173
Le rôle du directeur comme représentant de l'État	173
Les questions relatives à la gestion des personnels payés sur le budget des EPLEFPA	176
Les problèmes de discipline en CFA et le régime des sanctions applicables aux apprentis	181
Démarche qualité et fonctionnement des CFPPA	186
Recrutement, formation et accompagnement à la prise de fonction des directeurs de CFA et de CFPPA	191
ANNEXES :	
Présentation de l'Inspection de l'enseignement agricole	195
Annuaire de l'Inspection	201
Table des sigles	205

AVANT-PROPOS

La Loi d'orientation agricole a été promulguée le 9 juillet 1999. C'est d'abord une loi sur l'agriculture mais qui, dans son titre VII, introduit ou actualise un certain nombre de données réglementaires sur les dispositifs d'accompagnement que sont l'enseignement agricole, la recherche agronomique et le développement. C'est ainsi que dans son article 136, la loi donne une base juridique, et cela pour la première fois, à l'existence de l'Inspection de l'enseignement agricole. « *Elle concourt à la mise en œuvre de la politique éducative arrêtée par le ministre de l'Agriculture. Elle participe notamment au contrôle et à l'évaluation des établissements, des agents et des formations* ». L'Inspection est ainsi reconnue comme l'un des acteurs du système éducatif agricole avec ses fonctions d'expertise, d'évaluation et de contrôle. Elle inscrit également ses activités dans le cadre de la réforme de l'État sur l'évaluation des politiques publiques, en particulier « l'Inspection de l'enseignement agricole doit remplir une fonction importante par l'examen des conditions d'application des orientations arrêtées dans le cadre du schéma prévisionnel national des formations et le projet régional de l'enseignement agricole » (plan pluriannuel de modernisation 1999-2002 du ministère de l'Agriculture et de la Pêche).

Rattachée au directeur général de l'enseignement et de la recherche, qui conduit la politique éducative au nom du ministre, l'Inspection est l'un des outils dont il dispose pour assurer la mise en œuvre et la régulation de cette politique, « pour évaluer la manière dont le dispositif répond aux objectifs fixés par le législateur ». L'Inspection rend compte par des rapports de ce qui se passe sur le terrain : elle exprime des avis et formule des recommandations.

Le rapport annuel a un statut particulier : il n'est pas un rapport d'activité de l'Inspection mais la synthèse de ses observations et de ses recommandations sur le fonctionnement général du système de formation et plus parti-

culièrement la synthèse des programmes d'évaluation thématiques dont le directeur général arrête la liste chaque année. « *Le rapport sera accompagné d'études ponctuelles ou de dossiers thématiques approfondissant telle pratique ou telle situation* » (troisième schéma prévisionnel national des formations de l'enseignement agricole 1998-2002).

Voici donc le rapport 2000 qui se présente comme une synthèse organisée des observations des inspecteurs, à partir de leurs expertises « sur pièces et sur place » ou des échanges lors des séminaires de formation qu'ils animent et des groupes de travail auxquels ils participent. L'intérêt de ces observations est d'être par définition contextualisées, issues des situations et des pratiques concrètes.

Le rapport 2000 comporte deux parties :

- la première restitue les principales données des différents chantiers collectifs de l'Inspection portant sur des thèmes d'étude commandités par le directeur général et qui se sont achevés dans le courant de l'année 1999 ;

- la deuxième partie est une synthèse des observations récurrentes faites par les inspecteurs relatives aux pratiques pédagogiques disciplinaires, aux pratiques de formation, aux pratiques managériales et administratives, dans les EPLEFPA. Le parti pris de traiter dans un même rapport de ces différentes pratiques a deux limites : celle de la diversité de forme et d'expression des textes présentés et celle de la difficulté de l'intégration des points de vue. En revanche, une telle option permet d'éclairer, avec ces points de vue multiples et complémentaires, l'ensemble des conditions d'exercice des missions de l'enseignement agricole au niveau des établissements.

Le rapport 2000 fait partie de l'ensemble des textes et documents à disposition des acteurs, usagers et partenaires de l'enseignement agricole qui participent, lors du premier semestre de cette année, à la réflexion générale « PROSPEA » (projet pour le service public d'enseignement agricole) lancée par le directeur général à la demande du ministre de l'Agriculture et de la Pêche.

Eric Marshall

Doyen de l'Inspection de l'Enseignement agricole

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'Eric Marshall', written over a set of horizontal and vertical lines that form a coordinate system or a signature line.

PREMIÈRE PARTIE



Synthèse

des chantiers

de l'Inspection

CHAPITRE I

Pédagogie et formation

L'évaluation du fonctionnement des équipes pédagogiques

L'objectif de cette étude était pour l'Inspection d'acquérir une nouvelle pratique d'évaluation ayant pour objet le fonctionnement des équipes pédagogiques. En effet les actes éducatifs ne revêtent pas qu'une dimension individuelle. Ils ont aussi une dimension collective qui, pour être gérée, implique l'existence d'équipes pédagogiques.

C'est ainsi que la lecture et l'interprétation des référentiels, la construction cohérente d'une progression pédagogique et d'un système d'évaluation (on parle de ruban pédagogique) au sein d'une même filière de formation, l'exercice de l'autonomie pédagogique sur les temps de formation consacrés aux activités pluridisciplinaires et aux modules d'adaptation régionale (10 à 20 % des horaires), l'accueil des nouveaux enseignants dans l'établissement, le regard collectif posé sur chaque élève lors des conseils de classe sont autant d'exemples de situations pédagogiques qui appellent la concertation et l'échange de pratiques.

Or la création et la vie de ce qu'on nomme « équipe pédagogique » ne vont pas de soi : il y a certes des règles, mais il faut aussi une volonté et un projet.

D'où l'attention particulière posée par l'Inspection sur l'évaluation du fonctionnement des équipes dans le contexte spécifique de chaque établissement. C'est une première étape qui appellera des approfondissements.

1. Les données de départ

1.1. L'équipe pédagogique : une réalité diverse et multiforme

Une équipe au sens général est un groupe organisé autour d'un objectif ou d'un projet commun.

Une équipe pédagogique est un groupe d'enseignants qui organise un

travail en commun lié notamment à la pratique de la classe, qui accepte de mutualiser les ressources et les pratiques de chacun, et cela sur la base d'un consensus minimum. Une partie de ce consensus peut être explicité à travers un projet rédigé et communicable. La vie de l'équipe est régulée par la pratique de la concertation. L'équipe est donc un lieu de réflexion, d'explication et de clarification des pratiques individuelles et un lieu de cohésion, de solidarité et de production pour la recherche d'une attitude cohérente à l'égard des élèves. Il y a plusieurs types d'équipes pédagogiques : éducatives ou enseignantes, intradisciplinaires, interdisciplinaires, par classe ou par niveau, souples ou périphériques...

1.2. L'équipe pédagogique : une donnée réglementaire déjà ancienne

Si les expérimentations pédagogiques conduites par l'Institut national de recherche et d'applications pédagogiques (INRAP) vers la fin des années 1970 ont montré l'importance des équipes pédagogiques, la notion apparaît dans les textes réglementaires dès 1983 dans la note de service cadrant le projet technologique des classes de quatrième et troisième. L'article 14 de la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 consacre l'existence des équipes pédagogiques et stipule que « les enseignants sont responsables de l'ensemble des activités scolaires des élèves. Ils travaillent au sein d'équipes pédagogiques ; celles-ci sont constituées des enseignants ayant en charge les mêmes classes ou groupes d'élèves ou exerçant dans le même champ disciplinaire et des personnels spécialisés, notamment les psychologues scolaires dans les écoles ».

Ensuite, elle fut actée en 1990 dans la première rénovation du BTS ACSE (analyse et conduite de systèmes d'exploitation) au niveau de la gestion collective de l'autonomie pédagogique (200 heures de pluridisciplinarité et 120 heures de module d'initiative local sur les 1 750 heures d'enseignement) et dans la rénovation du BEPA la même année. Elle est affirmée dans les notes de service qui concernent la création de la voie technologique en 1993, puis du baccalauréat professionnel en 1996.

1.3. L'évaluation d'équipes : un nouveau regard pour l'Inspection

Évaluer n'est pas contrôler : le contrôle se préoccupe de la conformité par rapport à des règles ; l'évaluation s'attache aux écarts entre une politique et des objectifs annoncés et une mise en œuvre dans les conditions réelles du système éducatif. Évaluer une équipe, c'est donc analyser les écarts entre les prescriptions externes et les objectifs qu'elle se donne d'une part et la mise

en œuvre réelle d'autre part ; c'est aussi, au-delà de l'évaluation individuelle des acteurs, regarder une situation collective où se jouent des phénomènes dépassant chacun d'eux.

L'équipe pédagogique, lorsqu'elle existe, fonctionne fréquemment de manière empirique. Elle pose des actes d'enseignement (d'impulsion ou de procédure) qui ne se situent pas obligatoirement dans un projet pédagogique construit collectivement en début d'année scolaire dans le cadre de l'autonomie qu'elle doit gérer (activités pluridisciplinaires, d'initiatives locales, d'adaptations régionales...).

Il s'agit alors plus précisément d'une observation et d'une analyse de son organisation, de son fonctionnement et de son action au sein du système éducatif. L'évaluation cherche à répondre à plusieurs questions :

- l'équipe pédagogique existe-t-elle ?
- quelles sont les fondements de son existence ?
- comment fonctionne-t-elle ?
- quel « plus » apporte-t-elle aux élèves, aux enseignants, à l'établissement ?

En outre, l'évaluation permet :

- d'apporter une remédiation à des problèmes internes de concertation, d'organisation ou de mise en œuvre,
- de promouvoir les pratiques pédagogiques intéressantes vers d'autres équipes.

2. Premiers enseignements sur les facteurs constitutifs d'une équipe pédagogique

L'ensemble des observations des diverses activités des équipes pédagogiques fut analysé selon un protocole établi. Ces travaux ont permis de dégager les principaux facteurs influant sur les dynamiques collectives des enseignants.

Le rôle du leader (professeur principal, coordonnateur, animateur ou leader naturel) semble déterminant. Certains peuvent exercer une forte influence sur les mécanismes de prise de décision ou déclenchent un phénomène de retrait chez d'autres qui ont l'impression de subir la loi du groupe. Une régulation permettra d'exprimer le non-dit et assurera un meilleur équilibre dans le fonctionnement de l'équipe. L'absence de leader est tout aussi dommageable.

La stabilité de l'équipe a une influence. Elle sécurise les enseignants qui éprouvent des difficultés à entrer dans une démarche de mutualisation des ressources (tout nouveau membre peut potentiellement porter atteinte à

l'autonomie). *A contrario*, trop de stabilité peut contribuer à l'installation d'une équipe dans la routine et à des habitudes d'auto-reproduction. Cela peut se traduire par une non-intégration des nouveaux collègues qui sont pourtant très souvent vecteurs d'innovation ou d'actualisation.

La qualification de certains membres ayant de fortes convictions disciplinaires ou statutaires peut exercer une influence sur d'autres privilégiant le décloisonnement des disciplines et des actions plus transversales dans la formation. En outre le dépassement et la verbalisation de la séparation qui peut exister entre généralistes et techniciens sont un gage de durabilité des équipes tout en préservant l'autonomie de chacun.

La communication interne dans le respect individuel est source d'identité collective de l'équipe et de cohérence dans la conception ainsi que dans la mise en œuvre des projets innovants. Cette identité collective permet à chacun de bien se positionner dans l'équipe et d'affirmer sa différence.

La constitution d'une mémoire collective (outils méthodologiques, production d'élèves, publications, expositions...) contribue à la création d'une culture professionnelle commune de l'équipe pédagogique. Chaque enseignant se reconnaît dans les traces d'une production collective. Les nouveaux enseignants y trouvent les éléments qui favoriseront leur insertion dans l'équipe.

La disponibilité et la complémentarité des membres de l'équipe produisent des synergies qui affirment le rôle de chacun et préservent son autonomie d'action. Cela développe l'adaptabilité à des événements extérieurs dans un contexte social et professionnel qui évolue sans cesse.

Le rôle de la direction de l'établissement semble déterminant dans la constitution des équipes, la confection de l'emploi du temps et la responsabilité qu'elle délègue aux responsables de filières et par voie de conséquence aux enseignants. Le regard positif qu'elle porte sur le fonctionnement des équipes pédagogiques crée une dynamique collective qui offre à chaque enseignant la possibilité de bien se positionner par rapport à ses collègues et à la marge de manœuvre qu'il s'accorde dans ce type d'action.

Les données réglementaires. Dans les référentiels de formation de l'enseignement agricole, la présence des activités pluridisciplinaires et l'exercice de l'autonomie pédagogique représentent 10 à 20 % des horaires. Cela implique obligatoirement un travail d'équipe. La concertation est nécessaire puisqu'elle offre à chacun la possibilité de négocier avec ses collègues la construction d'un

projet pédagogique propre à l'équipe. Elle organise la mise en œuvre en fonction des contraintes de chacun. La construction du plan de formation (dit « ruban pédagogique ») et du plan d'évaluation procède du même fonctionnement collégial.

La prise en compte du groupe classe et/ou de la filière est importante dans l'exercice de l'autonomie pédagogique. L'enseignant intervient à la fois comme spécialiste disciplinaire et membre actif d'une équipe pédagogique. Des activités fédératrices génèrent des synergies et des solidarités. La place de la classe s'affirme dans l'établissement. Un meilleur contact avec les élèves permet de mieux appréhender l'évolution des publics.



RECOMMANDATIONS

1. Privilégier les temps institutionnels de la concertation

La concertation est un préalable indispensable au travail collectif d'une équipe pédagogique. Si ces moments forts de travail en équipe sont institutionnellement prévus, ils ne sont pas toujours exploités dans le sens d'une action collective. Aussi apparaît-il important que les équipes se saisissent pleinement des opportunités qui leur sont offertes : les temps de concertation prévus dans les référentiels (quels usages ?), les réunions de fin d'année et de pré-rentrée qui sont, de ce point de vue, des temps privilégiés pour réfléchir à la répartition des tâches, le moment de l'élaboration du ruban pédagogique et de la construction du plan d'évaluation. Les conseils de classe sont aussi un moment fort de régulation de l'activité de l'équipe : ils ne sauraient se réduire à l'examen au cas par cas des résultats des élèves, mais devraient être considérés et utilisés comme un temps spécifique mis à la disposition de l'équipe pédagogique pour faire le point sur les projets élaborés et les éventuels réajustements de leur mise en œuvre.

2. Développer les échanges de pratiques professionnelles

Une équipe pédagogique n'est pas constituée une fois pour toutes. Mais elle ne peut être efficace et durable sans une inscription dans le temps et la durée. Il est donc nécessaire que le fonctionnement de l'équipe soit régulièrement analysé, qu'il donne lieu à des échanges fréquents entre ses membres. Cette réflexion transforme l'action conduite individuellement en expérience

acquise et élargit le champ des modalités d'intervention pédagogique. La capitalisation des expériences et leur formalisation écrite contribuent à construire la mémoire de l'équipe. L'auto-évaluation de l'équipe clarifie et explicite les possibles de l'action pédagogique : les acquis, les limites, le réalisable. Ces traces de l'action passée et de la réflexion collective peuvent ainsi servir de référent pour les actions futures et permettre une intégration plus aisée des nouveaux membres de l'équipe.

3. Veiller à la cohérence des exigences de l'équipe pédagogique

Toute équipe pédagogique se donne un projet et des règles de fonctionnement. Pour que ceux-ci soient perçus et acceptés par les élèves, il importe que l'équipe adopte des règles communes et que chaque membre les intègre dans le cadre de son enseignement. La visée de compétences transversales par exemple (prise de notes, démarche d'analyse, capacité de synthèse...) sera facilitée autant par un discours commun que par une action spécifique dans chacune des disciplines. Pour que les élèves ne perçoivent pas la formation qui leur est proposée comme la simple juxtaposition d'enseignements cloisonnés ou pour qu'ils puissent faire le lien entre les diverses situations de formation, il est essentiel que l'équipe adopte un langage commun et qu'elle s'attache à faire percevoir le sens et la finalité des différents domaines de la formation. Les spécificités disciplinaires ne peuvent prendre sens que dans le cadre d'un projet d'ensemble - ce qui implique la détermination d'un niveau d'exigence commun à tous.

La mise en œuvre de la pluridisciplinarité dans l'enseignement agricole

L'enseignement agricole revendique comme une de ses spécificités la pluridisciplinarité. Elle est inscrite dans les référentiels d'enseignement et des moyens horaires importants lui sont attribués. La mise en œuvre de ce choix pédagogique n'apparaît cependant ni évidente ni limpide, si l'on en juge par un taux de non-réponse significatif (28 %) voire de refus explicite de cette démarche (8 refus et 45 séances observées) à un courrier de l'Inspection relatif à l'observation d'une séance pluridisciplinaire. Deux sources d'information ont été mobilisées pour évaluer la mise en œuvre de la pluridisciplinarité : d'une part, l'observation de séances pluridisciplinaires, d'autre part l'étude de deux modules pluridisciplinaires. Leur exposition détaillée est au fondement de la présentation de dix recommandations pour améliorer la mise en œuvre de la pluridisciplinarité. Mais, pour prendre la mesure de l'état actuel de la pluridisciplinarité, il importe d'abord de la resituer dans l'histoire de l'enseignement agricole.

1. Genèse et évolution de la pluridisciplinarité dans l'enseignement agricole

1.1. La genèse

La pluridisciplinarité est une pratique qui est inscrite depuis bientôt trente ans au cœur du projet pédagogique de l'enseignement agricole. Pourquoi ?

Parce que la pluridisciplinarité est le chemin qui permet de développer chez les élèves une intelligence de la complexité et une intelligence de l'action, composantes indissociables des métiers auxquels prépare l'enseignement agricole. Aucun savoir disciplinaire pris isolément ne permet en effet de rendre compte des objets complexes qui sont les supports de l'enseignement agricole, que ce soit un agrosystème, un paysage, un terroir, un bassin versant ou une exploitation agricole. La complexité de ces objets vient du fait qu'ils associent tout à la fois le biotechnique, l'économique, le social et le culturel, que leur gestion nécessite de raisonner en situation d'incertitude, de penser l'action à des échelles de temps et d'espace différentes.

Ceci explique les raisons pour lesquelles l'enseignement agricole, tel qu'il a été mis en place à la suite de la loi d'orientation agricole de 1960, a fait une large place à la pluridisciplinarité dans son projet pédagogique, d'une part en

lui consacrant un quota horaire important dans les programmes d'enseignement, d'autre part sur un plan institutionnel, en créant deux centres d'étude du milieu à finalité pédagogique : l'un se trouvant en zone littorale en Bretagne à Fouesnant, créé en 1966, l'autre situé en zone de moyenne montagne dans les Cévennes à Florac (1970). Ces deux centres ont marqué et continuent de marquer la mémoire de l'enseignement agricole comme espaces de créativité et d'innovations pédagogiques et comme centres d'initiation aux pratiques interdisciplinaires centrées sur l'étude du milieu, l'environnement, les territoires... pour des groupes d'élèves accompagnés de leurs enseignants.

Par ailleurs, l'expérimentation pédagogique FoCEA (Formation des chefs d'exploitations agricoles), conduite par l'Institut national de recherche et d'applications pédagogiques (INRAP) de 1975 à 1980, a laissé des traces durables dans l'enseignement agricole : elle a permis de jeter les bases d'une pédagogie de l'action nécessaire à la formation initiale des agriculteurs, de mettre au point la méthode dite d'« approche globale de l'exploitation agricole » et de construire les formations agricoles à partir d'une analyse des métiers et non à partir des seuls découpages disciplinaires.

L'histoire des trente dernières années montre donc bien que la pluridisciplinarité a toujours été légitimée dans l'enseignement agricole comme une composante essentielle de sa culture, et inscrite très concrètement dans ses pratiques. Mais si, en principe, la pluridisciplinarité va de soi par rapport à la question du « pourquoi » ? elle va moins de soi pour la question du « comment » ? D'où l'intérêt d'une telle étude sur les pratiques concrètes en la matière.

1.2. L'évolution des préconisations officielles

1.2.1. L'interdisciplinarité dans le BTSA Techniques agricoles et gestion de l'entreprise (TAGE)

Créé en 1971, le BTSA TAGE a été délibérément voulu par ses concepteurs comme interdisciplinaire, c'est-à-dire en rupture avec la seule logique disciplinaire, tant au niveau de la formation que de l'évaluation finale. 320 heures de « travaux interdisciplinaires » sont prévues et représentent donc près de 25 % du temps total de formation (1360 heures), « temps devant être utilisé par une ou plusieurs disciplines quelle qu'en soit leur nature, en fonction du planning d'enseignement consacré au rapport, à des visites et à des activités servant de point d'appui aux cours et déterminés en fonction de la progression de l'enseignement... L'objectif à atteindre est de fournir des points d'appui à l'enseignement de façon à favoriser la formation globale et équilibrée de l'élève en développant son sens de l'observation, ses méthodes de raisonnement, son

esprit critique et son jugement. Cette option de formation qui met l'accent sur « les liaisons indispensables à faire entre disciplines » était confirmée par l'examen : quatre des six épreuves terminales avaient une forme interdisciplinaire.

1.2.2. La pluridisciplinarité dans le Brevet de Technicien agricole option Conduite de l'exploitation agricole (BTAO CEA)

Dans ce nouveau BTAO CEA issu de l'expérimentation FoCEA et institué par l'arrêté du 31 juillet 1979, les travaux pluridisciplinaires sont organisés sous trois formes différentes :

- la préparation et l'exploitation des stages par l'équipe enseignante. Y sont associées dix disciplines dont les horaires d'intervention sont précisés à titre indicatif ;
- les stages eux-mêmes qui servent de support à l'enseignement technique et économique ;
- un rapport hebdomadaire, des visites d'exploitations ou d'organismes agricoles et des « activités de synthèse portant sur un sujet technique ».

Ainsi, un même objet (l'exploitation agricole) est pris en compte par plusieurs types d'activités pluridisciplinaires, celles-ci étant essentiellement conduites par les enseignants de phytotechnie, zootechnie et économie.

Du BTSA TAGE au BTAO CEA, ce sont les mêmes objets complexes - l'exploitation agricole et la petite région qui l'environne - sur lesquels s'exerce l'inter ou la pluridisciplinarité. En revanche, l'évolution est nette au regard des heures qui lui sont consacrées : l'interdisciplinarité en BTSA TAGE dispose d'une enveloppe horaire globale à gérer, sans que son contenu en soit pré-défini, la pluridisciplinarité en BTAO CEA apparaît au contraire très organisée, la participation des différentes disciplines étant réglementairement spécifiée. Ultérieurement, à partir de la rénovation du Brevet de technicien agricole en 1985, on verra apparaître des modules pluridisciplinaires dans lesquels les collaborations entre disciplines sont *a priori* organisées autour de l'identification d'un objectif général à l'atteinte duquel les diverses disciplines identifiées se doivent de contribuer, chacune dans son champ.

1.3. La pluridisciplinarité d'hier à aujourd'hui

La pluridisciplinarité a été progressivement intégrée dans tous les référentiels de formation, qu'il s'agisse de diplômes rénovés (BTA, BEPA, BTSA) ou de formations nouvelles (Bac techno et Bac pro). L'évolution est double :

- dans l'extension du champ de la pluridisciplinarité à l'ensemble des modules ou des matières. Si cette approche s'est exercée d'abord sur l'étude de l'objet complexe professionnel qu'est l'exploitation agricole, elle s'applique actuellement dans les modules généraux comme dans les modules professionnels ;
- dans la précision croissante des recommandations relatives à sa mise en œuvre.

Les rénovations actuelles visent à assurer une lisibilité plus forte et une cohérence plus nette dans les textes réglementaires en matière de pluridisciplinarité.

1.4. Pluridisciplinarité ou interdisciplinarité ?

L'enseignement agricole parle de pluridisciplinarité, l'Éducation nationale emploie le terme d'interdisciplinarité. Le séminaire « Pluri-interdisciplinarité » qui s'est tenu à l'École nationale de formation agronomique de Toulouse en avril 1998 a montré que le sens des termes n'est pas stabilisé et qu'il n'y a pas de consensus dans la communauté scientifique et didactique sur une acception commune.

Nous nous appuyerons donc avant tout sur les pratiques pédagogiques observées qui reposent communément sur les caractéristiques suivantes :

- l'éclairage d'une réalité complexe par des approches disciplinaires conjointes et non simplement juxtaposées. Cela peut se traduire par des séances ou séquences dans lesquels des objectifs communs à plusieurs disciplines sont traités de manière à ce que l'élève puisse faire la synthèse des divers apports, dépassant ainsi l'approche purement disciplinaire ;
- le travail de réflexion en équipe sans lequel aucune approche pluridisciplinaire ne saurait exister.

2. Analyse de la mise en œuvre de la pluridisciplinarité

2.1. L'analyse des séances

Les conclusions de ce rapport sont fondées sur un travail d'observation de séances pluridisciplinaires mené par un groupe d'inspecteurs pendant deux ans. Cinquante-trois séances ont ainsi été concernées, fournissant un échantillon large sinon représentatif des pratiques pluridisciplinaires dans l'enseignement agricole public en formation initiale :

- les établissements sont situés dans 22 régions ;
- malgré la disparité entre le nombre de LPA (18) et de LEGTA (35) observés, l'enquête n'a pas fait apparaître de différences significatives entre ces deux types d'établissement ;
- le niveau IV a été privilégié (19 séances en Bac techno, 16 en Bac pro) sans exclure d'autres niveaux d'enseignement (7 séances en BTS, 2 en BEPA, 1 en seconde et en BTA).

Le dispositif élaboré reposait sur la conjonction de l'observation d'une séance et d'un entretien conduit par deux inspecteurs de deux disciplines différentes. L'Inspection fixait le niveau d'intervention, mais laissait à l'établissement le choix du sujet et des intervenants de la séance. Par ailleurs une rencontre avec l'équipe de direction cherchait à prendre la mesure de la mise en œuvre institutionnelle de la pluridisciplinarité dans l'établissement (les horaires réglementaires sont-ils affectés ? le suivi pédagogique est-il organisé ? les horaires réglementaires sont-ils effectués ?). L'ensemble de la visite - les observations et les entretiens - a fait l'objet d'une restitution à chaque établissement sous la forme d'une fiche technique.

2.1.1. L'organisation institutionnelle

Une organisation compliquée, mais possible

Les référentiels actuels mentionnent clairement les activités pluridisciplinaires et pour chaque module indiquent les thèmes, les horaires, les disciplines. Ainsi, le processus de mise en place des activités pluridisciplinaires requiert la conjonction de deux éléments : la volonté de l'équipe de direction et l'implication de l'équipe pédagogique.

a) Le rôle primordial de l'équipe de direction

- Un investissement réel...

De plus en plus d'équipes de direction sont conscientes de l'importance de ce type d'enseignement dans la formation et s'impliquent donc pour fournir les conditions nécessaires à sa réalisation. C'est ainsi que dans 70 % des filières observées, une plage horaire fixe de 3 ou 4 heures hebdomadaires pour la pluridisciplinarité est inscrite à l'emploi du temps des élèves. D'autres dispositifs favorables ont été rencontrés : sur une demi-journée se succèdent des disciplines complémentaires ; sur une journée entière sont placés travaux pratiques et activités pluridisciplinaires. De la sorte, des créneaux horaires très larges sont potentiellement disponibles pour des activités particulières (visites, sorties, conférences...). La présence de deux enseignants, voire davantage, simultanément ou successivement dans une séance ou dans le cadre d'une

séquence, est maintenant un fait largement reconnu par les chefs d'établissement. Certaines équipes de direction entreprennent de construire des documents préparatoires à la mise en place d'un cycle d'enseignement et de l'année scolaire avec des tableaux prévisionnels des besoins en heures-élèves et en heures-enseignants à partir des heures inscrites dans les référentiels (cours, travaux pratiques et activités pluridisciplinaires). Les documents élaborés sont discutés avec les enseignants dans la majorité des situations rencontrées. Cette bonne volonté des proviseurs et de leurs adjoints se manifeste aussi dans la confiance accordée aux coordonnateurs de filières et aux équipes pédagogiques pour organiser et gérer ces activités, voire pour comptabiliser les heures effectuées. L'exemple le plus courant en est – surtout au niveau BTS – la gestion en autonomie de la plage pluridisciplinaire par le coordonnateur et l'équipe pédagogique.

- ... Mais une perception insuffisante des enjeux

L'inscription d'une plage à l'emploi du temps n'entraîne pas automatiquement la réalisation d'activités pluridisciplinaires. La gestion formelle des moyens l'emporte dans bien des cas sur la finalité pédagogique. Nous avons pu observer que cette plage horaire sert souvent de « fourre-tout » : s'y trouvent alors programmés aussi bien des visites monodisciplinaires ou la venue d'intervenants extérieurs, que la réalisation de CCF ou des remplacements de cours. Il n'est pas rare non plus que seuls certains enseignants (généralement les enseignants techniques) soient libres dans le créneau horaire dévolu à la pluridisciplinarité. Enfin, pour compléter des emplois du temps de services de professeurs, il arrive que l'on attribue avec désinvolture les heures réservées à ces activités sans rechercher de sens ni de cohérence.

La gestion des ressources humaines laisse à désirer quand existent des équipes pédagogiques où des responsabilités fortes sont confiées à des enseignants peu expérimentés, débutants ou contractuels. D'autre part, l'absence de soutien au coordonnateur et la non-reconnaissance de son travail comme de celui des enseignants participant à ces activités (ainsi isolés du reste de leurs collègues non impliqués) traduisent une indifférence pour la pluridisciplinarité réalisée, peu dynamisante pour les équipes pédagogiques.

D'un point de vue institutionnel et réglementaire, il faut déplorer aussi trop souvent l'absence de tout contrôle sur la tenue d'enregistrements comme le cahier de textes. Plus fondamentalement, trop rares sont les proviseurs qui, conscients de l'importance de la pluridisciplinarité, ont inscrit ce type d'activité dans le projet de leur établissement.

b) La nécessaire implication de l'équipe pédagogique

- L'atout de l'expérience acquise

Dans la majorité des établissements, les rénovations des diplômes ont créé une dynamique de réflexion et de concertation sur la pluridisciplinarité et les finalités des formations. Si certaines équipes qui pratiquaient déjà couramment la pluridisciplinarité en BTA et BTSA se sont installées dans la routine ou se sont contentées d'une réflexion superficielle, d'autres ont pu trouver un élan nouveau dans ces programmes actualisés ou renouvelés. La lecture et l'analyse conjointe de la totalité des référentiels de programme par l'équipe de direction et les enseignants ont ainsi souvent permis de mieux comprendre les finalités d'une formation et de l'articuler autour de points forts fédérateurs. En règle générale, les réunions de concertation de rentrée et de sortie sont les moments privilégiés où les enseignants élaborent un planning prévisionnel des activités pour le cycle concerné - l'année, le trimestre, le mois - et choisissent les thèmes de travail les plus pertinents. C'est à cette occasion qu'ils devraient être à même d'établir un bilan de l'action passée.

À défaut d'expérience, le dynamisme et l'implication de jeunes enseignants sont un élément moteur de la mise en œuvre de la pluridisciplinarité. Cet engagement renforce la nécessité d'une réelle prise en compte de cette dimension dans la formation initiale des enseignants.

- Le poids des résistances, réticences et négligences

L'absence d'implication de certains enseignants, leur défiance pour ce type « nouveau » d'activités pédagogiques se manifestent par certains points révélateurs :

- lorsque ces enseignants ne possèdent et connaissent du référentiel de formation que les modules concernant leur discipline, et a fortiori aucunement le référentiel professionnel ;
- lorsque les calendriers prévisionnels des activités pluridisciplinaires restent flous aussi bien sur les thèmes à traiter et les objectifs visés que sur les horaires prévisionnels ;
- lorsque la concertation se réduit à des rencontres spontanées autour du café ;
- lorsque la pluridisciplinarité se pratique uniquement au gré des collaborations ponctuelles et des affinités entre enseignants ;
- lorsqu'aucune trace des activités pluridisciplinaires n'est enregistrée dans le cahier de textes.

Les moyens existent : très peu d'enseignants mettent en avant le manque de locaux, de matériels ou de moyens de transport pour justifier les non-programmations d'activités pluridisciplinaires.

Il faut par ailleurs souligner, d'après l'échantillon observé, que les activités pluridisciplinaires d'enseignement général lorsqu'elles sont organisées parais-

sent plus minutieusement programmées et planifiées que les séances pluridisciplinaires techniques. Les aléas climatiques, l'appel à des intervenants extérieurs peuvent expliquer en partie ce constat.

Un dispositif opaque

a) Le décompte des heures de pluridisciplinarité

Si l'inscription à l'emploi du temps des élèves de plages horaires fixes est une pratique courante dans un grand nombre d'établissements, en revanche, le décompte des heures effectuées n'est pas systématique. D'une manière générale, les proviseurs prennent de plus en plus l'habitude de compter de la même manière toutes les heures effectuées par leurs enseignants, que ce soit des heures de cours, de travaux pratiques ou de pluridisciplinarité, une heure face aux élèves = une heure de service. Par contre, les modes de calcul pour ramener ces heures de pluridisciplinarité, heures non régulières, à un horaire hebdomadaire moyen varient d'un établissement à un autre et sont rarement expliqués, de sorte que le décompte de ce type d'heures paraît souvent mystérieux aux enseignants.

b) Le contrôle des heures de pluridisciplinarité

La prévision des heures à effectuer est facilement réalisable, et nous en avons vu plusieurs exemples réussis ; en revanche, le contrôle des heures distribuées et réellement effectuées n'est pas aisé. Certains proviseurs établissent un décompte mensuel, mais la pratique la plus courante est un décompte annuel de ces heures. D'autres proviseurs font confiance aux enseignants et ne prennent en compte que les planifications prévisionnelles pour calculer le temps de service hebdomadaire. Il est vrai que l'absence quasi générale de traces du travail réalisé avec les élèves (cahier de textes avec identification des séances pluridisciplinaires, heures, calendrier des réalisations, bilan des séquences...) ne rend pas la tâche facile. Et c'est souvent au coordonnateur que revient le soin de compter les heures effectivement assurées par les enseignants.

c) La rémunération des heures de pluridisciplinarité

Lorsque le décompte des heures pluridisciplinaires s'inscrit dans l'emploi du temps normal de l'enseignant, leur rétribution ne soulève aucun problème. Par contre, si ces heures apparaissent en heures supplémentaires, les politiques adoptées pour leur paiement sont fort variables, avec cependant une préférence pour le paiement en heures supplémentaires occasionnelles. L'absence de textes réglementaires sur la manière de comptabiliser et de payer ces heures non régulières hebdomadairement mais très facilement pré-

visibles sur une année, a contraint chaque proviseur à trouver localement, en concertation ou non, des solutions plus ou moins justes, plus ou moins réglementaires. Des disparités fortes existent selon les établissements, qu'il s'agisse de la reconnaissance du travail du coordonnateur ou de la rémunération des intervenants extérieurs sur des bases qu'il importe de clarifier.

2.1.2. La mise en œuvre

Les représentations des enseignants

Dans le cadre des inspections individuelles, un questionnaire a le plus souvent été soumis aux enseignants. Cela a permis de disposer d'environ une centaine de réponses exploitables. Malgré le biais que représente la composition de l'échantillon (disciplines sous-représentées, absence de certaines catégories d'enseignants, etc.), des indications intéressantes apparaissent.

a) Le tiers seulement des enseignants interrogés intègre volontairement la pluridisciplinarité dans ses pratiques pédagogiques

30 % des répondants n'ont jamais participé à une action pluridisciplinaire et 15 % ne se sentent pas réellement concernés par cette pratique pédagogique. 15 % aimeraient mettre en œuvre la pluridisciplinarité mais jugent que les conditions n'ont pas été réunies pour passer à l'acte. Plus des 2/3 des répondants affirment avoir participé à au moins une action pluridisciplinaire. Parmi ceux-ci, 30 % ont seulement répondu à une demande et peuvent être regroupés dans la catégorie des « passifs ». 70 % (soit près de la moitié des répondants) semblent avoir intégré la pluridisciplinarité dans leurs pratiques pédagogiques, les « actifs » qu'on peut répartir en « actifs-isolés » (uniquement initiateurs) et en « actifs-intégrés » (initient et répondent aux sollicitations). La catégorie « idéale » - du point de vue de l'efficacité actuelle des pratiques pluridisciplinaires - c'est-à-dire les actifs intégrés représente un peu plus de 3 enseignants sur 10.

b) Du fait du statut conféré à la pluridisciplinarité

Ainsi, malgré le fait que la pluridisciplinarité soit identifiée dans de nombreux référentiels de formation comme un des modes de mise en œuvre des contenus modulaires, les textes réglementaires sont mal connus puisqu'une majorité d'enseignants considère que la pluridisciplinarité est plutôt recommandée qu'exigée.

c) Mais aussi en raison des difficultés rencontrées dans sa mise en œuvre

La question de son organisation est avancée comme la cause majeure des

difficultés dans la pratique de la pluridisciplinarité. Si cette dernière est affichée et inscrite dans les emplois du temps, sa mise en œuvre n'est pas pensée collectivement au sein de l'établissement. L'entente entre les participants, les problèmes relationnels sont aussi mis en avant. A un niveau moindre (8 % chacune), trois autres causes sont relevées : un manque de formation, une imprécision sur la nature de la pluridisciplinarité, une insuffisance en moyens financiers, en matériel et en heures.

En définitive, les enseignants interrogés ne mettent pas en cause la faisabilité d'un enseignement pluridisciplinaire, mais constatent que sa mise en œuvre nécessite une organisation spécifique qui ne semble pas avoir été réellement envisagée dans certains établissements. Cet enseignement serait traité comme l'enseignement monodisciplinaire, alors que sa nature particulière imposerait un traitement adapté.

Les disciplines

a) Des disciplines très inégalement mobilisées

Sur la base des 45 séances observées, on constate une implication très inégale des disciplines. En se fondant sur leur fréquence dans les séances, on peut distinguer quatre niveaux :

- très fréquemment apparaît l'agronomie, discipline qui est au fondement de l'enseignement agricole et dont le socle est assez large (plus d'une fois sur deux). Si l'on inclut la zootechnie dans le groupe des sciences agronomiques, on obtient 75 % des séances.
- fréquemment, les sciences économiques, qui associent l'économie générale et la gestion, se rencontrent dans près de 40 % des séances ; la biologie et plus précisément l'écologie sont observées une fois sur quatre.
- occasionnellement, la zootechnie (si elle est traitée isolément), l'éducation socio-culturelle et l'histoire - géographie qui sont proposées à l'observation dans près d'un cas sur six. De façon également significative, apparaissent français, agro-équipements, aménagement et génie alimentaire.
- rarement ou jamais : les autres disciplines observées (physique-chimie, documentation, éducation physique) comme la participation du chef d'exploitation, ne sont pas considérées comme significatives. Les langues et les mathématiques n'ont jamais été proposées à l'observation.

b) Des appariements préférentiels

- Les activités pluridisciplinaires sont essentiellement le fait des enseignants techniques.

- Les disciplines générales sont faiblement impliquées. Les sciences de la nature en particulier se réalisent concrètement dans les travaux de laboratoire et non dans des activités pluridisciplinaires, ce qu'illustre parfaitement la biologie pour laquelle l'engagement dans les activités pluridisciplinaires observées concerne essentiellement l'écologie. Deux blocs étanches se manifestent donc, la pluridisciplinarité des disciplines professionnelles (la zootechnie et l'aménagement notamment restent dans le corpus technique) et celle des disciplines générales (français et philosophie par exemple collaborent essentiellement avec éducation socio-culturelle et histoire-géographie).
- Certaines disciplines constituent des pôles générateurs et fédérateurs d'activités pluridisciplinaires. Il en va ainsi des sciences agronomiques et économiques par le biais de l'approche globale des exploitations agricoles. À un moindre degré, la gestion, plus que l'économie générale, s'associe bien avec les activités professionnelles. Du côté des disciplines générales, l'éducation socio-culturelle et l'histoire-géographie constituent des disciplines pivots et font preuve d'une certaine plasticité.

Des « coups isolés », pas de réelle progression ou d'intégration

Dans de nombreux cas, les séances qu'il nous a été donné d'observer sont apparues des séances pluridisciplinaires de circonstance motivées par la venue de l'Inspection. La réalité paraît ainsi en décalage avec les textes, les préconisations des référentiels et les recommandations pédagogiques sont peu mises en œuvre alors que les moyens existent. La réflexion pédagogique et didactique reste superficielle. On a ainsi souvent assisté à une pluridisciplinarité de juxtaposition : sur une même plage horaire, des professeurs se succèdent devant les élèves soit en classe, soit sur le terrain. Leurs interventions successives ont pour cadre commun le même thème, mais elles restent disciplinaires et de type magistral. Si formellement, et conformément à l'étymologie, plusieurs professeurs interviennent ensemble, le thème retenu n'est pas interrogé ou problématisé et les interventions sont faites en parallèle. Même si quelques aménagements sont proposés en donnant par exemple la parole aux élèves sous la forme de petits exposés, la démarche reste de type magistral-participatif avec un mode de communication prédominant du professeur vers l'élève. Les élèves prennent des notes. Interrogés, ils trouvent « sympathique » de voir des enseignants ensemble dans la même salle... Mais le sens d'une telle démarche n'est pas perçu ; sur le fond, les interrelations, l'approche systémique, l'harmonisation des concepts restent à l'initiative des élèves sans aucune aide méthodologique. Ainsi, les bénéfices de telles prestations restent bien hypothétiques, d'autant plus qu'aucune évaluation de ces pratiques n'est mise en œuvre, ni à l'issue des séan-

ces, ni ultérieurement dans les disciplines.

Les réussites sont rares et ce constat un peu rude s'applique à une majorité d'établissements visités. On peut l'expliquer par la conjonction de plusieurs éléments :

- une culture d'établissement qui s'exprime par des routines, voire des oppositions à toute innovation pédagogique ;
- une absence de projet pédagogique spécifique à la pluridisciplinarité ;
- un manque de concertation ;
- des conflits de personnes ou un climat relationnel qui prennent le pas sur toute initiative pédagogique ;
- une absence de formation à la conception et à la mise en œuvre de la pluridisciplinarité...

Les démarches : vers une typologie des séances pluridisciplinaires

Il a donc semblé intéressant de proposer dans un tableau (tab.1) une typologie d'indicateurs susceptibles de qualifier une démarche pluridisciplinaire. Ce tableau n'a pour objectif que de focaliser l'attention de l'équipe enseignante sur ce qui peut être considéré comme les éléments indispensables d'une démarche pédagogique. Pour l'évaluateur ou le formateur, son but est d'explicitier le mode de fonctionnement de l'équipe. Ce tableau à double entrée fait apparaître :

- en ordonnée, des degrés de réussite dans la mise en œuvre de la pluridisciplinarité. Quatre degrés ont été distingués, d'une pluridisciplinarité juxtaposée à une pluridisciplinarité aboutie ;
- en abscisse, les constituants nécessairement mis en œuvre dans une démarche pluridisciplinaire (organisation, contenus, objectifs, méthode pédagogique, relation enseignants/élèves, évaluation).

Ce tableau cherche à identifier à l'aide de quelques repères un profil de fonctionnement. Par là même, il met en évidence les points susceptibles d'évoluer. Les membres des équipes pédagogiques pourraient s'en emparer comme d'un instrument d'auto-évaluation : non seulement la mesure des progrès à réaliser, mais tout aussi bien la valorisation du travail accompli.

Tableau 1. Des indicateurs pour situer une démarche pluridisciplinaire

Aspect organisationnel	Enseignements (contenus, savoir-faire, méthodologiques, pratiques)	Objectifs des enseignants	Méthode	Relation pédagogique dominante	Évaluation	Degrés de réussite
Aucune concertation.	Disciplinaires juxtaposés.	Traiter le programme. Évaluation à court terme (CCF, examen)	Transmissive.	Unilatérale : Professeur / élève.	Disciplinaire des connaissances.	Pluridisciplinarité formelle.
Harmonisation minimum : lecture commune du programme, choix négociés des situations-soutiens.	Disciplinaires avec complémentarités soulignées. Harmonisation des différents objectifs.	Donner du sens, de la motivation. Intéresser l'élève au-delà des contenus.	Dominante transmissive avec recherche de participation des élèves (magistrale participative).	Unilatérale : Professeur/élève. Avec participation ponctuelle des élèves (essentiellement orale).	Disciplinaire avec harmonisation et sujet commun.	Pluridisciplinarité appliquée (par obligation).
Concertation régulière. Recherche commune des méthodes, des démarches et des objectifs d'enseignement.	Disciplinaires et interdisciplinaires. Savoir-faire pris en compte de façon pluridisciplinaire. Cohabitation harmonisée des différentes formes de savoirs.	Élève au centre de la préoccupation pédagogique. Interactivité régulière, expliquée, mise en œuvre. Apprendre à apprendre.	Active.	Bilatérale. Professeur/ élève.	Produit de l'action et du processus nécessaire à son élaboration.	Pluridisciplinarité réfléchie.
L'initiative pédagogique relève d'une recherche commune. Le bilan permet d'acquiescer des préoccupations nouvelles.	Savoirs problématisés en termes de compétences à atteindre.	L'élève acteur de sa formation.	Active avec visée d'autonomie.	Professeur / élèves. Élèves/élèves. Élèves /autres partenaires.	Du produit. De la démarche. Des compétences acquises. Du bilan. Réflexions sur le processus.	Pluridisciplinarité aboutie.

2.2. L'exemple de deux modules pluridisciplinaires

2.2.1. Le module MP 145 du Baccalauréat professionnel Conduite et gestion de l'exploitation agricole, Vigne et vin :

Le module MP 145, intitulé « Vin et terroir », est totalement pluridisciplinaire et fait intervenir *a priori* sept disciplines (biologie-écologie, viticulture, agronomie, œnologie, éducation socio-culturelle, histoire-géographie, économie) pour 50 heures élèves (100 heures enseignants) sur une semaine banalisée, avec une phase de préparation et une phase d'exploitation des données.

Sa mise en œuvre a été évaluée par un questionnaire envoyé à l'ensemble des établissements.

Le bilan de l'enquête

a) Une conformité lâche aux normes

Toutes les disciplines concernées n'ont été représentées que dans quelques établissements. Le nombre des intervenants varie de 3 à 9 selon les établissements pour une moyenne de 6,5 environ. Les enseignants de viticulture-œnologie assurent la plus grosse partie de l'horaire et prennent fréquemment en charge l'organisation de cette activité. La semaine banalisée s'étend sur une trentaine d'heures. Les intervenants extérieurs sont variés (syndicat du cru, viticulteur, maire, universitaire/chercheur...). Ils interviennent par des exposés ou sont rencontrés à l'occasion d'enquêtes ou de visites. Le CDI est la principale source documentaire à laquelle s'ajoute parfois la mise en place d'une recherche de documentation locale. Les destinataires de la restitution sont essentiellement le groupe classe, l'établissement dans 50 % des cas et les partenaires locaux dans 20 % des situations. En général, chaque élève possède un dossier justifiant cette activité.

b) Des zones d'ombre

Si les activités pluridisciplinaires représentent réglementairement dans ce module 60 à 90 % de la masse horaire globale, l'importance de l'horaire mono-disciplinaire mis en place dans certains établissements traduit généralement une participation faible ou inexistante aux activités pluridisciplinaires ou une absence de fonctionnement d'équipe pédagogique. L'articulation avec les autres modules n'est jamais évoquée clairement ce qui indique une insuffisance du travail de préparation entre les différentes disciplines concernées. Le travail de concertation n'est évoqué qu'une seule fois. Les élèves ne sont jamais présentés comme associés à l'élaboration du projet. C'est un projet de l'équipe enseignante, présenté théoriquement aux élèves.

Le déroulement est très sommairement décrit : pour la préparation, on parle davantage du temps (important) de préparation du côté enseignant ; la semaine banalisée donne lieu à un planning ; l'exploitation est souvent renvoyée dans les cours ultérieurs.

Un seul établissement fait état d'une démarche d'évaluation.

c) Un bilan globalement positif pour les enseignants

Ils mettent l'accent sur l'intérêt du module : travail concret, travail de terrain, application et vérification des notions étudiées en cours... autant d'éléments qui intéressent et motivent les élèves. On insiste également sur le bénéfice relationnel pour l'équipe pédagogique (« pour la première fois, l'équipe pédagogique fonctionne dans sa globalité sur une réalisation »), mais rien sur la compréhension globale ! A contrario, le travail de préparation est jugé important et l'organisation complexe.

Perspectives

La conception de la démarche d'enseignement de ce module, comme support d'apprentissage apparaît révélatrice d'une réflexion pédagogique et didactique insuffisante. La réalisation semble orientée davantage par des impératifs matériels (« caser » la semaine, trouver des intervenants, placer les enseignants) que fondée sur les profits escomptés pour les élèves.

a) Penser la place du module dans l'architecture de la formation

Ce module a été réalisé à des époques très diverses de l'année scolaire, avec deux dominantes en début et en fin d'année scolaire. Il serait intéressant que cette date soit fixée, non seulement à partir de critères organisationnels (fin de trimestre ou d'année, semaine précédant les vacances...) mais aussi en fonction des objectifs d'acquisition de compétences du Bac pro. La mise en perspective des modules MP4 (Diagnostic de l'exploitation dans son environnement) et MP 145 a induit dans deux cas, malgré leur réalisation à des moments différents de la formation, des progressions pédagogiques différentes.

b) Penser les modalités de restitution

S'il y a eu restitution sous des formes variées (exposés oraux, panneaux, exposition, etc.), la diversité des destinataires a peu été prise en compte. Seul le tiers des établissements a réalisé une restitution externe. Cette restitution apparaît néanmoins comme une situation privilégiée pour formaliser l'évaluation, mesurer et apprécier ce que les élèves se sont appropriés du module ; elle fournit aussi une position intéressante pour organiser les diverses interventions des enseignants.

c) Penser l'articulation des disciplines générales et professionnelles

Le module paraît avoir eu un fonctionnement et une réalisation différents selon la discipline d'appartenance du pilote : selon qu'il s'agisse d'une discipline générale ou d'une discipline professionnelle, l'orientation du module penche plutôt vers une dimension culturelle ou technique. Prendre conscience de cette dimension, c'est se donner les moyens de mieux cibler la formation sur les objectifs du module et les besoins des élèves. C'est poser la question : qui est le garant des objectifs ?

2.2.2. Le module D22 du Brevet de Technicien supérieur agricole

Le module D22 (Techniques d'expression, de communication, d'animation et de documentation) commun à tous les BTSA, est un module ouvertement pluridisciplinaire puisqu'il repose sur la conjonction de trois disciplines : la documentation (40 h), l'éducation socioculturelle (80 h) et le français (60 h). Plusieurs sessions de formation et des visites conjointes d'inspecteurs des deux disciplines dans les classes permettent de dégager quelques caractéristiques de la mise en œuvre de ce module.

Des conditions institutionnelles très variées

a) Au niveau des intervenants

L'intervention des trois disciplines n'est pas la règle commune.

- Un nombre non négligeable d'établissements confie la totalité du module à un seul enseignant. S'il y a là parfois une adaptation à un déficit de la dotation en éducation socio-culturelle particulièrement, il y a également une volonté affichée de certains établissements de simplifier le calcul des services et la confection des emplois du temps au détriment de la bonne réalisation des objectifs du module : un enseignant de français n'est pas a priori qualifié pour travailler sur la conduite de réunions, de même qu'un professeur d'éducation socio-culturelle n'a pas forcément une formation qui le rend compétent en matière d'argumentation.
- L'enseignement en classe de TS est statutairement dispensé par les PCEA. Pour des nécessités de service, essentiellement dans les petits établissements (cas des LPA devenus LEGTA), ce sont des PLPA qui interviennent. Mais ils sont parfois contraints d'enseigner à ce niveau en raison du refus de certains professeurs certifiés.
- Les heures de documentation sont souvent assurées par l'enseignant de français. Ce peut être une façon de rétablir « la parité » avec l'enseignant d'ESC. Mais c'est aussi une réponse à la situation des professeurs documentalistes. La faible part de leur service dévolue à l'enseignement ne leur permet

pas toujours d'assurer les heures réglementaires dans toutes les sections. D'autre part, au niveau de l'établissement, l'intervention face à un groupe d'étudiants interdit généralement pendant ce temps l'accès du CDI aux autres élèves. Si cette difficulté déborde le cadre du D22, il importe que les heures non assurées par le documentaliste restent attribuées à la mise en œuvre du D22 et soient effectivement assurées.

b) Au niveau des répartitions horaires

Ici encore de grandes disparités apparaissent dans les emplois du temps : sur les deux années, par discipline, sur les seuils de dédoublement, sur les heures de pluridisciplinarité, sur la globalisation des horaires... Les implications pédagogiques de ces diverses dispositions apparaissent peu mesurées ou prises en compte : l'oral se travaille mieux avec des effectifs restreints, le travail écrit sur les thèmes se prête facilement à une démarche en grand groupe. Les établissements utilisent faiblement pour le module les plasticités de l'emploi du temps et recourent en particulier pour une faible part à des regroupements horaires. La concentration d'heures sur quelques jours en un moment choisi de la formation et sur un objectif précis est pourtant une modalité stimulante, un temps fort de la formation.

On observe enfin une faible utilisation du potentiel attribué à chaque filière BTSA des heures de mise à niveau, ce qui serait particulièrement bienvenu en matière de techniques d'expression tant les déficits des étudiants en matière de rédaction sont l'objet de lamentations rituelles de la part des autres disciplines.

Des clarifications didactiques indispensables

Ni le référentiel ni les commentaires pédagogiques ne pré-affectent l'un des quatre objectifs à un intervenant particulier. Cette volonté délibérée laisse une marge de manœuvre et d'initiative aux enseignants en fonction de leurs compétences spécifiques comme des besoins particuliers des étudiants. C'est dire l'importance et la nécessité d'une concertation préalable à la formation. Trop souvent, les enseignants se contentent d'élaborer chacun dans leur discipline une progression sur les deux années.

Ainsi une vision traditionnelle amène-t-elle le documentaliste à prendre en charge l'objectif 1 (rechercher, analyser et organiser l'information), le professeur de français tout ce qui a trait à l'expression écrite (objectif 2.2. produire un message écrit, préparation de l'épreuve 1 du groupe 1) et le professeur d'éducation socioculturelle... tout ce qui reste, du travail sur le visuel (objectif 2.4.) à la mise en œuvre des projets d'initiative culturelle, les fameux PIC, (objectifs 3 et 4) en passant par l'expression orale (objectif 2.3.) !

Ce découpage qui n'est pas forcément illégitime ne facilite pas la perception de la cohérence et de l'unité du module, les étudiants pouvant se représenter la formation comme un module éclaté en trois dimensions ; cette perspective est d'ailleurs corroborée par la répartition induite des procédures de certification : le documentaliste prend en charge le CCF 1, le professeur d'éducation socioculturelle les CCF 2 et 3 et le professeur de français l'épreuve terminale. Cette approche gomme l'objectif commun et sous-jacent à toutes les situations de formation, la prise en compte de la situation de communication. Sans doute l'écriture du référentiel ne met-elle pas suffisamment en valeur cet objectif (2.1.), il apparaît en tout état de cause indispensable d'explicitier pour les étudiants cette dimension sous-jacente à toute la formation et fondatrice du sens des apprentissages.

De ce point de vue, une intervention commune des enseignants en début de cycle pour présenter aux étudiants les objectifs du module et les modalités de la formation, voire sa formalisation sous forme d'un document programmatique sont des initiatives intéressantes en ce qu'elles permettent de mobiliser les étudiants sur un projet unifié. Mais ce geste inaugural n'est généralement possible qu'en raison et à l'issue d'une (re) lecture réfléchie, préalable et concertée du référentiel. C'est à l'occasion de cette réflexion que peut se dessiner, au niveau local, le partage des spécificités disciplinaires et des carrefours pluridisciplinaires. Si les premières ne peuvent être que déclinées par un seul intervenant, les seconds réclament un partage réfléchi des tâches. Le travail sur les compétences orales est par exemple rarement l'objet d'une prise en charge commune.

Faute d'un tel souci initial de répartition, nous avons pu observer des redondances et des doublets dans les enseignements. Il est pourtant facilement envisageable de répartir l'acquisition de certaines dimensions de l'oral entre les disciplines (monologique/dialogique notamment) ou de partager entre les intervenants des entraînements dans des situations de communication variées et clairement identifiées, voire d'élaborer une grille de compétences commune. L'intérêt institutionnel de cette collaboration est aussi de permettre des emplois du temps mieux adaptés aux besoins, le chef d'établissement pouvant mieux intégrer dans leur confection le projet de l'équipe pédagogique.

Des supports pédagogiques pluridisciplinaires à développer

Pour chaque promotion sont définis réglementairement deux thèmes culturels et socio-économiques dont les recommandations pédagogiques précisent qu'ils ne sont pas des objets de savoir mais essentiellement le support des apprentissages. Certes, l'élargissement socio-économique du thème est récent et implique une collaboration avec le module D31. Il donne déjà lieu

à des séances pluridisciplinaires fructueuses. Mais trop souvent l'approche du thème est menée presque exclusivement dans une optique certificative : dossier documentaire - objet pédagogique à mieux identifier - pour le CCF 1, préparation de l'épreuve 1 du groupe 1. Ce support pourrait être plus largement investi, en particulier par l'éducation socioculturelle, dans la réalisation d'un produit de communication (pour ne pas abuser de la réalisation d'une affiche sur le dossier), dans l'analyse du processus de communication, ou dans le traitement des PIC...

Ces « projets initiative et communication », apparus dans les référentiels à l'occasion du toilettage des modules généraux du BTS, sont source de nombreuses interrogations chez les enseignants... Si leur pilotage se situe de plein droit dans le champ de l'éducation socioculturelle, ils ne sont pas de sa compétence exclusive. En la matière, ce sont les professeurs de français qui gagneraient à s'impliquer davantage. On peut par exemple concevoir que ces enseignants prennent en charge le suivi de l'un ou l'autre groupe, ou qu'ils interviennent à des moments privilégiés de la mise en œuvre du projet. Ces projets en effet placent les étudiants dans des situations d'écriture que la discipline peut utilement exploiter (mobilisation de genres socio-discursifs variés : notes, lettres, mémos, fiches de toutes sortes).

La mise en œuvre du D22 est complexe et exigeante. Les enseignants n'ont pas toujours été formés à cette dimension collective voire collégiale de leur métier dont ils valorisent surtout la dimension individuelle (quitte à en regretter par ailleurs l'exercice solitaire). Certes, on ne choisit pas ses collègues de travail et la cohabitation n'est pas un exercice facile. Mais la réussite des étudiants dans ce module ne peut se bâtir sur la coexistence solipsiste des intervenants ou sur la guerre des tranchées disciplinaires. La collaboration et la coopération ne se décrètent ni ne s'improvisent, elles se construisent dans des échanges et des discussions qui ne sont pas toujours faciles ou amènes. À tout le moins permettent-ils de dissiper des méfiances infondées entre les disciplines ou d'explicitier des représentations mal fondées. Comment enseigner la communication si elle n'est pas d'abord de mise entre les enseignants ?



DIX RECOMMANDATIONS POUR AMÉLIORER LA MISE EN ŒUVRE DE LA PLURIDISCIPLINARITÉ

1. S'approprier collectivement les référentiels pour fonder le sens de la pluridisciplinarité

La pluridisciplinarité n'est pas une fin en soi. La lecture atomisée du référentiel de formation ne permet pas de comprendre l'association d'autres disciplines à un module et à une discipline. Seule une lecture complète et collective des référentiels professionnels et de formation permet de comprendre l'architecture de la formation et surtout de donner sens à l'insertion de la pluridisciplinarité dans les pratiques d'enseignement : le développement d'une intelligence de la complexité et de l'action chez les élèves ; il s'agit de commencer par élucider le « pourquoi » de la pluridisciplinarité pour mieux s'engager ensuite dans le « comment ». Plutôt que de partir de sa discipline pour y associer d'autres disciplines au coup par coup, il convient, par l'élaboration en équipe d'un projet de filière, de placer les séquences pluridisciplinaires au fondement de la formation.

2. Développer la formation à la pluridisciplinarité

La pluridisciplinarité ne s'improvise pas. Elle implique des méthodes rigoureuses, des réflexions didactiques spécifiques. Il est donc nécessaire que celle-ci soit prise en compte dans la formation initiale des enseignants : travail en collaboration de plusieurs disciplines, réflexion sur les carrefours pluridisciplinaires et les spécificités disciplinaires, engagement dans des mémoires pluridisciplinaires qui pourraient donner lieu à une publication de recueils pluridisciplinaires. De même, en formation continue, les enseignants devraient être amenés à développer et approfondir leur réflexion par une inscription dans les plans locaux ou régionaux de stages consacrés aux échanges de pratiques.

Il convient également que les futurs chefs d'établissement puissent bénéficier dans leur formation d'un module relatif aux enjeux et à la mise en œuvre de la pluridisciplinarité.

3. Se concerter pour collaborer

La mise en œuvre de l'enseignement pluridisciplinaire repose sur l'émergence d'une équipe pédagogique soudée et dynamique. La présence d'un coordinateur, garant des objectifs de l'activité

pluridisciplinaire, paraît indispensable. Cette équipe ne peut vivre sans concertation et doit institutionnaliser les réunions à des intervalles de temps régulier (en dehors des rencontres informelles). Il s'agit d'une part de structurer les actions dans le respect du référentiel et d'autre part de faire l'analyse et le bilan du réalisé. Le travail accompli ne peut être enrichissant pour les élèves que si tous les intervenants partagent les mêmes objectifs et se situent dans l'équipe. L'enseignement pluridisciplinaire développe une culture de coopération par opposition à une culture individualiste. Le fonctionnement de l'équipe doit refléter cet état d'esprit.

4. Planifier l'organisation et contrôler la réalisation de la pluridisciplinarité

• Pour les enseignants

La planification des activités est chose couramment pratiquée en début d'année, il importe que des réunions en cours d'année scolaire soient programmées afin de réajuster les prévisions et d'établir des bilans partiels.

D'autre part la pluridisciplinarité, comme toute activité pédagogique doit être consignée dans le cahier de texte sous une rubrique prévue à cet effet.

• Pour les chefs d'établissement

La construction de tableaux prévisionnels où sont inscrits par module et par discipline les besoins en heures élèves puis en heures enseignants avec identification du type d'heures (cours, travaux pratiques, pluridisciplinarité, etc.) est facilement réalisable à partir de l'ensemble des référentiels. Ce travail prévisionnel permet ensuite aux équipes pédagogiques de mieux planifier et organiser leur travail.

La plage horaire hebdomadaire, qui permet de positionner les activités pluridisciplinaires, est une structure aisément généralisable. L'équipe de direction doit s'impliquer aussi dans la mise en place des activités pluridisciplinaires ne serait-ce que pour soutenir le coordonnateur dans sa tâche d'interface entre l'administration, les enseignants et les élèves.

Le dispositif de contrôle et de rémunération des heures doit être rendu transparent, il incombe au chef d'établissement de construire des outils de contrôle des heures faites pour vérifier

l'effectuation du dispositif et permettre une rémunération claire des heures réalisées.

Enfin, lors des débats autour des projets d'établissement, les proviseurs devraient impulser un travail de réflexion sur la pluridisciplinarité, et l'inscrire comme point innovant dans l'établissement. Cette approche globale de la pluridisciplinarité au sein de l'EPLFPA permet aussi bien d'en préciser le cadre conceptuel que de créer des logiques communes pour sa mise en œuvre.

- *Pour l'administration centrale*

Il revient à l'administration centrale, consciente des enjeux de ces pratiques pédagogiques pour l'avenir de l'enseignement agricole, d'aider les proviseurs dans leur tâche de contrôle des heures de service. Il convient donc qu'elle explicite le statut des heures pluridisciplinaires dans le calcul du temps de service des enseignants et leur mode de rémunération. Il est aussi nécessaire de définir avec clarté le rôle et les attributions de l'enseignant coordonnateur, afin de lui donner une légitimité surtout si c'est à lui qu'incombe la gestion des heures faites.

5. Inscrire la pluridisciplinarité dans la durée

La « disciplinarisation » des sciences a certes amené de l'ordre et de l'organisation dans l'enseignement, mais elle a aussi, en disjoignant les champs d'étude, entraîné une perte de sens. Les élèves perçoivent peu pourquoi, par exemple, les modèles scientifiques ont été construits ; et ils ont souvent l'impression que les cours sont plus destinés à les faire entrer dans la culture des scientifiques qu'à leur permettre d'organiser leur propre compréhension du monde. Parmi les avantages de l'enseignement pluridisciplinaire, on peut citer : la confrontation des élèves à la complexité du réel, l'intérêt des élèves pour des situations relatives à une pratique, pour l'entraînement à l'action. Il importe alors donc, pour en tirer tout le profit en la matière, que l'enseignement pluridisciplinaire soit situé dans la durée et organisé sur les deux ans d'un cycle.

6. Constituer une mémoire de la pluridisciplinarité

S'il paraît évident de faire rédiger par les élèves la synthèse des travaux effectués (par exemple pour diffusion et restitution auprès des structures sollicitées), l'observation prouve que cette

pratique n'est pas répandue dans les équipes qui pratiquent l'enseignement pluridisciplinaire. Or, pour éviter de découvrir plusieurs années de suite les mêmes sentiers, il importe de consigner par écrit les résultats des différentes réunions et des différentes actions réalisées. Ces documents constituent une mémoire utile et efficace pour l'action pendant les années suivantes et permettent d'informer facilement les nouveaux membres de l'équipe.

• *Au niveau de l'établissement*

Dans le cadre de l'autonomie des établissements, cette mémoire pourrait être constituée et officialisée par le conseil intérieur qui ferait acter les modalités de mise en œuvre de la pluridisciplinarité pour chacune des filières de formation.

7. Privilégier les situations professionnelles

L'approche pluridisciplinaire se justifie par l'existence d'objets complexes et par la nécessité de préparer à l'action réfléchie ; or de nombreuses situations professionnelles répondent à cette exigence. Ainsi, l'étude de l'entreprise (comme unité économique et technique de production) dans son environnement constitue un support idéal et à privilégier par les équipes pédagogiques pour mettre en œuvre la pluridisciplinarité ; il en est de même de toute situation-problème nécessitant de mobiliser simultanément plusieurs disciplines.

8. Impliquer davantage les disciplines générales

Si la pluridisciplinarité vise à comprendre des objets complexes, elle ne saurait se réduire à la seule collaboration des disciplines techniques et professionnelles, qui ne peuvent à elles seules prétendre rendre ces objets intelligibles aux élèves. Il apparaît donc souhaitable que les équipes pédagogiques construisent des situations disciplinaires dans lesquelles disciplines générales et disciplines professionnelles se rencontrent largement.

- les lettres et sciences humaines permettent de mieux percevoir les facteurs culturels d'une situation et la variété des modes d'expression de la réalité ;
- les mathématiques et sciences de la nature permettent de mieux intégrer les mécanismes et explications scientifiques qui sont au fondement de l'analyse des pratiques professionnelles.

9. Évaluer les acquis

La pluridisciplinarité n'est pas une récréation pédagogique sur le terrain. Elle est une modalité particulière de la formation destinée à permettre l'acquisition de compétences spécifiques, notamment la construction de capacités de synthèse sous des formes diverses : relations d'application, d'approfondissement, de complémentarité... Il ne s'agit pas uniquement de faire ou de réaliser, il faut également exploiter. Il revient donc à l'équipe pédagogique de se donner les moyens d'évaluer les profits d'apprentissage des activités menées en pluridisciplinarité. Les modalités peuvent en être variées, que l'évaluation soit formative ou certificative, qu'elle soit intégrée à l'activité et à la séance, ou qu'on en mesure indirectement les retombées *a posteriori* dans les disciplines concernées.

10. Inspecter en pluridisciplinarité

Les référentiels de formation sont construits sur une base modulaire, laquelle associe assez systématiquement deux, voire plusieurs disciplines. Or cette dimension n'est pratiquement pas prise en compte par l'Inspection pédagogique qui mène son travail d'évaluation sur une base essentiellement disciplinaire. Il serait donc souhaitable que, à l'instar des séances observées pendant l'enquête, la pluridisciplinarité fasse l'objet d'un regard pluridisciplinaire par la présence simultanée des inspecteurs des disciplines mobilisées. Cette démarche, dont le résultat serait consigné dans une fiche technique d'évaluation des pratiques, permettrait, à l'issue de la séance, une rencontre avec l'équipe pédagogique, dialogue propice à une mise en œuvre plus efficace de la pluridisciplinarité.

Pour clarifier le rôle des différents acteurs institutionnels, les dix recommandations ont été reprises sous forme de tableau (tab. 2) afin d'en préciser les destinataires.

Parce que la pluridisciplinarité n'est pas uniquement une amie de trente ans, il est essentiel de réaffirmer sa pertinence et sa légitimité. Parce que l'approche pluridisciplinaire est une voie originale et féconde de la mobilisation des élèves et de l'appropriation des savoirs, il importe d'en améliorer la réalisation. Une mise en œuvre plus effective et plus efficace ne sera possible qu'au prix d'une clarification institutionnelle (implication des équipes de

Tableau 2 : Synthèse des recommandations

	Enseignants	Équipes de direction	DGER
PRÉPARER	1. S'approprier collectivement les référentiels. 2. Se former à la pluridisciplinarité. 3. Se concerter pour collaborer. 4. Planifier l'organisation. 5. Inscrire la pluridisciplinarité dans la durée.	2. Se former à la pluridisciplinarité. 4. Planifier et contrôler l'organisation de la pluridisciplinarité.	2. Intégrer la pluridisciplinarité dans les plans de formation. 4. Clarifier le calcul des heures et le statut du coordonnateur.
METTRE EN ŒUVRE	6. Constituer une mémoire de la pluridisciplinarité. 7. Privilégier les situations professionnelles. 8. Impliquer davantage les disciplines générales.	6. Faire acter la pluridisciplinarité par le conseil intérieur.	
ÉVALUER	9. Évaluer les acquis.		10. Inspecter en pluridisciplinarité.

direction, explicitation de l'Inspection) et d'un approfondissement de la réflexion didactique des équipes pédagogiques. Ainsi les conclusions du rapport Rémond demeurent-elles toujours d'actualité : « *L'appréciation qui peut être portée sur l'approche pluridisciplinaire dans l'enseignement agricole est positive, sous condition d'une pratique partout exigeante* ».

On trouvera une version exhaustive du rapport intitulé *Mise en œuvre de la pluridisciplinarité dans l'enseignement agricole* sur le site Educagri. fr, avec notamment une présentation détaillée de l'évolution de la pluridisciplinarité et des exemples de mise en place et de mise en œuvre des activités pluridisciplinaires.

Le contrôle en cours de formation (CCF) : La demande par l'autorité académique du suivi d'un établissement par l'Inspection

La demande de suivi pédagogique d'un établissement est une tâche nouvelle pour l'Inspection de l'enseignement agricole. Elle s'inscrit dans le cadre des procédures de délivrance des diplômes mises en place depuis 1995. Le rappel de ces modalités dites du contrôle a posteriori permettra de préciser quelle est la place de l'Inspection dans le dispositif, et de quels instruments elle s'est dotée.

1. La place du CCF dans la délivrance des diplômes

1.1. Les étapes de la procédure

Le contrôle en cours de formation (CCF) est mis en œuvre par les équipes pédagogiques et le jury qui agissent sur la base d'obligations contractuelles. Au terme de la formation, l'établissement transmet au jury un tableau récapitulatif des résultats à prendre en compte pour l'élaboration des notes obtenues par les candidats aux diverses épreuves. Après délibération, le jury arrête de façon définitive les résultats du CCF.

À l'issue des opérations de délivrance des diplômes, le jury analyse les résultats. Il s'agit notamment de vérifier la bonne exécution des contrats et de repérer d'éventuelles anomalies dans la mise en œuvre ou les résultats du CCF. L'ensemble de ces observations donne lieu à l'établissement par le président de jury d'un rapport à l'intention du directeur régional de l'agriculture et de la forêt.

Lorsque ce rapport fait apparaître des anomalies graves dans la mise en œuvre du CCF d'un établissement, le directeur régional de l'agriculture et de la forêt, autorité académique, peut demander un suivi particulier de cet établissement par l'Inspection de l'enseignement agricole pour l'année scolaire suivante. Ce suivi consistera en l'analyse de la gestion pédagogique et de la réalisation du plan d'évaluation des classes de première et de deuxième année qui préparent l'option concernée du diplôme.

1.2. Le rôle des différents acteurs

L'équipe pédagogique est responsable de l'élaboration du plan d'évaluation et de la mise en œuvre du contrôle certificatif en cours de formation.

Le jury est le garant du niveau du diplôme ; il est souverain et à ce titre seul responsable des propositions qu'il fait pour sa délivrance.

Le président du jury rend compte à l'autorité académique de la région concernée de l'activité de son jury. Il organise la réalisation du contrôle *a posteriori* du CCF ; il dispose à cette fin de toute latitude pour faire examiner tout ou partie du CCF, selon les modalités de son choix, par une *commission restreinte*, émanation du jury. Il peut exercer une fonction de cadrage en rappelant le règlement à l'établissement et à l'équipe pédagogique qui ne le respectent pas. Dans le cas d'un dysfonctionnement grave, il en fait mention dans son rapport.

Les *présidents adjoints* négocient avec l'équipe pédagogique le plan prévisionnel d'évaluation et arrêtent le contrat de mise en œuvre du CCF. Ils signent le plan d'évaluation et veillent à ce qu'il soit respecté. Ils assurent une mission de conseil auprès des établissements et des équipes pédagogiques.

L'autorité académique réunit, par diplôme, les commissions régionales de coordination et de conseil (CRCC). Sous l'autorité du chef du service régional de la formation et du développement, ces commissions réunissent les responsables de l'organisation des examens, les présidents et présidents-adjoints et au moins un inspecteur pédagogique, désigné par le Doyen de l'Inspection. Ces commissions analysent le déroulement de la session passée et en établissent un bilan. Les débats de la CRCC et les comptes rendus qui en sont issus éclairent l'administration et les divers acteurs sur la situation. Des commissions analogues existent au niveau national pour chaque option de BTS, au niveau interrégional pour les baccalauréats professionnels et technologiques.

Elle avise éventuellement l'Inspection et demande son intervention. Les autorités académiques fondent leurs demandes sur les rapports des présidents de jury.

L'inspection est ainsi sollicitée à un triple niveau :

- pour participer aux CRCC ;
- pour donner son avis sur la demande de suivi d'un établissement ;
- pour effectuer le suivi d'un établissement.



LES BASES RÉGLEMENTAIRES

L'arrêté du 25 juillet 1995 - relayé par la note de service 2005 du 28 août 1995 - fixe les modalités de mise en œuvre et de validation du contrôle en cours de formation dans les filières préparant aux diplômes de l'enseignement technologique et professionnel délivrés par le ministre de l'Agriculture.

Le cahier des charges des équipes pédagogiques est précisé pour chaque diplôme par :

- le référentiel de formation et d'évaluation ;
- une note de cadrage du contrôle en cours de formation.

2. Les réponses de l'Inspection

2.1. Comment l'Inspection répond-elle à la demande de suivi ?

L'Inspection procède à un examen des CCF. Cette première investigation pour avis se déroule dans les locaux du SRFD de la région lorsque plusieurs établissements sont concernés.

L'Inspection fonde son avis sur quatre critères :

- l'application de la note de cadrage : elle n'est pas toujours réalisée en raison d'une insuffisante connaissance des équipes pédagogiques et des enseignants concernés ;
- la cohérence du CCF : elle est parfois défaillante : par exemple, certains modules interdisciplinaires dans leur conception donnent lieu à des évaluations strictement disciplinaires ;
- le niveau d'exigence : il ne correspond pas toujours aux prescriptions du référentiel ;
- la lisibilité et la qualité des épreuves : en raison de problèmes de présentation, de rédaction des sujets et d'intelligibilité des consignes, ils peuvent ne pas correspondre aux attentes minimales requises.

À l'issue des investigations et du traitement des informations, trois cas de figure sont possibles :

- Le suivi n'apparaît pas nécessaire. Il est alors réalisé une fiche technique à l'intention de l'établissement concerné. Elle contient des prescriptions visant à améliorer la mise en œuvre du CCF
- Le dysfonctionnement ne porte que sur une ou deux épreuves et ne met

pas en cause le fonctionnement général de l'équipe pédagogique. Il est alors procédé à une (des) inspection(s) individuelle(s) dans la ou les disciplines concernées pour remédier à la situation signalée.

- Dans tous les autres cas, l'Inspection propose la mise en place du suivi demandé et fonde son avis sur un ou plusieurs des trois éléments suivants : carence pédagogique, méconnaissance des textes réglementaires, fraude établie.

Chaque demande de suivi donne lieu à une réponse motivée auprès de l'autorité académique.

2.2. Comment l'Inspection réalise-t-elle le suivi ?

Le suivi d'un établissement est prononcé pour une année ; il s'inscrit dans une perspective de conseil. A l'issue de cette année, l'Inspection adresse au DRAF un rapport concluant sur l'opportunité du maintien ou du retrait de l'habilitation à la mise en œuvre du CCF.

L'Inspection adopte une démarche en deux temps :

- une première visite à l'établissement en début d'année scolaire permet d'émettre un diagnostic et d'élaborer un plan de suivi. Une fiche technique fixant les modalités de ce suivi est adressée à l'établissement par la voie hiérarchique ; elle définit des recommandations et enjoint à l'établissement un envoi échelonné de documents (projet pédagogique, plan d'évaluation, sujets d'épreuves formatives ou certificatives...). Ceux-ci sont étudiés collectivement par des inspecteurs de toutes les disciplines ;
- une seconde visite dans l'établissement a lieu en fin d'année scolaire. Il s'agit alors de mesurer le respect des recommandations et les progrès effectués. Ce bilan s'effectue avec l'équipe pédagogique et le chef d'établissement. Il peut aussi donner lieu à des observations de séances d'enseignement.

L'Inspection dispose alors de suffisamment d'éléments pour se prononcer sur la demande qui lui a été faite par l'autorité académique ; elle émet un avis motivé qui permet au DRAF de décider du maintien ou du retrait de l'habilitation.

2.3. Quel bilan l'Inspection fait-elle du suivi des établissements ?

Durant l'année scolaire 1998/1999, les autorités académiques ont transmis huit demandes de suivi. A l'issue d'une année de travaux, ont été proposés trois retraits d'habilitation et cinq maintiens (trois après un suivi général et deux après suivi pour une discipline).

Au cours de l'année scolaire 1999/2000, les autorités académiques ont proposé sept demandes de suivi d'établissement. Après un premier diagnostic, l'Inspection en a retenu quatre. Les trois autres cas feront l'objet d'inspections dans une ou deux disciplines.

Le suivi d'un établissement est une tâche lourde, qui mobilise sur un même établissement des inspecteurs de plusieurs disciplines et les contraint à des déplacements coordonnés sur site. Elle recèle aussi une forte charge symbolique.

Il apparaît nécessaire, pour conserver à cette procédure toute son efficacité, de lui conserver le caractère d'ultime recours. Ceci implique qu'une telle demande ne soit formulée qu'au terme d'un processus.

- La demande de suivi ne saurait intervenir qu'au regard d'une insuffisance persistante à l'issue de l'exercice inefficace des fonctions de conseil et de cadrage.
- Les dysfonctionnements doivent pouvoir être évalués à l'aune d'indicateurs précis et fiables. La faiblesse des indicateurs utilisés est souvent justement regrettée : le recours aux seules comparaisons de notes est insatisfaisant. La vérification des objectifs retenus dans les plans d'évaluation prévisionnels, le respect de la note de cadrage constituent des indicateurs plus pertinents. Peu de jurys les utilisent. Une réflexion sur ces aspects enrichirait le dispositif et apporterait des outils d'aide à la décision.

L'Inspection n'a pas vocation à se substituer à l'autorité académique, au service des examens ou aux jurys. Son intervention auprès des établissements ne suspend pas l'action des présidents-adjoints. L'Inspection est guidée par le souci de travailler en harmonie avec les autorités académiques concernées, elle veille à la transparence de son action, et toutes ses démarches font l'objet d'un compte rendu écrit qui leur est adressé, éventuellement aux fins de transmission à l'établissement...

3. La participation aux commissions de coordination et de conseil

L'Inspection est représentée dans toutes les commissions par un inspecteur désigné par son doyen ; elle participe aux travaux de la majorité des commissions nationales et de plus de la moitié des commissions interrégionales et régionales métropolitaines. Quand elle n'a pu y être présente, c'est en général en raison d'une information trop tardive par les autorités académiques.

Ces commissions sont un des lieux essentiels de régulation du fonctionnement général du système d'évaluation et des activités des jurys. Quel que soit le niveau, elles permettent que s'instaure une harmonisation dans le traitement des établissements et, par voie de conséquence, dans celui des candidats.

Le nombre de commissions actives augmente, toutefois inégalement selon les inter-régions et les régions ; mais globalement, il est possible d'affirmer qu'un tel dispositif a un impact extrêmement positif.



RECOMMANDATIONS

Le passage d'un dispositif de validation a priori à un contrôle a posteriori a modifié le rôle des différentes instances. Il est nécessaire d'articuler plus nettement le suivi d'établissement, le contrôle *a posteriori* et l'évaluation dans le cadre du processus de la délivrance des diplômes, puisque :

- les diplômes sont nationaux ;
- l'organisation des examens est largement déconcentrée régionalement ;
- les établissements et les équipes pédagogiques mettent en œuvre localement le CCF.

Plusieurs voies sont possibles pour améliorer la lisibilité et la cohérence du dispositif :

1. Respecter les attributions des différentes instances

Les équipes pédagogiques, sous la responsabilité du chef d'établissement, élaborent leur plan d'évaluation prévisionnel en début d'année scolaire, conformément à la note de cadrage. Elles doivent respecter cet engagement contractuel et n'avoir recours aux avenants qu'à titre exceptionnel.

Le jury intervient en amont et en aval du CCF : conseil du président-adjoint aux équipes lors d'une visite en début de formation pour arrêter le contrat de mise en œuvre, contrôle éventuel à l'issue de la session. Le rôle du jury restreint se limite au contrôle a posteriori dans le cadre de la réglementation en vigueur.

Les commissions de coordination et de conseil doivent se réunir régulièrement et faire l'objet d'un compte rendu diffusé largement.

L'autorité académique informe le Directeur général de l'enseignement et de la recherche et le Doyen de l'Inspection du déroulement des opérations de délivrance des diplômes, des anomalies et dysfonctionnements observés.

2. Construire des indicateurs de contrôle pertinents

Si le président a toute liberté pour mener ses investigations, il importe qu'elles s'effectuent sur la base d'indicateurs clairs. Ceux utilisés sont souvent peu précis et critiquables. C'est à chaque jury de se doter d'indicateurs pertinents, aussi bien quantitatifs que qualitatifs. Les commissions restreintes pourraient notamment mieux prendre en compte la qualité des épreuves comme les niveaux d'exigences. Ils pourraient également faire porter leur attention sur les modules d'initiatives locales (MIL, MAR) qui sont rarement contrôlés.

3. Grader les réponses

Le suivi pédagogique est une sanction lourde pour un établissement. Il importe donc de n'y avoir recours qu'en dernière instance, lorsque les autres voies se sont avérées inefficaces. C'est d'abord la fonction de conseil qui doit être assurée pleinement par le président adjoint : négociation avec l'équipe pédagogique et signature du contrat de mise en œuvre. Si celui-ci n'est pas respecté, le président intervient pour une fonction de cadrage et de rappel à l'ordre des équipes. La demande de suivi ne sera formulée par l'autorité académique que si les dysfonctionnements persistent.

La VAP dans le cadre du Certificat de capacité des distributeurs et applicateurs de produits antiparasitaires

En 1998 et 1999, l'Inspection a été chargée par la sous-direction FOPDAC d'évaluer les modalités de mise en œuvre de la validation des acquis professionnels (VAP) dans le cadre de la délivrance du « Certificat de capacité des distributeurs et applicateurs de produits antiparasitaires » (DAPA). Ce dispositif qui a concerné quelque 22 000 personnes, constitue le premier test à grande échelle de ces modalités de certification spécifiques au ministère de l'Agriculture et de la Pêche. La délivrance du DAPA par la VAP obéit à des règles particulières, résultant des négociations avec les branches professionnelles et qui dérogent à la règle générale sur trois points :

- la VAP permet de délivrer la totalité du certificat (les 3 UC constitutives du DAPA) ;
- la VAP, certification individuelle des agents, est étroitement liée à l'agrément des entreprises ;
- on assiste à la substitution d'une véritable stratégie d'entreprise à une démarche individuelle visant une promotion sociale et professionnelle.

L'expertise de l'Inspection a porté principalement sur :

- le contenu et la structure du dossier type déposé par les candidats ;
- l'accompagnement des candidats dans leur démarche VAP ;
- le fonctionnement des jurys ;
- le rôle de l'autorité académique ;
- l'organisation de l'offre de formation ;
- la gestion financière du dispositif.

Ces différents points font l'objet de remarques et de préconisations de la part de l'Inspection, en insistant particulièrement sur les aspects stratégiques, organisationnels et fonctionnels que la délivrance du DAPA à grande échelle a mis en évidence :

- une demande sociale forte de la part de nombreuses branches professionnelles ;
- la nécessité d'adopter au sein du ministère de l'Agriculture et de la Pêche une stratégie globale par rapport à ces nouvelles modalités de certification ;
- l'intérêt d'organiser l'offre de formation en prenant en compte, dès l'origine, la mise en place éventuelle de tels « certificats de capacité » ;
- l'importance croissante de l'autorité académique dans les dispositifs de vali-

dation et de certification et son fonctionnement de plus en plus indépendant de l'offre de formation proposée par les centres.

1. Une demande forte de la part de nombreuses branches professionnelles

Le désir des branches professionnelles, ou la nécessité pour elles, de développer des stratégies de qualité voire de certification, l'obligation d'appliquer les règles édictées par l'Union européenne, l'émergence forte du souci de protection de la flore, de la faune, des animaux de compagnie... ont mis en relief la notion de « profession réglementée » et donc par voie de conséquence, les « certificats de qualification » des agents ou les « agréments » des entreprises concernées. Ainsi, le DAPA concerne actuellement les seuls « distributeurs » et « applicateurs » de produits toxiques ou dangereux facturant leurs prestations à des tiers, mais il est probable que sa possession sera étendue à d'autres catégories de personnes (agriculteurs, agents des collectivités, des DDE, de la SNCF, des sociétés d'autoroute...). Dans le même esprit, la détention ou le commerce de certaines catégories d'animaux de compagnie feront prochainement l'objet de la même obligation d'attestation de qualification.

Dans ces domaines de compétence, le ministère de l'Agriculture et de la Pêche, en tant que « ministère valideur » doit s'organiser pour prendre en compte les nouvelles attentes (ou obligations) des branches professionnelles.

Cette préoccupation concerne :

- l'administration centrale dans la conduite des négociations avec les branches, dans la définition des contenus de formation, dans l'élaboration des certificats et de leurs modalités de délivrance ;
- l'autorité académique déconcentrée, chargée de la mise en œuvre sur le terrain des dispositifs (information, gestion des dossiers, délivrance des certificats, suivi dans le temps de leur validité).

2. La nécessité d'une stratégie globale au sein du ministère de l'Agriculture et de la Pêche

Il semble important, face aux préoccupations des branches, de recenser les secteurs de compétence du ministère de l'Agriculture et de la Pêche pouvant correspondre à des « professions réglementées ». À côté des certifications

actuellement en vigueur (diplômes, titres homologués) délivrées par examen final, en contrôle continu ou par UC, la mise en place de « certificats de capacité » est une réponse à cette nouvelle demande qui monte en puissance rapidement.

3. Une offre de formation qui intègre, dès sa conception, les « certificats de capacité »

L'analyse des pratiques de terrain a montré que les diplômes de la formation professionnelle continue structurés en unités capitalisables (UC) se prêtent particulièrement bien à la mise en place de « certificats de capacité » et à leur intégration comme éléments constitutifs de certains brevets professionnels. Le dispositif UC est tout à fait compatible avec les modalités de validation des acquis professionnels. L'organisation des contenus par rapport à la validation de capacités génériques permet de répondre au mieux aux besoins des professionnels ainsi qu'aux exigences réglementaires.

Les modalités de délivrance des UC permettent en outre un dialogue et un contrôle entre :

- le jury de délivrance du « certificat de capacité » qui fonctionne comme un « jury permanent » classique ;
- les centres publics ou privés dispensateurs de formation.

Ce dispositif informe et implique les professionnels, membres de jury, dans le dispositif de formation des salariés, leur permettant ainsi de connaître les objectifs, les modalités et le niveau de qualité des prestations pour lesquelles les centres ont été habilités.

Ces modalités de fonctionnement semblent être pertinentes pour assurer une bonne régulation du système au niveau régional et faire du jury la plaque tournante du dispositif de certification. Il convient toutefois de veiller à ce que l'autorité académique exerce pleinement son rôle et ses prérogatives institutionnelles.

4. L'importance croissante du rôle de l'autorité académique dans les dispositifs de validation et de certification

Comme l'illustrent bien les modalités de délivrance du DAPA, l'autorité académique est amenée (par délégation et sur proposition du jury permanent) à valider tout ou partie des compétences professionnelles, donc indépendamment de tout parcours de formation réalisé par les centres (publics ou privés). Cela suppose donc une organisation et une dotation propre des services régionaux leur permettant d'assurer la mission de certification et de validation totale ou partielle. En effet, cette dernière relève du service public et ils ne sauraient s'en départir. Mais il convient de veiller à ce que l'investissement croissant des personnels des services régionaux par rapport à la VAP reste compatible avec la mission qu'ils exercent en matière de procédures classiques de délivrance des diplômes.

De plus, dans le cadre de la VAP, se pose le problème de l'accueil, de l'information et de l'accompagnement des candidats dans la constitution du dossier. De même, le suivi administratif des dossiers, des jurys, des renouvellements est lourd et nécessite des moyens humains et matériels adaptés.

Enfin, des supports de gestion, des « frais de dossier » ou des « droits d'inscription », s'ils sont confirmés réglementairement, sont à mettre en place afin d'éviter les solutions provisoires et diverses mises en œuvre à ce jour et peu satisfaisantes quant à la transparence et à la déontologie.

En conclusion

L'évolution de la réglementation, les attentes des usagers, le souci de qualité affiché par les entreprises induisent une demande forte de formalisation et de reconnaissance des compétences individuelles ou collectives des entreprises.

En témoigne le développement des démarches d'assurance qualité ou de certification (ISO, NE, etc.). La puissance publique est donc fortement sollicitée comme garante impartiale attestant des qualifications. C'est là une reconnaissance appréciable de la confiance qui est placée par les branches professionnelles dans le service public académique.

Le ministère de l'Agriculture et de la Pêche, conscient du développement important que vont prendre les certifications négociées de compétences, doit s'organiser pour être à la hauteur des attentes. Cela implique deux actions principales :

- une réflexion théorique de fond sur la conception de ces nouveaux dispositifs à conduire entre l'administration centrale (DGER), les services déconcentrés (SRFD), les instituts de formation, l'Inspection de l'enseignement agricole ;
- la mise en place au sein des SRFD de ressources adaptées et d'une organisation performante et fiable pour traiter les demandes d'un public de plus en plus important.

En relation avec les Centres interrégionaux des services d'examens (CIRSE) qui traitent de l'organisation des examens, doit se structurer au sein des SRFD une cellule de validation concernant le dispositif UC, les certificats de capacité des branches professionnelles et la validation des acquis professionnels.

CHAPITRE II

Vie éducative des établissements

La dimension éducative de la vie scolaire

« *La vie scolaire ne s'arrête pas à la porte de la salle de classe* »

1. Origine de l'étude

Ce travail est la résultante des enquêtes de terrain d'un groupe de huit inspecteurs (compétence générale, vie scolaire, éducation physique et sportive, éducation socio-culturelle, histoire et géographie, compétence administrative) et tout particulièrement des enquêtes portant sur l'éducation à la citoyenneté dans les établissements d'enseignement agricole en 1997 et sur l'éducation à la santé et à la sexualité en 1998.

Outre l'intérêt indéniable apporté par les angles d'approche complémentaires dus aux compétences spécifiques de chacun, ce travail a permis de mettre en place une méthodologie d'observation et d'évaluation des questions d'éducation dans l'établissement.

2. Les enjeux de la dimension éducative de la vie scolaire

À côté de l'enjeu traditionnel de *l'école* qui est d'*instruire*, figure celui non moins impérieux d'*éduquer*.

La réalité sociale, les phénomènes de violence, la perte d'un certain nombre de valeurs, amènent l'État à demander à l'école d'assumer sa part de responsabilité dans l'éducation.

La loi d'orientation du 10 juillet 1989 fait obligation à l'école de placer l'élève au centre du dispositif et de favoriser son épanouissement personnel et social.

L'observation de la réalité des établissements scolaires fait apparaître une dérive qui privilégie la transmission des connaissances au détriment de la vie sociale et du développement personnel du jeune.

L'enjeu de cette dimension éducative de la vie scolaire vise à rééquilibrer ces deux missions fondamentales et individuelles du système éducatif.

3. Les trois exigences fondamentales pour réussir l'enjeu éducatif

Une telle perspective implique une politique volontariste fondée sur trois exigences :

- l'affichage des *valeurs* et des objectifs éducatifs ;
- l'implication de *tous* les *acteurs* du lycée pour promouvoir ces valeurs et ces objectifs ;
- le réaménagement du *temps scolaire* qualitativement et quantitativement.

4. Les quatre axes pour réhabiliter la mission éducative de la vie scolaire

- Impliquer les jeunes en formation dans une *dynamique sociale* :
 - en incitant les élèves à être présents et efficaces dans toutes les instances représentatives ;
 - en développant l'esprit de coopération dans les séquences d'enseignement ;
 - en favorisant la vie associative des lycéens par l'apprentissage de l'autonomie et par l'impulsion plus forte de l'équipe éducative.

- Ouvrir la formation des lycéens sur la cité :
 - en mettant en évidence la dimension d'éducation à la citoyenneté dans toutes les disciplines ;
 - en recentrant l'apport des différentes disciplines sur des objectifs clairs de formation à l'esprit critique ;
 - en confortant l'éducation aux médias par l'approche concrète et l'analyse systématique de l'actualité ;
 - en favorisant l'éducation au développement local et à la coopération internationale ;
 - en sollicitant des intervenants extérieurs dans un esprit de laïcité renouvelée.

- Aider l'élève à construire son projet personnel qui intègre sa formation, son orientation scolaire et professionnelle, sa vie personnelle et sociale.
- Favoriser l'épanouissement personnel du lycéen au travers d'activités artistiques et sportives en réaffirmant les valeurs éducatives qui leur sont propres.



RECOMMANDATIONS

Il s'ensuit qu'un certain nombre de propositions ont été formulées, de nature et à des niveaux d'application différents, avec la volonté d'aboutir à un projet global, cohérent, mis en place par la communauté scolaire toute entière.

1. Au niveau national

Les propositions concernent les orientations nécessaires à formuler explicitement par circulaire ou note de service :

- pour préciser la dimension éducative de l'enseignement agricole, les diverses missions du métier d'enseignant et l'orientation générale de la politique éducative ;
- pour repenser le temps scolaire des élèves et des enseignants afin d'introduire la dimension éducative dans leur emploi du temps (même s'il convient de passer par une phase d'expérimentation) ;
- pour faire évoluer les instances de la vie scolaire et en particulier mieux faire vivre les conseils intérieurs.

2. Au niveau régional

Les propositions visent la formation des personnels concernés et la sensibilisation des responsables (chef de SRFD, proviseurs).

3. Au niveau des établissements

Les propositions peuvent être classées suivant leur objet :

Vie de la classe

- faire vivre l'heure de vie de classe ;
- améliorer le fonctionnement des conseils de classe et du suivi des élèves.

Écoute des jeunes

- créer un point écoute animé par des personnels de toutes catégories, volontaires et formés ;

- développer les entretiens de face à face et de synthèse avec les jeunes et les parents.

Aménagement des espaces

- concevoir les aménagements en intégrant leur fonction - éducative ;

Activités artistiques et sportives

- réaffirmer les valeurs éducatives propres à ces activités ;

- mettre à disposition les moyens permettant de les développer.

Conclusion

Porteur de spécificités qui ont contribué à affirmer sa dimension éducative, l'enseignement agricole doit aujourd'hui, face à des mutations profondes et à des évolutions sociologiques aux conséquences lourdes, trouver un deuxième souffle.

Cette rénovation qui s'impose et qui doit se traduire par une orientation forte de la part de la DGER, ne pourra être entreprise et menée efficacement que si l'on accepte de repenser le temps scolaire.

Désormais, la dimension éducative de la vie scolaire, c'est l'affaire de tous. La logique éducative ne peut s'arrêter aux portes des salles de classe. Seul un travail d'équipe, cohérent et solidaire, peut garantir la cohésion globale du système éducatif pour continuer à remplir sa mission.

Le rôle éducatif des ATOSS

En assumant leur fonction technique, les ATOSS (agents administratifs, techniques, ouvriers, de service, de santé) contribuent à apporter à la communauté éducative un cadre de vie et de bonnes conditions matérielles. Mais étant aussi membres de cette communauté, ils ont la possibilité de participer activement à l'action éducative. Afin de favoriser ce volontariat, certaines conditions sont nécessaires.

1. La reconnaissance, c'est d'abord le respect !

L'intégration des ATOSS dans l'équipe éducative de l'EPLEFPA passe par l'obligation de la reconnaissance de leur fonction et de leur travail, indispensables à la vie de l'établissement.

Ainsi, le respect dû à ces agents doit être réprécisé en début d'année scolaire et leurs fonctions présentées par le directeur de l'EPLEFPA aussi bien aux enseignants et formateurs qu'aux élèves et à leurs parents, aux apprentis et aux stagiaires.

2. Une volonté marquée du directeur de l'EPLEFPA et de son équipe

De tout temps, certains ATOSS ont effectivement participé à l'action éducative au sein des établissements. Par exemple lors des travaux de réflexion menés dans le cadre de l'accord triennal et suivis par l'Inspection, les ATOSS des régions Aquitaine, Lorraine et Provence-Alpes-Côte d'Azur ont fait état d'actions concrètes, menées par eux dans les établissements :

- les ATOSS, piliers de l'accueil et facilitateurs de la vie sociale dans l'établissement ;
- participation à différentes activités pédagogiques telles que sorties avec les élèves, voyages d'études et restitution, préparation de salons (ex : salons de l'Étudiant), Portes ouvertes, réalisation de PAE, PUS...
- actions individuelles auprès des élèves: écoute, dialogue, soutien moral auprès de certains élèves en difficulté...

Ces différentes activités restent souvent confidentielles. Elles sont méconnues, et donc ne sont ni valorisées ni organisées.

Il est donc important de mettre en lumière ce que les ATOSS entreprennent de façon pragmatique et efficace auprès des jeunes.

Ces agents pourraient, de par leurs fonctions techniques exercées dans des lieux stratégiques (dortoirs, salles de cours, toilettes, vestiaires, espaces de loisirs...), jouer un rôle éducatif et préventif face au vandalisme, à l'utilisation voire au commerce des différentes drogues, à toutes les conduites à risques.

Pour ce faire, une coopération étroite doit être instituée entre le service d'éducation et de surveillance et les ATOSS.

Les axes prioritaires d'éducation sont définis par les membres de la communauté éducative et la mise en œuvre des valeurs et des objectifs sera facilitée grâce à la cohésion de l'ensemble des personnels de l'EPLEFPA, chacun dans son domaine de compétence.

3. Un management dynamique afin de permettre aux ATOSS de devenir acteurs

Au cours des travaux de réflexion et des stages de formation réalisés dans les régions, il est apparu que les agents définis sous le vocable ATOSS ne formaient pas un groupe homogène. Une hiérarchie s'est dessinée : l'administration, la restauration, l'entretien et le ménage.

Par ailleurs, les infirmières ont exprimé le souhait d'être rattachées au groupe surveillance et éducation.

Les techniciens de laboratoire se sentent proches des enseignants.

Certains ATOSS se sentent valorisés par les missions qui leur sont confiées telles que gestion de crédits, ACO (agent chargé de la mise en œuvre des mesures de sécurité), correspondant local de formation...

Les agents du secteur ménage ont une image assez négative de leur fonction et cette image leur est renvoyée par l'entourage socio-professionnel.

Plusieurs participants aux travaux de réflexion de la région Provence-Alpes-Côte d'Azur ont suggéré une modification de l'appellation en même temps que l'importance accordée à leur fonction. Ainsi le terme d'agent de confort a été évoqué et mettrait plus l'accent sur la maintenance en vue de l'amélioration du cadre de vie scolaire et social.

Le type de management choisi par l'attaché d'administration scolaire et universitaire est primordial dans la réussite de l'intégration des ATOSS dans la communauté éducative. Il doit faciliter la circulation de l'information

(notamment les parcours de formation et les activités pédagogiques), organiser la communication, bien connaître et optimiser les ressources humaines, devenir un levier dans l'engagement des personnels, donner du sens à la vie dans l'établissement.

Engager les ATOSS dans un rôle éducatif valorisera les agents, en recherche de reconnaissance et de positionnement au sein de la communauté éducative, et devrait apporter une cohésion au sein de ce groupe.

Ce rôle éducatif doit être complémentaire de la fonction exercée par le service de surveillance et d'éducation.



RECOMMANDATIONS

Afin de soutenir et de développer le volontariat des ATOSS, un certain nombre d'objectifs peuvent être suggérés et mis en œuvre grâce à des moyens qui ont déjà fait la preuve de leur efficacité :

- solliciter leur participation active à l'élaboration du projet d'établissement (avec un volet éducatif);
- permettre une bonne connaissance des instances de concertation et de médiation dont dispose l'EPLEFPA et faciliter ainsi le dialogue, l'échange de points de vue ;
- redonner du sens à l'heure mensuelle de concertation qui, faute d'un ordre du jour attractif, sombre dans l'oubli ;
- faciliter le rapprochement des différents groupes concernés de la communauté éducative (ATOSS / CPE / MI-SE; ATOSS / enseignants ; ATOSS / Direction ; ATOSS / partenaires de l'EPLEFPA) dans des stages de formation, à prévoir dans le plan local de formation ;
- inciter les agents ATOSS à réaliser un compte rendu de leur stage de formation continue à leurs collègues et initier des activités valorisant leurs acquis ;
- associer les ATOSS, selon leurs compétences techniques et personnelles, à des actions de formation auprès des jeunes.

Conclusion

Pour qu'une politique nationale soit comprise et mise effectivement en œuvre, elle doit être relayée aux niveaux régional (SRFD) et local (direction), afin que chacun se sente concerné et devienne un acteur convaincu et efficient.

Évaluation du module

« Éducation à la santé et à la sexualité en 4^e et 3^e »

« La bonne santé des élèves est une condition de leur réussite scolaire »
(Rencontres nationales de la jeunesse, ministère de l'Éducation nationale, Marly-le-Roi, 29-30 novembre 1997).

1. Origine de l'action

À la rentrée scolaire 1995, le ministère de l'Agriculture, a décidé dans le cadre du programme gouvernemental de lutte contre le SIDA, de privilégier la prévention en matière de santé publique par le développement d'une véritable éducation à la santé et à la sexualité.

À cet effet, un module de vingt heures a été introduit dans le programme des classes de 4^e et 3^e. L'objectif général de ce module est d'amener les élèves à adopter un comportement responsable à l'égard des conduites à risques.

Sa réalisation repose dans chaque établissement sur deux animateurs membres de la communauté éducative. Ces animateurs ont pour rôle de recueillir les demandes des jeunes, d'apprécier leurs besoins en matière de prévention, de les aider en leur fournissant l'information nécessaire sur les structures, institutions et associations, de créer des espaces de parole et d'écoute de façon à apporter les réponses appropriées.

A cette fin, des stages de formation ont été proposés aux animateurs. La mise en place du module s'est déroulée en deux étapes :

- une phase d'expérimentation, limitée à trois régions (Ile-de-France, PACA, Nord-Pas de Calais) ;
- une phase de généralisation, à partir de l'année scolaire 1996-97. L'Inspection de l'enseignement agricole a été chargée de suivre et d'évaluer l'impact et la réalisation du module pendant chacune de ces deux phases.

Dans ce but, selon une organisation définie pour chaque étape, ont été réalisés :

- des visites et un suivi d'établissements agricoles publics et privés ;
- des entretiens avec les animateurs du module, à l'occasion de rencontres interrégionales.

2. Une réalité contrastée dans les établissements

De cette évaluation, il ressort que :

- dans l'ensemble, le module s'est implanté de façon satisfaisante dans les trois régions expérimentales ;
- en revanche, de réelles difficultés ont été constatées pour la généralisation du module, tant sur le plan quantitatif (on peut estimer que 20 % des établissements au maximum ont mis en place le module dans les conditions préconisées), que qualitatif.

2.1. Des difficultés certaines...

Ces difficultés tiennent essentiellement à une implication institutionnelle insuffisante aux niveaux stratégiques du dispositif (autorité académique, chefs d'établissement). Plus spécifiquement, l'évaluation a mis en évidence :

- à tous les échelons, une connaissance imparfaite, voire dans certains cas inexistante, des notes de service et du référentiel qui institutionnalisent les actions relatives à la santé et à la sexualité ;
- un défaut de diffusion de l'information dans les établissements, et une mauvaise perception, voire une absence totale de prise en compte, de l'importance de l'action et de son caractère obligatoire ;
- une marginalisation de l'action, liée à une indifférence fréquente de la communauté éducative lorsque le module est réalisé ;
- une non-reconnaissance des infirmières comme acteurs du projet éducatif, en dépit de leur implication forte dans le module ;
- une faible implication des CPE, et une prise en compte insuffisante des actions relatives à la santé dans la vie scolaire ;
- une mise en place de plages horaires spécifiques au module rendue difficile par l'emploi du temps déjà chargé des 4^e et 3^e.

2.2. ...mais des réalisations positives

Malgré ces difficultés, certains établissements ont saisi l'opportunité du module pour inscrire l'éducation à la santé et à la sexualité dans une véritable démarche éducative.

Ces établissements se caractérisent par :

- des actions pédagogiques centrées sur des objectifs et des contenus clairement définis, structurées, originales, programmées dans le temps et ouvertes sur l'extérieur ;
- des actions d'animation telles que des jeux de rôle autour du thème des dépendances, l'écriture et la réalisation d'une pièce de théâtre, la partici-

pation à la création d'un livret relatif à la santé destiné à l'ensemble des élèves ;

- des relations privilégiées avec le milieu médical et les associations à but sanitaire et social.

Ces expériences positives ont permis d'identifier les facteurs de réussite :

- la prise en considération par la communauté éducative de la santé comme élément capital de la construction de la personnalité et de la réussite scolaire ;
- la forte demande des élèves pour ce type d'action et leur adhésion à la démarche, ainsi que celle de leurs parents ;
- le rôle moteur du chef d'établissement ;
- l'adhésion des animateurs au projet et leur forte implication ;
- la forme et le contenu des stages suivis, bien adaptés à leurs attentes et à leurs besoins.

Dans de tels établissements, les effets induits vont au-delà de l'éducation à la santé : les enseignants, comme les élèves, font état d'une modification du climat relationnel, tant entre adolescents qu'entre adolescents et adultes.

3. Un enjeu éducatif majeur

Diverses enquêtes ont permis de mettre en lumière que les élèves de l'enseignement agricole ne se trouvent pas dans un milieu protégé, et que l'on peut se trouver en présence de conduites d'excès et de conduites à risques identiques à celles observées dans les établissements de l'Éducation nationale.

3.1. Un contexte alarmant

Quelques chiffres issus de l'enquête de Robert Ballion, du centre d'analyse et d'intervention sociologiques doivent être pris en considération.

Dans l'enseignement agricole :

- 83,5 % des élèves déclarent boire de l'alcool, dont 17,5 % régulièrement ;
- 61,5 % déclarent avoir été ivres dans l'année (dont 22,7 % plus de 5 fois) ;
- 33,6 % déclarent fumer régulièrement ;
- 28,5 % déclarent avoir consommé du haschich dans l'année ;
- 3,1 % déclarent avoir consommé de l'ecstasy ou du LSD ;
- 4,8 % déclarent avoir utilisé de produits à inhaler.

Par ailleurs, le professeur Parquet, de la mission interministérielle de lutte contre la drogue et la toxicomanie, argumente sur la nécessité d'une prévention centrée sur la personne et non sur le produit. Il distingue trois sortes de comportements face à la consommation de produits toxiques licites ou illicites :

- l'utilisation occasionnelle ;
- l'utilisation entraînant des dommages sur soi et les autres ;
- l'utilisation entraînant la dépendance au produit.

Ces éléments mettent en évidence l'importance de l'enjeu et l'urgence de sa prise en compte par l'école.

3.2. Quel enjeu pour l'école ?

L'enjeu se situe dans une prise de conscience progressive, par les jeunes, des risques encourus, de façon à induire une modification des comportements face aux conduites à risques.

Dans cette démarche, il convient :

- d'impliquer chaque jeune personnellement,
- de le rendre acteur de sa formation,
- de l'aider dans l'élaboration de son projet personnel pour construire sa personnalité.

Un tel enjeu exige l'implication de la communauté éducative toute entière.

Pourtant, l'importance de cet enjeu ne semble pas avoir été perçue par les chefs d'établissements, qui n'en font pas une priorité et, de fait, ne l'intègrent pas dans le projet d'établissement.

L'éducation à la santé et à la sexualité ne devrait-elle pas constituer un projet à part entière dans le dispositif éducatif ?



VERS UN VÉRITABLE PROJET D'ÉDUCATION À LA SANTÉ

Ces différentes constatations conduisent à formuler diverses propositions pour un ancrage fort et durable de ces actions dans le système éducatif.

Pour prendre en compte les faiblesses mises en évidence en particulier dans la généralisation de l'action, il conviendrait, pour une meilleure efficacité, de positionner ces propositions au niveau local, régional et national.

C'est le chef d'établissement qui détient le rôle clé dans le lycée :

- un rôle d'information, de mobilisation, d'impulsion de la réflexion ;
- un rôle d'animateur dans la constitution d'une équipe pluridisciplinaire « santé », souple et ouverte à des partenaires extérieurs ;
- un rôle de facilitateur dans la mise en œuvre du projet et son organisation dans l'année scolaire ;
- un rôle d'ouverture à l'extérieur de l'établissement, en particulier dans le cadre du Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté.

C'est l'autorité académique qui détient un rôle de coordination des chefs d'établissements pour établir un projet régional d'éducation à la santé à l'intention des élèves de l'enseignement agricole.

C'est la DGER qui détient la responsabilité de définir la politique d'éducation à la santé et de l'inscrire dans le projet éducatif global de l'enseignement agricole :

- en termes d'orientation et d'information pour les différents acteurs ;
- en termes de formation des personnels impliqués ;
- en termes de contenus des référentiels pour tous les niveaux de formation ;
- en termes de gestion des coûts.

Il est impératif que l'éducation à la santé devienne une priorité institutionnelle pour le ministère de l'Agriculture, relayée à tous les niveaux hiérarchiques de l'enseignement agricole. Elle doit constituer un élément fort du développement personnel de l'élève. L'éducation à la santé et à la sexualité prend prioritairement sa place dans la dimension éducative de la vie scolaire.

CHAPITRE III

Missions et organisation des établissements

Les ateliers technologiques

Leur utilisation dans la formation

Leur contribution à la réalisation des autres missions

Les ateliers technologiques sont cités dans la loi d'orientation agricole du 9 juillet 1999 pour modification de l'article L. 811. 8 du code rural.

« Tout établissement public local d'enseignement et de formation professionnelle agricoles [...] regroupe plusieurs centres [...] 3° Un ou plusieurs ateliers technologiques ou exploitations agricoles à vocation pédagogique qui assurent l'adaptation et la formation aux réalités pratiques, techniques et économiques, et qui contribuent à la démonstration, à l'expérimentation et à la diffusion des techniques nouvelles ».

Ils le sont aussi à l'article R. 811. 9.

« Les exploitations agricoles et les ateliers technologiques dont disposent les établissements publics locaux d'enseignement et de formation professionnelle agricoles sont des unités de production à vocation pédagogique.

L'exploitation agricole est une unité de production de matières premières, vendues en l'état ou après une première transformation et assure à ce titre des fonctions économiques, environnementales et sociales en conformité avec l'article L 311-1.

L'atelier technologique est une unité de traitement, de transformation et de vente de produits 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 us et coutumes des professions concernées, sont utilisées comme moyens de formation, d'expérimentation, de démonstration et de développement ».

Les ateliers technologiques sont identifiés au sein du budget de l'EPLEFPA, dans un état prévisionnel de « recettes et dépenses » (EPRD). Les ateliers technologiques de type opérations unitaires ne sont pas concernés par cette nouvelle mesure.

Dans le présent rapport, les ateliers technologiques ont été classés en trois catégories suivant leur mode de gestion et leur type de fonctionnement :

- les ateliers ayant une activité de production et/ou de service ;
- les ateliers de type opérations unitaires ;
- les autres ateliers.

1. Les ateliers technologiques ayant une activité de production et/ou de service

Ils se caractérisent par :

- une activité diversifiée de transformation à dominante largement agroalimentaire (lait, viande, conserverie), de recherche, de développement ou de service. Véritable entreprise fonctionnant selon les us et coutumes de la profession, ce type d'atelier implique la mise en place d'une politique et d'une structure de commercialisation souvent très lourde ;
- un chiffre d'affaires et une valeur ajoutée plus ou moins importants permettant au minimum l'emploi d'un salarié ;
- des investissements immobiliers et mobiliers spécifiques conséquents (de quelques millions à plus de 80 MF constatés actuellement) ;
- une comptabilité spécifique leur conférant l'autonomie mais en contrepartie une obligation de résultat ;
- la possibilité ou l'obligation de s'assujettir à la TVA ;
- la possibilité de se voir attribuer un poste de responsable financé par l'État ;
- leur vocation pédagogique à travers l'apprentissage d'une activité professionnelle.

1.1. Ateliers de production et de commercialisation de type semi-industriel

Ce sont des ateliers très spécialisés essentiellement développés dans une branche du secteur agroalimentaire.

1.1.1. Caractéristiques techniques

- Les matériels et les procédés sont très spécifiques.
- Ces ateliers doivent obligatoirement satisfaire aux normes européennes.
- Leur construction et leur aménagement nécessitent des investissements lourds.
- Un personnel nombreux est nécessaire, pour assurer l'encadrement des formés, la fabrication et la commercialisation des produits.
- Ils sont dirigés par un responsable d'atelier, membre de l'équipe de direction.

1.1.2. Les atouts

- Les ateliers technologiques de ce type permettent de mettre les élèves dans des situations proches de la réalité industrielle par :
 - une connaissance approfondie de la transformation d'un produit ;
 - un respect des procédures de fabrication, d'hygiène et de sécurité ;
 - le respect des cadences de production ;
 - une sensibilisation aux activités périphériques de la transformation (réception de la matière première et contrôle de sa qualité, gestion de la production, logistique et commercialisation...)
 - un apprentissage du travail en équipe.
- Ils génèrent des relations étroites avec le milieu professionnel, ce qui favorise la prospection des stages, la recherche d'un emploi, la participation à des actions d'expérimentation, la collecte de la taxe d'apprentissage, le rayonnement de l'établissement.
- La participation des élèves au travail de fabrication d'un produit commercialisé est un facteur de motivation et de fierté des formés.
- L'utilisation des installations est optimale aussi bien dans le temps que dans les capacités de production.

1.1.3. Les contraintes

- L'équipe de production est souvent autonome et indépendante de l'équipe enseignante, d'où des interrogations sur la cohérence du ruban pédagogique, le respect d'une progression, la coordination théorie/pratique, la concordance des discours.
- Les activités pratiques des élèves peuvent être dictées par des impératifs techniques et économiques, et se trouver en décalage avec le ruban pédagogique.
- Les horaires de pratique durant la formation excèdent dans certains cas

largement ceux figurant dans les référentiels.

- La présence de personnel et d'un minimum d'élèves pendant les congés scolaires est nécessaire, lorsque la production s'étale sur l'ensemble de l'année ;
- La participation des élèves à la production impose à ceux-ci, à certaines périodes, des rythmes de travail excessifs ;
- Le respect des procédures de fabrication est impératif. Les élèves se voient confier, quel que soit leur niveau de formation (y compris en BTSA), des tâches répétitives.

L'innovation, la prise de décision et les possibilités d'initiatives sont limitées :

- Les établissements sont exposés aux critiques de la profession, avec laquelle ils peuvent se trouver en concurrence.
- Ces ateliers, très spécialisés, ne conviennent qu'en partie aux formations agroalimentaires plus générales (Bac techno STPA, Bac pro BIT) qui nécessitent des équipements complémentaires en pilotes didactiques.
- La responsabilisation des élèves est limitée par le respect des procédures de production.

1.2. Ateliers avec une activité dominante de service s'appuyant sur une unité de production limitée en volume

Ce sont des unités limitées dans leur capacité de production mais avec des activités de service aux entreprises très développées (conseil, expérimentations, sous-traitance, etc.).

1.2.1. Caractéristiques techniques

- Les matériels et les procédés sont généralement orientés vers un nombre limité de branches du secteur agroalimentaire.
- Ces ateliers doivent satisfaire aux normes européennes.
- Le personnel spécifiquement affecté à la production est peu nombreux.
- Un personnel spécifiquement affecté aux relations école-entreprises est nécessaire pour répondre aux besoins de celles-ci en expérimentation, conseil, formation mais aussi pour faciliter l'insertion des formés dans le milieu professionnel.
- Les enseignants participent aux diverses activités de l'atelier.

1.2.2. Les atouts

- La présence d'une ou plusieurs chaînes de fabrication d'un volume de production limité permet une mise en situation des élèves proche des réali-

tés industrielles.

- La production est faible, les obligations qui en résultent ont des incidences limitées sur le ruban pédagogique et le respect du référentiel de formation.
- Leur flexibilité permet une adaptation à la diversité des demandes extérieures.
- L'équipe des technologues est multicom pétente et doit organiser une veille technologique permanente.

1.2.3. Les contraintes

- La diversité des activités permet difficilement le développement simultané de plusieurs pôles d'excellence reconnus.
- L'activité de service suppose la création et l'entretien de relations privilégiées et suivies avec le milieu professionnel.
- Les relations extérieures reposent souvent sur un petit nombre de personnes, ce qui peut fragiliser la structure mise en place.
- Une diversification du matériel est nécessaire pour répondre aux demandes de l'extérieur.
- La responsabilisation des élèves est limitée par le nécessaire respect des procédures de production.

2. Ateliers technologiques de type opération unitaire

Ils se caractérisent par :

- un mode de fonctionnement proche d'un laboratoire excluant ou limitant la notion de production ;
- des matériels plus ou moins miniaturisés ;
- des investissements parfois importants (de l'ordre de 4 à 5 millions de francs) générant des coûts de fonctionnement plus élevés que ceux d'un laboratoire classique et parfois mal pris en compte dans la subvention de fonctionnement ;
- leur création, liée au développement depuis une quinzaine d'années des classes de BTS A IAA, puis des filières BEPA IAA et Bac pro bio-industries de transformation ;
- l'absence d'un budget clairement identifié, l'ensemble des dépenses étant d'ordre exclusivement pédagogique ;
- l'absence de poste budgétaire de responsable.

2.1. Caractéristiques techniques

- En l'absence de production suivie d'une commercialisation, l'agrément communautaire n'est pas nécessaire.
- Leur matériel est polyvalent, de taille pilote, conçu pour la pédagogie.
- La responsabilité de leur organisation et de leur fonctionnement repose essentiellement sur un enseignant qui bénéficie d'une décharge horaire variable selon les établissements.
- Le personnel spécifiquement affecté à l'atelier est très réduit, voire absent.
- Les ateliers de ce type sont conçus sur des modèles similaires et rassemblent des pilotes didactiques qui permettent d'étudier un même ensemble d'opérations unitaires.
- Le matériel le plus ancien devra prochainement faire l'objet d'un remplacement, ce qui va entraîner des investissements importants.

2.2. Les atouts

- L'enseignement des opérations unitaires peut être adapté et approfondi en fonction des niveaux de formation.
- L'équipe enseignante est maîtresse du fonctionnement de l'atelier. Son utilisation répond donc aux impératifs du ruban pédagogique.
- L'utilisation des pilotes sans contraintes de production favorise les activités pluridisciplinaires.
- En cas de besoin, ils peuvent s'adapter à des expérimentations particulières, par exemple l'adaptation d'une technique à un produit déterminé.
- Les opérations unitaires, éventuellement regroupées, permettent de réaliser une ou plusieurs micro-fabrications.

2.3. Les contraintes

- Le caractère généraliste des formations dispensées et de l'activité des personnels permet difficilement l'émergence de pôles d'excellence.
- La reconnaissance par le milieu professionnel est difficile, compte tenu :
 - . de la non-spécificité du matériel à une filière déterminée ;
 - . de la taille de ce matériel, et de son caractère essentiellement pédagogique.
- Les élèves formés dans ce type d'établissement ne peuvent pas prendre conscience des contraintes du milieu professionnel (cadence de production, respect des procédures de fabrication, esprit d'équipe, etc.) au sein de l'établissement, mais uniquement en entreprise pendant les périodes de stage.

3. Autres ateliers technologiques

Sont exclues de cette catégorie les activités diversifiées réalisées dans le prolongement de l'exploitation agricole : produits fermiers, fermes-auberges, gîtes ruraux, fermes pédagogiques, agrobiologie, etc.

Ces activités sont caractérisées par :

- une grande diversité ;
- un chiffre d'affaires faible ne permettant pas la création d'emplois permanents et par conséquent l'absence d'attribution de poste budgétaire de responsable ;
- des conditions de fonctionnement souvent difficiles et précaires.

Ces ateliers se sont développés dans les années 1980 suite aux problèmes de production agricole (quotas laitiers, PAC...) et à la promotion des activités dites de diversification. Leur mise en place a servi de support pédagogique aux formations ouvertes dans ces différentes spécialités (MIL, MAR, certificats de spécialisation, etc.). Leur spécificité est évolutive et l'établissement doit en permanence s'adapter à cette situation et tenir compte de la fragilité de ce type de structure. Ces structures ne peuvent exister que si elles répondent à un besoin clairement identifié. Une étude de faisabilité technique et économique doit toujours précéder l'ouverture d'un tel atelier. La cohérence entre la mise en place de l'activité et les filières de formation est indispensable. Une collaboration avec le milieu professionnel est impératif.



RECOMMANDATIONS

1. La complémentarité

Le code rural, dans son article R 811-9 précise clairement la « vocation pédagogique » des ateliers technologiques. Celle-ci est confirmée dans divers documents dont le rapport Moulias de mai 1999.

L'efficacité pédagogique dépend non seulement du type d'atelier, mais aussi :

- du niveau de formation dispensé dans le centre ;
- des équipements (nature, diversité, taille, instrumentation) ;
- de l'équipe pédagogique (composition, complémentarité de compétences, créativité).

L'actualisation doit être permanente en raison des évolutions :

- des référentiels professionnels et de formation ;
- des techniques et des produits ;

- de la réglementation notamment en matière d'hygiène et de sécurité ;
- du contexte économique (adaptation aux besoins du marché de l'emploi, aux demandes d'expérimentation des entreprises).

Dans la pratique, les types de fonctionnement des ateliers présentent chacun des avantages et des contraintes. Il est difficile de concilier les exigences financières des établissements, les besoins pédagogiques et les demandes liées à l'expérimentation voire à celles des autres missions. La nécessité de développer une complémentarité et de créer une synergie entre les établissements s'impose afin de profiter des avantages présentés par chaque mode de fonctionnement.

Dans ce but, il apparaît nécessaire d'établir une concertation afin :

- d'identifier les pôles d'excellence des établissements ;
- d'établir, en fonction de ces pôles d'excellence, les échanges opportuns, (regroupement d'enseignants, échange d'élèves, actions communes d'expérimentation et de coopération internationale) ;
- de favoriser des rapprochements entre tous les établissements possédant des formations complémentaires en termes soit de niveau, soit de filière ;
- de favoriser une mutualisation de l'offre de formation, des moyens disponibles et un meilleur repérage sur le plan national.

2. Le responsable d'atelier

Si les fonctions d'un responsable d'atelier de production sont clairement définies, il n'en est pas de même dans les ateliers de type opérations unitaires. Pourtant la nécessité d'un tel poste se justifie compte tenu :

- de l'importance de cet outil pour la pédagogie ;
 - du travail qu'exige le bon fonctionnement de ce type d'atelier (planification de l'utilisation des matériels, gestion des approvisionnements et des stocks, organisation de la maintenance des équipements, obligation de s'assurer du respect de toutes les consignes de sécurité d'utilisation du matériel, relations avec les entreprises agroalimentaires, réalisation des cinq missions) ;
- D'un établissement à un autre, les tâches confiées au responsable peuvent varier considérablement. La nécessité de prendre en

compte le travail demandé et le degré de responsabilité s'impose pour donner un statut à ce poste et tenir compte du temps imparti à cette fonction dans la gestion de l'emploi du temps des enseignants

3. L'agent de maintenance

Les technologies et les matériels mis en œuvre imposent pour leur fonctionnement et leur maintenance des agents qualifiés. La création de postes spécifiques s'avère indispensable.

4. La fonction pédagogique

La vocation pédagogique prioritaire des ateliers technologiques doit être confortée. Elle doit s'exprimer par l'acquisition de savoir-faire adapté à chaque niveau de formation, en adéquation avec les référentiels professionnels.

Un seuil d'équilibre entre la théorie et la pratique doit être recherché.

La vocation pluridisciplinaire de l'atelier doit être réaffirmée et l'ensemble des enseignants incités à participer à ses activités. Il est important que leur recrutement et leur formation tiennent compte de ces exigences.

Le coût pédagogique des ateliers de type opérations unitaires doit être déterminé avec précision. Les crédits de fonctionnement et d'investissement nécessaires alloués à l'établissement tiendront compte de ce surcoût nécessaire à la formation.

Les échanges entre les centres de l'EPLEFPA

1. Problématique

Les établissements publics locaux d'enseignement et de formation professionnelle agricoles (EPLEFPA) créés par les lois de décentralisation peuvent comprendre un ou plusieurs centres d'enseignement ou de formation. Seul l'EPLEFPA est doté de la personnalité morale et juridique ; il dispose d'un budget unique préparé à partir des états prévisionnels de recettes et de dépenses de chacun des centres. Les gestions financières et administratives sont suivies par centre. Des prescriptions réglementaires du code du travail en font une obligation pour les centres de formation d'apprentis (CFA) et pour les centres de formation professionnelle et de promotion agricoles (CFPPA).

Chaque centre développe sa spécificité au sein d'un établissement unique. Cependant, des échanges entre les centres constitutifs de l'EPLEFPA existent. Cette étude a pour objet de chercher à en faire l'inventaire, d'en cerner l'importance et les effets dans la politique de l'établissement.

Les interrogations ont porté sur :

- les moyens réellement utilisés par les trois voies de formation : scolaire, continue et apprentissage ;
- la façon dont sont formalisés et évalués ces échanges (existence de protocoles ? transparence ?) ;
- les apports de la structure EPLEFPA au développement de chacun des centres ;
- le rôle joué par ces échanges et les synergies créées dans l'émergence d'une politique EPLEFPA.

La méthode retenue a été celle de l'enquête sur site, auprès d'un échantillon de dix-huit établissements.

Cette étude a été l'occasion de constater que les stratégies élaborées par les EPLEFPA pour répondre aux besoins de formation et s'adapter aux contraintes locales, économiques et sociales ont évolué au cours des dernières années.

2. Les pratiques : échanges et partages

2.1. Moyens et organisations pédagogiques

2.1.1. Formateurs et enseignants

Nous n'avons rencontré aucun EPLEFPA dans lequel il n'existe aucun échange de formateurs entre les centres.

Deux objectifs principaux prévalent lors de la mise en place de ces échanges : d'une part, la recherche du plein emploi pour les personnels, quel que soit leur statut, notamment s'agissant des agents contractuels recrutés à temps incomplet et d'autre part, l'utilisation des compétences présentes - et ceci d'autant plus qu'un formateur est détenteur d'une compétence pointue - lorsque les mêmes spécialisations sont développées au sein de l'EPLFPA dans plusieurs voies de formation.

Nous avons aussi noté que le volume de ces échanges est plus important entre l'apprentissage et la formation continue qu'entre ces deux dernières voies de formation et les formations scolaires.

Il faudrait se garder d'en déduire de la réticence, voire du refus de la part des enseignants du lycée d'intervenir en formation continue ou en apprentissage. En effet, plusieurs directeurs nous ont fait remarquer que la majorité des enseignants des cycles scolaires ont un emploi du temps complet. En outre, plusieurs directeurs ou responsables de CFA ou de CFPPA cherchent, dans la mesure du possible, à constituer des équipes par centre ou à la rigueur par sous-ensemble CFA/CFPPA. Il ne leur paraît pas souhaitable de mettre en place - hormis dans des domaines techniques pointus - des équipes enseignantes « d'EPLFPA ». La raison invoquée est la spécificité de chacune des voies de formation qui requiert une approche pédagogique adaptée et qui implique des rythmes et des calendriers rarement compatibles. L'élargissement du métier de formateur de la formation continue (prise en charge de l'amont et de l'aval de l'acte de formation *stricto sensu*) contribue à l'éloignement des fonctions de formateur de la formation continue et d'enseignant de la formation initiale.

De plus, la différence des statuts des uns et des autres serait, aux yeux de certains, un facteur limitant à la constitution d'équipes multicentres.

Dans tous les établissements visités ces échanges sont comptabilisés. Le décompte en est fait le plus souvent par année scolaire, heure pour heure. Chaque fois que possible, l'équilibre est recherché. À défaut, le solde est fac-

turé au centre débiteur. Dans le cas où le déséquilibre serait en défaveur du LEGTA ou du LPA, cela conduit à financer la formation scolaire initiale par la subvention de la région. Cette situation, très rare, correspond le plus souvent à une situation particulière, notamment pour « amortir » certaines absences exceptionnelles d'enseignants ou lorsque les attributions de crédits d'heures supplémentaires ou de vacations ne correspondent pas aux besoins.

Les tarifs horaires pratiqués varient d'un établissement à l'autre, y compris les taux de rémunération des personnels intervenant au-delà de leurs obligations de service. Ces tarifs, approuvés en conseil d'administration, doivent avoir une base réglementaire. D'une manière générale, les flux financiers ainsi générés sont faibles ; le contraire traduirait un déséquilibre dans les dotations en personnel des centres.

Parmi les personnels enseignants, les documentalistes et les personnels des CDR occupent une place à part. Leur position dans l'EPEFPA ainsi que le niveau de leurs interventions dans les centres, autres que celui de formation initiale, dépendent étroitement de la politique conduite dans l'établissement. Dans les établissements enquêtés, le CDI est ouvert à tous les publics des centres présents sur le site, voire commun, ce qui se traduit par le partage des investissements et des charges en personnel. Fréquemment, les documentalistes sont secondés par des personnes recrutées sur des contrats CES ou emploi-jeune. Le plus souvent, un protocole précise la part de prise en charge incombant à chaque centre.

Ce partage des charges salariales existe aussi lorsque du personnel de laboratoire est recruté au profit de plusieurs centres.

2.1.2. Locaux et équipements à usages pédagogiques

Sur les 18 établissements rencontrés, 7 partagent au moins partiellement les mêmes salles de classe. Rares sont les établissements (2 sur 7) qui, par protocole, ont approuvé une participation de chaque centre aux charges communes liées à ces locaux (électricité, chauffage) ; le plus souvent le lycée supporte toutes ces charges.

Lorsque les centres sont installés sur le même site, dans des bâtiments séparés ou non, on constate presque partout les mêmes schémas de fonctionnement par rapport à certains équipements spécialisés qui sont partagés. Ce sont principalement les CDI/CDR, les laboratoires, les halls technologiques et les ateliers. Dans tous les cas, tous les centres utilisateurs participent aux pro-

grammes d'investissements, aux coûts de fonctionnement et aux charges de personnel. Si les gymnases sont également utilisés en commun, les coûts de fonctionnement en sont généralement supportés par le seul lycée.

Les salles informatiques, selon l'importance des centres, peuvent ne pas être communes. En revanche, lorsqu'elles le sont, chaque centre contribue aux investissements et prend en charge une part du coût des consommables. Il arrive que les compétences en informatiques soient au CFPPA, et que par le jeu des échanges, elles soient mises à la disposition de tout l'établissement.

2.1.3. Exploitation et atelier technologique

Parmi les établissements visités, 16 disposent d'une exploitation agricole, deux d'un atelier technologique. L'utilisation pédagogique qui en est faite est différente selon les établissements, par rapport aux trois voies de formation :

- dans quelques établissements, l'exploitation est considérée comme étant celle de l'EPLEFPA, la commission d'exploitation est ouverte à toutes les personnes concernées, le responsable d'exploitation organise les planings des travaux à réaliser en fonction de la participation des élèves, des stagiaires adultes et des apprentis. Dans cette logique, la position de l'exploitation préfigure la nouvelle configuration des établissements avec cette division érigée en centre constitutif.
- dans d'autres établissements, elle est considérée comme étant strictement celle du lycée, les stagiaires et les apprentis n'y viennent qu'épisodiquement, dans la mesure où leurs formateurs le souhaitent. Une participation financière forfaitaire pour coût pédagogique est quelquefois demandée aux centres.

2.1.4. Relations avec les partenaires extérieurs

Certaines pratiques, même minoritaires au moment de l'enquête, méritent d'être signalées. Il s'agit des relations avec les maîtres de stage et les partenaires professionnels. Une personne ou une petite équipe gère ce dossier (fichier, placement des stagiaires, visites) pour l'ensemble de l'EPLEFPA. A travers ce type d'organisation, l'établissement cherche à apporter de la cohérence et de la clarté dans ses relations avec ses partenaires professionnels et à se positionner en établissement unique, dispensant des formations par diverses voies.

Dans un autre registre, il a été rencontré un établissement dans lequel une véritable aide à l'insertion professionnelle est proposée à tous les jeunes des promotions sortantes d'élèves, d'apprentis ou de stagiaires.

En matière de coopération internationale, dans plusieurs EPLEFPA, les actions conduites en ce domaine concernent tout l'établissement et non pas un seul centre.

2.2. Vie scolaire

2.2.1. Internat

Dans les deux tiers des établissements de l'échantillon, les apprentis, notamment les mineurs, sont accueillis à l'internat du lycée. Le CFA recrute alors du personnel de surveillance supplémentaire. Nous avons rencontré deux modes d'organisation de la surveillance : le plus souvent, les (ou la) personnes recrutées par le CFA prennent en charge uniquement les apprentis, et dans quelques rares établissements, le conseiller principal d'éducation organise globalement le service de surveillance sans distinction du statut ni des surveillants, ni des encadrés.

Il est apparu que dans la majorité des établissements, la cohabitation des apprentis avec les lycéens est un point sensible. Ceci peut s'expliquer par l'attitude des jeunes eux-mêmes qui, compte tenu de leur rythme de formation, leur plus ou moins grande implication dans le monde du travail, se sentent différents. Il existe aussi dans quelques établissements des difficultés inhérentes aux personnels de surveillance, certains personnels considérant qu'ils n'ont à connaître que les élèves.

2.2.2. Service de santé

Dans les établissements dotés d'une infirmière, il n'y a pas de problème. L'infirmière est considérée comme étant affectée à l'EPLEFPA et est accessible à toute la communauté. L'une d'elle nous a dit devoir assez souvent jouer le rôle d'assistante sociale, surtout en direction des apprentis. Ce témoignage confirme le ressenti de plusieurs établissements qui expriment la nécessité d'être à l'écoute des publics en difficulté, à tel point que l'un d'eux a recruté à temps partiel une assistante sociale dont le salaire est pris en charge par les trois centres.

2.3. Services généraux

Dans ce domaine comme dans les autres, il n'y a pas de schéma type d'organisation des échanges entre centres. Ils se mettent en place et évoluent de façon à trouver localement les solutions les plus adaptées et bien souvent, les

plus économes. Tout service peut donner lieu à échanges. Toutefois, c'est dans les secteurs énumérés ci-après qu'ils sont les plus fréquemment rencontrés.

2.3.1. Restauration et hébergement

Dans tous les établissements visités, pour un même site géographique, le service de restauration accueille tous les publics. C'est un principe que nul ne songerait à remettre en cause.

Les tarifs des repas facturés aux stagiaires ou aux apprentis sont votés en conseil d'administration. Cependant peu d'établissements ont une idée du « coût complet » des repas servis (c'est-à-dire en intégrant toutes les charges : personnels, amortissements des installations, fluides, matières premières, etc.). Un seul d'entre eux s'est livré à ce calcul. Dans les faits, les prix pratiqués tiennent compte des modestes ressources dont disposent stagiaires ou apprentis. En compensation, souvent, les CFA ou CFPPA mettent à la disposition du service de restauration du personnel payé par leur centre ou, à défaut, dans le cadre global d'un protocole d'échanges de services, reversent une somme forfaitaire au lycée.

Dans douze des dix-huit établissements enquêtés, les apprentis sont logés à l'internat du lycée. Pour des nécessités de présentation des comptes du CFA, ce dernier perçoit les pensions et les reverse au lycée.

Lorsque plusieurs centres partagent les mêmes locaux d'internat et de restauration des protocoles précisent les modalités du partage des charges communes en chauffage, électricité, eau et tout frais s'y rattachant, par exemple contrats d'entretien et de maintenance. Les établissements choisissent les clés de répartition leur paraissant les plus pertinentes (effectifs des publics accueillis et/ou surfaces utilisées par exemple).

2.3.2. Entretien, ménage

Il existe un mode d'organisation commune de ces services, par site géographique, dans plus de la moitié des établissements. Cette gestion transversale par site connaît des degrés différents : cela peut aller de la globalisation totale des moyens en personnels, agents de l'État et contractuels des centres, managés par le gestionnaire du lycée et intervenants sur n'importe quel secteur, à la seule mise en commun du matériel, ou à la répartition concertée des secteurs.

2.3.3. Véhicules

Dans tous les EPLEFPA, chaque centre dispose d'un ou plusieurs véhicules, utilisé selon les besoins du service par tous les centres qui participent, au minimum, au frais de carburant.

Les cars, affectés au lycée ou acquis en commun par les centres, peuvent aussi être utilisés par tous. Ce véhicule est conduit, dans la grande majorité des cas, seulement par le ou les chauffeurs attitrés.

2.3.4. Administration

Pour la partie purement administrative, chaque centre organise son propre secrétariat. Cependant, la gestion des personnels et le suivi des contrats de travail sont de plus en plus souvent confiés au même service pour tout l'EPLEFPA.

La préparation des EPRD, l'exécution budgétaire sont pris en charge par chacun des centres. Il arrive néanmoins que certains d'entre eux, de petite taille, ne disposent pas de suffisamment de personnel pour réaliser toute la chaîne des opérations et écritures. Les saisies informatiques sont alors regroupées soit au siège de l'EPLEFPA, soit pour deux centres, CFPPA et CFA.

Tous les EPLEFPA doivent doter les agences comptables des moyens matériels de fonctionnement et souvent, mettre des agents à leur disposition. Seulement la moitié des 18 établissements de l'enquête répartissent ces charges sur tous les centres. Pour les autres, c'est le lycée qui assume la totalité des charges.

De cette étude, on peut retenir que dans tous les établissements se manifestent, d'une part, la volonté d'aller vers plus d'efficacité en mutualisant les ressources qui peuvent être mobilisées par plusieurs centres, et d'autre part le souci d'une plus grande sincérité des budgets et des comptes, centre par centre, en cherchant à établir la vérité des coûts et en les ventilant par bénéficiaire. Nous n'avons rencontré aucun établissement qui n'ait établi de protocole ou d'accord précisant les clés de répartition des services utilisés en commun ; néanmoins ces protocoles n'ont pas tous fait l'objet d'une approbation en conseil d'administration.

Bien sûr, il reste dans certains secteurs de gestion des zones d'ombre, plus ou moins importantes selon les établissements ; l'analyse intégrale des coûts n'est faite nulle part, mais le sentiment exprimé, c'est que les échanges sont globalement équilibrés. Lorsqu'ils ne le sont pas, les ordonnateurs ne sont pas dupes. Ils expliquent cette situation par le fait qu'un centre de l'EPLEFPA

n'est pas en mesure d'assumer toutes les charges qui lui incombent et que la solidarité de l'établissement doit jouer. Cette explication, si elle témoigne d'un bon sentiment, n'est pas recevable dans la durée.

3. Synergies et freins

3.1. Synergies

Elles sont analysées ici sous l'angle des effets et résultats produits en termes de politique de l'EPLEFPA, de logique de bénéfices partagés, d'image, de notoriété, de positionnement.

3.1.1. Une politique de l'EPLEFPA

Même lorsque le projet est « dans les têtes », c'est-à-dire lorsqu'il ne se présente pas sous la forme d'un document formalisé et actualisé, la communauté éducative – et en particulier l'équipe de direction – veille à « aller dans le même sens ». Cette volonté se manifeste d'abord par un souci permanent de partage de l'information et d'échange d'idées au sein de l'équipe de direction. Elle se concrétise à l'interne par l'élaboration d'une offre de formation cohérente et négociée entre les centres constitutifs et, au quotidien, par un discours commun destiné conjointement à faire connaître et partager les enjeux stratégiques de l'établissement. Vis-à-vis de l'extérieur, l'EPLEFPA adopte une forme de communication visant à asseoir son identité : utilisation d'une appellation générique et unique pour l'ensemble des centres, cohérence et complémentarité dans les dossiers exportés, plaquette commune...

3.1.2. Une logique de bénéfices partagés

Si l'on se situe du strict point de vue comptable, les échanges sont rarement strictement équilibrés, en particulier lorsque la contrepartie financière de certains services n'est pas (ou très approximativement) calculée. Mais les EPLEFPA considèrent que ces déséquilibres apparents cachent, dans la majorité des cas tout au moins, une logique de bénéfices partagés.

En fait, l'effort consenti par la formation scolaire est jugé bénéfique pour le développement de l'établissement tout entier car il comporte des contreparties « cachées » qui constituent une forme de « retour sur investissement ». Celle-ci, à l'interne, peut se concrétiser par l'expertise-conseil : grâce à leurs compétences pointues, les formateurs du CFPPA aident le CDI/CDR à se

doter des meilleurs ouvrages de référence ; grâce à leur implication dans les entreprises, les formateurs du CFA contribuent à enrichir et améliorer le réseau des maîtres de stage (renforcement des relations EPLEFPA/maîtres de stage, renouvellement, élargissement du réseau, etc.). Ce phénomène joue aussi à l'externe. Un responsable de CFPPA nous a précisé : « Le fait d'être EPLEFPA a permis de dire qu'on a des compétences, de l'expérience de par la formation initiale pour se placer sur le marché de la formation continue ».

Cette notion de bénéfices partagés a aussi été évoquée à propos de l'insertion professionnelle des formés.

Dans ce registre de bénéfices partagés, on ne peut passer sous silence l'avantage de la structure EPLEFPA, avec son budget et sa caisse uniques, qui permettent d'amortir les difficultés que peut connaître un centre à un moment donné, qu'il s'agisse d'une simple difficulté de trésorerie ou d'une situation déficitaire.

3.1.3. Une image renforcée

Lorsqu'il sait se mobiliser collectivement pour répondre aux attentes institutionnelles, notamment par l'élaboration et la gestion de projets innovants, ou aux attentes sociales et professionnelles par la construction d'une offre de formation adaptée et la mise à disposition de compétences et de capacité d'expertise reconnues, l'EPLEFPA dispose d'une image forte. Nous rassemblons sous le terme générique d'image des notions telles que la crédibilité, la notoriété, ou encore ce qu'on appelle communément la « réputation » de l'établissement.

Une bonne image constitue une forme de ressource non négligeable dans les négociations et les partenariats institutionnels, professionnels et territoriaux car, directement ou indirectement, elle procure un avantage stratégique indéniable. Cela permet à l'établissement de renforcer sa position au niveau local, régional, voire interrégional. Construire l'image à partir du travail et des réalisations collectives de l'EPLEFPA – qualité des formations et des services, résultats aux examens, insertion des formés, accueil et ouverture sur l'extérieur, implication territoriale – facilite par ailleurs le recrutement et favorise la reconnaissance des partenariats institutionnels et locaux.

3.2. Freins

Cette volonté de mutualiser le maximum de ressources et d'avoir une approche « EPLEFPA » et non pas uniquement « centre », est relativement récente. Elle a pris corps ces dernières années. Il nous a semblé que pour l'instant, elle est essentiellement partagée par les équipes de direction et quelques personnels.

Elle n'est pas portée par tous et il existe encore des zones de réticences.

Un autre frein réside dans la position du gestionnaire, qui, placé auprès de l'ordonnateur, doit superviser la gestion de tout l'établissement sans se substituer à la responsabilité des directeurs de centres. Son implication dans la gestion des centres est très variable d'un établissement à l'autre. Le poids de l'histoire, la personnalité, la compétence des uns et des autres sont déterminants en la matière. Le souhait que chaque EPLEFPA soit doté d'un gestionnaire de l'établissement, et non pas affecté au centre de formation initiale, ainsi que de services généraux à compétences transversales, a été exprimé par plusieurs directeurs.

En conclusion

Près de quinze ans après la création effective des établissements publics locaux d'enseignement et de formation professionnelle agricoles, on peut constater que la notion d'établissement unique a fait son chemin et que les faits traduisent sa construction progressive. Le fait d'offrir, dans le même établissement, des formations par des voies différentes est reconnu comme un atout : « si tout le monde joue le jeu, c'est une richesse d'être ensemble ».

Il n'en demeure pas moins que l'obligation faite aux EPLEFPA de rendre des comptes aux différentes autorités compétentes pour chaque voie de formation demeure et qu'il est important que les établissements se donnent les moyens d'introduire transparence et sincérité dans leur gestion. L'évaluation des échanges est une étape incontournable.

En la matière, il appartient à chaque établissement de déterminer, en concertation avec tous les centres, les modes de prise en charge et les clés de répartition. Cette réflexion, conduite dans la transparence, doit donner lieu à la formalisation de protocoles approuvés en conseil d'administration.

Mais il est évident que cette volonté de travailler ensemble n'aurait que bien peu de sens si elle ne cherchait à satisfaire que des besoins comptables et réglementaires. L'étude des échanges entre centres ne prend son sens et ne devient pertinente que si elle est faite dans la suite et la logique d'un projet d'établissement construit en commun et partagé par tous les acteurs.

Dans ce domaine, il semble dans un premier temps que la démarche a été passive : mettre de l'ordre dans les pratiques, approcher la sincérité budgétaire

et trouver un juste partage des charges. Maintenant, il faut passer à une démarche plus active, en partant d'un projet pour l'EPLEFPA, ce qui conduit à faire l'inventaire des ressources dont dispose tout l'établissement et à réfléchir à la façon la plus pertinente et la plus efficiente de les mobiliser pour la mise en œuvre de ce projet.

DEUXIÈME PARTIE



Observation des pratiques

CHAPITRE IV

Pratiques pédagogiques disciplinaires et pratiques de formation

Les disciplines générales

1. Apprendre une langue pour communiquer

1.1. Les conditions matérielles

Des conditions souvent inadaptées qu'il serait pourtant facile d'améliorer.

L'enseignement des langues vivantes se fait encore trop souvent dans des locaux mal équipés, vétustes voire inadaptés : mauvaise acoustique, éclairage insuffisant, forme de la salle peu propice à la communication, tableau minuscule. On note fréquemment un manque ou une absence totale de matériel : on enseigne encore les langues vivantes sans donner l'occasion aux élèves d'entendre une langue authentique. Il convient de rappeler que, des quatre compétences langagières, la compréhension de l'oral est celle qu'il faut privilégier.

D'autre part, la répartition des cours de langue tient rarement compte de la spécificité de la matière : les heures sont trop systématiquement regroupées. Il est souhaitable, au contraire, de répartir les séances dans la semaine afin de permettre une exposition régulière à la langue et de faciliter la mémorisation.

S'il est évident que tous les établissements ne sont pas en mesure de se doter d'une salle multimédia (est-ce vraiment une priorité ?), en revanche, l'équipement d'une salle de langue doit absolument comporter :

- un magnétophone de qualité ;
- un rétroprojecteur ;
- un ensemble téléviseur, magnétoscope ;

De plus, il est indispensable que la forme de la salle et la disposition des tables favorisent la communication.

Ces conditions matérielles ne sont pas anodines mais révélatrices de la politique de l'établissement en matière d'enseignement des langues vivantes. Nul n'accepterait d'être soigné aujourd'hui comme il y a vingt ans. Pourquoi alors enseigner les langues en se privant des outils que la technologie met à notre disposition ?

1.2. Les pratiques pédagogiques

En finir avec le cours sur la langue, place au cours de langue.

1.2.1. La place excessive de l'enseignement de la grammaire

Dans l'esprit de nombreux professeurs de langue, enseigner l'anglais c'est encore expliquer des règles de grammaire et empiler des structures les unes sur les autres. Cette approche archaïque se traduit par des cours magistraux pendant lesquels le professeur monopolise le temps de parole pour enseigner une grammaire normative qui présente une langue figée, souvent erronée et qui n'entretient qu'un rapport très lointain avec la langue contemporaine, authentique. Les élèves sont amenés à produire des phrases totalement artificielles : « *A plane is faster than a car* ».

Obnubilés par ce qu'ils pensent être la correction grammaticale, des professeurs oublient la différence entre langue parlée et langue écrite et sacrifient la première, rendant ainsi les élèves sourds à la langue orale. Ce phénomène est particulièrement vrai en anglais, où il existe un écart très grand entre langue écrite et langue orale. On ne voit que trop rarement les professeurs consacrer le temps nécessaire à l'étude de la phonologie comme s'ils considéraient qu'il s'agit là d'un domaine mineur. Par exemple, si l'on n'a pas appris à un élève que les mots grammaticaux sont normalement inaccentués à l'oral, il ne les entendra pas et sera incapable de comprendre un message oral quel qu'il soit.

Plus les classes sont réputées faibles, plus les enseignants insistent sur cette approche grammaticale, persuadés que pour améliorer la performance de leurs élèves, il convient de leur faire réviser, une fois de plus, les sacro-saintes bases.



Tout enseignement de la grammaire doit-il donc être banni des cours de langue ? Certes pas, mais il faut que la réflexion sur la langue soit toujours au service du sens et qu'elle vienne éclairer une pratique préalable. C'est bien la signification de l'expression « pratique raisonnée de la langue ».

1.2.2. Le lexique, parent pauvre du cours de langue

« *Without grammar very little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed* », disait Wilkins.

Le constat de la pauvreté lexicale des productions des élèves est quasi unanime, mais rares sont les initiatives pour y remédier. Or, l'idée selon laquelle le lexique s'acquiert, en classe, par simple contact avec la langue, est un leurre.



L'enseignement et l'apprentissage du lexique doivent donc retrouver leur juste place dans le cours de langue : un travail méthodique et régulier s'avère indispensable.

1.2.3. Quels contrôles et pour quoi faire ?

La confusion entre évaluation formative, sommative et certificative est courante. Le temps accordé aux contrôles et à leur préparation est excessif, ce qui réduit d'autant celui consacré à l'apprentissage réel de la langue. Qui plus est, ces évaluations prennent trop souvent la forme d'exercices écrits et visent pour l'essentiel la vérification de connaissances parcellaires et théoriques. Il est certes indispensable d'évaluer fréquemment les acquis des élèves, mais à l'aide de contrôles formatifs courts.



Dans cet esprit, il faut rétablir, si elle a disparu, l'interrogation orale de début de séance, qui permet au professeur de mesurer l'efficacité de son enseignement et de l'adapter en permanence.

1.2.4. Apprendre à communiquer

Le professeur doit bâtir son enseignement sur la pratique des quatre compétences de communication. Il privilégiera le sens par rapport à la forme, en proposant des situations de communication authentiques, qui reposent sur un déficit d'informations. On pose une question parce qu'on ignore la réponse, on lit, on écoute pour obtenir une information. Ces situations se prêtent particulièrement bien à une organisation du travail en groupe ou en binôme.

Il convient de prendre appui, aussi souvent que possible, sur des documents authentiques et de veiller au strict respect des pratiques sociales de référence : une chanson, un bulletin d'informations sont faits pour être écoutés, un article de journal, un extrait de roman pour être lus silencieusement.

1.2.5. Rendre les élèves actifs

À l'issue d'un cours, il faut que tous les élèves aient pris part à une activité linguistique, ce qui ne signifie par forcément qu'ils aient pris la parole : être actif c'est également chercher à comprendre, remplir une fiche d'aide, réfléchir au fonctionnement de la langue. De plus, ils doivent avoir appris ou appris à faire quelque chose de nouveau.

Le professeur est un chef d'orchestre. Il dirige pour que les élèves produisent, il ne doit pas produire à leur place.

1.3. La formation des enseignants

L'enseignement efficace d'une langue vivante nécessite la connaissance fine des processus d'apprentissage et donc la maîtrise de techniques de classe adaptées.

1.3.1. En formation initiale

Les lauréats issus des concours externes disposent déjà pour la plupart de connaissances acquises au cours de leur passage à l'IUFM et la formation d'une année, dispensée à l'ENFA et en établissements par les conseillers pédagogiques, est satisfaisante.

Ce n'est pas le cas pour les lauréats issus des concours internes et réservés dont la formation initiale est insuffisante en termes de durée et de contenus.

Enfin, il est indispensable que les agents contractuels bénéficient, eux aussi, d'un plan de formation.

1.3.2. En formation continue

Pour les professeurs titulaires, il est nécessaire que, de façon périodique, soient mises en place des sessions abordant la didactique de la discipline (dans les trois langues - allemand, anglais et espagnol).

L'offre de formation continue doit donc être étoffée; une organisation au niveau interrégional présenterait des avantages certains : réduction des coûts et des contraintes liés aux déplacements et développement de dynamiques pédagogiques de proximité.

Il ne faut pas oublier que la formation continue passe aussi par un travail personnel d'autoformation, composante non négligeable de la veille pédagogique : il se publie de nombreux ouvrages sur la didactique des langues vivantes.

1.4. L'implication des enseignants

1.4.1. Des enseignants enthousiastes et novateurs

De nombreux professeurs ont le souci constant d'adapter leur enseignement au public des établissements agricoles. Avec beaucoup d'enthousiasme, ils apprennent à s'intéresser aux différents domaines professionnels étudiés par leurs élèves, n'hésitant pas à aller sur le terrain pour mieux connaître les réalités de la profession. Ils s'impliquent dans des projets donnant l'occasion de pratiquer la langue dans des situations de communication authentiques :

échanges, organisation de MIL et de stages professionnels à l'étranger, accueil d'assistants, participation au Wine and Spirit Education Trust...



Ces initiatives doivent se multiplier, être davantage encouragées et mieux valorisées. A cet effet, la circulation de l'information facilitée par le développement des NTIC (notamment de la conférence de langues sur le site educagri. fr.) doit encore être développée.

Ces nouvelles technologies doivent venir s'intégrer harmonieusement à la panoplie des moyens pédagogiques déjà disponibles. Ils ne sauraient en aucune façon se substituer à l'enseignant dont la responsabilité et le rôle demeurent irremplaçables.

2. Les mathématiques dans l'enseignement agricole : un apprentissage fondamental, une démarche scientifique, un appui à l'expérimentation

2.1. Les enseignants : une inégalité des qualifications, amplifiée par le recours aux agents contractuels

2.1.1. Les personnels non titulaires

Certains personnels non titulaires, recrutés avec les qualifications adéquates et dûment motivés pour le métier, assurent honnêtement les missions qui leur sont confiées si elles ne sont pas trop ambitieuses.

En revanche, trop d'agents contractuels, souvent anciennement recrutés et de formation non mathématique, sont notoirement inefficaces : ceux-là ne passent pas les concours ou y sont régulièrement refusés.

2.1.2. Les personnels titulaires

Les mathématiques dans l'enseignement agricole s'appuient néanmoins sur un noyau solide de professeurs titulaires dévoués et compétents, noyau qui s'enrichit peu à peu grâce à l'excellent niveau de recrutement des concours externes.



RECOMMANDATIONS

S'il faut vraiment recruter des agents contractuels, alors, il convient de :

1. privilégier les titulaires d'une licence de mathématiques, si possible engagés dans une démarche de formation aux concours (IUFM), voire déjà admissibles ou inscrits sur des listes complémentaires, ce qui garantit leur niveau vu les quotas actuels de reçus aux concours (CAPESA, CAPES, PLPA2, PLP2) ;
2. assurer dans les établissements un accueil attentif et responsable ;
3. prévoir un service d'enseignement raisonnable (excluant des classes telles que terminale S ou BTS) ;
4. dispenser une formation adéquate (à la fois administrative, pédagogique et disciplinaire) à la prise de fonction.

2.2. L'aspect réglementaire : appliquer les textes pour améliorer la qualité de l'enseignement

Il n'est pas rare d'observer dans les établissements des dysfonctionnements relatifs :

- aux horaires d'enseignement et à leur répartition ;
- aux CCF et aux contenus qui y sont évalués : les notes de cadrage sont souvent mal appliquées, parfois ignorées, voire détournées ;
- aux programmes et à leur mise en œuvre.



RECOMMANDATIONS

1. Respecter strictement les horaires réglementaires et leur découpage en : cours, travaux dirigés, modules.
2. Dans le cadre de ces horaires, répartir avec pertinence les heures de cours dans la semaine. Il est pédagogiquement inacceptable que l'horaire d'une classe donnée en mathématiques soit regoupé sur deux, voire une seule plage hebdomadaire.

3. Appliquer avec rigueur les notes de cadrage relatives aux CCF : en particulier le contenu évalué doit correspondre aux directives données dans les programmes et prendre en compte les items qui y sont spécifiés ; des CCF situés trop tôt dans la formation ne répondent pas à la commande.

4. Respecter les programmes : il est du devoir de l'enseignant de traiter l'intégralité des programmes afin d'assurer la bonne formation des élèves, et de ne pas les pénaliser à l'examen. En particulier, l'abus de révisions systématiques des programmes antérieurs retarde l'étude des contenus spécifiques de la classe et nuit à la maturation des concepts.

5. Remplir le cahier de textes de classe : il est le référent administratif du travail de l'enseignant dans toutes les sections, y compris BTSA. Il doit être régulièrement renseigné et dûment visé par le chef d'établissement.

2.3. Des pratiques pédagogiques encore trop marquées par les méthodes magistrales

On observe majoritairement dans les classes des cours dispensés *ex cathedra* particulièrement, - ce qui est paradoxal - dans les filières professionnelles, même dans les classes à effectif réduit.

Par ailleurs, le manque d'ancrage spécifique de l'enseignement en BTSA, la réflexion insuffisante sur les progressions, l'abondance non justifiée de photocopies, l'absence trop fréquente de devoirs sont des éléments récurrents des rapports d'inspection.



RECOMMANDATIONS

1. En BTSA

Réaliser un véritable ancrage, dans chaque filière, de l'enseignement des mathématiques : loin de dispenser un cours passe-partout quelle que soit la section, l'enseignant se doit de prendre en compte les spécificités de chacune et de s'appuyer pour ce faire sur le contexte de l'établissement (exploitation, pluridisciplinarité, etc.).

2. Dans toutes les sections

- Favoriser une réelle activité mathématique des élèves pendant les cours en dosant de façon pertinente les aspects théoriques et pratiques, ces derniers devant bien entendu être privilégiés en filières professionnelles.
- Articuler les différents items du programme dans une progression mathématiquement logique et chronologiquement réalisable et en rendre compte dans le cahier de textes de classe.
- Faire un usage raisonné des photocopiés :
 - la distribution d'un cours photocopié peut être ponctuellement utile, mais elle ne dispense pas d'un travail pédagogique sur le sujet ;
 - la généralisation de cette méthode (on voit des classeurs constitués uniquement de photocopiés) bloque l'apprentissage de la prise de notes et de la capacité à rédiger et nuit à l'initiative de la tenue d'un cahier. Ces compétences préparent à la poursuite d'études ainsi qu'à la consolidation d'un savoir-faire professionnellement utile.
 - la banalisation et l'abondance des photocopiés finissent par leur enlever tout impact.
- Ne pas négliger l'usage, par l'élève, d'un manuel : l'obsolescence des livres de mathématiques dans certaines filières de l'enseignement agricole est patente, mais il est toujours possible de trouver dans des filières de l'Éducation nationale un manuel équivalent au contenu satisfaisant.
- Proposer des travaux écrits diversifiés. Il est en particulier indispensable de donner régulièrement des devoirs rédigés en temps libre et d'en faire des corrections individuelles détaillées, quels que soient la filière ou le niveau de classe. L'aspect formateur de ces activités permettra d'assurer un apprentissage solide de l'expression écrite, de la rédaction et de l'autonomie, une préparation efficace aux examens, ainsi qu'un suivi pertinent des élèves.

2.4. L'informatique : un matériel récent et performant, mais dont l'utilisation doit être améliorée

Les dotations diverses en matériels et logiciels ont globalement amélioré la situation des établissements.

Le recours aux emplois-jeunes a dynamisé le fonctionnement des salles informatiques.



RECOMMANDATIONS

Engager une réflexion sur la mise en œuvre de l'outil informatique, dont l'efficacité pédagogique est subordonnée à :

- la mise en place d'horaires de cours pertinents, ni trop concentrés ni trop émiétés ;
- un accès plus large en libre service en dehors des heures de cours ;
- une préparation convenable des séances ;
- la remise de travaux réguliers d'élèves, réalisés en temps libre, et dûment corrigés par l'enseignant ;
- une approche pluridisciplinaire ancrée dans la spécificité agricole de l'établissement.

3. Lettres : orientations disciplinaires et pratiques de la lecture

3.1. Une répartition très différenciée des activités d'enseignement

Depuis 1995, les inspecteurs de lettres ont observé près de six cents séances d'enseignement à l'occasion d'inspections ou de visites-conseil. L'analyse des rapports et fiches-conseil réalisés à l'issue de ces observations et entretiens a abouti à un classement des séances en fonction de l'activité dominante d'enseignement déployée, classification fondée sur les objectifs traditionnellement assignés à la discipline : lecture, écriture, langue.

	4 ^e /3 ^e	BEPA	BTA/ Bac pro	2 ^{nde} / 1 ^{re} S	Bac techno	BTS	TOTAL
Lecture	22 + 12	39 + 26	39 + 20	96 + 6	51 + 10	0 + 17	338
Écriture	16	38	18	7	6	13	98
Langue	36	9	3	1	0	0	49
Autre	12	36	9	11	12	10	90
TOTAL	98	148	89	121	79	40	575

La présentation tabulaire par niveau et par domaine d'enseignement des 575 séances observées fait apparaître une répartition très inégale des activités disciplinaires :

- les activités de lecture prédominent nettement : 42% des séances observées, si l'on ne retient que les textes littéraires, 58% si l'on prend également en compte la lecture des textes argumentatifs.

- les activités d'écriture sont très minoritaires. Elles ont été observées dans 17% des séances. Elles apparaissent surtout caractéristiques du niveau BEPA.

- les activités de langue disparaissent complètement des sections de type baccalauréat et sont essentiellement menées dans les classes de premier cycle.

- un certain nombre de séances n'entre pas dans cette catégorisation : méthodologie, prise de notes, travail sur l'image... L'oral, notamment, reste le parent pauvre des pratiques pédagogiques ; seules 5 séances au total ont été observées.

On pourrait objecter que les séances réalisées à l'occasion de l'inspection ne sont pas représentatives de la répartition réelle des activités menées dans les classes ; il n'empêche que la taille de l'échantillon est significative et qu'elle est révélatrice des choix pédagogiques et didactiques opérés. Le présent rapport sera donc centré sur la pratique dominante de l'enseignement des lettres, la lecture des textes littéraires.

3.2. La séance de lecture : des pratiques qui n'évitent pas toujours les dérives

Plusieurs éléments rendent compte de la place importante de la lecture des textes littéraires dans les classes : les programmes des Bac techno et des Bac pro leur accordent une place privilégiée ; les jeunes professeurs sont formés à leur traitement didactique et pédagogique ; les manuels scolaires en proposent depuis longtemps déjà sous forme d'extraits.

C'est ainsi que, dans un esprit d'ouverture, de développement de la sensibilité et du goût, la lecture méthodique, « explication de texte consciente de

ses démarches et de ses choix», est devenue l'approche dominante de la lecture des textes littéraires dans les classes. Cette évolution est très positive pour le développement de la lecture chez les élèves, elle n'est pas non plus exempte de dérives.

La première dérive constatée est la dérive techniciste : en effet l'usage direct et systématique des instruments de la lecture méthodique (indices d'énonciation, réseaux lexicaux...) consiste trop souvent à évacuer le sens au profit de l'utilisation de l'outil pour lui-même. Or les outils n'ont de valeur et d'intérêt que parce qu'ils sont au service du sens et non l'inverse.

La deuxième dérive est relative à l'usage des manuels scolaires. Elle relève de la même tournure d'esprit que la précédente et consiste en un usage réducteur des manuels scolaires : utilisation directe des extraits proposés et surtout de l'appareil de questionnement tel qu'il est présenté et formulé dans le manuel. La typologie des textes en particulier est souvent l'occasion d'une présentation mécanique et peu réfléchie : on dégage les caractéristiques des types à partir de quatre extraits exclusivement narratif, descriptif, explicatif et argumentatif sans s'interroger sur leur réalisation effective et exclusive dans les textes.

Par rapport à ces deux dérives majeures, il est indispensable que les professeurs de lettres recentrent leurs pratiques d'enseignement de la lecture sur les objectifs essentiels de la classe de français.



Il s'agit tout d'abord de donner du sens et de la motivation à l'acte de lecture.

Lire consiste à découvrir des émotions et des sensations et non à appliquer une grille de lecture préétablie sur un texte. Si l'on veut motiver les élèves, il faut respecter et entretenir le rapport au plaisir dans la lecture, en abordant des sujets et des thèmes qui touchent leur sensibilité tout en répondant à leurs intérêts, leurs capacités et leurs besoins. Le vaste réservoir de la littérature française offre en la matière un éventail suffisamment large.



Il convient de faire des choix thématiques et stratégiques qui organisent un véritable parcours de lecture.

C'est pourquoi les entrées dans le texte (introduction de la séance, angle d'attaque particulier qui la détermine fortement) ne peuvent être généralement ni techniques ni universitaires (même si ces savoirs sont réintroduits par la suite) mais doivent toucher directement la sensibilité des élèves. De ce point de vue, les premières impressions et sensations des élèves à la première lec-

ture d'un texte sont souvent justes, souvent pertinentes, même partielles ou partiales, elles sont souvent dignes d'intérêt car elles permettent de construire une problématique de séance. Un élève de seconde qui trouve qu'un texte de Ponge n'est pas poétique parce qu'il ne parle pas d'amour et de tristesse pose là une problématique de lecture féconde pour le professeur et lui donne une piste pour organiser la séance.



Il s'agit de prendre en compte la parole des élèves et de développer le plus souvent une démarche inductive qui s'appuie sur leurs réponses.

C'est pourquoi la sélection des textes et le choix de la stratégie sont fondamentaux. Si les manuels scolaires fournissent d'excellents exemples de textes, il est parfois nécessaire de les adapter. En revanche, c'est surtout dans le questionnement que le travail du professeur est plus exigeant ; il est souvent indispensable de remodeler, de reformuler en fonction d'une stratégie de lecture qui associe les intérêts des élèves pour le thème abordé, les objectifs de la séance, la valeur et la portée du texte. On passe ainsi d'une première impression (ou « hypothèse de lecture ») à un sens de portée plus vaste (poésie en vers/poésie en prose, romantisme/modernité, résonance particulière du langage chez Ponge, pour reprendre cet exemple).

3.3. Construire une politique de la lecture dans les classes



L'objectif n'est pas uniquement d'apprendre à lire des textes. Il convient surtout de permettre aux élèves d'intégrer à leurs intérêts le recours autonome à la lecture aussi bien comme pratique de divertissement que comme moyen de culture ou de documentation. Plusieurs pistes, inégalement fréquentées, apparaissent fécondes pour atteindre cet objectif.

La lecture méthodique – les futurs programmes de seconde parlent de lecture analytique – n'est pas une fin en soi. Destinée aux élèves, elle est pour le professeur un instrument privilégié d'apprentissage de la lecture et de l'interprétation des textes. Le choix du support est ainsi déterminant pour l'efficacité de la séance et il est important que le professeur ait pu, lors de sa préparation, expliciter les critères de son choix : longueur de l'extrait, richesse et valeur du texte, intérêt par rapport à la classe, pertinence dans la progression...

On ne saurait donc, dans cette perspective, travailler sur des extraits isolés ou juxtaposer dans une séquence des lectures méthodiques. Le travail sur un

extrait, même s'il est fondé sur un objectif clair, ne se traduit pas par un réinvestissement automatique des compétences acquises : on ne peut espérer que les élèves s'approprient les outils à partir de l'exploration d'un seul texte. Il est donc nécessaire de penser la lecture des textes dans un cadre plus global. Ainsi le recours au groupement de textes dont la pratique se répand apparaît une modalité pédagogiquement mobilisatrice de l'intérêt et de l'activité des élèves et didactiquement féconde puisque le groupement permet aussi bien l'acquisition d'une notion technique (les scènes d'exposition au théâtre par exemple) que l'intégration de repères culturels (le romantisme...). De même, un extrait ne prend toute sa force que dans la dynamique de l'œuvre dont il est issu et il apparaît essentiel de développer l'étude d'œuvres intégrales en proposant une lecture méthodique de quelques extraits judicieusement choisis. Ces démarches existent, mais le nombre d'œuvres littéraires étudiées au cours d'une année ou d'un cycle de formation reste très faible et porte presque exclusivement sur le genre romanesque. Si le rythme d'une étude bimestrielle constitue une base de référence commode, l'alternance de groupements de textes et d'œuvres intégrales constitue un principe d'organisation simple et efficace dans l'élaboration d'un projet pédagogique.

Au-delà de la lecture des textes, il est nécessaire de développer les incitations les plus larges à la lecture. Que chaque enseignant se dote d'une politique de la lecture dont les visées ne se limitent pas au travail mené en classe. Le cours de français est le moment fort d'une activité diffuse dans la vie scolaire et quotidienne : suggestions et incitations, discussions et comptes rendus, explorations... autant d'activités qui créent, entretiennent et développent le sens et le goût de la lecture. En particulier, si l'on veut que la lecture devienne chez les élèves un plaisir durable, il est indispensable qu'à toute lecture ne soit pas associée une évaluation : où est le plaisir d'une lecture lorsqu'elle est contrainte et finalisée par une fiche de lecture ?



Il apparaît essentiel de diversifier les modes et les objets de lecture.

Lire n'est pas un verbe intransitif et aucun imprimé n'est indigne de l'attention d'un professeur de lettres... On s'attachera ainsi à développer des pratiques de lecture cursive, lecture qui n'est pas étude et retour sur l'œuvre, mais lecture que l'on mène au fil du texte et à son rythme. D'autre part, la littérature de jeunesse est méconnue et peu pratiquée. Les enseignants auraient intérêt à découvrir ce secteur de l'édition - pour leur propre plaisir certes, mais aussi dans l'intérêt de leurs élèves. Ces ouvrages offrent des œuvres de qualité et représentent une bonne passerelle vers l'étude d'ouvrages plus valorisés.

Les élèves de l'enseignement professionnel ne sont pas *a priori* de grands lecteurs ; les professeurs ont appris à ne pas se contenter de ce constat et consacrent une forte partie de leur enseignement à des activités de lecture. Pour donner toute leur efficacité à ces pratiques et asseoir chez les élèves « le goût, les instruments, les compétences d'une pratique autonome de la lecture », il est souhaitable que les enseignants s'engagent plus avant sur la voie d'activités variées de lectures mobilisatrices.

4. Quelle géographie pour l'enseignement agricole ?

Toute inspection individuelle en histoire et géographie comprend l'observation d'une séance dans chacune de ces disciplines. Très généralement, en géographie, les enseignants ont à cœur de présenter un travail ordonné, correctement documenté, actualisé avec les dernières données statistiques ou à l'aide de quelques articles de presse bien choisis... Leurs séances atteignent-elles pour autant pleinement l'objectif d'une formation à la compréhension des espaces (quelle qu'en soit l'échelle) dans lesquels vivent les jeunes et dans lesquels ils devront se repérer et s'insérer en tant que professionnels et citoyens ?

Bien souvent, les séances relèvent soit du morose plan tiroir d'une géographie qui cumule mécaniquement les informations, soit de la présentation de considérations démographiques, sociologiques, économiques, certes dignes d'intérêt en elles-mêmes, mais qui ne sont géographiques que parce qu'elles sont habituellement exposées dans les manuels de géographie alors que d'autres disciplines peuvent tout aussi légitimement livrer de tels apports. Comment marquer la spécificité des démarches de la géographie et ainsi lui donner toute sa place dans notre enseignement ?

4.1. Intégrer la nécessité du recentrage de la géographie

Le passé de la géographie reste très présent et retentit, malgré toutes les mises en garde, sur la lecture qui est faite des questions figurant aux programmes, ceux du ministère de l'Éducation nationale comme ceux du ministère de l'Agriculture, sur l'interprétation qu'en proposent les manuels mis en marché et sur les pratiques pédagogiques.

Avec l'avènement de l'école de la République, la géographie sort du cercle fort étroit des princes, des stratèges et voyageurs explorateurs pour contribuer, avec l'histoire, à la formation de jeunes Français prêts à assumer convena-

blement leur rôle de citoyens. Une géographie scolaire précède donc, à la fin du XIX^e siècle, l'essor de la géographie universitaire qui, trop vite, se définit comme une discipline-carrefour, à l'intersection des sciences de la terre et des sciences de l'homme, s'autorisant ainsi toutes les dérives et tous les clivages. La géomorphologie devient un champ majeur du savoir géographique, mais elle oublie très vite de prendre en compte, si ce n'est par quelques pétitions de principe, la relation homme/modelé en terme d'atouts ou de contraintes pour l'aménagement d'un espace répondant à des fins sociales précises ; elle privilégie une approche purement géophysique. La même dérive frappe les spécialistes de climatologie qui se font météorologistes. Et la géographie accueille encore l'étude des populations dans leurs structures et leurs tendances démographiques plus que dans leur répartition ; elle prend en charge aussi l'étude des activités économiques en omettant trop souvent d'évaluer leur impact spatial. Ce cumul de savoirs quelque peu composites en l'absence d'un paradigme fondateur suffisamment fort conduit à une géographie inventaire ou nomenclature, sans identité marquée : elle est par là même en concurrence avec d'autres champs disciplinaires et menacée.

De nombreuses rémanences de géographie-catalogue encombrant aujourd'hui encore les prestations faites devant les classes alors qu'une évolution épistémologique importante, amorcée depuis la fin des années 1970, tend à ancrer la géographie dans le champ des sciences sociales.

Sans renier le corpus des connaissances accumulées sous le vocable de savoir géographique, il s'agit d'étudier de manière systémique la relation entre les faits de société et l'organisation des lieux, des territoires, des espaces, pour mettre en évidence des fonctionnements, des évolutions, des liens entre un système spatial et d'autres ensembles régionaux, nationaux ou supranationaux et cerner, à l'heure de la mondialisation tout spécialement, son insertion dans le système-monde. Naviguer ainsi en utilisant des optiques différentes (ici, jeu à échelles variées et emboîtements d'échelle), constitue un vigoureux apprentissage de la complexité à travers la réflexion sur la relation espace/société. C'est faire prendre conscience de l'existence de hiérarchies spatiales commandées par le niveau d'intervention des acteurs et les problèmes spécifiques qu'ils ont à résoudre à leur échelle : décisions individuelles au sein d'une exploitation ou d'une entreprise, stratégies collectives des groupes sectoriels ou des représentants d'une communauté, stratégies globales au-delà...



RECOMMANDATIONS

1. Analyser, en se référant à cette approche renouvelée de la géographie, le contenu des ouvrages scolaires ;
2. Reprendre la lecture des programmes pour traiter, dans cette perspective, les différents contenus.

Il y a, par exemple, à se demander si, face à un libellé tel que « les États-Unis, première puissance mondiale » (référentiel du Baccalauréat professionnel, objectif 4), le géographe doit se contenter de marteler données chiffrées, classements, palmarès divers, ou plutôt s'interroger sur la manière dont le territoire et son aménagement ont conduit à la puissance et comment, à son tour, la puissance commande une certaine organisation spatiale.



Ces regards critiques sont bien de la responsabilité de chaque enseignant de géographie dans son travail quotidien, mais nécessitent aussi un accompagnement par des actions de formation qui sensibilisent, qui introduisent dans la démarche d'*aggiornamento*, qui aident à réajuster les interprétations, qui confortent ou sécurisent aussi le professeur et l'incitent à s'engager bien au-delà des figures imposées de la géographie, discipline d'enseignement général.

4.2. Oser la géographie de terrain (ou s'engager en géographie appliquée ?)

Les professeurs de géographie en LEGTA ou LPA ont la chance d'exercer dans un système éducatif où les occasions de pratiquer le terrain sont incomparablement plus nombreuses que dans les autres ordres d'enseignement. On ne saurait trop les inviter à s'investir largement dans les études de cas, dont il convient de rappeler qu'elles sont explicitement prévues dans les référentiels de formation. Fort stimulantes, elles obligent à confronter un savoir théorique, fort intellectualisé et riche d'abstractions (les concepts), à l'impitoyable cas concret qui ne fait l'objet d'aucun paragraphe spécifique dans aucun manuel, qui fait éclater les tours d'ivoire riches de références préfabriquées pour solliciter intelligence, créativité et culture géographiques.

Dans les années 1960, les professeurs ont pu ne pas trouver beaucoup de satisfaction dans les ouvertures qui leur étaient faites. Les rapports de stages que l'on demandait alors aux élèves comportaient un rituel chapitre de pré-

sentation de la « petite région » où se situait la ferme qui les avait accueillis. Personne n'y attachait la moindre importance dans la mesure où les matériaux réunis n'étaient, dans une démarche analytique, aucunement mis en relation avec la vie même de l'exploitation. Les stagiaires se sont vite contentés de recopier des textes passe-partout, de portée fort inégale, souvent empruntés à la documentation des chambres d'agriculture : l'exercice étant apprécié sans tenir compte de ce travail très formel, peu de professeurs de géographie ont durablement participé à l'élaboration de tels rapports et tous se sont désintéressés de leur évaluation...

Désillusion aussi, au début des années 1970, lorsque l'enseignement de l'écologie, assorti de pluridisciplinarité, est introduit dans nos programmes. La taille des écosystèmes étudiés - fort souvent, la mare, la haie, la lisière forestière - et la nature de la commande (caractériser des éléments abiotiques : étude géomorphologique et conditions climatiques) embarrassent les géographes, qui ne se retrouvent pas dans cette géographie naturaliste quelque peu réductrice par rapport à leur champ disciplinaire.

4.2.1. Perspectives



Avec les différentes étapes de la rénovation, les invitations adressées au géographe sont nettement plus séduisantes. Dans l'intérêt des formés, comme dans le sien au sein de l'équipe pédagogique, il lui faut s'investir en profitant de nouvelles opportunités.

En seconde, l'option EATC (écologie, agronomie, territoire et citoyenneté) reprend et enrichit largement les ambitions des « activités éducatives dirigées » du début des années 1980, avec l'idée que l'étude d'un territoire est à la fois objet de formation et auxiliaire de formation. Cette sensibilisation au local n'est pas enfermement sur le local dès lors que l'équipe pédagogique, et en particulier le professeur de géographie, s'attachent à contextualiser et à relativiser les données techniques et socio-économiques en attirant l'attention sur l'ailleurs (à différentes échelles), sur l'hétérogénéité spatiale et les processus de différenciation de l'espace, tout en prenant en compte l'autrefois (lien fécond avec l'histoire et ses différents pas de temps).

Dans les filières techniques, le stage doit désormais être réfléchi et construit en fonction d'une approche globale (systémique) de l'exploitation : la géographie tout comme l'histoire, avec leurs outils et leurs savoirs, peuvent

apporter des éléments de réponse éclairant le fonctionnement de l'exploitation de référence qui ne saurait être abordée sans examen des atouts (ou contraintes) liés au site, au modelé, à l'étendue, à la distance. La manipulation des cartes, l'effort de modélisation spatiale, indispensables dès lors qu'un territoire est étudié, constituent en outre une excellente occasion d'initier une réflexion sur une gestion « citoyenne » de l'espace. Un tel carrefour pluridisciplinaire ne saurait être négligé.

Plus généralement, les réécritures de référentiels de formation intègrent avec toujours plus de netteté la dimension territoire : pas de diversification en agriculture, pas de développement durable de l'agriculture sans une démarche de diagnostic du territoire ; et la récente loi d'orientation de l'agriculture insiste sur les spécificités territoriales, institue des contrats territoriaux d'exploitation... Or, « toute société a du territoire et produit du territoire » nous dit R. Brunet, le territoire étant la base géographique de l'existence sociale. C'est objet même d'une géographie recentrée que d'observer comment cet espace, une fois approprié, est aménagé par une collectivité humaine et sans cesse « recomposé » en fonction de décisions prises à des niveaux très différents, du niveau local au niveau mondial...

Dans la lecture et la compréhension du territoire, une place est assurément proposée au géographe : elle suppose l'exercice de l'étude de cas qui donne sa spécificité au travail du professeur d'histoire et de géographie en service au ministère de l'Agriculture. C'est une raison décisive pour s'engager dans la démarche avec le soutien méthodologique approprié et souhaité des établissements publics nationaux : CEP, CEMPAMA et CEZ.

5. L'enseignement des sciences expérimentales : Des intentions louables, des réalisations parfois difficiles

Il y a environ quarante ans, l'institutionnalisation des travaux de laboratoire dans l'enseignement agricole a consacré le caractère pratique des sciences physiques et naturelles. Plus récemment, les programmes des baccalauréats technologiques et professionnels ont délibérément mis en valeur l'ancrage de ces disciplines dans le réel. L'instauration de contrôles certificatifs pratiques dans le cadre de l'évaluation des filières à caractère scientifique a définitivement donné leurs lettres de noblesse aux sciences de la matière et du vivant, leur conférant par là-même le statut de sciences expérimentales à part entière.

Comment cet enseignement particulier est-il vécu et mis en œuvre sur le terrain? Quelles sont ses exigences et ses contraintes, ses réussites et ses échecs?

Un écart subsiste parfois dans l'enseignement de ces disciplines entre les décisions et les résultats, entre les prévisions et les projets, entre le rêve et la réalité.

5.1. Les enseignants : leur formation, leurs pratiques pédagogiques

5.1.1. Les auxiliaires

Alors que le recours aux agents contractuels devrait être exceptionnel, leur nombre ne cesse d'augmenter. La formation universitaire de la plupart d'entre eux, bien que d'un bon niveau, ne les prédispose pas à pratiquer un enseignement fondé sur l'expérimentation. Ils sont imprégnés de la pédagogie rencontrée lors de leurs études et pratiquent trop souvent un enseignement théorique et dogmatique inadapté au public qui leur est confié. Ils sont au service des méthodes pédagogiques qu'ils utilisent au lieu de mettre ces méthodes à leur service. Dans de telles conditions, les travaux pratiques ne trouvent guère de place dans leur enseignement.



Un accompagnement à la prise de fonction et un suivi au niveau régional s'imposent pour permettre aux enseignants débutants d'acquérir les techniques pédagogiques de base, tout particulièrement celles qui caractérisent les disciplines scientifiques.

5.1.2. Les titulaires

Pour les candidats issus des concours externes, l'influence de la préparation sérieuse effectuée dans les IUFM se fait nettement sentir. En plus d'une culture scientifique d'excellent niveau, ils ont une approche réaliste du matériel et de son utilisation, confortée par leur année de stage à l'ENFA de Toulouse.

Le combat pour mettre en place un enseignement véritablement expérimental et donner du sens à la démarche n'en est pas pour autant gagné. Dans l'enseignement au quotidien, les travaux pratiques servent trop souvent d'illustration aux cours magistraux dispensés en amont. Ils s'intègrent trop rarement dans un processus cohérent de construction du savoir et de résolution de problèmes. Ils devraient être le label des sciences expérimentales et pour cela

permettre aux élèves l'utilisation de matériels spécifiques et l'acquisition de la méthodologie propre aux sciences de la matière et du vivant : observations, questionnement, mesures, collecte et traitement de l'information, formulation d'hypothèses, vérification, validation ou invalidation.



Il y a là, pour les instituts de formation, un terrain privilégié d'intervention et des intitulés de stages tout trouvés.

5.2. L'évaluation des capacités expérimentales : les CCF pratiques

Les pratiques expérimentales sont maintenant valorisées de façon significative dans l'obtention des diplômes. Cette nouvelle forme d'évaluation a des conséquences importantes tant au niveau des pratiques enseignantes qu'à celui du comportement des élèves. Elle s'accompagne de la prise en compte de capacités liées au savoir-faire, très importantes pour la formation de l'élève et pour sa vie future, capacités que les examens classiques avaient jusque-là ignorées. De l'aveu même des enseignants, ces pratiques ont développé chez les élèves une motivation accrue pour le travail expérimental, un investissement plus grand et un changement de mentalité dans les tâches qui leur sont confiées. L'élève attacherait plus d'importance à la phase d'interprétation qu'il délaissait naguère au profit de l'aspect purement manipulateur des travaux pratiques.

Ce satisfecit d'ensemble doit cependant être pondéré par l'évocation des difficultés rencontrées dans la mise en œuvre du système en général et dans celle des opérations d'évaluation en particulier.

Les travaux pratiques doivent non seulement apporter des réponses à des questions que se posent les élèves (ou que le professeur les conduit à se poser) mais leur déroulement doit être construit avec eux. Certes le TP « presse-bouton » peut conduire à des résultats scientifiquement corrects, mais ils ne sauraient participer efficacement à la construction de la connaissance.

Les contrôles expérimentaux quant à eux consistent encore trop souvent en une reproduction de savoir-faire. Ce ne sont pas des évaluations de démarches liées à des situations-problèmes. En conséquence, ils donnent lieu à du bachotage, certes motivant, car gratifiant pour l'élève, mais qui ne correspond pas à l'esprit du projet.

Alors que le statut des travaux pratiques se renforce par cette prise en

compte à l'examen, l'horaire de ces mêmes travaux pratiques se voit réduit dans les programmes. Pour être fructueuses, les séances de travaux pratiques nécessitent des effectifs réduits, donc des classes dédoublées, des moyens matériels, donc des établissements correctement dotés et une continuité dans le temps, donc des plages horaires suffisantes.



Lors du toilettage des anciens programmes, et à plus forte raison lors de la création des nouveaux, il faudra veiller à mettre en accord ces intentions et les conséquences qu'elles impliquent.

Au plan matériel et humain, les moyens à déployer pour pratiquer une telle évaluation sont excessivement lourds. Consommateurs de temps et d'énergie, ces contrôles viennent en déduction de l'enseignement proprement dit et posent beaucoup de problèmes de type organisationnel.

Malgré ces réserves, l'instauration des CCF pratiques a impulsé dans l'enseignement des sciences expérimentales au quotidien des formes actives plus efficaces que le simple cours magistral.

5.3. Les conditions de travail : le fonctionnement des laboratoires

L'inégale dotation des établissements est un des facteurs qui freinent la mise en place d'un enseignement à caractère expérimental. Dans les LEGTA, la qualité des équipements et la dotation en personnel qualifié sont en général correctes. Par contre, dans de nombreux LPA et dans beaucoup d'établissements privés, les équipements sont insuffisants et les conditions ne permettent pas de dispenser un enseignement en accord avec les prescriptions des programmes, ni même de procéder à des évaluations conformes aux modalités prévues par les textes.

Il est vrai que les investissements en appareils scientifiques sont souvent onéreux, que le progrès technique va plus vite que les crédits d'accompagnement et que les incessants changements de programmes ne facilitent pas les choses et incitent parfois à la prudence.



Néanmoins, il serait souhaitable de rappeler aux proviseurs des établissements concernés, et donc aux SRFD correspondants, l'obligation qui leur est faite de mettre en place les conditions nécessaires et suffisantes à la mise en œuvre d'un enseignement expérimental de qualité intégrant les conditions minimales de sécurité.

Actuellement dans certains établissements, on a le sentiment que cet impératif ne constitue pas une priorité.



Parallèlement il appartient aux instituts de formation et aux GRAF de proposer des actions de formation centrées sur les pratiques expérimentales, à destination des personnels de laboratoire et des enseignants concernés.

Quant au ministère, il y va de sa responsabilité de doter ses établissements en personnel de laboratoire qualifié. Actuellement, ce n'est pas toujours le cas dans les LEGTA et c'est l'exception dans les LPA.

5.4. Les nouvelles technologies et l'enseignement des sciences

5.4.1. *L'enseignement assisté par ordinateur*

Après une période initiale caractérisée par un engouement certain au niveau des intentions, les enseignants qui ont introduit l'EXAO dans leurs pratiques restent minoritaires.

Les utilisateurs potentiels de ce support informatique se heurtent en effet à de sérieuses difficultés. Le matériel, d'un prix souvent élevé, évolue vite, les enseignants manquent de formation pour pouvoir se livrer à un choix raisonné, le personnel de laboratoire n'est formé ni à l'assistance ni à la maintenance de ce type de matériel. Plus rédhibitoire, en sciences biologiques, le nombre et la complexité des paramètres rendent parfois l'utilisation de la méthode très aléatoire et en sciences physiques, l'installation à demeure des ordinateurs dans le laboratoire pose un problème qui ne peut être résolu qu'avec la création d'une salle spécialisée.

Actuellement l'EXAO reste limité à certains établissements de cycle long qui ont les moyens de leur politique. Il est parfois complété par des logiciels de simulation. Leur intérêt n'est pas négligeable à condition que leur utilisation, faite de manière intelligente, ne vienne en aucun cas se substituer à l'étude du phénomène réel mais soit une aide et un complément à l'élaboration de la démarche expérimentale.

5.4.2. Les technologies de l'information et de la communication éducatives (TICE)

Les TICE, qui permettent la mise en réseau des compétences et des ressources, se traduisent par une mutualisation des moyens mis à disposition des enseignants.

La conférence des professeurs de sciences physiques prend sa vitesse de croisière ; celle des enseignants de sciences biologiques va bientôt voir le jour. L'utilisation des ressources offertes par les nouvelles technologies est, et sera de plus en plus, en corrélation étroite avec les niveaux d'enseignement. Encore faut-il que l'accès à ces ressources soit facilité dans les établissements et que chacun puisse participer selon ses moyens. Actuellement ce n'est pas encore le cas, mais ce constat ne vaut que pour le présent.

En guise de conclusion

Le professeur chargé d'instruire dans le livret scolaire de l'élève la rubrique « enseignement des sciences de la matière et du vivant » écrirait sans doute dans la colonne « appréciation des capacités pratiques et expérimentales » : assez bien dans l'ensemble, mais peut mieux faire.

Il est vrai que les pratiques expérimentales sont maintenant solidement ancrées dans l'enseignement agricole et dans son histoire. Elles y ont pris une valeur formative pleinement reconnue par l'ensemble des acteurs du système éducatif. Il n'appartient plus maintenant qu'à eux de les faire vivre à la satisfaction de tous.



L'enseignement des sciences expérimentales exige et exigera pour chaque promotion d'enseignants la réaffirmation de ses objectifs spécifiques, de ses pratiques fondatrices si l'on veut qu'il continue à participer valablement à la formation d'élèves qui sont confiés à l'enseignement agricole.

6. Où en sont les pratiques d'animation des professeurs d'éducation socioculturelle ?

6.1. Une évaluation nécessaire

Les acteurs de l'enseignement agricole ont bien compris que le modèle de l'animateur socioculturel des années 1960-70 n'était plus aujourd'hui une référence. Pour autant seraient-ils devenus des « professeurs de culture », comme certains le laissent entendre, ou assument-ils autrement leur mission d'animation ?

Une circulaire récente (n° 2001 du 1er mars 1999) vient de rappeler à tous les enseignants d'éducation socioculturelle (ESC) qu'un tiers du temps de leur service doit être dévolu à des activités d'animation. Sous la pression des activités d'enseignement, cette part en effet s'est réduite de manière significative. Il n'y a pas à ce sujet d'évolution significative depuis le début des années 1990, la moyenne nationale des heures d'animation dans les emplois du temps des enseignants ESC à plein temps se situant autour de quatre heures par semaine, avec de grandes disparités régionales. Mais on constate dans le même temps une augmentation des heures de cours effectuées par le biais des heures supplémentaires.

Mais qu'en est-il qualitativement ? Cette évaluation des pratiques d'animation n'est pas chose facile, tant il est vrai qu'elles sont de nature différente des pratiques pédagogiques courantes : moins cadrées, dépendantes du contexte local (histoire et culture de l'établissement, motivation des publics, importance de l'offre culturelle), moins régulières aussi. En outre, leur hétérogénéité, l'absence fréquente de documents pouvant servir de référence aux acteurs ne facilitent pas la tâche.

Des grilles d'évaluation sont cependant possibles, faisant la part des compétences individuelles et des orientations et moyens que se donne l'établissement. Apparaissent essentielles les capacités d'anticipation par écrit de l'action, les capacités d'organisation et de gestion des groupes, les capacités relationnelles et de négociation, les capacités personnelles à favoriser l'expression, l'existence d'un véritable projet, la volonté de partenariat de l'établissement.

6.2. Quatre éléments pour mieux comprendre les pratiques d'animation aujourd'hui

Il s'agit de constats évidents. Leur analyse pourra permettre une évaluation plus qualitative des pratiques.

6.2.1. Des objectifs hétérogènes

Plusieurs logiques institutionnelles les orientent, partagées entre des préoccupations d'animation de la vie scolaire, de socialisation et de citoyenneté, d'action culturelle évidemment, mais aussi d'animation du milieu rural. Les profils particuliers des animateurs concourent également à cette hétérogénéité. Nous proposons une typologie, parmi d'autres, concernant les objectifs d'animation et leurs dérives potentielles quand ils sont exclusifs :

- centrés sur le développement de l'expression des élèves, au travers de réalisations, d'ateliers conduits par les professeurs d'ESC eux-mêmes, quitte à en réduire les exigences artistiques ;
- centrés sur l'organisation d'une médiation artistique et culturelle, par une fréquentation des œuvres, un travail de diffusion culturelle, une collaboration avec les institutions culturelles et les artistes professionnels, quitte à être tributaires des exigences des partenaires ;
- centrés sur une méthodologie de l'action et de l'organisation, par le suivi de projets choisis par les élèves eux-mêmes, ou par l'aide à l'organisation associative. Ils visent l'autonomie des jeunes, quitte à être moins exigeants sur l'ambition culturelle des actions ;
- centrés sur l'organisation de loisirs et services, quitte à se situer en marge des objectifs éducatifs ;
- centrés sur l'animation du milieu rural, au travers d'actions ayant un impact sur l'environnement de l'établissement, quitte à délaisser l'objectif de développement personnel pour celui du développement local.

6.2.2. Déclin des activités associatives et de groupes volontaires

Ce déclin et ses raisons ont été analysés dans un rapport de l'Inspection (*Les associations sportives et culturelles dans les établissements agricoles publics*, 1993). Le centre socioculturel désespérément vide le mercredi après-midi est une réalité... Le modèle directif des années 1970 ne peut à l'évidence fonctionner pour l'association sportive et culturelle (ASC), ni sa vocation première à animer l'ensemble de la vie scolaire. Dans ce contexte, et devant l'apparition de modes de financement et de gestion autres qu'associatifs, beaucoup de professeurs d'ESC délaissent la structure associative dans leur action

culturelle : les clubs sont remplacés par des ateliers de pratique, les soirées culturelles à l'amphithéâtre par des sorties en groupes-classes. Certains, par ailleurs, sont peu enclins à se situer dans une animation sociale de proximité, assez éloignée de fait des compétences de formation pour lesquelles ils ont été recrutés. Ce travail de médiation sociale, dans les lieux de loisirs, est alors pris en charge par d'autres dans la communauté (notamment dans le cadre d'emplois-jeunes).

6.2.3. L'intégration d'objectifs d'animation dans la formation

Analysée également dans deux rapports de l'Inspection (*Liaison formation-environnement : participation de groupes d'élèves à des actions d'animation et de développement*, 1991, et *Pour une meilleure synergie des quatre missions de l'enseignement agricole*, 1996), cette intégration mobilise au-delà des heures inscrites à l'emploi du temps les élèves et les professeurs d'ESC (mais pas uniquement eux), dans l'accompagnement des projets d'utilité sociale (PUS) en BEPA, les actions d'animation ou de développement en Bac techno, les projets initiative et communication (PIC) en BTS, ainsi que dans certains modules d'initiative locale (MIL). S'il s'agit de développer une pédagogie du projet, les retombées en terme d'animation interne et externe sont importantes, dynamisant souvent la vie de l'établissement, voire l'environnement local.

Comme pour les activités culturelles périscolaires, ces projets font l'objet d'un encadrement à partir d'un groupe-classe. Les groupes volontaires sont en effet de plus en plus difficiles à mobiliser de manière régulière, en raison notamment de la réduction des temps libres dans l'horaire hebdomadaire.

6.2.4. Le développement des pratiques de médiation artistique

Ces pratiques se sont installées progressivement grâce aux effets de la convention Culture-Agriculture et de ses déclinaisons régionales. Le réseau Action culturelle de la sous-direction FOPDAC fédère celles-ci, et la revue *Champs culturels* en témoigne largement. Les résidences ou interventions d'artistes, les jumelages avec une institution culturelle, les opérations des régions (lycéens au cinéma, chèques-culture...), les projets culturels inter-établissements mobilisent de plus en plus de professeurs d'ESC dans des tâches de conception et gestion en partenariats.

6.3. Recommandations pour mieux orienter et conforter les pratiques d'animation des professeurs d'ESC

Ces recommandations viennent en complément des propositions formulées dans le rapport sur la dimension éducative de la vie scolaire présenté dans ce rapport de l'Inspection.



Rendre plus lisibles et cohérentes les actions d'animation par la rédaction du projet pour l'animation et le développement culturel.

L'hétérogénéité des pratiques d'animation, qui pourrait être en soi une richesse, relève souvent en fait d'un manque d'identification et d'orientation des activités d'animation, voire de représentations contradictoires du métier. Il peut y avoir conflit entre la demande de l'équipe de direction et celle des enseignants, mais aussi celle des élèves, rendant difficile, voire impossible l'organisation globale d'un projet. Dans ce contexte, les activités d'animation peuvent se développer parfois de manière exemplaire, mais leur organisation est difficile, voire marginalisée. Rarement, elles sont intégrées à un projet cohérent, connu et partagé par l'ensemble de la communauté éducative, partie intégrante du projet global de l'EPLEFPA.

Le projet pour l'animation et le développement culturel, document écrit et actualisé chaque année scolaire, devrait être un véritable instrument de pilotage à l'échelle de l'EPLEFPA, et non un catalogue d'actions possibles ou prévues. Il permet en effet :

- de fédérer une diversité d'objectifs d'animation, afin de prendre en compte l'ensemble des dimensions dans le cadre de la vie scolaire : action culturelle, accompagnement de projets d'élèves, aide à la prise de responsabilités et à la vie associative, animation rurale dans son volet social et culturel...
- d'identifier les partenaires internes et externes ;
- de préciser les moyens, dont la répartition des tâches, par une mise à jour annuelle.



- Mieux reconnaître les responsabilités des professeurs d'ESC.

Les professeurs d'ESC ont souffert parfois d'un manque de reconnaissance. Ils ont pourtant vocation à concevoir en concertation et à coordonner ce projet, qui « *doit trouver une reconnaissance et une place au sein des projets d'établissement* » (rapport Frémont sur le recrutement des enseignants et

cadres de l'enseignement agricole public, 1999). Il conviendrait pour ce faire :

- de sensibiliser les proviseurs à cette dimension socioculturelle du projet d'établissement ;
- de positionner plus clairement les enseignants d'ESC comme interlocuteurs, dans le cadre d'une concertation régulière avec l'équipe de direction ;
- de renforcer leur formation initiale et continue dans le domaine de la gestion administrative, financière et de la conduite de projet culturels.



Une synergie animation-enseignement dans le cadre éducatif de l'ESC.

« *Le professeur d'ESC exerce un métier spécifique de formateur-médiateur qui est en sorte un prototype de l'enseignant de demain* » (rapport Frémont). Les objectifs de socialisation et d'animation inscrits de manière innovante dans les référentiels de formation contribuent à éloigner les enseignants d'ESC de la tentation d'une modélisation disciplinaire, de même que rigueur et méthode dans leurs pratiques d'animation les éloignent du modèle socioculturel des années 1960. Cette conception globale de leur action éducative doit être facilitée au niveau institutionnel :

- par une souplesse des emplois du temps, permettant le développement réel de tels objectifs ;
- par la prise en compte dans leur temps de service d'animation du suivi des projets d'élèves initiés dans la formation (à condition qu'ils aient une retombée en terme d'animation interne ou externe et qu'il ne s'agisse pas des séquences prévues à cet effet dans les référentiels).

Les professeurs d'ESC doivent faire preuve de vigilance pour ne pas banaliser et dévier de leurs objectifs ces projets, sous la pression des contraintes institutionnelles (rigidité des emplois du temps, projets répétitifs ou imposés...). Ils doivent également avoir le souci constant d'informer les élèves pendant le face à face en classe sur les activités volontaires d'animation et les événements culturels. Ils doivent également prendre toute la mesure des commentaires pédagogiques dans les référentiels quand ils incitent les enseignants à s'appuyer sur les ouvertures du projet socioculturel de l'établissement et sa mission d'animation rurale.



Les objectifs, le mode de pilotage et la gestion des associations sportives et culturelles doivent être clarifiés.

Une organisation associative est une nécessité pour l'animation de la vie à l'internat, une éducation active à la citoyenneté, le développement d'une vie

sociale plus autonome. Mais le modèle fondateur des ASC, qui perdure bien souvent, avec une vocation totalisante dans la vie scolaire et un fonctionnement directif, a vécu.

L'expérimentation ALESA tente de jeter les bases d'une plus grande autonomie des jeunes sans rupture avec les exigences éducatives du modèle fondateur. Cette expérimentation devrait déboucher sur des instructions claires concernant la gestion financière des associations. Le rôle de l'équipe éducative, et en particulier celui du professeur d'ESC, devrait être précisé. Le projet pour l'animation et le développement culturel doit, au niveau local, indiquer la place et les objectifs de l'association - voire des associations ayant leur siège dans l'EPLEFPA - dans les dispositifs mis en place.



Éviter certaines dérives de la médiation artistique.

L'impact des procédures mises en place dans le cadre des conventions régionales entre la Direction régionale de l'Agriculture et de la forêt et la Direction régionale des Affaires culturelles (DRAC) est évident. Elles tendent à mettre au premier plan des préoccupations d'ordre artistique dans les pratiques d'animation, même si les objectifs plus largement culturels ne sont pas absents (la découverte et mise en valeur du patrimoine culturel rural par exemple). Des jeunes plus sensibles à la création artistique, un accès facilité à l'offre culturelle, un meilleur encadrement des activités d'expression artistique en sont les conséquences les plus visibles, avec la finalité éducative de favoriser le développement personnel des jeunes et de contribuer à une autre perception de leur environnement.

Ces procédures peuvent cependant générer quelques dérives qu'il semble utile de signaler, même si elles ne sont pas généralisées :

- un risque de mettre l'artiste, au lieu de l'élève, au centre du dispositif (le statut de l'artiste n'étant pas en cause ici) ;
- une tendance à privilégier les arts plastiques, fournissant le gros des intervenants et résidents en milieu scolaire ;
- une spécialisation dans la gestion de projets culturels, au détriment de la relation éducative directe ;
- une propension à faire de la communication du projet un objectif au moins aussi important que le projet lui-même...

Le pilotage régional des actions d'animation permet d'asseoir des partenariats stables et de créer une dynamique entre les établissements. D'autres partenaires que les DRAC peuvent être mobilisés : Direction régionale de

l'Environnement (DIREN), Direction régionale du Tourisme (DRT), Direction régionale Jeunesse et Sports (DRJS), collectivités territoriales, associations d'éducation populaire ou d'animation rurale...

Ce pilotage régional n'est pas une chose facile et laisse encore trop d'établissements en dehors de cette dynamique. Le réseau action culturelle qui impulse cette dynamique a en effet des difficultés à trouver ses marques. Il est à la fois l'expression du projet régional DRAF-SRFD (qui met en œuvre une politique d'animation rurale plus large que l'action culturelle dont est porteur actuellement le réseau) et celui d'une politique de la sous-direction FOPDAC de la DGER. Le fonctionnement en réseau y trouve ses limites et il a parfois du mal à se faire reconnaître à l'échelon de la DRAF...

Les disciplines techniques et économiques

1. L'évolution de la formation juridique dans l'enseignement agricole

1.1. Une prégnance accrue du droit dans la société

La complexité accrue de l'activité humaine, celle des relations économiques, sociales et professionnelles, l'évolution des valeurs, les progrès scientifiques et techniques, entraînent l'apparition de nouveaux champs juridiques, par exemple le droit de l'environnement. En outre, l'exercice d'une citoyenneté renouvelée requiert l'appropriation de valeurs mais aussi la réaffirmation de la connaissance de la règle de droit. Le droit est, aujourd'hui plus que jamais, au cœur de l'exercice de la citoyenneté et de celui d'une profession.

1.2. La formation juridique dans l'enseignement agricole existe et évolue

L'enseignement du droit est une composante traditionnelle de l'enseignement agricole. On en trouve trace, par exemple, à un niveau évidemment très élémentaire, sous la dénomination de « droit rural », en ce qui concerne les baux ruraux, le cadastre, le bornage, dans l'ouvrage *La première année d'agriculture* de H. Raquet, Franc et Gassend, paru chez Armand Colin à la fin du XIX^e siècle. La connaissance des règles de droit concernant la propriété de la terre, les rapports entre fermier ou métayer et bailleur, était déjà considérée comme fondamentale à cette époque.

De nos jours, le droit est une composante de la formation dans les différents secteurs (production, transformation, commercialisation, services, aménagement) de l'enseignement agricole. S'agissant de formations du secteur « production » comme le baccalauréat professionnel CGEA ou le BTS ACSE, sont proposés des éléments juridiques concernant le foncier mais aussi la protection des personnes et des biens, les sociétés en agriculture. Sont prises en compte également les évolutions de la politique agricole, par exemple les droits à produire et les mesures agri-environnementales.

Dans d'autres baccalauréats professionnels, des éléments d'enseignement

du droit ont été récemment introduits. Ainsi, dans l'option « Animalerie », le module MP 54 « Cadre juridique de la vente d'animaux en animalerie », d'un volume horaire de 25 heures, qui aborde la notion de protection de l'animal, vise à faire acquérir par les élèves la capacité à « prendre en compte dans les pratiques professionnelles la dimension juridique appliquée à la spécificité de l'activité Animalerie ». S'agissant de l'option « Travaux paysagers », a été créé dans le module MP 31 « Approche du paysage » un objectif 5 : « Se repérer dans l'environnement juridique du paysage » consistant en un enseignement de 20 heures de droit pour permettre aux élèves d'acquérir les compétences de « se repérer dans le droit », « se repérer dans le droit du paysage » et « se repérer dans une procédure d'aménagement ». Les compétences spécifiques à l'option sont ainsi ancrées sur une formation juridique de base qui a trait à l'objet du droit, aux sources du droit et à la hiérarchie des textes juridiques, aux objets spécifiques des différents champs du droit, enfin aux moyens d'accès aux textes juridiques.

Dans les BTSA du secteur « Aménagement », la dimension juridique est particulièrement importante dans le BTSA « Gestion forestière », mais très présente aussi dans les autres options du BTSA de ce secteur, notamment le droit de l'environnement.

Par ailleurs, lors de la rénovation du module D 31 commun à toutes les options du BTSA, devenu « Sciences économiques, sociales et juridiques », l'enveloppe horaire de l'enseignement du droit a été renforcée et le champ de celui-ci élargi. Cet enseignement constitue désormais un socle de formation juridique générale élémentaire sur lequel des enseignements plus spécialisés de droit peuvent se développer dans les différentes options du BTSA.

Les quelques exemples ci-dessus, évidemment non exhaustifs, tendent à indiquer que l'enseignement juridique se développe et se renouvelle dans l'enseignement agricole.



RECOMMANDATIONS

1. Renouveler les perspectives de la formation juridique des élèves

Si la formation juridique existe dans l'enseignement agricole, si elle se développe et se renouvelle, elle est encore trop souvent éparse et ponctuelle. Elle devrait être organisée de façon cohé-

rente et adaptée aux différents niveaux de formation, selon deux axes complémentaires, l'un celui de la formation à la citoyenneté, l'autre celui de la formation à l'exercice de compétences professionnelles.

Concernant le premier axe, le nouvel enseignement « Éducation civique, juridique et sociale », mis en place à la rentrée 1999 dans l'enseignement agricole en classe de seconde générale et technologique, de façon intégrée au module « Écologie-Agronomie-Territoire-Citoyenneté », et non de façon autonome comme dans les classes relevant du ministère de l'Éducation nationale, doit se poursuivre en classes de première et de terminale.

Concernant le deuxième axe, celui de la formation pour acquérir des compétences professionnelles, il est souhaitable de bien intégrer les aspects juridiques à l'exercice professionnel. C'est ce qui a été fait, par exemple, dans le module D 412 « Transactions commerciales » du BTSA « Technico-commercial », où les aspects juridiques liés à la vente sont intégrés dans l'étape de préparation de la visite du client ou du prospect.

Bien évidemment, des adaptations en termes de contenus et de mise en œuvre pédagogique, devront être réalisées aux différents niveaux, du CAPA au BTSA.

2. Mettre en place un dispositif de formation adapté aux besoins des enseignants

Beaucoup d'enseignants n'ont pas de formation juridique lorsqu'ils se présentent aux épreuves des concours de recrutement des PCEA « Sciences économiques et sociales et gestion » et des PLPA2 « Sciences et techniques économiques et sociales ».

Il est donc nécessaire de réfléchir aux rôles respectifs de l'année de stage et de la formation continue dans la formation juridique des PCEA « SESG » et des PLPA2 « STES ». S'agissant du recrutement de ces enseignants, il est envisageable d'introduire la dimension juridique dans une des deux épreuves orales du concours.

3. Faciliter l'accès à l'information juridique des enseignants et des élèves

L'actualisation des sources documentaires juridiques doit être faite régulièrement dans les CDI. L'accès à celles-ci par Internet doit être encouragé.

Les élèves, et particulièrement les étudiants, doivent apprendre à rechercher et à actualiser eux-mêmes l'information juridique. Des intervenants extérieurs utilisateurs du droit (notaire, avocat, inspecteur du travail...) peuvent être utilement sollicités. Des visites, par exemple au tribunal des Prud'hommes, peuvent être formatrices si elles sont bien intégrées dans le cursus, bien préparées et bien exploitées.

2. Réflexions sur la filière agroalimentaire

2.1. A propos du baccalauréat technologique « Sciences et technologies du produit agroalimentaire » (STPA)

En 1993, la réforme du baccalauréat se traduit au ministère de l'Agriculture par la mise en place, entre autres, d'un baccalauréat technologique « Sciences et technologies de l'agronomie et de l'environnement » (STAE) et d'un baccalauréat technologique « Sciences et technologies du produit agroalimentaire » (STPA). Si le premier a rencontré dès sa mise en place un franc succès, le second a connu, sur le plan du recrutement des élèves, un démarrage beaucoup plus difficile dans une grande majorité des établissements.

2.1.1. Un baccalauréat technologique mal perçu...

Différents facteurs peuvent expliquer cette perception :

- L'image de marque du secteur industriel agroalimentaire a été malmenée ces dernières années, notamment à travers les crises de « la vache folle » et de la dioxine. Ces problèmes de qualité ont entraîné la méfiance du grand public. Dans le même temps, l'environnement et l'écologie sont devenus des préoccupations majeures de la société et, de ce fait, attirent davantage les jeunes ;
- Le baccalauréat technologique STPA est ressenti à tort comme une pré-

spécialisation trop précoce dans la scolarité et une propédeutique exclusive du BTSA IAA ;

- Le niveau scientifique est trop souvent mal perçu par les élèves : certains l'estiment trop difficile, notamment en physique et chimie, et lui préfèrent un baccalauréat professionnel ; d'autres le considèrent trop faible pour une poursuite d'études universitaires et lui préfèrent le baccalauréat scientifique ;
- Dans de nombreux établissements, l'image des filières para-agricoles n'est pas encore suffisamment connue auprès du public. Parents et élèves identifient les lycées agricoles comme pôles d'excellences en matière d'agriculture et d'environnement mais ignorent trop souvent leur potentiel dans les filières para-agricoles industrielles (industries agroalimentaires, agroéquipements, secteur de l'eau...);
- Dans certains établissements, la dimension pratique de l'enseignement technique reste trop réduite faute d'un équipement suffisant sur place, ce qui peut rendre l'enseignement trop théorique et nuire à la motivation des élèves ;
- Certaines classes n'ont été maintenues qu'au prix d'un recrutement non adapté au niveau requis. Il en a résulté, lors des premières sessions, des faibles taux de succès à l'examen, qui ont entretenu les réticences des jeunes pour s'orienter vers ces filières.

2.1.2. ...mais un baccalauréat technologique avec des atouts majeurs

Le baccalauréat technologique STPA dispose cependant d'atouts incontestables. En effet, le référentiel de formation et le niveau scientifique ont été conçus de façon à offrir aux élèves une large diversité de débouchés.

L'arrêté du 15 septembre 1993 précise clairement les finalités de cette formation : « *Cette série du baccalauréat technologique a pour objectif prioritaire de fournir aux élèves les connaissances scientifiques fondamentales et les outils méthodologiques adaptés à leur insertion dans un cycle d'études post-baccalauréat du type BTS, BTSA, DUT des secteurs professionnels de la transformation des produits agricoles (industries agroalimentaires...), de l'analyse biologique, de la commercialisation des fournitures agricoles, des produits agricoles et agroalimentaires.* »

Ce sont des secteurs d'activité dont l'importance économique permet aux étudiants d'escompter une insertion professionnelle rapide. De plus, il s'avère que les titulaires du STPA s'intègrent dans les filières BTS sans difficultés majeures.



POUR UN MEILLEUR ANCRAGE DU BACCALAURÉAT TECHNOLOGIQUE STPA DANS LE DISPOSITIF ÉDUCATIF

Compte tenu de ses atouts, le baccalauréat technologique STPA doit trouver toute sa place dans le dispositif de l'enseignement agricole.

Pour cela, il faut :

- renforcer l'information auprès des jeunes et des parents, tant au niveau national qu'au niveau local, en insistant notamment sur la qualité de son niveau scientifique, la variété des supports technologiques possibles, et de ce fait, sur la diversité des débouchés proposés (BTSA IAA, GEMEAU, ANABIOTEC, viticulture-oenologie, technico-commercial, BTS et DUT relevant du ministère de l'Éducation nationale) ;
- inciter les équipes pédagogiques à diversifier leurs méthodes d'enseignement en respectant notamment les horaires attribués aux activités pratiques et pluridisciplinaires ;
- inciter les équipes pédagogiques à s'ouvrir vers l'ensemble du secteur para-agricole industriel, en s'appuyant le cas échéant sur les compétences et les moyens d'autres établissements voisins ;
- inciter les établissements à se fédérer pour mieux gérer le recrutement dans cette filière, tant sur le plan qualitatif que quantitatif.

2.2. A propos de l'enseignement de la pratique en technologie alimentaire

Les travaux pratiques représentent une dimension essentielle de l'enseignement de technologie alimentaire. C'est pourquoi, à chaque niveau de formation, un volume horaire important leur est consacré (217 heures en BEPA, 200 heures en Baccalauréat professionnel bio-industries de transformation, 64 heures en Baccalauréat technologique STPA, 100 à 160 heures en BTSA IAA). Cependant, certains dysfonctionnements ont été identifiés dans leur mise en œuvre.

2.2.1. Des difficultés humaines, pédagogiques et matérielles

Les dysfonctionnements observés tiennent à certains formateurs, à l'organisation pédagogique des formations et aux équipements.

Des formateurs trop « théoriciens »

Du fait du vivier actuel de recrutement, certains enseignants, en particulier parmi les plus récemment recrutés, disposent d'un bon niveau scientifique mais présentent des lacunes importantes sur le plan de la formation pratique. Il en résulte que :

- dans certains établissements, l'enseignement pratique et l'enseignement théorique sont confiés à des personnes différentes. L'absence de concertation entre ces intervenants entraîne un manque de cohérence pédagogique dans la formation des élèves ;
- les horaires de travaux pratiques sont parfois utilisés pour des activités qui ne sont pas du niveau requis, et dont les objectifs ne correspondent pas aux exigences du référentiel ;
- les potentialités du matériel disponible ne sont pas totalement mises à profit ;
- l'imparfaite maîtrise des appareils par certains enseignants peut avoir des incidences sur la sécurité des élèves.

Des référentiels mal respectés

De fortes disparités apparaissent quant au respect des horaires de travaux pratiques indiqués dans les référentiels, en particulier en BTSA IAA :

- certains établissements restent en deçà de l'horaire prévu, faute d'équipement suffisant, de personnel affecté à l'atelier, ou de motivation et de technicité des enseignants ;

- d'autres dépassent, parfois largement, cet horaire, en affectant à la pratique le temps normalement imparti aux MIL et aux activités pluridisciplinaires. De telles dispositions répondent à des impératifs de production, souvent au détriment de l'intérêt pédagogique : les tâches confiées aux élèves sont souvent répétitives et identiques quel que soit le niveau de formation.

Des équipements parfois insuffisants

Dans certains établissements, le matériel disponible est insuffisant par rapport aux exigences des référentiels. Les équipements sont même parfois totalement absents, ce qui amène les établissements à adopter des solutions alternatives qui ne donnent pas pleinement satisfaction. On citera par exemple la location d'ateliers privés, mais leurs équipements sont mal adaptés à la réalisation de travaux pratiques répondant véritablement aux objectifs de formation, et l'agencement des locaux, non conçus *a priori* pour l'enseignement, rend difficile l'encadrement et la surveillance des élèves et pose de ce fait des problèmes de sécurité.

Par ailleurs, lorsque le matériel est disponible dans l'établissement, une maintenance régulière, selon des procédures rigoureuses, est absolument nécessaire pour des raisons évidentes de sécurité. Or, on constate dans de nombreux cas que les moyens en personnels qualifiés affectés à cette maintenance font défaut ou sont insuffisants.

Les dysfonctionnements constatés imposent des remédiations.



POUR UNE MEILLEURE PRISE EN COMPTE DE L'ENSEIGNEMENT PRATIQUE EN TECHNOLOGIE ALIMENTAIRE

Pour les formateurs, il faut :

- inciter les organismes de formation à renforcer l'apprentissage de la pratique pour faire acquérir aux enseignants stagiaires les savoir-faire professionnels qui leur font défaut ;
- permettre, dans le cadre de l'accompagnement à la prise de fonctions, l'approfondissement de ces savoir-faire pour favoriser l'adaptation au contexte spécifique de l'établissement d'affectation ; à cet effet pourrait être instauré un tutorat par des enseignants expérimentés, soit dans l'établissement d'affectation, soit dans un autre établissement aux compétences techniques reconnues ;
- respecter scrupuleusement les horaires de travaux pratiques, défi-

nis réglementairement, de façon à garantir la qualité de la formation, son homogénéité sur le plan national et l'équité de traitement des candidats à l'examen.

En ce qui concerne les équipements :

- pour les établissements insuffisamment équipés, l'optimisation de la formation passe par une utilisation des matériels disponibles à l'échelle régionale ou interrégionale, ce qui sous-entend à la fois une mutualisation des équipements et un renforcement des pôles d'excellence existants ;
- le recrutement de personnel technique qualifié s'avère indispensable pour la préparation, la maintenance et le suivi de conformité des matériels.

3. Agronomie et aménagement : vers de nouvelles perspectives

L'analyse développée ici concerne la place de l'agronomie et de l'aménagement de l'espace dans les formations de la voie professionnelle de l'enseignement agricole. Elle porte sur certains aspects fondamentaux des métiers auxquels elles préparent. Il s'agit notamment de mettre l'accent sur la prise en compte des conséquences des évolutions de l'agriculture et de la société dans les référentiels de formation.

L'exigence sociale croissante de sécurité sanitaire des aliments ainsi que de pratiques agricoles respectueuses de l'environnement, est au cœur des évolutions de la politique agricole. Les aspirations de la société, aussi bien urbaine que rurale, à la qualité et à l'authenticité ont entraîné un regain d'intérêt pour la notion de territoire. La loi d'orientation agricole du 9 juillet 1999, qui définit les orientations pour l'agriculture de demain, prend en compte, à travers le contrat territorial d'exploitation (CTE), l'ensemble de ces nouvelles exigences économiques, environnementales et sociales pour les agriculteurs. L'enseignement agricole lui-même s'adapte à ce nouveau contexte.

3.1. Remarques préliminaires sur l'agronomie et l'aménagement

3.1.1. Un enseignement de l'agronomie profondément rénové

L'enseignement de l'agronomie s'est profondément modifié. Il change de paradigme et considère l'agriculture à différentes échelles d'interprétation, de la parcelle au territoire ; il s'intéresse au fonctionnement de l'exploitation agricole dans sa globalité, vise au diagnostic et au raisonnement de la décision.

À partir des années 1980, l'agronomie élargit son champ d'étude, passe d'une logique analytique et déductive à une logique systémique et inductive. Elle s'appuie sur de nouveaux concepts (système de culture, itinéraire technique, diagnostic agronomique) en établissant des interrelations avec d'autres disciplines comme l'écologie, la géographie, l'enseignement du paysage, la sociologie. L'approche descriptive est délaissée au profit de l'approche compréhensive, et « le caractère empirique de la transmission des connaissances cède la place à une réflexion rationnelle sur la formation technique ». Il s'agit d'étudier à l'échelle de la parcelle les systèmes de culture, et à l'échelle de l'exploitation les systèmes de production.

Dans les années 1990, la prise en compte de pratiques agricoles respectueuses de l'environnement est inscrite progressivement dans tous les modules de productions végétales des différentes voies de formation générale, technologique et professionnelle.

L'agronomie introduit le concept d'« agrosystème », notamment dans le baccalauréat technologique et les BTS du secteur production. Ce nouveau concept permet à l'enseignement de l'agronomie de réorienter ses domaines d'approfondissement au-delà de la parcelle en opérant des changements d'échelle permanents et d'aborder les effets des processus de production à différents niveaux (exploitation, bassin versant, petite région, terroir).

Dès 1995, un réseau de démonstration « agriculture durable » se met en place, associant une vingtaine de lycées agricoles. Cette démarche innovante tente de répondre à la demande d'un développement centré sur la satisfaction des besoins actuels sans compromettre ceux des générations futures. Cette notion de développement durable dans laquelle s'intègre celle d'agriculture durable marque l'écriture des nouveaux référentiels.

3.1.2. Aménagement de l'espace et environnement : deux termes à distinguer

L'enseignement agricole a élargi ses champs professionnels vers les métiers de l'aménagement, autour des mots-clés : paysage, eau, nature, forêt. À partir de 1970, d'abord avec le BTS « Protection de la nature » ouvert au lycée agricole de Neuvic, l'enseignement agricole s'engage dans la création de nouveaux diplômes portant sur la gestion des espaces dits naturels, du niveau V au niveau III. En 1988 est créé pour peu d'années (4 ans) un CAPETA « Aménagement de l'espace et protection du milieu ». En 1990 le secteur « Aménagement de l'espace » est clairement identifié et le terme « environnement » lui est alors adjoint pour donner l'intitulé « Aménagement de l'espace et protection de l'environnement ». La gestion et la maîtrise de l'eau en agriculture y sont aussi rattachées. Ce secteur s'est donc structuré en quelques années à partir d'un noyau de métiers bien identifiés et possédant chacun une culture ancienne et des techniques bien précises. Le terme « aménagement de l'espace », entendu comme « processus et résultat de la gestion d'un espace » regroupe maintenant quatre familles de métiers ayant trait respectivement à la forêt, aux travaux paysagers, à la gestion des espaces naturels et de l'environnement, à la gestion et à la maîtrise de l'eau.

Cependant, l'adjonction du terme « protection de l'environnement » au seul secteur de l'aménagement de l'espace peut prêter à confusion. En effet, les activités du secteur « Production » comme celles du secteur « Aménagement de l'espace » s'exercent dans un environnement avec lequel elles interagissent. La prise en compte de ces interactions est aussi nécessaire dans l'un et l'autre de ces secteurs et il serait réducteur de n'affecter le terme « environnement » qu'au seul secteur de l'aménagement de l'espace.

3.2. Regards sur des pratiques pédagogiques

Ces nouvelles orientations de l'agriculture et de l'aménagement de l'espace reposent la question des supports d'acquisition de la compétence professionnelle que sont les exploitations agricoles et de manière plus générale la question de la formation en situations professionnelles concrètes. Les prescriptions des référentiels sont très explicites à ce sujet : qu'en est-il de leur mise en œuvre ?

3.2.1. Le rôle pédagogique des exploitations : une valorisation différente selon les spécialités

Les référentiels pédagogiques des baccalauréats professionnels « Conduite et gestion de l'exploitation agricole » et « Productions horticoles » recommandent à travers les objectifs des modules, l'organisation des séquences en milieu professionnel, le cadrage du CCF, une intense utilisation pédagogique des exploitations.

Il est nécessaire de rappeler que, dans le baccalauréat professionnel, 14 à 16 semaines, dont 12 prises sur la scolarité, sont disponibles pour assurer la formation en milieu professionnel. Les équipes disposent, au-delà du stage principal, d'un potentiel qu'elles peuvent gérer à leur initiative. Il leur est ainsi possible d'organiser en « CGEA » un stage complémentaire en relation avec la deuxième activité de production prévue par le référentiel, les activités d'amont ou d'aval ou bien encore en « productions horticoles » un stage dans un autre secteur d'activité en relation avec la spécialité. On constate que ces dispositions ne sont pas suffisamment exploitées.

L'exploitation de l'établissement est, elle aussi, impliquée dans la formation et l'évaluation :

Outre les stages à l'extérieur de l'établissement, une ou plusieurs semaines peuvent être prélevées sur le potentiel pour organiser des séquences de formation collectives sur l'exploitation de l'établissement. On observe en la matière des pratiques très différentes selon les options ou les spécialités. Par exemple en « vigne et vin », est maintenue la tradition du stage spécialisé d'une durée de deux à trois semaines (vendange, taille, vinification) ; en « productions horticoles », on observe le renforcement des séquences de travaux pratiques (3 heures de TP supplémentaires par semaine, stage de taille en arboriculture) ; en « productions végétales », au contraire, la mécanisation des travaux en grandes cultures rend parfois difficile l'organisation de telles séquences collectives sur l'exploitation.

Cette exploitation est parfois valorisée par l'organisation de stages individuels de courte durée (1 à 2 élèves sur une durée variant de quelques jours à une semaine). Au cours de ce « tour de service », l'élève participe à la prise en charge du processus de production et est associé à la prise de décisions. De tels stages existent souvent dans le baccalauréat professionnel pour les options « productions horticoles » et « vigne et vin » où ils se justifient en raison de la régularité des activités productives tout au long de l'année ; en « productions végétales », leur gestion prévisionnelle est beaucoup plus difficile.

Elle est aussi un support largement utilisé pour l'observation, l'étude et le

suivi des systèmes de culture. L'approche globale d'exploitation est parfois réalisée hors de l'établissement alors qu'il est possible d'étudier l'exploitation de l'établissement dans son environnement, d'en analyser son fonctionnement, ce qui correspond bien aux objectifs des modules professionnels du BEPA et du baccalauréat professionnel.

Il apparaît aussi que la mise en œuvre du CCF des épreuves de pratiques professionnelles – constitution du dossier technique et du dossier de suivi de la formation en milieu professionnel – ne présente pas de difficultés majeures, et que l'exploitation est un support privilégié pour la réalisation d'épreuves pratiques.



Le rôle de l'exploitation, support d'actions de formation collectives ou individuelles, doit être inscrit dans le projet pédagogique de l'établissement.

Les activités de formation, collectives ou individuelles, organisées par les enseignants techniques en concertation avec le chef d'exploitation, doivent s'insérer dans le projet pédagogique de l'exploitation.

3.2.2. Typologie des mises en situation professionnelle : l'acquisition des bases du métier

Il s'agit d'observer comment sont valorisées les mises en situation professionnelle, les visites techniques et les prestations d'intervenants extérieurs dans l'enseignement des techniques agricoles, horticolas et d'aménagement. La valorisation d'une activité comprend son intégration au sein de la progression pédagogique de l'enseignant, sa prise en compte dans l'acquisition des connaissances, de savoir-faire et dans l'évaluation du formé. Ces activités permettent la confrontation des jeunes à leur(s) futur(s) métier(s).

Visites et interventions extérieures

La visite des élèves sur un site, une exploitation, une usine, un parc ou la participation d'intervenants extérieurs permettent de recueillir des informations sur des points particuliers, informations fort appréciées de tous et généralement débattues par la suite en classe. Ces activités sont souvent programmées au titre de la pluridisciplinarité. Dans la majorité des cas, les élèves rédi-

gent un compte rendu qui peut être évalué. Au-delà de ces situations, on peut distinguer les types suivants :

Type 1 : (Re) Connaissance des êtres vivants

Les TD et les TP de reconnaissance de plantes, de stades de végétation, de parasites, d'adventices... sont des exercices de base pour tous les élèves, du CAPA au BTSA, que les professionnels aiment souvent tester. Ce type d'activité bien identifié dans les référentiels requiert, suivant les filières et les cycles, un nombre plus ou moins important d'heures d'enseignement. Les enseignants se sont souvent spécialisés et ces séances sont intégrées dans les progressions pédagogiques. Toutefois, malgré l'appoint des technologies de l'information et de la communication et malgré les exigences du CCF, la pédagogie de ces activités reste en majorité très traditionnelle et peu interactive. Les élèves observent et remplissent des fiches sous la dictée de l'enseignant. L'évaluation des connaissances s'effectue au cours de séances spécifiques.

Type 2 : Acquisition de maîtrise gestuelle

C'est l'exercice d'application d'un cours théorique avec l'acquisition des gestes et réflexes d'une tâche ponctuelle, comme le bouturage, le réglage d'un matériel, le cubage d'une grume. Ce type de travaux pratiques, réalisé à tous les niveaux de formation du CAPA au BTSA et inscrit dans les référentiels, est pleinement intégré dans les progressions pédagogiques. Généralement, son évaluation s'effectue selon deux modalités : d'une part l'élève réalise un bilan oral de son travail, d'autre part l'enseignant, à l'aide d'une grille, évalue l'exécution et le résultat du travail. Ce dernier est peu noté au-delà du niveau V.

Type 3 : Réalisation d'une opération en autonomie

Cette réalisation est généralement un travail en vraie grandeur, par exemple le semis en terrine, l'utilisation d'un pulvérisateur, la tonte d'une pelouse. Ces activités sont bien identifiées dans les référentiels car elles déterminent des compétences à acquérir aux niveaux V et IV. C'est le début de l'apprentissage à la prise de décision. Les enseignants inscrivent ces activités dans un calendrier de travaux pratiques selon une progression cependant souvent distincte de la progression du cours. Leur évaluation est identique à celle du type 1, mais s'y ajoute l'évaluation sous forme de CCF exigée par les textes.

Type 4 : Réalisation d'un chantier en vraie grandeur

Il s'agit pour un groupe d'élèves, d'organiser et d'exécuter un chantier, complexe ou non, et pour chacun d'y réaliser une tâche définie tout en tenant compte de l'organisation générale et du travail des autres, par exemple : chantier de travail du sol et de semis, de récolte, chantier d'abattage, chantier de création de jardin. Ces chantiers, dont la réalisation s'inscrit dans une durée relativement longue, sont exécutés en fonction des opportunités et permettent vraiment l'apprentissage à la prise de décision. Ils sont bien intégrés dans le calendrier de la formation. Ils sont généralement préparés soigneusement en classe, mais sont peu exploités et intégrés dans l'enseignement. Les élèves peuvent rendre compte par écrit de leur déroulement, toutefois les enseignants n'évaluent pas toujours ces prestations.

Type 5 : Étude de cas

Dans l'étude de cas, il s'agit de l'apprentissage des méthodes d'élaboration de diagnostic et de prise de décision, avec en outre, en BTSA, la construction de projets et la transférabilité des situations d'étude. Cette situation professionnelle, de complexité variable, peut être réalisée en pluridisciplinarité dans des cas pris dans l'établissement ou hors de l'établissement, par exemple le « tour de plaine », le diagnostic d'une parcelle, le projet d'un espace à aménager. Généralement, les élèves rédigent un compte rendu et réalisent une présentation orale, les deux étant souvent évalués. La valorisation de ce travail trouve sa justification dans les épreuves d'examen, comme les CCF et les épreuves 6 et 7 en Baccalauréat professionnel, l'épreuve de rapport de stage et l'étude prévisionnelle d'exploitation (EPI) en BTSA. Si ces activités sont bien programmées dans le calendrier de formation des élèves, elles ne se retrouvent guère intégrées dans les progressions pédagogiques des enseignants et sont souvent peu valorisées en dehors des séances qui y sont consacrées.

Ainsi, il apparaît que lorsque les situations deviennent complexes (chantier, étude de cas), elles ne sont guère mises en relation avec les cours dispensés et qu'il existe souvent deux progressions pour une même classe, celle du cours et celle des TP. L'évaluation de ces diverses activités varie d'une part en fonction du niveau, les élèves de CAPA et BEPA étant plus souvent évalués et notés que les élèves de BTSA, d'autre part en fonction de l'expérience des enseignants.



Il est donc souhaitable, pour valoriser pleinement les mises en situation professionnelle, que les enseignants construisent la progression pédagogique d'un cycle en intégrant plus fortement toutes les activités mises en œuvre, mais aussi en saisissant les opportunités de travail offertes au cours de la formation. Il est souhaitable aussi que ces activités soient systématiquement évaluées.

3.3. Perspectives pour les enseignants

Si le devoir du système éducatif est de s'adapter en permanence à l'évolution des besoins de l'agriculture et de la société, celui des enseignants est de suivre en permanence cette évolution et de s'approprier les référentiels dès leur parution.

3.3.1. Actualisations

Nécessité de l'actualisation des connaissances

Les enseignants de l'enseignement agricole consacrent beaucoup de leur temps à la construction et à l'élaboration des contenus de leurs cours, ne pouvant s'appuyer que rarement sur un manuel de synthèse ou un livre scolaire publié. Cet effort exige d'eux une vigilance particulière et l'actualisation des connaissances doit être pour eux une préoccupation constante.

Afin de maintenir et d'améliorer leurs compétences spécifiques, ils doivent être attentifs à l'évolution des techniques qu'ils enseignent et des disciplines connexes qu'elles mobilisent. A titre d'exemple, nous évoquerons les méthodes d'analyse de sol et leurs normes d'interprétation, la fertilisation azotée où tous les enseignants n'utilisent pas encore les indications données par les méthodes Ramses et Jubil...



Cet intérêt pour maintenir à jour des connaissances disciplinaires doit s'accompagner aussi d'un intérêt pour les métiers préparés par les élèves et pour le milieu professionnel concerné afin d'être toujours en mesure d'éprouver ces connaissances sur le terrain. L'enseignement supérieur agronomique devrait pouvoir offrir aux enseignants de telles possibilités d'approfondissement disciplinaire.

Intérêt d'une actualisation pédagogique

Les enseignants intègrent plus difficilement des besoins d'actualisation pédagogique, même lorsqu'ils réalisent déjà un véritable travail de transposition des savoirs. La didactique des savoirs professionnels, naissante, devrait être développée dans les constructions de séances pédagogiques.

3.3.2. Période d'adaptation lors de la publication de nouveaux référentiels

Entre la publication d'un nouveau référentiel pédagogique et sa mise en œuvre effective, il existe toujours un temps d'adaptation et d'assimilation qui peut être plus ou moins long. Si, en outre, la mise en œuvre des épreuves d'évaluation reste, elle aussi, imparfaite, le sens donné à la formation peut s'en trouver modifié. Ainsi l'observation de l'épreuve n° 6 du baccalauréat professionnel a montré que l'aspect environnemental y était peu, voire pas du tout, pris en compte par les candidats d'une part et semble ignoré des jurys d'autre part.



L'organisation de réunions d'accompagnement de la mise en place des nouveaux référentiels ne paraît pas suffisante pour que l'ensemble des enseignants s'approprient les nouveaux programmes. Un appui en terme de formation continue devrait contribuer à soutenir leurs efforts.

3.3.3. Veille technologique

Les conférences, sites et réseaux par discipline se multiplient sur le site *educagri.fr* mais ne sont pas encore généralisés à toutes les disciplines techniques.



Il conviendrait que l'accès aux outils présents de l'information et de la communication soit facilité et que les enseignants soient formés à leur utilisation. Une partie de l'actualisation des connaissances pourrait se faire par ce canal, de même que des échanges de pratiques pédagogiques intéressantes, ce qui valoriserait et stimulerait la réflexion didactique.

3.3.4. *Inscrire l'exploitation dans le projet d'établissement*

La loi d'orientation agricole du 9 juillet 1999 précise que tout EPLEFPA regroupe plusieurs centres, dont l'exploitation agricole à vocation pédagogique qui assure l'adaptation et la formation aux réalités pratiques, techniques et économiques, et qui contribue à la démonstration, à l'expérimentation et à la diffusion des techniques nouvelles.

En mars 1996, le colloque de Grignon sur « le rôle de l'exploitation agricole des établissements d'enseignement » a montré la nécessité de développer le projet pédagogique de l'exploitation. À l'initiative du proviseur et de l'équipe pédagogique, ce projet définit les objectifs généraux qui sont ensuite intégrés dans le projet global de l'établissement.



La démarche de projet peut s'appuyer sur les aspects suivants :

- recensement des besoins et des attentes des acteurs vis-à-vis du rôle pédagogique de l'exploitation dans la formation ;
- établissement d'un projet où l'apprenant est au centre du dispositif ;
- chiffrage des moyens nécessaires au bon fonctionnement pédagogique ;
- élaboration d'indicateurs d'utilisation pédagogique de l'exploitation.

3.3.5. *Recrutement et formation des enseignants*

On constate de fortes disparités dans la formation initiale des enseignants recrutés ces dernières années : la palette s'étend du BTSA au diplôme d'ingénieur en passant par la licence ou la maîtrise de biologie. Cette diversité des profils de recrutement peut constituer un atout si, au cours de leur formation, les futurs enseignants ont la possibilité de parfaire leurs connaissances dans les domaines des techniques ou des sciences qu'ils maîtrisent modestement.



Il paraît indispensable que certains d'entre eux effectuent des stages dans le milieu professionnel pour lequel ils interviendront en formation ; et que d'autres s'engagent dans une formation de longue durée du niveau minimum de la licence. Les écoles d'enseignement supérieur devraient constituer des relais pour ces diverses formations initiales dans les sciences et techniques.

Compte tenu de l'organisation actuelle de l'appareil de formation des maîtres, bien peu de ressources permettent d'assurer la réflexion et la formation didactique dans les sciences et techniques agronomiques et les champs professionnels de l'aménagement. Il serait dommageable que cette carence persiste.

Parvenir à maintenir dans l'avenir la capacité reconnue à l'enseignement agricole de préparer à l'exercice professionnel exige pour les enseignants de maintenir une double préoccupation :

- d'une part, il s'agit de rester en prise sur l'évolution des préoccupations sociales et sur les progrès dans les savoirs qui en découlent ;
- d'autre part, de maintenir la culture et la pratique de l'intervention en situation réelle, de telle sorte que le terrain reste porteur de questions autant que d'acquisition d'expériences concrètes.

Il est donc essentiel de donner aux enseignants, qu'ils soient nouveaux ou plus anciens, l'occasion, dans le cadre de leur formation tant initiale que continue, de choisir avec discernement ces situations d'apprentissage, d'apprendre à les construire et à les mettre en œuvre avec assurance.

Les bonnes pratiques pédagogiques conseillées sont celles qui permettent de traduire, d'inscrire dans les formations les objectifs du référentiel de formation.

3.4. Perspectives pour les formations préparant au métier d'agriculteur

La loi d'orientation agricole est l'aboutissement et la traduction juridique d'un certain nombre d'infléchissements de la politique agricole qui ont d'évidentes conséquences sur les formations préparant au métier d'agriculteur et singulièrement sur les compétences à acquérir dans les secteurs de l'agronomie, de l'aménagement et de l'environnement. Plusieurs questions en découlent sur un plan pédagogique.

3.4.1. Loi d'orientation agricole de 1999 et nouveaux axes de compétence

La loi d'orientation agricole induit de nouveaux axes de compétences et de savoirs pour les agriculteurs et les acteurs du développement.

Si les référentiels de formation avaient déjà largement anticipé sur ces évolutions, des questions restent néanmoins posées pour leur mise en œuvre, au moins à trois niveaux :

Au niveau des itinéraires techniques

Les contraintes environnementales impliquent des changements de pratiques agricoles qui mobilisent plus de finesse, plus d'observation, plus de relations aux sciences du vivant, d'autres formes d'organisation du travail sur l'exploitation. Cependant, ces contraintes rendent nécessaire de raisonner au-delà de la seule exploitation, puisqu'il convient de relier plus étroitement la gestion des itinéraires techniques aux écosystèmes. Ceci conduit à prendre en compte les conséquences que les pratiques culturales sont susceptibles d'entraîner ailleurs que sur la seule SAU de l'exploitation et plus tard qu'au seul moment de leur déroulement. Il y a là de nouveaux modèles « espace/temps » qui ne sont simples à traiter ni sur un plan concret ni sur un plan pédagogique. En outre, des indicateurs de gestion fiables et objectifs des interrelations avec l'environnement restent encore à construire. Enfin aux contraintes environnementales s'ajoutent, pour les itinéraires techniques, les exigences en matière de sécurité sanitaire des aliments, du moins la part des exigences imputables aux pratiques agricoles au sein de toute la chaîne alimentaire. La formulation de ces exigences se manifeste par des textes réglementaires, des cahiers des charges contractuels...

Au niveau de l'exploitation agricole par la prise en compte de la multifonctionnalité de l'agriculture

C'est une nouvelle manière de penser le système d'activité de l'exploitation agricole. Il n'est donc ici question ni de pluriactivité des acteurs, ni de diversification du système de production, et cela ne débouche ni sur la définition d'une quelconque « pluricom pétence » ni sur la recherche d'on ne sait quel empilement de compétences ; La prise en compte de la multifonctionnalité pose aussi par ailleurs la question de la légitimité, de la valorisation, de la rémunération des activités non marchandes. L'approche globale de l'exploitation agricole reste plus que jamais d'actualité, hors de tout dogmatisme qui en figerait la mise en œuvre.

Au niveau des relations avec les territoires

Ce niveau ajoute des dimensions nouvelles aux anciennes :

- la gestion collective des ressources naturelles qui fait partie du métier d'agriculteur et qui rejoint la question de la « durabilité » ;
- les relations (de conflit ou de coopération) avec d'autres acteurs régionaux et d'autres types de solidarité que les seules solidarités professionnelles ;
- la dimension du développement local qui amène notamment aux préoccupations d'emploi, de services en espace rural, d'aménagement.

Il reste encore à approfondir les compétences spécifiques qu'introduit la notion de territoire pour le métier d'agriculteur. Cette notion, remise sur le devant de la scène, n'est pas nouvelle et on sait bien que les thèmes tels que patrimoine, gestion du parcellaire, réseaux d'entraide, aires de collecte, terroir, bassin versant... sont attachés au métier d'agriculteur. Reparler aujourd'hui de la relation au territoire, c'est affirmer un rapport aux lieux qui s'était progressivement distendu et banalisé jusqu'à devenir simple usage d'un capital foncier bien abstrait. Parler de relation au territoire, c'est prendre en compte les contraintes d'hétérogénéité et de diversité. Mais le risque serait d'introduire le territoire à propos de la durabilité uniquement, alors qu'il a de tout temps été un fondement (malheureusement peu et mal pris en compte) du métier d'agriculteur : l'agronomie est « science des localités ». Le risque serait aussi de développer pour elles-mêmes des démarches de diagnostic de territoire mal reliées au diagnostic de l'exploitation et de se placer dans une perspective d'addition là où il faut dépasser la juxtaposition de logiques pour en réaliser au contraire l'intégration (on dit l'internalisation) dans une perspective de développement de cette exploitation.

3.4.2. Une nouvelle gestion « espace/temps »

Le croisement entre production, territoire et « durabilité » introduit, comme on l'a dit précédemment, une nouvelle gestion « espace/temps » : c'est la vieille mais essentielle question de l'emboîtement des échelles (espaces des acteurs et espaces des phénomènes) et de celui des pas de temps (le temps du sol, le temps de la vie d'une exploitation). La « durabilité » réaffirme encore plus la nécessité de prendre en compte le facteur temps. Mais comment donner aux futurs acteurs l'appréhension du temps long ? Les forestiers sont-ils mieux armés pour répondre à cela ?

3.4.3. Une nécessaire intégration des compétences

Toutes ces dimensions nouvelles, environnementales, qualité sanitaire, gestion des ressources collectives, sont à prendre en compte dans la formation des agriculteurs et des acteurs du développement agricole. Si chacune de ces dimensions implique des approches spécifiques, on ne saurait en rester à des démarches cumulatives et empilées. La formation à l'action et à la décision des agriculteurs implique une intégration de ces dimensions. Cela renvoie aux situations pédagogiques intégratives et aux collaborations pluridisciplinaires. À cet égard, l'enseignement de détermination de seconde « écologie, agriculture, territoires, citoyenneté » de même que les contrats territoriaux d'exploitation (CTE), le réseau de plan de développement durable (PDD), constituent d'excellents supports de formation qu'il faudra saisir.

3.4.4. Des problèmes de terminologie

Se posent enfin, avec toutes les questions précédentes, des problèmes de terminologie qui ne sont pas sans conséquences sur le sens donné aux formations, à propos des termes, notions, concepts suivants :

- agriculture raisonnée, intégrée, biologique, durable, citoyenne, extensive, de précision, « plus autonome et plus économe » (J. Poly, 1978). Les enseignants et les formateurs doivent aider, en toute objectivité et neutralité, les publics en formation à se situer par rapport à ces divers qualificatifs, portés parfois par des institutions et des courants de pensée. Quelles sont les points communs de ces conceptions de l'agriculture ? sur quoi portent les différenciations et les débats ?
- agrosystème, sylvo-système, écosystème, agroécosystème, système agraire ;
- itinéraires techniques (en production végétale comme en production animale) ;
- multifonctionnalité, pluriactivité, diversification ;
- « durabilité », notion particulièrement floue autant que largement médiatisée et par là utilisée : peut-on, et comment, évaluer la durabilité d'un système ?
- développement durable et agriculture durable : s'agit-il de la même chose ?

La nouveauté et parfois la médiatisation de certains thèmes ou notions imposent une pratique encore plus exigeante de leur usage et donc une clarification de leur sens.

4. Les travaux pratiques en agroéquipements : des activités à la recherche d'un second souffle

L'évolution de l'enseignement agricole et des technologies a entraîné de profonds changements dans l'enseignement des sciences et techniques des agroéquipements.

Au cours de ces dernières années, le domaine disciplinaire des sciences et techniques des agroéquipements - qui comporte les aspects scientifiques et technologiques expliquant la conception, la constitution, le fonctionnement des équipements et leur mise en œuvre - a été élargie et précisée. Aux connaissances scientifiques et technologiques traditionnelles (hydraulique, mécanique appliquée, cinématique appliquée, électrotechnique, dessin industriel...) ont été ajoutés des éléments issus des nouvelles technologies (automatisme, assistance par ordinateur...). Ces nouvelles technologies ont aussi modifié l'approche professionnelle de la mise en œuvre des équipements.

La définition actualisée du domaine qui résulte des évolutions techniques a été prise en compte dans les référentiels de formation par la rénovation pédagogique. Dans les activités des enseignants, elle s'est notamment traduite par la réduction des travaux « bois et fer » ; dans certains établissements, elle a parfois conduit à des interprétations surprenantes, se traduisant par une réduction des moyens humains et matériels consacrés à l'enseignement des sciences et techniques des agroéquipements.

Dans ce contexte, il paraît utile de relater et d'analyser les observations faites dans les établissements et dans cette discipline, en se limitant aux activités de travaux pratiques.

4.1. Référentiels de formation : des exigences claires mais insatisfaites

Le contenu des différents référentiels de formation de l'enseignement agricole comporte un ensemble de travaux pratiques qui participent à l'acquisition de connaissances technologiques et de savoir-faire ayant trait à la mise en œuvre d'un équipement.

Le référentiel fixe aussi des volumes horaires qui constituent une obligation réglementaire et qui résultent d'une réflexion prenant notamment en compte les besoins exprimés par les professionnels. À titre d'exemple, on peut rappeler les horaires de travaux pratiques en sciences et techniques des agroéquipements prévus pour quelques filières de l'enseignement agricole :

- BEPA Conduite de productions agricoles, spécialité « Technologies végétales » : 120 heures ;
- Baccalauréat professionnel CGEA « Vigne et Vin » : 46 heures ;
- Baccalauréat technologique STAE « Technologies végétales » : 41 heures.

À cette expression quantitative en termes de masses horaires s'ajoutent des exigences qualitatives formulées en termes de compétences attendues chez les diplômés.

Les situations observées permettent de dégager quelques caractéristiques couramment rencontrées :

- Dans les filières spécialisées en agroéquipements, cet enseignement est généralement assuré dans des conditions satisfaisantes ;
- Dans les filières « production », qui scolarisent un nombre d'élèves beaucoup plus important que les filières précédentes, les constatations sont, dans l'ensemble, beaucoup moins favorables, par exemple :
 - certaines séances de travaux pratiques n'en ont que la dénomination, le

contenu est tout autre ; on assiste dans certains cas à des démonstrations en tout genre où le seul acteur, parfois brillant, est l'enseignant ; dans d'autres cas, il s'agit d'exposés théoriques en présence de l'équipement ;

- la rareté des séances pratiques est fréquemment révélée par l'examen du cahier de texte et des cahiers des élèves. Les séances de travaux pratiques sont remplacées par des cours d'enseignement théorique en salle. Cette carence en travaux pratiques se traduit par une surabondance de données, de références technologiques et des lacunes dans l'apprentissage des savoir-faire ;

- certaines séances de travaux pratiques sont rendues inefficaces du fait de situations matérielles non maîtrisées et d'un niveau de technicité insuffisant de la part de l'enseignant.

4.2. Atouts et contraintes pour la mise en œuvre des travaux pratiques

4.2.1. Des équipements spécifiques de niveaux très disparates

L'enseignement des travaux pratiques en sciences et techniques des agroéquipements nécessite, selon les filières et les spécialités, tout ou partie des familles d'équipements suivants :

- machines de travail des matériaux ;
- matériel de maintenance des agroéquipements ;
- bancs didactiques en automatisme, hydraulique, électrotechnique ;
- bancs didactiques de systèmes mécaniques ;
- salles pédagogiques spécialisées.

Ces équipements sont rassemblés dans un local généralement dénommé « atelier de machinisme » ou « atelier d'agroéquipements ». La réalisation des travaux pratiques en agroéquipements requiert également la mise en œuvre de machines agricoles (voir le paragraphe suivant consacré aux partenaires).

À partir de l'observation d'ateliers d'agroéquipements visités dans les établissements ayant des filières concernées par cette discipline, on peut proposer la typologie suivante :

- établissement doté d'un atelier complètement équipé qu'on peut appeler « halle technologique » ;
- établissement doté d'un atelier installé dans des locaux vétustes, peu confortables, mais avec l'essentiel des équipements nécessaires ;
- établissement doté d'un « atelier des années 1960 bois-fer-forge » bien entretenu, mais qui n'a pas suivi les évolutions techniques et pédagogiques ;
- établissement doté d'un « atelier des années 1960 » utilisé accessoirement pour la pédagogie, mais aussi et surtout pour le stockage d'objets obsolètes

- et encombrants et l'hébergement des activités du personnel d'entretien de l'établissement ;
- établissement non doté d'un atelier d'agroéquipements mais dans lequel il existe un perpétuel projet d'équipement ;
 - établissement n'ayant plus d'atelier d'agroéquipements car celui-ci a été sacrifié au profit du développement d'une nouvelle activité exigeante en locaux et jugée prioritaire ;
 - établissement dont l'atelier d'agroéquipements est stocké dans le coffre du véhicule personnel de l'enseignant (sa caisse à outils).

4.2.2. Des partenaires indispensables

Ce sont l'exploitation agricole annexée à l'établissement, les concessionnaires de matériel agricole, les constructeurs de matériel agricole, les utilisateurs de matériel agricole (exploitants agricoles, CUMA).

L'exploitation agricole annexée ayant, comme l'indique la loi, une vocation pédagogique, doit constituer un partenaire privilégié et peut fournir à l'activité pédagogique d'agroéquipements les services suivants :

- mise à disposition du parc de machines pour observations et activités à poste fixe ;
- mise à disposition de certaines machines pour initiation à la conduite ;
- mise à disposition de machines et de parcelles pour apprentissage en situation.

En retour, l'activité pédagogique peut assurer des services partiels de réalisation de travaux et de maintenance des machines.

La réalité des situations observées s'éloigne, parfois beaucoup, de ce qui est souhaitable. Si pour les activités d'observation dirigée, il ne semble pas qu'il y ait de grandes difficultés, en revanche, il n'en va pas de même pour les activités de mise en œuvre de machines. Celles-ci, qui supposent la bonne entente entre exploitation et enseignement de l'agroéquipement, ne sont observées que dans un trop petit nombre d'établissements. En outre, il n'est pas rare de constater que les matériels mis à la disposition des élèves sont parmi les plus anciens du parc et ne correspondent plus aux réalités technologiques actuelles.



Ne faudrait-il pas rechercher un mode de financement de ces outils en intégrant les possibilités offertes par la taxe d'apprentissage afin que les élèves puissent légitimement les utiliser ?

4.2.3. La pédagogie : une marge de progression

Des défauts liés aux compétences pédagogiques de l'enseignant sont parfois rencontrés, bien que sa disponibilité et sa bonne volonté soient très fréquemment satisfaisantes. On note, en particulier, des insuffisances de réflexion et de formation qui conduisent généralement à une conception et une organisation très imparfaite de certaines séances. Parmi les défauts couramment rencontrés, on peut citer :

- activités des élèves inadaptées aux exigences pédagogiques, ne correspondant pas à une compétence visée par le référentiel de formation, ni définies ni exprimées clairement, réduites à de l'observation et à de l'écoute ;
- organisation déficiente au niveau de la répartition et de la distribution des tâches des élèves dans le temps et dans l'espace.

4.2.4. Des difficultés spécifiques, un véritable parcours d'obstacles

Les enseignants de sciences et techniques des agroéquipements doivent contourner des obstacles liés au caractère particulier de leur domaine d'activité. On peut notamment citer :

- les aléas météorologiques qui peuvent perturber le déroulement et la programmation des travaux ainsi que le comportement des élèves. Ce constat n'est évidemment pas, en soi, un élément nouveau et inattendu, mais il est toujours vécu comme une contrainte forte qui pèse sur cette activité ;
- la disponibilité simultanée de l'ensemble machines-produits-parcelles dans un calendrier où les contraintes pédagogiques s'ajoutent aux exigences agronomiques. Pour y faire face, un gros effort de recherche des possibilités est nécessaire ;
- l'effectif des élèves (16 au maximum par groupe de travaux pratiques) est un élément que les enseignants rappellent très fréquemment en estimant que le seuil de dédoublement est trop élevé. On peut partager ce point de vue eu égard à la nécessité d'assurer la sécurité et l'efficacité des activités ;
- la motivation des élèves pour l'activité considérée est très variable selon la filière et l'origine sociale des élèves. Ainsi, en baccalauréat technologique STAE, dans un même établissement, le groupe « Technologies végétales » se montre généralement très intéressé par les travaux en agroéquipements alors que le groupe « Technologies des aménagements » est totalement démotivé. Faut-il différencier les contenus de formation, comme le suggèrent certains, au risque de ne plus répondre aux demandes de compétences du monde professionnel ?
- les règles de sécurité et les contraintes réglementaires qui leur sont liées s'imposent aux enseignants pour la conception et l'organisation des tra-

vaux pratiques. Elles doivent être respectées scrupuleusement et constituer une préoccupation permanente du professeur. Toutefois, ces règles et les dérogations prévues par les textes laissent suffisamment de possibilités qu'il convient d'utiliser et de valoriser pour organiser et réaliser des séances d'activités pratiques.

4.2.5. Les autres charges des enseignants en sciences et techniques des agroéquipements : des originalités à reconnaître

Les enseignants en sciences et techniques des agroéquipements doivent également assurer d'autres missions, liées à leurs différents domaines d'intervention, et qui varient en fonction du volume d'activités et de la possibilité de répartition des tâches au sein d'une équipe. Ce sont :

- la gestion des équipements de l'atelier : cette mission comprend la maintenance des équipements de l'atelier, la gestion du matériel et des stocks nécessaires à l'activité, la modernisation des équipements (mise aux normes et mise en conformité, suivi des projets de développement des postes de travail, choix et mise en place des nouveaux équipements) et la charge d'établir le planning d'utilisation des équipements ;
- la création d'équipements pédagogiques spécifiques : à partir d'une réflexion pédagogique, les enseignants sont amenés à étudier et à concevoir des systèmes mécaniques à finalité didactique (bancs didactiques, maquettes, simulateurs), puis à les réaliser ;
- des actions de développement et d'animation en relation avec les professionnels. Cette mission se caractérise par des échanges de services entre les professionnels et les établissements : mise à disposition de machines et d'outils de communication. Son efficacité repose sur le dynamisme de l'enseignant et sa capacité à constituer et entretenir un réseau relationnel dans le secteur de l'agroéquipement.

Dans les établissements qui ont développé l'ensemble de la filière agroéquipement, cette activité s'apparente à celle exercée par un responsable d'atelier technologique ou à celle d'un chef de travaux dans les établissements de l'Éducation nationale. Elle exige :

- de la part de l'enseignant, disponibilité et temps, compétences, dynamisme, capacités de création et d'innovation ;
- de la part de la hiérarchie et de l'établissement, soutien et encouragements et une certaine reconnaissance.

Sur ce point, dans les établissements visités, on a remarqué une grande diversité de situations. Dans les cas les plus favorables, les enseignants font

preuve d'une très grande disponibilité et de réelles compétences professionnelles. Ces constatations s'accompagnent, parfois et malheureusement, d'un sentiment de lassitude dû à un déficit de reconnaissance.

Ces missions doivent être considérées comme essentielles pour que la pédagogie des travaux pratiques conserve son efficacité, qu'elle soit en permanence en accord avec les évolutions technologiques et qu'elle reste très proche des réalités professionnelles. Cela implique qu'une grande attention leur soit accordée dans la formation des enseignants et que cette charge soit valorisée au niveau des établissements.



RECOMMANDATIONS

Les travaux pratiques demeurent une activité essentielle qui nécessite l'adaptation des équipements et qui mérite qu'on soutienne les enseignants.

La nécessité des travaux pratiques a été confirmée dans la plupart des filières de formation de l'enseignement agricole ; ils constituent une activité pédagogique indispensable pour satisfaire les exigences des référentiels et ils participent à la motivation des élèves.

D'une manière générale, les enseignants concernés exercent leur métier avec plaisir et passion, ils font preuve des compétences techniques de base nécessaires mais des remises à niveau sont régulièrement indispensables. En revanche, leurs pratiques pédagogiques se caractérisent par un certain nombre d'insuffisances. Un développement substantiel des formations (stages individuels, échanges d'expériences, documentation, expérimentation, auto-formation) ainsi que des remises en cause de pratiques personnelles et la recherche de pratiques innovantes sont nécessaires.

La qualité de l'enseignement des travaux pratiques dépend aussi d'une politique volontaire de l'établissement pour mobiliser les volontés et les moyens :

- au niveau de l'exploitation agricole annexée, le parc de matériel, généralement de bon niveau technologique, constitue un potentiel important pour l'apport pédagogique de ce secteur. Celui-ci doit être davantage utilisé et valorisé par la volonté et les efforts associés de tous les acteurs ;

- un plan d'équipement raisonné et adapté aux besoins pédagogiques et aux évolutions doit être proposé par les équipes et soutenu par les responsables auprès des décideurs ;
- les initiatives dont l'intérêt pédagogique est évident doivent être reconnues, encouragées et mises en valeur.

L'enseignement des travaux pratiques en sciences et techniques des agroéquipements est une activité qui :

- requiert de nombreuses compétences dans les domaines technique et pédagogique ;
- est confrontée à des difficultés diverses de mise en œuvre ;
- nécessite des moyens matériels adaptés aux objectifs des filières.

Le recrutement de jeunes enseignants dans cette spécialité semble souffrir de toutes ces contraintes et peut laisser craindre de grosses difficultés pour les années à venir.

5. L'enseignement de la zootechnie dans la voie professionnelle

Dans l'enseignement agricole, la voie professionnelle, destinée aux élèves qui visent prioritairement l'insertion dans la vie active, propose un parcours de formation en quatre ans associant BEPA et baccalauréat professionnel.

Ces deux diplômes ont des finalités complémentaires mais spécifiques qui s'expriment en termes de modules de formation, de progression, de démarches pédagogiques et d'évaluation.

Or cette cohérence d'ensemble et ses conséquences ne sont pas encore réellement appréhendées par l'ensemble des enseignants. Ce constat est réalisé à partir d'inspections pédagogiques, de l'étude des propositions de sujets en BEPA « Élevage et cultures fourragères » (ECF) et en baccalauréat professionnel « Conduite et gestion de l'exploitation agricole, productions animales dominantes » (CGEA PA), enfin de l'analyse des observations figurant sur certains comptes rendus pédagogiques de correction de ces épreuves. Quelques mises au point sont donc nécessaires.

5.1. BEPA option « Exploitation », spécialité « Productions animales »

Après la mise en place du baccalauréat professionnel CGEA, le BEPA option « Conduite de productions agricoles » comporte une spécialité « Productions animales » qui résulte du regroupement des spécialités ECF et « Élevages hors sol et spécialisés » (EHSS).

La spécialité « Productions animales » vise à faire acquérir de façon concrète, à partir d'une production support, une formation zootechnique qui sera approfondie au niveau IV selon une démarche comparative.

5.1.1. Modules de formation, progression et démarches pédagogiques

La formation zootechnique a pour support les modules P1 (Fonctionnement et résultat d'un processus de production animale) et P2 (Conduite d'un processus de production animale).

Le module P1 est un module essentiel dans la formation car il représente le support de l'approche demandée aux élèves à l'occasion du stage en exploitation, à savoir l'approche globale du système que constitue une activité d'élevage et de culture dans un contexte donné. Or on constate que dans bien des cas, l'importance de ce module – à portée essentiellement méthodologique – est sous-estimée ; sa mise en œuvre est peu lisible tant dans le cahier de textes que dans les classeurs des élèves. Souvent les enseignants d'agronomie, de zootechnie et d'économie se répartissent les contenus, qui sont alors traités de manière dissociée, et les activités pluridisciplinaires prévues ne sont pas toujours mises en œuvre.

En procédant ainsi, la cohérence d'ensemble de la démarche n'est plus assurée et l'objectif de compréhension du fonctionnement du processus de production dans le contexte d'une exploitation et de son environnement tend à s'effacer devant celui de l'apprentissage des techniques de production. Or le premier objectif est essentiel à un double titre : il correspond à la prestation attendue lors de la soutenance du rapport de stage et il constitue un prérequis pour la mise en œuvre en baccalauréat professionnel des modules de conduite de production.



Il importe qu'une plus grande attention soit portée à la mise en œuvre du module P1. À partir d'un atelier de production, qui peut avantageusement être celui de l'exploitation de l'établissement, la mise en œuvre de ce module doit être organisée par les enseignants des différentes disciplines concernées sous forme de séances de 2 à 4 h au cours des quatre premiers trimestres de la formation, en liaison avec les périodes de stage.

Le module P2 quant à lui doit permettre aux élèves de maîtriser les aspects techniques et pratiques de la conduite du processus de production. Pour cette raison, le programme est organisé de manière thématique et, pour chaque thème, les compétences attendues précisent le niveau d'exigence en termes de savoirs et de savoir-faire.

Le programme est mis en œuvre à partir d'une production support, et l'importance accordée aux TP/TD et aux activités pluridisciplinaires (plus de la moitié de l'horaire) fonde le caractère professionnel des apprentissages.

Or, lors des inspections, il apparaît que :

- les séances observées sont principalement des cours ;
- des plages horaires hebdomadaires réservées aux TP/TD et activités pluridisciplinaires ne sont pas toujours inscrites à l'emploi du temps ;
- le dédoublement prévu pour les séances de TP/TD n'est pas toujours réalisé, et ces séances se limitent souvent à des séances d'observations, à la réalisation d'exercices ou à l'interprétation de documents au détriment des apprentissages pratiques qui constituent une des spécificités du BEPA.



Dans l'emploi du temps, des plages horaires hebdomadaires de 4 heures doivent être prévues à cet effet, et la classe est dédoublée si l'effectif est supérieur à 17 élèves.

S'il importe que les différents types d'activités pédagogiques prévues à l'emploi du temps soient effectivement mises en œuvre, la tendance au repli dans la salle de cours est aussi révélatrice des difficultés éprouvées par les jeunes enseignants pour organiser des situations pédagogiques à partir de situations professionnelles. Ceci renvoie aux modalités du recrutement et à la formation des enseignants plus particulièrement amenés à enseigner dans la voie professionnelle.

5.1.2. Évaluation

Les modules P1 et P2 sont évalués d'une part en contrôle en cours de formation, d'autre part, en épreuves terminales selon des modalités qui ne paraissent pas poser problème.

5.2. Baccalauréat professionnel CGEA « Productions animales »

Le baccalauréat professionnel CGEA PA est une formation professionnelle de niveau IV permettant de définir et de conduire un système de production respectueux de son environnement.

5.2.1. Modules de formation, progression et démarches pédagogiques

La formation zootechnique a pour support les modules MP 122 (Zootechnie générale et comparée) et MP 123 et 124 (Conduites de productions animales).

En préambule, il faut rappeler que :

- les objectifs et les modalités d'évaluation du module MP 122 d'une part et des modules MP 123 et 124 d'autre part, sont différents ; aussi il est indispensable que leur enseignement soit bien distinct si l'on veut éviter un amalgame qui aboutit à une absence de démarche comparative et à un enseignement de zootechnie générale uniquement centré sur l'espèce correspondant à la conduite de production étudiée ;
- ces modules sont fréquemment comparés aux modules de qualification professionnelle du BTA (QP2, QP7, QP8...) et certains sont tentés de transposer en baccalauréat professionnel les modalités de mise en œuvre du BTA.

Ces dérives conduisent à faire les mises au point suivantes :

MP 122 : Zootechnie générale et comparée

Ce module est introduit par une présentation du contexte et de l'importance des productions animales en France mettant en évidence les facteurs d'évolution des systèmes d'élevage. Une telle introduction est essentielle pour permettre aux élèves de mieux comprendre le sens des débats qui ont actuellement lieu à propos des questions agricoles, de la qualité des produits...

Les chapitres classiques de la zootechnie générale sont ensuite déclinés selon une démarche comparative visant à identifier les points essentiels communs aux différentes espèces, et à souligner les particularités de chacune

d'elles avec leurs conséquences techniques et pratiques pour la conduite des productions.

Cet enseignement doit être organisé à partir des acquis de BEPA. Il est indispensable de les prendre en compte pour éviter des répétitions (certains élèves ont le sentiment que le professeur répète toujours la même chose) et d'utiliser des démarches plus interactives qui devraient faciliter le suivi et l'attention des élèves.



Contrairement au cycle BTA où l'enseignement de la zootechnie générale et comparée était souvent centré sur la classe de première, il est indispensable, en baccalauréat professionnel, que l'étude du module MP 122 soit répartie sur les deux années de formation. Cette organisation permet de faciliter la préparation de l'épreuve terminale ponctuelle E5, de dégager du temps pour mieux associer, dès la première année, l'étude d'un module de conduite de production avec les séquences en milieu professionnel et l'élaboration du dossier technique.

MP 123 et 124 : Conduites de productions animales

Ces deux modules de conduite de productions animales, et celui qui aborde les cultures qui leur sont associées, présentent des spécificités fortes.

Prenant appui sur les acquis de BEPA à propos du fonctionnement et des résultats d'un processus de production (module P1), ces modules sont centrés sur la prise de décision, puis sur l'organisation et la mise en œuvre des opérations correspondantes. Ils doivent être mis en place à partir d'un élevage support qui fournit les situations de formation. Celles-ci se traduisent par des observations sur le terrain, des études de cas, l'organisation et la réalisation de chantier. C'est pourquoi 60 % de l'horaire est représenté par des TD/TP et des activités pluridisciplinaires.

Comme on l'a déjà souligné à propos du BEPA, de telles dispositions ne sont pas toujours effectives et il importe donc d'attirer l'attention sur l'importance de l'organisation du temps de façon à être en cohérence avec les objectifs de la formation en mettant en œuvre les activités pédagogiques prescrites.



L'emploi du temps doit prévoir des plages horaires de 2 à 4 heures permettant d'organiser de manière mono ou pluridisciplinaire les activités pédagogiques qui ont pour support privilégié l'exploitation agricole de l'établissement et trouvent ensuite un prolongement lors des séquences en milieu professionnel.

5.2.2. Évaluation

La zootechnie générale et comparée (MP 122) est évaluée sous la forme d'une épreuve ponctuelle E5 qui vérifie que le candidat maîtrise les connaissances scientifiques et technologiques nécessaires à l'exercice de l'activité décrite dans le référentiel professionnel.

Pour la session de juin 1999, il s'avère que les résultats obtenus par les candidats sont très nettement insuffisants. Il est reproché au sujet d'être trop théorique, pas assez appliqué et de ne pas comporter de documents.



Pour faciliter la préparation des candidats, il est conseillé aux enseignants :

- de hiérarchiser les connaissances enseignées, en différenciant bien essentiel et accessoire à partir de la colonne « compétences attendues » du programme ;
- de souligner, sur le plan des conduites de production, les conséquences techniques et pratiques qui découlent des points communs et des particularités anatomiques et physiologiques des espèces comparées ;
- de présenter, à la fin de chaque chapitre, les types de questions qui pourraient être posées à l'examen de façon à aider les candidats dans la préparation de l'épreuve E5.

Les modules de conduite de production (MP 123 et 124) sont évalués en CCF selon un cadrage qui prend largement appui sur les séquences en milieu professionnel : dossier technique, dossier de suivi en milieu professionnel en particulier.

5.3. Baccalauréat professionnel CGEA « Production du cheval »

Le baccalauréat professionnel CGEA « Production du cheval » vise à former des éleveurs capables de conduire un élevage de poulinières ainsi que l'éle-

vage et la préparation de jeunes chevaux en vue de leur valorisation. Il confère la capacité agricole permettant de bénéficier des aides à l'installation. Il prépare également à des emplois dans les structures équestres.

5.3.1. Modules de formation, progression et démarche pédagogique

La formation zootechnique a pour support les modules MP 132 (Zootechnie générale et comparée), MP 133 (Conduite d'un élevage équin) et MP 134 (Techniques de mise en valeur).

Le module MP 132 est centré sur l'acquisition des connaissances zootechniques et biologiques nécessaires à la compréhension des techniques mises en œuvre dans la conduite de l'élevage des poulinières et la valorisation des jeunes chevaux. Les divers thèmes d'étude sont abordés selon une démarche comparative visant à mettre en évidence les points communs et les différences entre le cheval et un autre herbivore.

Au vu des résultats à l'épreuve E5 (Sciences appliquées et technologie), il apparaît que la mise en œuvre de ce module présente quelques difficultés. Elles sont à mettre en relation avec l'origine scolaire des élèves, qui sont issus pour la plupart de la filière BEPA « Activités hippiques » dans laquelle l'approche zootechnique du cheval se fait à travers l'hippologie. Cette observation est confirmée par le fait que les jeunes titulaires d'un BEPA « Élevage et cultures fourragères », support équin, semblent mieux s'adapter à l'enseignement de ce module. On peut noter également que l'approche comparative est rarement conduite, car les élèves éprouvent quelques réticences à s'intéresser à d'autres espèces que le cheval.



Ce constat pose le problème du recrutement des élèves dans ce baccalauréat professionnel et celui de la nécessaire évolution du BEPA « Activités hippiques ».

Le module MP 133 est un module plus technique. Il a pour ambition d'apprendre aux jeunes à organiser et conduire un élevage de poulinières. Son étude doit s'appuyer sur un support concret puisque, sur les 70 heures de formation, 27 sont consacrées à des activités pratiques et 13 à des actions pluridisciplinaires. L'entrée dans ce module doit se faire par l'approche globale de l'atelier de production, avant d'aborder les aspects plus pratiques de la conduite de l'élevage et l'apprentissage des prises de décision. Cette démarche est rarement adoptée et la tentation de beaucoup d'enseignants est, pour des

raisons de confort, de se limiter aux aspects pratiques en évitant d'aborder les aspects scientifiques et techniques de la discipline.

D'une manière générale, l'enseignement de la zootechnie dans cette formation est le plus souvent assuré par des moniteurs ou des instructeurs d'équitation qui privilégient l'approche hippologique au détriment de l'approche zootechnique telle qu'elle est définie dans le programme.



Pour ces filières, le recrutement et la formation des enseignants doivent être étudiés.

Le module MP 134 est un module professionnel orienté essentiellement vers l'acquisition de savoir-faire pratiques portant sur la préparation et la mise en valeur des jeunes chevaux. L'horaire de 170 heures se répartit en 30 heures de cours et 140 heures de TP/TD. Sa mise en œuvre doit avoir pour support une cavalerie adaptée, notamment des jeunes chevaux, et se traduire par des activités pratiques en établissement et en milieu professionnel en étroite relation avec les partenaires de la filière.



Compte tenu de la complexité des apprentissages et des risques encourus par les élèves et les chevaux, ces activités doivent être organisées par petits groupes. Ces conditions sont nécessaires à la réussite de la formation et les établissements qui n'ont pas pris en compte ces contraintes ont quelques difficultés à assurer correctement l'enseignement de ce module.

5.3.2. Évaluation

Le module MP 132 est évalué par une épreuve ponctuelle : épreuve écrite qui vérifie que le candidat a acquis les bases scientifiques et technologiques nécessaires à la conduite d'un élevage de poulinières et à la valorisation des jeunes chevaux.

Les mauvais résultats obtenus par les candidats lors des deux premières sessions peuvent s'expliquer pour partie par le faible niveau des élèves à l'entrée en formation et par leur manque de motivation pour la discipline zootechnie.

Le module MP 133 est évalué en cours de formation à travers deux épreuves à caractère professionnel.

Le premier contrôle (CCF 1) est une épreuve orale qui a pour support un

dossier de suivi d'un élevage de juments poulinières ; ce dossier est élaboré par le candidat à l'occasion des séquences en milieu professionnel. Le candidat doit être capable de le présenter, de le défendre et de discuter les décisions prises par le chef d'exploitation.

Le second contrôle (CCF 2) est relatif à la maîtrise des pratiques en milieu professionnel. L'évaluation est faite par l'enseignant responsable à partir des fiches d'observation instruites par le maître de stage à l'occasion des travaux réalisés par le candidat.

Ces deux contrôles ont donc pour support les séquences en milieu professionnel. Mais il apparaît que les élèves rencontrent des difficultés pour trouver des élevages suffisamment représentatifs pour assurer leur formation pratique. En effet, l'élevage français moyen ne possède que quelques poulinières et vient souvent en complément d'une autre production ou d'une autre activité.



Ce constat met en évidence que les élèves qui choisissent cette formation doivent accepter de s'ouvrir à d'autres productions, d'où l'intérêt de l'approche comparative qui structure le module MP 132.

Le module MP 134 fait l'objet de deux évaluations pratiques en cours de formation (CCF 3 et CCF 4).

Le CCF 3 porte sur l'organisation et la réalisation d'une séance de débouillage en situation réelle, et le CCF 4 sur la participation à une épreuve officielle d'élevage. C'est une épreuve avec monte (ou attelage) pour les chevaux entrant dans un circuit de valorisation, ou conception et réalisation d'une séance d'entraînement dans le cas des chevaux destinés à la course.

Si l'établissement ne dispose pas de moyens suffisants en chevaux et en équipements, il doit rechercher des collaborations extérieures pour assurer une mise en œuvre correcte de ces deux contrôles. Dans les deux cas, l'évaluation est faite conjointement par un enseignant et un professionnel qualifié.



Confrontés à une organisation un peu nouvelle, les enseignants ont éprouvé, dans un premier temps, des difficultés pour réaliser ces CCF en conformité avec les textes. Ces difficultés sont liées, le plus souvent, aux moyens mis à leur disposition par les établissements et, dans le cas particulier du CCF 4, au calendrier des épreuves officielles, qui n'est pas nécessairement en phase avec la progression pédagogique. Le partenariat souhaité avec les orga-

nisations professionnelles n'est pas toujours facile à mettre en place, et l'on peut constater des disparités importantes en fonction des régions. La note de service qui précise la définition de ces épreuves a fait l'objet de modifications récentes qui devraient permettre d'améliorer la situation.

En conclusion, après trois années de fonctionnement, le baccalauréat professionnel CGEA « Production du cheval » semble avoir trouvé son équilibre. Les ajustements réalisés ont permis une meilleure adaptation de la réglementation aux réalités professionnelles et ont facilité la mise en œuvre du contrôle en cours de formation. Pour autant, quelques points méritent de poursuivre la réflexion :

- évolution du BEPA « Activités hippiques » pour assurer une meilleure continuité avec le baccalauréat professionnel ;
- recrutement et formation des enseignants techniques intervenant dans cette filière ;
- désignation d'une présidence de jury unique pour garantir le suivi et l'harmonisation de l'examen au niveau national.

6. Quel avenir pour la zootechnie et les zootechniciens ?

Au cours de la période des Trente Glorieuses, ces décennies de prospérité générale qui surviennent après la Deuxième Guerre mondiale, l'élevage français, comme plus généralement l'agriculture des pays européens, connaît un formidable accroissement de ses capacités productives. Une fois remplie la mission primordiale qui lui était attribuée au sortir de la Deuxième guerre mondiale – fournir en abondance les produits animaux nécessaires en premier lieu à l'alimentation humaine – il se trouve maintenant à un tournant ; on pourrait même dire qu'il « s'interroge ». Voici donc que les temps ont changé et que, sans perdre de vue la satisfaction de la demande en produits animaux, sont mises en avant de nouvelles finalités pour l'élevage français et que lui sont assignées, par une société de plus en plus massivement urbanisée, de « nouvelles fonctions » : aménagement du territoire et valorisation des ressources locales en même temps que respect accru de l'environnement, exigence d'une qualité irréprochable des produits mis en marché tout en tenant compte des diverses « segmentations » de ce marché, intérêt porté au bien-être animal et aux conditions d'élevage et d'exploitation des animaux..., sans parler du

fait de société que constituent l'explosion du nombre des animaux de compagnie et ses débordements.

Compte tenu des évolutions en cours, peut-être est-il permis de s'interroger sur l'avenir de la zootechnie, cette « science » née avec la notion d'« animal productif » au milieu du XIX^e siècle.

Un premier questionnement, général, vient à l'esprit ; il a trait aux liaisons que peut entretenir la zootechnie des pays riches avec les valeurs et les références culturelles de sociétés de plus en plus urbanisées.

Au cœur de la question se trouve le bouleversement du « panorama animal » intervenu au sein des sociétés développées dans le siècle qui suit la naissance et l'affirmation de la zootechnie. Nos sociétés sont en effet marquées aujourd'hui par l'extraordinaire présence des animaux de compagnie, la France détenant en la matière une sorte de record en Europe. Par ailleurs, on voit aussi se développer l'aquaculture et les espèces « diversifiantes » des exploitations agricoles : bison, autruche, sanglier...

Dans cette veine, un des éléments d'une nouvelle problématique de la zootechnie réside peut-être dans cette simple question : cette science peut-elle, aujourd'hui et demain, rester attachée à la seule gestion des animaux de ferme ? ou bien doit-elle élargir son champ de compétence pour devenir plus généralement la « science de la ressource animale » prise dans tous ses aspects ? L'enseignement vétérinaire ne s'y est pas trompé, qui a, dans un premier temps, élargi son domaine de compétences du cheval aux animaux de ferme, puis dans un deuxième temps aux chiens et aux chats, et qui offre depuis peu à ses étudiants une nouvelle spécialité au nom de « NAC » : Nouveaux Animaux de Compagnie. Et par ailleurs, la zootechnie ne doit-elle pas s'ouvrir plus nettement aux sciences sociales et humaines, tant il est vrai que ce sont bien les réalités sociales qui imprègnent toute forme de relation de l'homme à l'animal ?

Et quand bien même l'objet de la zootechnie s'en tiendrait aux seuls animaux de ferme, l'évolution en cours depuis la fin des Trente Glorieuses est, à l'évidence, porteuse de nouvelles questions. Voilà qui mène à un deuxième type de questionnement, peut-être plus prosaïque mais moins risqué, concernant cette fois la zootechnie comme « science de l'animal de ferme », son domaine traditionnel.

Aujourd'hui, il ne s'agit plus de mettre au point et de diffuser selon une logique descendante des techniques permettant d'améliorer l'efficacité des

grandes fonctions biologiques de la machine animale dans une perspective d'augmentation de la production. Les questions sont plus complexes, elles s'inscrivent dans une diversification des fonctions de l'élevage pour répondre à de nouvelles attentes qui s'expriment désormais davantage en termes de qualité des produits et de gestion durable des ressources naturelles.

Il paraît donc nécessaire de définir un nouvel objet d'étude qui permette de prendre en compte ces attentes et de donner une cohérence nouvelle à la zootechnie, littéralement écartelée entre d'un côté le mouvement d'approfondissement des connaissances biologiques, et de l'autre l'élargissement et la complexification des questions relatives à l'élevage.

6.1. Un nouveau « pôle organisateur de la zootechnie » : le système d'élevage

En 1994, Joseph Bonnemaire (ENESAD) et Étienne Landais (INRA-SAD) proposent de faire des systèmes d'élevage, qu'ils qualifient de « nouvel objet critique de la zootechnie », le pôle organisateur d'une nouvelle zootechnie générale. Ils considèrent que le concept de système d'élevage est désormais seul susceptible de fédérer et d'unifier le champ de la discipline, succédant dans ce rôle au concept de « machine animale » qui recouvrait le fonctionnement biologique de l'animal entier.

Dans cette approche, résultant des limites d'une démarche analytique qui isole les éléments d'un tout pour les étudier séparément, on distingue quatre catégories d'éléments qui interagissent : l'homme en tant que principe organisateur de ce système finalisé par lui ; l'animal qui en constitue l'élément central et caractéristique ; les ressources que le système mobilise ; le produit qui en est le résultat.

Cette vision plus synthétique de la zootechnie devrait permettre de mieux prendre en compte les interrelations qui confèrent aux phénomènes observés leur unité fonctionnelle, et donc d'intégrer de manière plus pertinente à la fois connaissances et questions nouvelles. En effet, le fonctionnement des systèmes d'élevage peut être étudié selon trois points de vue :

- un point de vue zootechnique, centré sur les processus biotechniques. Il permet d'aborder des questions qui s'ordonnent principalement au niveau de l'animal entier, niveau d'analyse et d'interprétation élémentaire du zootechnicien ; mais les questions étudiées peuvent également concerner d'autres niveaux d'organisation (lot, troupeau, population) ;
- un point de vue socio-économique, centré sur l'étude de la filière, considérée

comme un espace organisé d'opérations technologiques et de conventions économiques, d'acteurs et d'organisation, de stratégies et de relations. L'analyse de la « construction sociale de la qualité » a un rôle essentiel ; elle conduit à repérer l'existence de logiques biotechniques et sociales parmi les forces et innovations qui modèlent dans le temps et régulent la dynamique de la filière, depuis les processus élémentaires de la production jusqu'à la transformation et la distribution des produits ;

- un point de vue géographique et écologique. Les activités d'élevage sont inséparables de l'espace dans lequel elles s'inscrivent, dont les caractéristiques les contraignent et qu'elles contribuent en retour à façonner. À l'échelle de l'exploitation d'élevage, il s'agit aussi bien de l'espace nécessaire à l'alimentation des herbivores que de celui mis en jeu par les pratiques d'épandage des élevages hors-sol. Au delà, on s'intéresse à l'espace des systèmes de production locaux et régionaux, à la fois support, facteur et produit des activités d'élevage.

L'étude des systèmes d'élevage mobilise à l'évidence des connaissances et des méthodes issues de différentes disciplines. Ceci n'est pas original, la zootechnie a souvent été considérée comme une science d'application qui utilise comme matériaux des données empruntées aux grandes sciences biologiques ; ce qui est nouveau, dans le cas présent, c'est la prise en compte des acteurs qui fait entrer les sciences sociales dans le champ de la zootechnie.

6.2. Vers un zootechnicien généraliste

Les questions et les enjeux touchant à la zootechnie conduisent Julien Coléou, professeur de zootechnie à l'Institut national agronomique, à plaider à la fois pour une plus grande diversité de l'appellation de zootechnicien et pour la naissance ou la survie d'un « zootechnicien grand généraliste ».

Pour lui méritent le qualificatif de zootechnicien tous ceux qui ont développé un champ de compétences par rapport à la connaissance des espèces (ou d'une seule espèce) animales domestiques, dans le cadre d'une approche scientifique ou technique s'appliquant à un champ disciplinaire étroit ou large, avec une démarche politique, économique, sociale, organisationnelle pour contribuer à une meilleure gestion de l'animal, au service des activités humaines, dans un espace à géométrie variable.

Il définit le « zootechnicien grand généraliste » comme « acteur d'interfaces, prolongeant et valorisant la production des spécialistes, capable d'appréhender la complexité de tout système, et préparé à une vision stratégique dans

l'espace et dans le temps. »

L'orientation donnée à la zootechnie a une incidence majeure sur le profil des enseignants chargés de cette discipline. Si la compétence disciplinaire reste un élément incontournable, sa définition et son contenu devraient évoluer.



Compte tenu de l'élargissement du champ disciplinaire à de nouveaux objets d'étude, on devrait s'orienter aussi vers des enseignants de zootechnie plus « généralistes », dont l'enseignement ne devrait pas se limiter à la conduite des productions et aux mécanismes biologiques fondamentaux ; ils devraient être aussi capables d'organiser, de préférence de manière pluridisciplinaire, des activités centrées sur l'observation, la compréhension du fonctionnement des systèmes complexes que sont les exploitations d'élevage, les systèmes d'élevage. Autant dire, et l'on rejoint là une des problématiques actuelles de la recherche agronomique, qu'ils devraient être capables de travailler sur des « questions », sur des « situations-problèmes » nécessitant de mobiliser les savoirs zootechniques pertinents pour la prise de décision.

6.3. Les méthodes pédagogiques et didactique de la discipline : une pédagogie de l'action

Une des critiques souvent formulée ces dernières années à l'égard de l'enseignement de la zootechnie porte sur son caractère un peu trop « analytique et théorique », qui prend principalement la forme de cours même si des exercices et des activités pratiques y sont associées pour l'étude des conduites de production. Ces activités restent trop souvent formelles, artificielles, l'enseignement ne prenant pas assez appui sur l'observation et la compréhension de situations réelles : fonctionnement d'un troupeau, d'une exploitation d'élevage, projet d'un éleveur... qui serviraient de « situations de formation » et induiraient une autre logique d'organisation de l'acquisition des savoirs. Faire observer, comprendre et analyser « ce qui se fait » ne nie pas les savoirs disciplinaires (« ce qui se sait ») ; au contraire, cette démarche les appelle et les valorise. C'est le sens de contenus et d'activités déjà pris en compte dans les programmes de formation de l'enseignement technique agricole : relations entre activités d'élevage et environnement, étude de la qualité des produits animaux en relation avec les conduites techniques, études de cas et études régionales qui doivent être conduites en pluridisciplinarité...

L'enseignement de la zootechnie ne devrait pas être uniquement conçu selon une démarche « expositive » et normative, allant des « bases scientifiques » à leurs « applications », mais davantage selon une démarche opérationnelle, à partir d'études de cas, de situations-problèmes nécessitant de mobiliser les savoirs pertinents pour la prise de décision à l'action. Cette démarche s'appuie sur trois étapes principales :

- diagnostic de situation. Il s'agit d'apprendre à faire émerger les « bonnes questions » au terme d'un processus négocié avec les acteurs (« *problem finding* ») ;
- recherche et proposition de solutions. Il s'agit d'apprendre à mobiliser judicieusement les connaissances, y compris très sectorielles, les compétences et les méthodes qui permettent de proposer des solutions (« *problem solving* ») ;
- mise en œuvre et évaluation des solutions proposées. La démarche partant du terrain et devant aussi y aboutir, il est nécessaire de s'exercer à réaliser, avec les acteurs, une évaluation des recommandations proposées.



RECOMMANDATIONS

Bien évidemment, le recrutement, la formation initiale et la formation continue des enseignants doivent être organisées de façon à permettre l'acquisition des compétences correspondantes. Une formation d'enseignants pertinente dans ce cadre devrait :

- assurer une pratique significative de l'approche systémique ;
- renforcer les acquis concernant les outils d'analyse de la complexité et de la diversité des systèmes fonctionnant dans des espaces agraires repérables ;
- articuler démarche systémique et connaissances biotechniques de base ;
- promouvoir le recours à une pluridisciplinarité nécessairement ouverte aux sciences sociales ;
- comporter un apprentissage significatif des opérations techniques liées à la conduite des productions, de façon à permettre aux enseignants d'aborder avec une certaine aisance l'étude des techniques et des pratiques dans leur dimensions réelles, et d'être capables de les enseigner.

Compte tenu de ce constat, il serait nécessaire d'accorder davantage d'importance à une pédagogie de projet se traduisant par des études de cas, des situations-problèmes ancrées sur le réel et

finalisées par l'action. Dans cette perspective, un appui méthodologique à une « approche globale » des activités d'élevage s'avère de plus en plus nécessaire. Il conviendrait que la recherche pédagogique se saisisse de ces difficultés et entreprenne des « recherches actions » pour élaborer des démarches didactiques qui permettraient à la fois de dépasser les tâtonnements pédagogiques et de transposer dans l'enseignement les acquis de la recherche agronomique à propos des méthodes d'étude des systèmes d'élevage, des pratiques de l'éleveur et des modes d'élaboration des performances zootechniques.

Et sans doute faudra-t-il réorienter les formations zootechniques, c'est-à-dire non plus seulement former des éleveurs, des techniciens, des ingénieurs selon des méthodes et des contenus qui visent à maximiser, en référence à des systèmes de production « normalisés », le rendement de la machine animale, mais bien plutôt les former à la prise de décision, ou au conseil, dans des situations maintenant de plus en plus diverses et, peut-être, incertaines. Les difficultés ne doivent pas empêcher d'amorcer une réflexion.

La formation professionnelle continue et l'apprentissage

Le dispositif « Unités capitalisables » et l'évaluation certificative

Au cours des deux dernières décennies, les formations avec délivrance de diplômes par unités capitalisables (UC) se sont considérablement développées dans l'appareil de formation professionnelle du ministère de l'Agriculture. Ainsi, les épreuves certificatives, éléments constitutifs du système UC, sont devenues le mode de validation le plus répandu dans les CFPPA et les CFA.

À l'heure où les dispositifs de certification sont au cœur des débats entre les partenaires sociaux et les ministères valideurs, il apparaît intéressant de porter un regard sur la mise en œuvre de ce système de formation et d'évaluation.

Après avoir exposé les principes clés du dispositif UC, seront présentés les pratiques et les dysfonctionnements observés lors de différentes expertises, évaluations et inspections effectuées dans les établissements.

1. Les éléments clés du dispositif UC

Le dispositif des unités capitalisables accorde aux centres de formation des espaces de liberté importants : adaptation du référentiel professionnel aux situations locales, organisation pédagogique de la formation, mise en œuvre des évaluations certificatives. Cette rénovation du processus de formation et d'évaluation a induit des bouleversements dans le fonctionnement des centres et dans les activités des formateurs. Aussi, est-il opportun de rappeler les principes et les règles qui définissent la mise en œuvre des formations par UC.

1.1. L'adaptation du référentiel : une démarche collective

L'obligation est faite aux équipes pédagogiques d'élaborer une fiche descriptive d'activités (FDA). Elle consiste à construire un référentiel selon une logique d'insertion sociale et professionnelle. La démarche proposée vise à identifier les capacités minimales considérées comme indispensables pour l'exercice d'un métier. Cette FDA peut être constamment complétée et adaptée par les centres, en fonction des évolutions prévisibles de la profession.

La construction des objectifs pédagogiques repose sur une confrontation féconde entre les partenaires sociaux et les formateurs. Cette approche fon-

dée sur un incessant aller-retour entre le métier, la FDA et les objectifs pédagogiques, recouvre plusieurs facettes. En premier lieu, elle contribue à assurer une relation entre formation, qualification et métier. En second lieu, elle facilite l'appropriation du référentiel par l'équipe des formateurs. En troisième lieu, elle s'appuie sur une analyse didactique des contenus de formation en vue d'identifier des situations d'apprentissage, d'assurer une progression pédagogique cohérente et de construire des situations d'évaluation proches de la réalité professionnelle.

La qualité du processus de formation et d'évaluation est étroitement liée à une réflexion collective des formateurs fondée plus sur une stratégie d'intégration professionnelle qu'une stratégie d'appropriation de savoirs disciplinaires.

1.2. La demande d'habilitation : un véritable contrat pédagogique

L'habilitation vise à garantir la qualité de la formation dispensée et des évaluations organisées. Le dossier comprend trois dimensions essentielles :

- Il s'agit d'abord d'un véritable contrat pédagogique passé entre le centre et l'autorité académique. La demande d'habilitation doit présenter les intentions stratégiques et pédagogiques du centre ainsi que les moyens humains, matériels et éducatifs dont il dispose pour mettre en œuvre la formation.
- Ce dossier est en outre un outil de communication pour l'équipe des formateurs. En effet, son élaboration doit faciliter l'acquisition d'un langage commun et l'appropriation du référentiel. Les différentes fiches à renseigner peuvent servir de support à une réflexion collective sur l'organisation de la formation, les pratiques des formateurs. Ainsi, elles doivent permettre de clarifier le rôle et les activités des différents opérateurs, d'articuler leurs prestations.
- Le dossier prévoit enfin un engagement contractuel du centre à l'égard des apprenants. Ce contrat est négocié entre le centre et l'apprenant, à partir du positionnement. Il porte sur les objectifs pédagogiques, le parcours de formation, le suivi du stagiaire ou de l'apprenti, les engagements des cocontractants au regard du déroulement de la formation.

La demande d'habilitation ne doit pas être assimilée à un dossier administratif mais doit être perçue comme une démarche formative. Elle permet aux

formateurs d'acquérir des outils méthodologiques, de garantir la qualité et la conformité du processus de formation et d'évaluation.

1.3. Un dispositif d'appui et d'accompagnement aux centres

L'élaboration des référentiels centrés sur l'acquisition de compétences professionnelles marque une rupture profonde avec la culture disciplinaire des enseignants et des formateurs. Il a donc été nécessaire d'accompagner les équipes dans la mise en œuvre de cette nouvelle approche.

Pour ce faire, des recherches-actions ont été initiées par l'ENESAD (ex-INRAP et ex-INPSA) en vue de valider les procédures et les outils méthodologiques de ce nouveau dispositif. En outre, l'habilitation des formations par UC a imposé le suivi d'un cycle de formation pour des membres de l'équipe pédagogique. Afin d'anticiper la déconcentration des procédures d'habilitation, un réseau de personnes relais a été mis en place dans un certain nombre de régions pour organiser des cycles régionaux ou interrégionaux de formation de formateurs.

1.4. Des procédures de régulation qui garantissent le dispositif d'évaluation

Les UC sont délivrées en fonction des résultats aux évaluations certificatives conduites par le centre habilité. Cette fonction sociale de l'évaluation certificative implique qu'elle soit réalisée avec beaucoup de précision et de rigueur au même titre que les examens de la formation initiale. Des notes de service et des guides méthodologiques explicitent le rôle et les attributions des différents acteurs et notamment les relations entre l'équipe pédagogique et le jury. Des procédures de régulation garantissent en outre l'unicité du diplôme national.

Les attributions des équipes pédagogiques

En début de formation, l'équipe pédagogique propose au jury un plan d'évaluation qui précise le cadre général du dispositif. Après approbation par le jury, le plan d'évaluation constitue un cadre contractuel dont toute modification doit être négociée.

L'équipe de formateurs élabore et met en œuvre les évaluations certificatives. Ces épreuves proposées par l'équipe pédagogique décrivent à la fois la nature des situations d'évaluation (objectifs évalués, types d'épreuves, sujets, critères d'évaluation), les modalités d'administration et de correction ainsi que les grilles d'évaluation.

Les épreuves certificatives sont administrées et évaluées soit par des membres de l'équipe pédagogique, soit par des commissions d'évaluation constituées par le centre. Dans tous les cas, l'évaluation se déroule sous la responsabilité du centre et à son initiative.

Le rôle du jury

Au-delà de ses attributions concernant la négociation d'un plan d'évaluation, de l'agrément des épreuves certificatives, de la validation des résultats obtenus par les candidats, le jury veille plus globalement au bon fonctionnement du dispositif d'évaluation notamment en ce qui concerne la rigueur des procédures utilisées.

Il assure enfin une fonction de conseil auprès des centres et de leurs formateurs, en particulier pour la construction des épreuves certificatives : choix des situations et des critères d'évaluation.

Les attributions de l'autorité académique

Outre la vigilance exercée quant au respect des textes, l'autorité académique assure une mission permanente de régulation des dispositifs UC. Elle organise le dispositif d'appui et d'accompagnement aux centres, instruit les demandes d'habilitation et veille à l'harmonisation des pratiques des jurys. Dans le cas de litiges et de dysfonctionnements signalés par les présidents de jury, elle prend toutes les dispositions nécessaires, y compris le retrait de l'habilitation.

2. Les pratiques observées

Les évaluations des établissements et des centres de formation, les visites conseils des personnels de direction, les sessions de formation de formateurs, les études et les expertises des dispositifs de formation constituent pour l'Inspection des occasions privilégiées d'observation des pratiques mises en œuvre dans le cadre des formations par UC et d'appréciation des effets induits.

2.1. Une méthodologie insuffisamment maîtrisée par l'ensemble des acteurs

Des CFPPA ont rapidement mobilisé les outils méthodologiques mis à leur disposition (FDA, construction des objectifs pédagogiques) pour adapter leur offre de formation à la demande sociale. Leur compétence reconnue en ingénierie de formation a contribué à développer des actions bilatérales en par-

ticulier avec les entreprises des secteurs de l'agroalimentaire, de l'aménagement des espaces verts...

A contrario, quelques centres restent réfractaires au dispositif UC et mettent en œuvre des brevets professionnels agricoles selon la modalité des certificats.

Au-delà des effets globalement positifs évoqués précédemment, il convient de relever un certain nombre d'insuffisances concernant l'adaptation du référentiel au contexte local. Elles portent principalement sur les trois aspects qui suivent :

- Le travail d'adaptation du référentiel est devenu souvent une démarche de spécialistes qui n'implique pas suffisamment l'équipe des formateurs et ne leur permet pas une appréciation commune des objectifs de formation. Cette déviance par rapport à la conception initiale était déjà déplorée par Daniel Jacobi dans la revue *Regards sur le trentenaire des CFPPA* qui écrivait : « confier la tâche de négociation des contenus de formation à une nouvelle catégorie d'acteurs (les conseillers et autres spécialistes de management ou d'ingénierie) – ce qui revient en fait à en priver les enseignants et les formateurs – est une façon de renforcer et de maintenir cette coupure désastreuse, qui confine le travail des enseignants en faisant des spécialistes des apprentissages répétitifs, décontextualisés, déréalisés, et en définitif démotivants, car vides de sens dans une perspective de préparation rapide à la vie sociale et professionnelle ».
- Les référentiels qui ont été présentés sont parfois incomplets voire mal construits, incomplets par l'absence de rédaction véritable de FDA. Le métier et la (ou les) qualification(s) nécessaire(s) à son exercice ne sont pas cernés avec précision. Ils sont quelquefois peu rigoureux dans la déclinaison des objectifs de formation, ce qui traduit une absence de maîtrise de la pédagogie par objectifs de la part des rédacteurs. Dans certains cas de dysfonctionnements extrêmes, les contenus de formation dispensés ne sont plus en rapport avec les finalités du diplôme délivré. De même, des stages pratiques sont parfois déconnectés des orientations de la formation.
- Les centres de formation ne réalisent pas, sauf exception, d'actualisation périodique des référentiels. Cette carence entraîne une absence de prise en compte de l'évolution des métiers. Ainsi, ces référentiels deviennent progressivement obsolètes et ne constituent plus les documents de référence communs pour les acteurs (partenaires professionnels, formateurs, jurys).

Alors que l'innovation pédagogique par la recherche-action semble s'esouffler, de nombreuses initiatives émanant des centres et des services régio-

naux visent à améliorer les dispositifs de formation : démarche ou charte de qualité, développement des pratiques d'individualisation, création d'outils de positionnement, mise en réseau des unités capitalisables d'adaptation régionale (UCARE), inter relations entre pédagogie par objectifs et pédagogie par alternance. Toutefois, ces avancées restent encore peu explicitées dans les demandes d'habilitation transmises aux autorités académiques.

À cet égard, l'analyse de dossiers d'habilitation nous a permis de relever quelques lacunes :

- Les dossiers sont rédigés très souvent par les directeurs de centre ou les coordonnateurs de filières sans une réelle concertation préalable avec les équipes de formateurs. Cette absence de réflexion collective sur l'organisation pédagogique de la formation se traduit en outre par des progressions incohérentes, des redondances dans les interventions ou des modalités d'évaluation insuffisamment formalisées.
- Les dossiers d'habilitation sont renseignés dans certains cas de façon succincte et générale et ne traduisent pas la diversité et la richesse des pratiques mises en œuvre par les centres (orientation, soutien, remédiation, individualisation, pratiques d'alternance, ressources éducatives disponibles). De fait, ces documents permettent difficilement à l'autorité académique d'apprécier la cohérence des processus de formation et d'évaluation et leur conformité par rapport aux exigences réglementaires.

Cette approche « administrative » ne favorise pas une analyse fine des dossiers. D'autre part, en raison de contingences matérielles, l'autorité académique n'a pas recours à des visites sur le terrain qui lui permettraient de recueillir des compléments d'information et de rencontrer les acteurs. Ainsi, le dossier d'habilitation ne revêt pas toutes les dimensions de « contrat pédagogique » entre les centres et l'autorité académique qu'il conviendrait de lui donner.

2.2. Un dispositif d'appui et d'accompagnement à réactiver

La mise en œuvre des formations par UC a concerné dans une première phase des centres volontaires déjà fortement insérés dans les réseaux d'innovation pédagogique. Les sessions de formation de formateurs animées par les concepteurs du dispositif s'adressaient à des publics motivés. Ces stages nationaux permettaient des échanges entre des opérateurs de différentes régions, ce qui favorisait ainsi indirectement la cohérence et la cohésion du dispositif.

Le système UC s'est généralisé dans la période de déconcentration des procédures d'habilitation et du dispositif d'appui et de formation. Le réseau des personnes-relais mis en place n'a pas toujours été en mesure de répondre à la forte demande de formation résultant en particulier de l'essor de l'apprentissage. Progressivement, les actions d'appui et d'accompagnement aux équipes pédagogiques se sont diluées et ont perdu de leur efficacité. Le suivi de la qualification et de la formation des formateurs par l'autorité académique s'avère, par ailleurs, difficile à gérer.

2.3. Des procédures d'évaluation à réguler et à harmoniser

Ces dernières impliquent principalement les jurys permanents mais également les autorités académiques.

En ce qui concerne les jurys, les constats de l'Inspection portent essentiellement sur deux points :

- Le fonctionnement optimal des jurys suppose, semble-t-il, trois réunions par an (agrément d'épreuves et validation des résultats). Ce rythme constitue un compromis satisfaisant entre les économies nécessaires et une flexibilité suffisante du dispositif. L'agrément des épreuves certificatives se fait souvent sur dossier. Il serait préférable que les rédacteurs des évaluations puissent les présenter aux membres du jury. Ces rencontres permettraient d'établir un « contact pédagogique » entre l'équipe de formateurs et le jury. Les fonctions de négociation et de conseils prévues par les textes réglementaires seraient ainsi mieux assurées.
- Les prérogatives déléguées au jury sont souvent incomplètement exercées. Les dysfonctionnements repérés portent notamment sur les trois éléments qui suivent :
 - . Les épreuves certificatives ne sont pas systématiquement agréées avant leur utilisation. Il en résulte parfois une requalification du statut des épreuves (formatives ou certificatives).
 - . Sous prétexte de contraintes de délais, des responsables de centres se substituent au jury et s'autorisent à proclamer les résultats des épreuves certificatives sans qu'ils aient été préalablement validés.
 - . Chaque UC doit faire l'objet d'une évaluation globale même si celle-ci comporte plusieurs situations d'évaluation. Or, dans certains cas, les résultats présentés au jury ne synthétisent pas, pour une UC déterminée, l'ensemble des résultats relatifs aux différentes situations d'évaluation. De telles validations partielles qui ne permettent pas d'apprécier la maîtrise de l'objectif terminal d'intégration (OTT), ne sont pas acceptables.

S'agissant des autorités académiques, des initiatives positives ont été prises récemment. Citons par exemple la rédaction de guides de fonctionnement des formations évaluées par les unités de contrôle capitalisables, la constitution de banques de données d'épreuves certificatives, la mise en place de centres régionaux de validation des épreuves de positionnement. Toutefois, ces avancées ne sont pas sans poser problème.

- La fiabilité des documents produits et leur harmonisation ne sont pas toujours satisfaisantes. La commission nationale *ad hoc* pourrait y remédier.
- La mutualisation d'épreuves certificatives (banques de données) risque, notamment par abus de facilité, de nuire à la créativité des équipes et à l'adaptation nécessaire des épreuves au contexte local.

L'animation et la régulation du fonctionnement des jurys par l'autorité académique s'avèrent parfois insuffisamment prises en compte. Le système de certification par UC repose en effet sur une « double délégation en cascade » de l'autorité académique vers les jurys et des jurys vers les centres. Il ne peut donc fonctionner correctement que si, à chaque niveau, le déléguant assure la formation et la régulation des membres du jury.

Au-delà de ces remarques relatives aux procédures d'évaluation, ont été constaté une incompréhension par des formateurs de l'esprit du dispositif. Une confusion entre référentiel d'évaluation et référentiel de formation se produit fréquemment. Le minimum requis lors des épreuves certificatives pour déclarer atteintes les capacités clés (objectifs terminaux d'intégration) devient souvent pour les formateurs le maximum pédagogique à enseigner au cours de la formation.

Conclusion

Les dérives constatées par rapport à la conception originelle du système UC nécessitent que des mesures soient prises pour une mise en œuvre plus respectueuse des principes fondateurs. Ces pratiques peuvent porter ombrage à l'image et à la qualité d'un dispositif dont l'ambition novatrice était de créer les conditions de rénovation des contenus de formation et des pratiques pédagogiques des centres.



Deux axes apparaissent prioritaires. Il conviendrait, tout d'abord, de réactiver et d'harmoniser l'appui et la formation des équipes pédagogiques puis de les généraliser à l'ensemble des acteurs (personnels des SFRD, présidents de jury, formateurs). Enfin, les procédures de régulation initialement prévues devraient aussi être réactivées et appliquées avec une plus grande vigilance en privilégiant une démarche de négociation et de conseils auprès des centres.

La rigueur apportée à la mise en œuvre du système UC dans sa configuration actuelle n'empêche nullement des démarches de réflexion, voire d'expérimentation qui viseraient à l'adapter ou à le faire évoluer.

CHAPITRE V

Les pratiques administratives et managériales

Le rôle du directeur comme représentant de l'État

Depuis la mise en œuvre de la décentralisation, le directeur n'est plus membre du conseil d'administration mais demeure « l'organe exécutif » de l'établissement au sein duquel d'abord il représente l'État. À ce titre, il est détenteur de prérogatives et responsabilités qui lui sont spécifiques. Placé à l'interface des compétences partagées de l'État, des régions et des établissements, il occupe une position délicate, à la configuration unique et originale. Au-delà des difficultés qu'on ne peut nier, quelques rappels s'imposent.

1. Le rôle du directeur

Il appartient au directeur de jouer pleinement ce rôle et de ne jamais se départir des prérogatives qui sont les siennes. Cette position nécessite de sa part beaucoup de rigueur et une coordination indispensable avec le président du conseil d'administration de l'EPLFPA.

C'est au directeur que revient la préparation des travaux de ce conseil, tant dans la préparation des délibérations que dans la présentation des rapports.

1.1. La préparation des délibérations

En tant que représentant de l'État, il est le garant du respect de la réglementation. Aucune délibération ne devrait être prise si elle sort de ce cadre. Le cas échéant, le directeur a l'obligation d'attirer l'attention de l'autorité académique sur une délibération qui ne lui semblerait pas conforme.

C'est également lui qui est garant du respect des orientations prises au plan national ou au plan régional et relatives aux domaines dans lesquels intervient l'établissement. Ainsi, l'évolution des structures pédagogiques d'un

EPLEFPA ne devrait pas relever de la pression politique auprès des autorités régionales ou nationales mais s'inscrire dans la cohérence des orientations et recommandations définies dans le schéma national des formations et dans les projets régionaux (bientôt généralisés en application de la loi du 9 juillet 1999).

Dans la préparation des projets d'investissements importants (construction ou équipements), il serait regrettable que le directeur ne soit pas porteur d'une vision tout à la fois globale et à long terme de la gestion des futures réalisations.

Il ne faut pas perdre de vue qu'au terme d'une opération, c'est à l'EPLEFPA qu'il appartient d'assurer la gestion quotidienne et de supporter les coûts de fonctionnement. Cette préoccupation doit être présente dès la phase de conception du projet et raisonnée conjointement avec les partenaires financeurs, quitte à réduire l'ampleur du projet si de lourdes incertitudes existent quant à sa viabilité.

Est-il bien normal de voir (dans de rares cas, il est vrai) des investissements importants et coûteux rester sous-employés et générer des déficits qui obèrent les finances de tout l'EPLEFPA, faute de correspondre à la réalisation d'un projet mûri et réfléchi, porté par tous les acteurs de l'EPLEFPA ?

1.2. Leur présentation au conseil d'administration

Transparence et clarté des informations données aux membres du conseil d'administration, voilà ce à quoi doivent s'attacher le directeur et ses collaborateurs. Le délai de diffusion des documents préparatoires (au moins 10 jours avant la séance) est à respecter. Trop souvent, les administrateurs sont submergés au dernier moment de documents et d'informations difficiles à déchiffrer, et méconnaissent totalement la situation réelle de l'EPLEFPA.

À travers le rapport du directeur, le rapport de l'ordonnateur et la présentation du compte financier, il est important de rendre compte de la vie de l'établissement, de sa gestion et de donner une image complète et précise de la situation financière. Cela est indispensable pour éclairer le conseil d'administration dans ses débats et délibérations.

1.3. La transmission des actes

Rappelons également le délai de cinq jours maximum, après la tenue du conseil, imparti au directeur pour transmettre aux trois autorités l'ensemble des délibérations et des pièces qui s'y rapportent.

Cette obligation de transmission ne se limite pas aux seuls actes du conseil d'administration mais concerne aussi les actes que le chef d'établissement est

amener à prendre, tant dans la mise en œuvre de l'action éducatrice que dans celui de la gestion administrative ou financière.

Il a été constaté, assez fréquemment, que des documents engageant l'établissement, tels que conventions, contrats (y compris les contrats de travail) ne sont pas transmis. Cette carence est moins souvent observée en ce qui concerne la transmission, à la seule autorité académique, des actes du chef d'établissement relatifs à l'action éducatrice.

2. Le directeur de l'EPLEFPA, garant du projet d'établissement

Ceci mérite d'être réaffirmé avec force. Dans le respect de l'autonomie pédagogique des centres, des prérogatives de leurs instances et de leur responsable, c'est au directeur de l'EPLEFPA qu'il revient, en premier, de veiller à la cohérence du projet global de l'établissement.

À travers ce projet, les différentes composantes de l'établissement se mettent en synergie. Il est regrettable de voir quelquefois que plusieurs centres d'un même EPLEFPA se situent en concurrents sur certaines filières de formation ou sur certains bassins de formation. Même si la « vision globale l'EPLEFPA » correspond à un changement de la culture des centres, il s'agit d'un passage obligé qu'il faut prendre le temps de négocier. Vis-à-vis des partenaires extérieurs, c'est un atout de pouvoir présenter un interlocuteur unique.

Ce qui précède ramène à l'art difficile du pilotage. Pour que le directeur puisse être un élément fédérateur du projet d'établissement, son implication dans la vie des centres ne peut se réduire à la préparation des séances du conseil d'administration. L'animation de l'équipe de direction et « la vie » de cette équipe sont indispensables et demandent engagement personnel et solidarité de la part de chacun de ses membres. Ce difficile équilibre peut se construire si le directeur de l'EPLEFPA, le premier, y croit.

Les questions relatives à la gestion des personnels payés sur le budget des EPLEFPA

1. Le recrutement

Dans le respect des dispositions réglementaires, les établissements publics locaux d'enseignement et de formation professionnelle agricoles peuvent recruter des agents contractuels pour - et seulement pour - la réalisation des missions qui leur sont assignées par la loi, à l'exception de celle de formation initiale scolaire pour laquelle les personnels sont à la charge de l'État.

La gestion des personnels recrutés par les EPLEFPA diffère selon que ces agents relèvent du droit privé ou du droit public, en vertu de dispositions législatives ou de critères jurisprudentiels :

- les contrats emploi-solidarité (CES), les contrats emploi-consolidé (CEC) et les emplois-jeunes sont des contrats de travail de droit privé, puisque les lois les créant le spécifient. En conséquence de quoi, ils sont soumis aux règles du code du travail et les éventuels litiges entre le salarié et l'employeur relèvent des tribunaux des prud'hommes.
- les autres personnels (formateurs, agents administratifs, ouvriers ou de service) recrutés sur les services d'enseignement des centres (divisions A) sont des agents de droit public.

En effet, « l'arrêt Berkani », rendu par le tribunal des conflits en mars 1996, et régulièrement confirmé depuis, a procédé à une utile simplification des critères jurisprudentiels utilisés auparavant :

« Les personnels non statutaires travaillant pour le compte d'un service public administratif sont des agents contractuels de droit public quel que soit leur emploi. »

Il est à noter que cet arrêt mentionne bien un service public administratif et non pas un établissement public administratif ; la nuance est d'importance quand on sait que des services de nature distincte, administratif ou industriel et commercial, peuvent coexister au sein du même établissement public.

Pour ces agents, en cas de litige, les tribunaux de l'ordre administratif sont compétents.

Une incertitude, quand au caractère privé ou public du droit applicable

demeure pour les agents des exploitations et des ateliers technologiques (divisions B et C).

Elle tient au fait que la qualification de ces divisions, en tant que service public administratif ou industriel et commercial, n'a pu à ce jour être déterminée avec certitude. Dans le doute, le principe de prudence engage à ne rien modifier aux pratiques antérieures, c'est-à-dire de continuer à en gérer les salariés dans le cadre réglementaire du code du travail et, éventuellement, des conventions collectives.

Les sources de financement de ces emplois sont également diverses. Il peut s'agir de conventions nombreuses et diverses, de ressources générées par l'activité de l'établissement ou de crédits affectés pour un objet précis. Est-il nécessaire de redire que la subvention de fonctionnement versée par la région pour les formations scolaires ne peut servir à rétribuer des personnels dont la charge incombe à l'État ?

Tous ces recrutements présentent des points communs :

- les emplois sont créés par l'instance délibérative ;
- le recrutement est de la compétence du directeur de l'EPLEFPA ;
- la rédaction d'un contrat de travail est obligatoire ;
- les clauses de ce contrat doivent respecter les dispositions réglementaires, notamment le principe selon lequel il n'y a pas de carrière pour les agents contractuels.

2. Les prérogatives de l'instance délibérative dans la création des emplois

Il appartient au conseil d'administration de l'EPLEFPA de se prononcer sur chaque création d'emploi. Cette délibération doit être préalable au recrutement lui-même.

Pendant, en cas de nécessité entre deux séances du conseil d'administration, à titre exceptionnel, et dans la double limite d'une part, des délégations données au directeur par ce conseil - notamment pour la réalisation des conventions de formation professionnelle continue ou d'apprentissage - et d'autre part, du maintien de l'équilibre budgétaire, le directeur de l'EPLEFPA peut procéder au recrutement avant que ne soit prise la délibération créant l'emploi, l'approbation se faisant alors *a posteriori*.

Désormais, il est extrêmement rare de rencontrer des cas de non-respect des dispositions précitées. Il convient toutefois de noter que, par souci de transparence, les délibérations soumises au vote du conseil d'administration vont par-

fois au-delà des obligations réglementaires, au risque de limiter les prérogatives du chef d'établissement qui ne disposera plus de la latitude nécessaire pour négocier les dispositions du contrat avec les postulants. Il en est ainsi lorsque le CA, outre l'ouverture des crédits aux comptes budgétaires concernés, la définition de l'emploi et les principales clauses du contrat, décide de la rémunération précise de l'agent, voire du nom de la personne qui va être recrutée.

Ainsi que le code rural en dispose (article R.* 811-26), le directeur de l'établissement public « recrute et gère le personnel n'ayant pas le statut de fonctionnaire de l'État ».

Les prérogatives de chacun devant être respectées, c'est le directeur (dans la pratique, en coordination avec le responsable du centre où sera affecté l'agent) qui dispose du choix de la personne qui sera appelée à pourvoir le poste. Il est conseillé de laisser à l'autorité qui procède au recrutement une marge de négociation pour la fixation du salaire, qui sera fixé, dans la limite d'une fourchette autorisée par le conseil d'administration, en fonction du niveau de diplôme et de l'expérience professionnelle du candidat.

L'emploi ayant été créé par délibération, il appartiendra, ensuite, au directeur de l'EPLFPA de pourvoir éventuellement au remplacement de l'agent qui démissionne ou qui est licencié, sans que cela nécessite une nouvelle délibération du CA, dans la mesure où il s'agit bien du même emploi.

Enfin, pour mémoire, toute délibération du conseil d'administration doit être transmise aux trois autorités que sont le préfet de région, le président du conseil régional et le directeur régional de l'agriculture et de la forêt. Elle ne sera exécutoire qu'après un délai de quinze jours à compter de la dernière date de l'accusé de réception, sous réserve que dans ce laps de temps, la collectivité territoriale de rattachement ou l'autorité académique n'a pas demandé une nouvelle délibération.

3. Le contrat de travail : quelques dérives

Il ne semble pas que cette disposition générale soit ignorée. En revanche, il arrive encore de trouver des contrats contenant des clauses transgressant les dispositions réglementaires bien que plusieurs notes de service (protocole d'accord pour la gestion des personnels de CFPPA et CFA, DGER n° 2001 du 20 mars 1998 et n° 2095 du 7 octobre 1998 et note de service DGA n° 1165 du 20 mai 1999) aient diffusé des contrats types pour les agents relevant du droit public.

Les dérives observées portent notamment sur :

- la nature des contrats et leur durée (l'impossibilité de conclure, pour les agents de droit public, des contrats à temps complet et à durée indéterminée est encore quelquefois ignorée) ;
- les éventuelles indemnités qui doivent avoir un fondement légal ou réglementaire (le versement, en fin de CDD, d'une « indemnité de précarité » à des agents de droit public n'est fondé sur aucune disposition réglementaire) ;
- l'évolution des rémunérations ainsi qu'il sera développé ci-après.

Il apparaît également nécessaire de redire que les contrats de travail du personnel sont, pour les EPLEFPA, en vertu de la loi du 22 juillet 1983, des documents qui ne deviennent exécutoires qu'après avoir été transmis aux trois autorités, et après un délai de quinze jours à compter de la date du dernier accusé de réception.

Le non-respect de cette obligation entache d'illégalité l'exécution d'un contrat qui commencerait avant la fin du délai nécessaire aux contrôles prévus par la loi.

Il est aussi nécessaire de rappeler que toute modification de l'une des clauses du contrat doit donner lieu à la rédaction d'un avenant, approuvé dans les mêmes conditions que le contrat initial.

Lorsque l'agent recruté est un vacataire, c'est-à-dire une personne chargée d'une tâche précise et ponctuelle (les trois critères appliqués pour distinguer un vacataire sont les suivants : spécificité de l'engagement, discontinuité de l'engagement dans le temps et enfin rémunération attachée à l'acte) le document écrit peut être relativement succinct et prendre la forme d'une lettre d'engagement.

4. Pas de « carrière » pour les agents contractuels

Ce principe, régulièrement rappelé par le juge administratif pour les agents publics contractuels, s'impose aussi pour les agents de droit privé dans la mesure où le contrat doit respecter les dispositions de la délibération qui a créé l'emploi.

En conséquence, le conseil d'administration doit délibérer sur les éventuelles modifications de rémunération des agents contractuels proposées par le directeur de l'établissement. Le fait que certaines rémunérations soient fixées par référence aux indices de la fonction publique n'ouvre pas, pour les agents, le droit à une « carrière » et n'est pas à confondre avec l'existence d'une grille indiciaire.

Cependant, rien n'interdit d'informer le conseil d'administration, à titre uniquement indicatif, des conditions dans lesquelles il entend voir des modifications de rémunérations proposées aux agents. Toujours est-il que ces éléments ne lieront en rien le conseil d'administration qui devra être appelé à se prononcer, de manière expresse, lors de chaque proposition de modification. Les agents contractuels de l'établissement devront être informés du caractère indicatif des perspectives d'évolution de rémunération qui ne seront pas intégrées dans le contrat.

Il est dans les compétences des autorités de contrôle de veiller à ce que la légalité en vigueur soit strictement respectée par les EPLEFPA en matière de recrutement de personnels.

L'application de ces quelques principes simples, alliés à une prévision réaliste des possibilités financières et budgétaires de l'établissement public, sont de nature à éviter les écueils majeurs des recrutements et donc à limiter autant que faire ce peut les risques de litiges futurs.

Les problèmes de discipline en CFA et le régime des sanctions applicables aux apprentis

Le glissement de publics traditionnellement scolarisables vers l'apprentissage (le rejet de certains jeunes par le système éducatif mais aussi le rejet du système éducatif pour certains jeunes), la volonté affichée de financeurs ou de décideurs de transférer vers l'apprentissage toutes les formations professionnelles s'adressant à des publics de moins de 26 ans, ont profondément modifié l'organisation du dispositif de l'apprentissage.

1. Des constats

Depuis quelques années, l'Inspection de l'apprentissage agricole est de plus en plus fréquemment interrogée sur des problèmes disciplinaires concernant les apprentis dans les CFA. La montée de ce questionnement est significative des transformations de ce secteur de l'enseignement agricole.

1.1. Un public accru et différent

L'augmentation des effectifs, de 10 000 apprentis en 1992 à environ 28 000 en 1999, a corrélativement accru les risques de problèmes disciplinaires.

Les petites structures (CFA et antennes), où la discipline était gérée en bon père de famille et les relations avec les parents et les maîtres d'apprentissage étaient directes, informelles et régulières, ont le plus souvent disparu.

D'autre part, la diversification et l'augmentation des publics d'apprentis correspondent à une évolution de l'origine des jeunes : de majoritairement rurale elle devient dans certains CFA exclusivement péri-urbaine. C'est ainsi que les phénomènes de société ont une prégnance de plus en plus forte sur la vie sociale des CFA. Si l'usage abusif de l'alcool et du tabac a toujours constitué un fléau latent (parfois en accord avec les parents ou les employeurs), la petite délinquance et notamment le racket ou la violence ainsi que l'introduction de substances prohibées constituent une nouvelle donnée (d'ampleur limitée certes, mais bien réelle) en matière de gestion de la discipline.

1.2. Une nouvelle génération de formateurs

Une génération d'instituteurs spécialisés, directeurs ou responsables de CFA, des formateurs plus ou moins qualifiés mais disposant d'une solide expé-

rience professionnelle et d'une bonne connaissance du terrain ont pris leur retraite.

Les recrutements opérés n'ont pas toujours donné lieu à un accompagnement particulier aux prises de fonction. Certains directeurs, qui n'ont qu'une connaissance partielle des spécificités des publics en apprentissage gèrent parfois les CFA comme une entreprise. Certains formateurs, bardés de diplômes mais qui connaissent peu le milieu des entreprises et ignorent la psychologie des publics en difficulté, notamment les apprentis préparant des CAPA, intègrent difficilement dans leurs pratiques pédagogiques les atouts et les contraintes de l'alternance.

Il est vrai que l'élévation des niveaux de formation, du CAPA au diplôme d'ingénieur, a considérablement modifié la relation aux apprentis et qu'il n'existe plus de modèle de gestion des rapports formateurs-apprentis-maîtres d'apprentissage, tel que les sessions de formation à la pédagogie de l'alternance pouvaient en offrir. Si un effort de conceptualisation autour de l'apprenti et de sa formation a été réalisé il y a une dizaine d'années par l'ENESAD et l'Inspection de l'apprentissage, aujourd'hui il faut gérer les urgences, et les problématiques liées à la discipline au sein des CFA n'ont fait ni ne font l'objet d'aucune recherche-action.

1.3. Un manque d'information et de communication

Les apprentis ont une exigence de qualité d'écoute que ne leur offrent pas toujours les structures essentiellement pédagogiques. Quelques réussites apparaissent cependant : la mise en place d'emplois-jeunes est un élément propice à une meilleure qualité de la relation psychologique aux apprentis. De même quelques CFA ont organisé des lieux de vie adaptés aux spécificités des apprentis et ont initié des processus de dialogue pour gérer les problèmes disciplinaires.

Il n'en demeure pas moins que les régimes disciplinaires applicables aux apprentis sont largement méconnus de l'ensemble des partenaires de l'apprentissage. Le code du travail prévoit par ailleurs que les CFA se dotent d'un règlement intérieur spécifique, prenant en compte le statut des apprentis. Celui-ci n'existe toujours pas dans de très nombreux centres constitutifs de l'EPLFPA ; seul le règlement applicable aux élèves est institué.

À ces insuffisances réglementaires s'ajoute la difficulté à aborder explicitement les problèmes disciplinaires. Une certaine propension à la rétention d'information est souvent de règle chez les formateurs et les directeurs de CFA.

De plus, des appréhensions ou des difficultés d'appréciation de la gravité des faits entraînent leur communication tardive. Entretemps, les situations ont pu se dégrader, voire devenir irréversibles.

Le malaise concernant les problèmes de discipline des apprentis est d'autant plus fort que s'y ajoutent des déficits ou des manques de communication : liaisons insuffisantes avec les maîtres d'apprentissage, communication centrée exclusivement sur la pédagogie au sein des équipes de formateurs, relations épisodiques ou peu structurées entre le directeur, les agents administratifs et de service et les formateurs des CFA.

2. Du cadre réglementaire aux cas particuliers

Les dispositifs disciplinaires et le régime des sanctions applicables relèvent de deux situations différentes, selon que l'apprenti se situe ou non dans le cadre de l'exécution de son contrat.

a) L'apprenti ne se situe pas dans le cadre de l'exécution de son contrat d'apprentissage et de ses obligations de formation :

- les faits se produisent hors du CFA ou en dehors d'activités organisées par celui-ci, auquel cas ils ne concernent pas le centre ;
- des problèmes disciplinaires interviennent lors de prestations offertes par le CFA ou un centre constitutif de l'EPLEFPA. Par exemple la restauration et l'hébergement ne constituent pas une obligation liée au contrat d'apprentissage mais peuvent être un élément de choix du CFA pour l'employeur ou l'apprenti. Le règlement du lieu de prestation s'applique à tous les usagers et le pouvoir disciplinaire appartient à son responsable. La privation temporaire ou définitive de ces prestations est possible, mais elle doit être fondée sur des faits et elle doit respecter les droits des apprentis.

b) L'apprenti se situe dans le cadre de l'exécution de son contrat :

L'article L117-1 du code du travail stipule que « *l'apprenti s'oblige [...] à suivre la formation dispensée en centre de formation et en entreprise* ». Les conditions de cette obligation ne sont pas précisées et c'est le règlement intérieur institué par l'article R116-8 du code du travail qui devrait préciser l'organisation des obligations de formation, en particulier les éléments de respect de la discipline ainsi que le régime des sanctions, et ceci en conformité avec les droits des travailleurs.

De façon plus nette, une réponse du ministre du Travail et des Affaires sociales à Monsieur W. Diméglio (N° 41920 du 5 août 1996, J.O.A.N. N° 47 du 18 novembre 1996, p. 6057) rappelle que « *le temps consacré par l'apprenti aux enseignement et activités pédagogiques du CFA est compris dans l'horaire de travail. De ce fait, les agissements fautifs de l'apprenti, notamment en raison de son comportement dans le CFA, peuvent faire l'objet, de la part de son employeur de sanctions disciplinaires... En cas de faute grave ou de manquements répétés de l'apprenti à ses obligations, la résiliation du contrat d'apprentissage peut être prononcée par le conseil des Prud'hommes... Le directeur du CFA, n'étant pas partie au contrat, ne peut donc en aucun cas se substituer à l'employeur dans l'exercice de son pouvoir disciplinaire... En revanche, rien n'interdit au directeur du CFA de mettre en place un conseil de discipline chargé d'objectiver les faits reprochés à l'apprenti dans le respect des droits de la défense et d'informer l'intéressé des risques qu'il encourt. En tout état de cause, il appartient au directeur du CFA de signaler à l'employeur les comportements fautifs de l'apprenti au sein de son établissement et, le cas échéant, d'examiner avec ce dernier les solutions les plus appropriées notamment celle consistant, dans les cas les plus graves, à changer l'apprenti de centre de formation.* » Ce texte précise nettement les limites du pouvoir disciplinaire des directeurs de CFA, parfois tentés de jouer sur des ambiguïtés pour aller au-delà de leurs prérogatives.

Dans le cadre de la législation actuelle, on rappellera donc, sans prétention à l'exhaustivité, quelques règles simples en regard de situations courantes.

La discipline, lors des activités de formation organisées par le centre, est sous la responsabilité des formateurs comme du directeur du CFA. Leur responsabilité pénale peut être engagée.

2.1. Des sanctions possibles

- Les retenues ou consignes ne sont autorisées que dans la limite de l'horaire légal de travail et doivent avoir un objet pédagogique.
- L'exclusion durant des séquences de formation doit respecter l'obligation de surveillance.
- Le changement de CFA est soumis à l'accord de l'employeur.

2.2. Des sanctions illégales

- Le renvoi chez les parents est impossible car il interromprait les conditions de l'exécution du contrat d'apprentissage ; de plus, le CFA doit assurer les heures de formation pour lesquels il perçoit un financement.

- Le renvoi chez le maître d'apprentissage est impossible car l'employeur doit respecter les obligations de formation et notamment les temps de présence au CFA prévus dans les documents de liaison ou le contrat pédagogique ; de plus, il ne pourrait pas percevoir l'aide à la formation à laquelle il a droit. L'absence de l'apprenti au CFA peut entraîner la requalification du contrat d'apprentissage en contrat de travail de droit commun.

2.3. Des informations indispensables

- L'invitation de l'employeur lors de la mise en place d'une procédure disciplinaire de la compétence du CFA est indispensable. Les droits à la défense des apprentis doivent être respectés.
- L'information des employeurs d'apprentis pour des manquements aux règles de discipline est obligatoire car ils sont seuls compétents pour prendre des sanctions dans le cadre de la législation du travail ; de plus ils sont responsables de leur salarié, y compris lors de la mise en œuvre des obligations de formation.
- Si les apprentis sont mineurs, les parents doivent aussi être obligatoirement informés.



RECOMMANDATIONS

1. Se doter d'un règlement intérieur

Il s'agit là d'une obligation réglementaire. Au-delà de la nécessaire mise en conformité des centres, l'adoption d'un texte de référence qui s'impose à tous est l'occasion d'une réflexion commune et collective sur les problèmes de discipline, leurs enjeux et les réponses qui peuvent y être apportées... dans l'ordre de la prévention comme dans la gradation des sanctions.

2. Développer la communication entre tous les partenaires de l'acte éducatif

La liaison avec les partenaires de formation que sont les maîtres d'apprentissage est essentielle et permet de régler la majorité des problèmes disciplinaires des apprentis au sein du CFA.

De façon plus large, c'est entre tous les membres de la communauté éducative que la communication doit être améliorée. Les problèmes disciplinaires existent, ils ne peuvent être convenablement résolus que par une attitude et un langage communs. Cette démarche présuppose que tous et chacun acceptent de poser explicitement les problèmes disciplinaires existants.

Démarche qualité et fonctionnement des CFPPA

Il est difficile de situer avec précision le point de départ des réflexions et des travaux sur la « démarche qualité » - expression un peu générale qui relève de l'ensemble des activités construites et des moyens mis en œuvre pour définir et atteindre des objectifs de qualité au sein des centres de formation professionnelle et de promotion agricoles (CFPPA). Récemment, un consensus s'est instauré sur une définition normalisée de la qualité : « une formation de qualité est celle qui satisfait les besoins exprimés et implicites des utilisateurs. D'absolue dans le sens commun, la qualité devient relative à la satisfaction des besoins.

Un repère cependant peut être retenu : le colloque organisé en mars 1996 à Dijon. Quelle était alors la situation ? Quel constat établir aujourd'hui ? Quelles recommandations proposer ?

1. L'émergence des démarches qualité

Après avoir vécu la formation comme un coût (obligation de participation), les entreprises la perçoivent de plus en plus comme un investissement permettant de produire des compétences individuelles et collectives en vue d'améliorer leur productivité et d'accompagner les mutations technologiques. Parallèlement, les pouvoirs publics ont pris des dispositions législatives afin de renforcer l'efficacité des formations et d'assainir le marché. La loi du 4 juillet 1990 prévoit la mise en place d'une habilitation des programmes de formation financés par l'État. Toutefois, cette tentative d'habilitation n'a pas abouti faute de décret d'application, le gouvernement ayant hésité à s'engager dans une démarche qui apparaissait trop coercitive. Fin 1993, la loi quinquennale introduit une disposition visant à garantir l'efficacité des formations financées sur fonds publics. Ainsi, les conventions conclues entre un organisme de formation et l'État doivent tenir compte des publics accueillis, des objectifs poursuivis et des résultats obtenus notamment en matière d'insertion professionnelle.

Progressivement, les donneurs d'ordre (entreprises, fonds d'assurances formation, État, collectivités territoriales) expriment de nouvelles exigences de qualité vis-à-vis des offreurs de formation, exigences justifiées par des enjeux financiers, économiques et sociaux.

Qu'appelle-t-on qualité de la formation ? Les démarches qualité se sont d'abord imposées dans l'industrie puis se sont étendues aux services et aux activités de formation. Leur fondement repose sur une approche systémique ; toutes les étapes importantes du processus de formation sont prises en compte :

- en amont, l'analyse des besoins et de la demande, matérialisée dans un cahier des charges ;
- l'acte pédagogique lui-même (diversité des situations de formation, individualisation des parcours, compétences des formateurs...) ;
- en aval, le suivi des stagiaires et l'évaluation des effets de la formation (transfert des connaissances et des compétences acquises en situation de travail).

Ces nouveaux concepts mettent l'accent sur la dimension utilitaire de la formation et privilégient le couple « client-fournisseur ». Cette relation « client-fournisseur » fait référence à la notion de droits et de devoirs des deux partenaires. La qualité devient une propriété mesurable de la transaction entre ces deux acteurs. Elle nécessite de définir les critères à satisfaire, les procédures à respecter, l'équipement à mettre en œuvre, le savoir-faire et les compétences utilisés. Chartes, labels, normes, certification constituent les outils de l'instrumentation des démarches qualité.

2. L'ère des procédures ou la prégnance du modèle industriel

Sans méconnaître les limites inhérentes à toute forme de typologie, on peut avancer que les positions relatives à la démarche qualité exprimées par les CFPPA représentés au colloque de Dijon en mars 1996 permettaient de distinguer trois catégories.

On pouvait alors identifier :

- des centres volontaires pour s'engager, à l'issue d'une réflexion collective sur les atouts et les contraintes d'une telle décision, dans des démarches lourdes de certification ;
- des centres où seul le directeur manifestait une volonté forte de progresser vers un engagement formel sur la qualité et dans lesquels à l'évidence un travail de mobilisation des équipes restait à accomplir ;
- d'autres centres enfin qui s'interrogeaient sur l'opportunité d'investir de l'énergie, du temps et des moyens dans une démarche dont ils percevaient difficilement les retours potentiels, tout en reconnaissant qu'à terme, elle s'avérerait indispensable.

Très largement inspirée du modèle industriel, la démarche qualité était

alors, pour l'essentiel, perçue comme un vecteur de reconnaissance des compétences – voire d'excellence – du CFPPA. Elle représentait d'abord un signal vis-à-vis de l'extérieur, signal adressé en particulier aux prescripteurs, aux clients potentiels, aux partenaires institutionnels.

En définitive c'est une procédure plus ou moins préétablie et standardisée, principalement inscrite dans une logique managériale et stratégique, en priorité axée sur les « effets externes » qui, en 1996, semblait matérialiser la démarche qualité.

3. L'émergence d'une démarche plus endoformatrice

Sous l'effet conjugué des impulsions nationales (programme national d'individualisation, charte d'engagement des centres publics, protocole de gestion des personnels...) et de fortes incitations d'origine régionale, la plupart des CFPPA sont aujourd'hui engagés dans une démarche qualité débouchant soit sur la certification, soit, le plus souvent, sur d'autres modalités de labellisation telles que les contrats, les chartes, les protocoles, ou encore les cahiers des charges centrés sur la qualité.

Mais à côté de la volonté, toujours présente, de faire connaître et reconnaître les savoir-faire des centres, se développe aujourd'hui un processus plus axé sur l'amélioration du fonctionnement interne et du service rendu aux usagers. En d'autres termes, la qualité se traduit autant par la capacité à prendre en compte les besoins spécifiques du CFPPA que par le respect de normes externes. Certes, l'exigence de formalisation est toujours centrale, qu'il s'agisse de la description fine des actions dans leur contexte, des activités et responsabilités de chacun, ou bien des pistes d'amélioration et de modernisation. Cependant, trois tendances nouvelles sont à l'œuvre :

- un certain abandon, au profit d'une lecture plus transversale des activités et des métiers, de la codification des tâches induite par l'approche taylorienne du début des années 1990 ;
- l'émergence, sans doute encore trop timide, d'un mouvement visant à replacer l'apprenant au cœur de la démarche qualité ;
- une réflexion sur le sens des pratiques individuelles et collectives. Ces tendances supposent le développement de l'individualisation et la montée en puissance des fonctions telles que l'accueil, l'orientation et le positionnement, le suivi et l'aide à l'insertion professionnelle.

En définitive, la démarche qualité s'apparente aujourd'hui à un processus accompagné de procédures. Elle repose sur une interaction harmonieuse

entre la gestion quotidienne de dispositifs internes destinés à faciliter la réussite des apprentissages ainsi que l'insertion professionnelle des stagiaires, et d'autre part l'inscription du centre dans des procédures qui « donnent à voir » ses réalisations, ses compétences et ses savoir-faire.

4. Trois pistes de travail pour l'avenir

4.1. Développer une approche collective et un processus permanent

Il est de la nature de la démarche qualité d'être vécue et partagée. Elle peut bien sûr être initiée de manière volontariste par le directeur ou un groupe d'acteurs, mais pour s'installer durablement, elle demande une réflexion, une élaboration et une appropriation collectives. Il n'existe pas de recette toute faite en la matière. Mais à coup sûr, cette approche suppose la mobilisation des acteurs autour des enjeux stratégiques du centre ; elle implique de nouvelles formes de coopération professionnelle fondées sur la validation et la capitalisation des expériences individuelles et collectives et elle met en jeu de réelles capacités à piloter les équipes. La démarche qualité est donc particulièrement exigeante, d'autant plus qu'elle n'est jamais achevée. On gagne en effet à la voir sous l'angle d'une recherche incessante de progrès et d'amélioration, de construction progressive de compétences nouvelles et collectives, d'adaptations permanentes en fonction des données du contexte. Tout ceci ne peut fonctionner de façon totalement interne. L'appui – et surtout le regard externe – de personnes-ressources, d'experts, ou simplement de pairs, est souhaitable pour valider la démarche d'ensemble et asseoir l'enchaînement des étapes.

4.2. Veiller à la pertinence des lignes directrices du « projet qualité »

La volonté d'améliorer le fonctionnement interne et le service rendu aux usagers détermine pour une large part les lignes directrices du « projet qualité ». La justesse des choix d'orientation et de réajustement est ici essentielle. Fondés sur un diagnostic approfondi et permanent, ces choix doivent être commandés par la recherche de la pertinence des objectifs vis-à-vis des besoins recensés, de la pertinence des moyens mis en œuvre par rapport aux objectifs retenus, et de la cohérence générale du projet et à son évaluabilité. L'élaboration d'indicateurs et d'outils de suivi s'avère indispensable : les uns sont d'ordre quantitatif comme la comptabilité analytique et les tableaux de bord spécifiques, les autres d'ordre qualitatif comme les dispositifs de collecte de l'indice de satisfaction des apprenants. La relation équilibrée entre les ressources humaines, organisationnelles et matérielles réel-

lement mobilisables et les objectifs affichés reste l'une des conditions essentielles de réussite du « projet qualité » du CFPPA. D'où l'importance de raisonner en étroite cohérence avec le plan local de formation, c'est-à-dire avec le projet d'établissement de l'EPLEFPA.

4.3. Inscrire la démarche qualité dans la mission de service public

Au terme de ce bref aperçu, il est possible de poser une question iconoclaste : « A qui profite la démarche qualité ? ». L'appareil public de formation professionnelle continue agricole est certes soumis aux forces impitoyables du marché concurrentiel et l'on ne peut que se réjouir lorsque la démarche qualité - parce qu'elle lui permet d'améliorer et de mieux faire connaître ses compétences - contribue à renforcer l'implantation territoriale et/ou sectorielle ainsi que la situation financière des CFPPA. Il va de soi que la préoccupation d'efficacité économique est au cœur de la modernisation et de l'amélioration de la qualité dans le service public. Elle ne doit pas pour autant faire oublier les autres missions qui lui sont confiées, en particulier la recherche de la cohésion sociale et de l'égalité d'accès à la formation continue. De ce point de vue, deux réflexions mériteraient d'être approfondies. La première concerne le concept de formation tout au long de la vie, non pas tant comme étalement dans la durée de l'acquisition des connaissances, mais comme confrontation permanente entre les savoirs construits dans l'action et les savoirs formels. La deuxième pourrait s'organiser autour de la notion d'éthique professionnelle. Au-delà de l'obligation de résultats, en termes de qualification ou d'insertion, la démarche qualité ne devrait-elle pas aussi viser à produire de l'émancipation, c'est-à-dire aider l'apprenant à devenir l'auteur de ses propres apprentissages et le citoyen à devenir l'auteur de ses propres pratiques sociales ?

Il convient, en conclusion, de souligner combien l'appareil public de formation professionnelle continue agricole agit dans un paysage complexe où cohabitent des formes non négligeables d'intervention publique et un secteur privé totalement régulé par le marché. Dans ce contexte, la relation entre démarche qualité et service public est double : la démarche qualité ne peut ignorer les missions de service public, et à l'inverse, les missions de service public ne peuvent s'affranchir des exigences de la qualité.

Afin de faciliter le fonctionnement général de l'appareil et celui des CFPPA, il faudrait désormais introduire une meilleure lisibilité par un affichage clair des principales missions de service public et par une définition précise des contraintes, des rôles respectifs des prescripteurs, des producteurs et des contrôleurs des prestations fournies.

Recrutement, formation et accompagnement à la prise de fonction des directeurs de CFA et de CFPPA

Le recrutement, la formation et l'accompagnement à la prise de fonction des directeurs de CFA et de CFPPA font l'objet d'une attention constante de la part de l'Inspection de la formation professionnelle continue et de l'apprentissage. Les situations rencontrées apparaissent très diverses en ce qui concerne les acteurs de CFA d'une part, et les acteurs de CFPPA d'autre part.

1. Le recrutement

La procédure de sélection pour l'accès à l'emploi de directeur de CFPPA, mise en place depuis six ans, a pour objectif de proposer au directeur général de l'enseignement et de la recherche des avis circonstanciés sur les candidats intéressés par cette fonction. La commission de recrutement comprend un représentant du doyen de l'Inspection qui en assure la présidence, deux directeurs d'EPLEFPA, deux directeurs de CFPPA et un représentant de la sous-direction de la formation professionnelle (FOPDAC). Au fil des ans, la fonction de directeur de CFPPA apparaît attractive puisqu'elle motive de plus en plus de candidats (33 d'entre eux se sont présentés en 1998). Une suite favorable a été donnée à 19 candidatures, ce qui témoigne de la qualité et du niveau d'ensemble des candidats. Des épreuves ont été organisées à titre exceptionnel dans les départements de Guadeloupe et de Martinique compte tenu du nombre important des candidatures (6 pour 5 avis favorables). Un entretien de motivation, de quarante-cinq minutes, laisse la possibilité de s'exprimer sur le parcours professionnel, l'intérêt pour la fonction, ainsi que sur la connaissance de la formation professionnelle continue et plus globalement du système éducatif.

Les directeurs de CFA ne sont pas passibles de la même procédure de recrutement. En vertu de l'article R 116-29 du code du travail, il appartient en fait au directeur de l'établissement public local d'enseignement et de formation professionnelle agricole (EPLEFPA) de recruter le directeur de CFA. Aucune commission n'est saisie de leur nomination hormis sur des questions qui relèvent du droit et du règlement.

Pour la dernière session, l'accès aux fonctions de direction de CFPPA a fait l'objet d'un réexamen général et approfondi. Une note de service plus étoffée a précisé les conditions de recrutement et imposé, à l'instar des pratiques

de recrutement des proviseurs, la constitution d'un dossier de motivation avec un avis porté par l'autorité académique et le directeur de l'EPLEFPA ou le chef de service du candidat. L'attention doit être portée sur la situation des directeurs intérimaires nommés par le conseil de centre qui se présentent devant la commission de recrutement alors qu'ils exercent déjà la fonction. A titre exceptionnel, compte tenu de leurs états de service, ils peuvent être, après avis de la commission, dispensés d'entretien.

Pour les directeurs de CFA, l'accès aux fonctions de direction continuera de répondre aux exigences du code du travail.

2. La formation

Les candidats à la fonction de directeur de CFPPA peuvent suivre le cycle de positionnement avant leur passage devant la commission. La mise en place de ce cycle, confiée à l'ENESAD, consiste à aider les candidats potentiels à développer leurs motivations et mesurer leurs capacités réelles à exercer le métier. De fait, les candidats ayant suivi le cycle sont mieux préparés et, par conséquent, se présentent avec une meilleure connaissance des enjeux de la formation professionnelle et de la réalité quotidienne vécue par un directeur de CFPPA.

La formation des nouveaux directeurs de CFPPA, en particulier, le module ayant trait au diagnostic de l'établissement (cf. note de service 98216 du 1^{er} décembre 1998) comme l'exploitation du stage auprès d'un tuteur préparent incontestablement à l'exercice de la fonction.

En 1999, les directeurs de centres (CFPPA et pour la première fois CFA) seront formés sur une période de dix semaines à l'ENESAD et de trois semaines auprès d'un tuteur. Cette disposition ne manquera pas d'avoir des implications positives sur la prise en compte de la responsabilité et du pilotage des centres.

3. L'accompagnement de la prise de fonction

Depuis trois ans, les directeurs de CFPPA relèvent d'une procédure d'appui conduite par l'Inspection lors de leur première année de prise de fonction. Cet accompagnement est réalisé en début d'année scolaire et s'appuie sur le diagnostic de l'établissement effectué par le directeur. La fiche-conseil qui est rédigée fait apparaître les atouts, les contraintes et les dysfonctionnements du centre ainsi que le mode de management du directeur.

Les difficultés les plus souvent rencontrées se situent au niveau de la gestion financière. Une analyse approfondie de cet aspect mais aussi des données stratégiques et pédagogiques contribuerait à mieux connaître la situation exacte de l'établissement au moment où intervient le changement de directeur. Des réponses portant sur le positionnement du centre, les capacités des équipes à le dynamiser, la qualification collective en matière d'ingénierie éducative, la structure de l'offre de formation aideraient les nouveaux directeurs dans leur approche globale. Il serait opportun de mettre en place une forme de « passation de service » dans les CFPPA, au même titre que dans les EPLEFPA. Cette procédure permettrait d'établir, à un moment décisif, un état formalisé des lieux. Elle contribuerait à faciliter l'élaboration d'un diagnostic et d'un plan d'action dans le cadre du projet de centre.

Une démarche identique pourrait être mise en place pour les CFA sans contrevenir à la réglementation en cours.

Actuellement, les directeurs de CFA nouvellement nommés reçoivent la visite de l'Inspection de l'enseignement agricole dans la mesure où ils ont été identifiés. A cet égard, une information systématique devrait être fournie afin de procéder dès la prise de fonction à un appui dans les domaines administratif, financier et pédagogique. Les conseils prodigués auraient trait essentiellement à la connaissance du code du travail, aux aspects pédagogiques liés à l'alternance entre CFA et entreprises. Une formation méthodique et complète s'imposerait dans le domaine administratif et budgétaire où l'Inspection constate les plus grandes lacunes. La maîtrise de ces aspects fondamentaux paraît déterminante pour diriger un CFA. L'absence de procédure de recrutement, le statut de personnels non titulaires engendrent parfois une situation de carence qui peut nuire à un fonctionnement harmonieux du centre et rejaillir sur l'ensemble du fonctionnement de l'EPLEFPA.

En outre, un problème particulier se pose pour les intérimaires et les « faisant fonction » qui n'ont pas accès au cycle de formation des personnels de direction. Ils exercent pourtant des fonctions de responsabilité et sont écartés de l'accompagnement à la prise de fonction.

Il apparaît que la démarche déjà engagée pour ces directeurs de centre reste encore à conforter. Elle doit s'inscrire dans les mêmes conditions que celles dont bénéficie l'ensemble des cadres du ministère de l'Agriculture et de la Pêche.

ANNEXE I

Présentation de l'Inspection de l'enseignement agricole

1. Positionnement et statut

L'Inspection de l'enseignement agricole est une instance de 72 personnes, placée auprès du directeur général de l'enseignement et de la recherche (DGER). Son existence se justifie par un parallélisme des formes avec l'Éducation nationale. Le directeur général conduit la politique éducative du ministère de l'Agriculture au nom du ministre. Cette politique est une composante du système éducatif général. Le DGER a donc auprès de lui une Inspection, comme le ministre de l'Éducation nationale dispose d'une inspection générale (IGEN et IGAENR). Elle ne se situe pas dans une ligne hiérarchique comme le serait un service et inscrit son activité dans la politique et les actions de la DGER. L'Inspection de l'enseignement agricole est nationale, au sens où les inspecteurs exercent leur activité sur l'ensemble du territoire.

Outil de contrôle, d'expertise, d'évaluation, de conseil auprès de l'administration active et de ses acteurs, l'Inspection rend des avis consignés dans des rapports adressés aux commanditaires.

2. Missions

Elles ont été présentées dans leur grande ligne dans l'article 136 de la loi d'orientation agricole du 9 juillet 1999, ainsi libellé : « *L'Inspection de l'enseignement agricole concourt à la mise en œuvre de la politique éducative arrêtée par le ministre de l'Agriculture. Elle participe notamment au contrôle et à l'évaluation des établissements, des agents et des formateurs* ». Ce texte est important car il n'existait auparavant aucun texte réglementaire de portée générale officialisant l'existence de l'Inspection. Seuls existaient des textes dispersés et sectoriels.

Ce texte présente donc les *missions permanentes de l'Inspection*. Au-delà de l'expression générale de la loi, ces missions sont plus précisément de deux ordres : une mission d'inspection proprement dite et une mission d'expertise pour l'administration.

2.1. La mission d'inspection proprement dite : objets d'inspection, regards de l'Inspection, commanditaires

2.1.1. les « objets » d'inspection

- *les établissements d'enseignement* : il s'agit de leur fonctionnement général, l'exercice de leur mission, la réalisation de leur projet, leur vie intérieure sociale ou scolaire, leur système de décision et l'organisation du service, leur gestion administrative et financière. Il s'agit des établissements publics pour l'essentiel, mais l'Inspection peut intervenir également dans les établissements privés sous contrat à la demande de l'administration centrale ou des fédérations nationales.
- *leurs centres constitutifs* : lycée, CFPPA, CFA, exploitation agricole.
- *leurs agents* : enseignants, ATOSS, cadres.
- *les dispositifs de formation* : ils concernent les formations scolaires, les formations par apprentissage, et les formations professionnelles continues ; ils concernent aussi les équipements pédagogiques : laboratoires, centres de documentation et de ressources, l'utilisation pédagogique de l'exploitation...
- *les dispositifs nationaux, régionaux et locaux de certification* : CCF, VAP, épreuves d'examen...

2.1.2. Les trois regards de l'Inspection : le conseil, l'évaluation et le contrôle

Le conseil à l'égard des agents et des établissements

Il s'exerce à plusieurs niveaux :

- actions de conseil et d'appui pédagogique aux enseignants, particulièrement opportunes à deux moments privilégiés de leur carrière : avant l'entrée en fonction, dans la période de formation initiale, et au cours des premières années de prise de fonction (généralisation du conseil accompagnant la prise de fonction).

Il est à noter que l'inspecteur est le seul acteur du système éducatif à observer, de façon continue et régulière, les pratiques pédagogiques dans les classes. Cette approche concrète et directe du travail des enseignants lui permet, par le dialogue et l'entretien, de formuler, de façon concertée, conseils et recommandations pour une mise en œuvre plus efficace des référentiels d'enseignement ;

- actions de conseil et d'appui en matière juridique et administrative, en matière d'organisation et de management s'adressant aux cadres des EPLE (chefs d'établissement, responsables des centres constitutifs, cadres administratifs, en privilégiant là encore le moment de la prise de fonction) ;

- actions de conseil aux établissements pris dans leur ensemble, pouvant aller jusqu'à leur restructuration.

Cette fonction de conseil est essentielle et permet de prévenir les dérives. Exercée dans un climat de confiance, elle permet de maintenir un dialogue hors hiérarchie avec les différents acteurs du système éducatif agricole.

L'évaluation

L'évaluation porte sur la mise en œuvre de la politique éducative et s'inscrit dans le cadre plus général de l'évaluation des politiques publiques, désormais clairement inscrite dans les priorités gouvernementales et constituant un des axes stratégiques de la réforme de l'État. La Loi d'orientation agricole en tient compte en particulier dans les différents articles qui concernent l'enseignement, le développement et la recherche : par exemple, l'article 124 et 131 de la loi précise que « *la mise en œuvre du projet d'établissement fait l'objet d'une évaluation dans les conditions fixées par le ministre de l'Agriculture* ». L'Inspection, pour sa part, participe à l'évaluation de la mise en œuvre de la politique de la DGER au travers de l'évaluation des établissements, des dispositifs de formation, du suivi des rénovations pédagogiques, de la faisabilité de l'ouverture d'une classe, du travail en équipe (équipes pédagogiques, équipes de direction), de la mise en œuvre de la pluridisciplinarité, etc. L'Inspection procède en outre chaque année, à la demande du directeur général, à des évaluations portant sur quelques grands thèmes nationaux. C'est dans ce cadre qu'a été lancée sur la période 1999-2000 une démarche d'évaluation des EPLEFPA et de leurs centres pour quatre établissements, démarche qui sera poursuivie en 2000-2001.

En matière d'évaluation, l'Inspection de l'enseignement agricole peut aussi collaborer avec l'Inspection générale de l'agriculture et les conseils généraux du ministère de l'Agriculture (rassemblés au sein du COPERCI), notamment sur des sujets de politique générale qui nécessitent de croiser une approche « services déconcentrés » et une approche « établissements d'enseignement » (ex. : la politique des contrats territoriaux d'exploitation, l'utilisation des fonds européens...).

Le contrôle

C'est le rôle normatif de l'Inspection. À la demande des chefs d'établissement, des DRAF ou du directeur général lui-même, il peut s'agir de repérer « sur place et sur pièces » les éventuels dysfonctionnements ou les dérives par rapport aux règles. L'Inspection est, de par son statut, la garante du respect du droit. Dans la plupart des cas, le contrôle concerne des inspec-

tions d'agents, effectuées soit dans le cadre de la gestion de leur carrière (ex. : la contribution de l'Inspection à la constitution du dossier d'évaluation des professeurs-stagiaires lors des épreuves de qualification professionnelles, ou l'inspection des enseignants contractuels), soit dans le cadre des contrôles de l'État pour ce qui concerne les enseignants des établissements privés (pérennisation des contrats et changement de catégorie). Le contrôle peut aussi prendre la forme d'une inspection générale d'établissement.

2.1.3. Les commanditaires des inspections

Ils sont pour l'essentiel le directeur général, les DRAF et leur service de la formation et du développement, les chefs d'établissement. De manière plus ponctuelle : les fédérations de l'enseignement agricole privé, les collectivités territoriales (par l'intermédiaire du DRAF).

2.2. Expertise et formation

L'Inspection apporte également à l'administration centrale sa capacité d'expertise et son appui lors des jurys de concours, d'examen et de qualification professionnelle (enseignants, cadres...), lors de l'élaboration des prescriptions nationales (référentiels de métiers, de formation et de diplôme) et lors de l'élaboration des sujets d'examen. L'Inspection participe en outre aux différents groupes de réflexion mis en place à l'initiative de l'administration centrale. Sa participation très active à l'élaboration des prescriptions nationales et des sujets d'examen est un moment très important d'association de l'Inspection à l'élaboration de la norme.

En outre, l'Inspection est chargée des opérations de sélection des candidats pour l'inscription sur la liste d'aptitude aux emplois de direction des établissements publics d'enseignement technique ; le Doyen est, es qualité, président de la commission de sélection. De même et par le parallélisme des formes, l'Inspection est étroitement associée à la qualification des directeurs d'établissements privés à temps plein et le Doyen est président du jury.

Enfin, la capacité d'expertise propre de l'Inspection est fortement sollicitée dans le cadre de la formation initiale et continue des acteurs du système éducatif (enseignants, cadres).

3. Les acteurs de l'Inspection

3.1. La cellule nationale

Formée actuellement de dix personnes, positionnées à l'administration centrale, la cellule nationale organise les activités de l'Inspection, diffuse l'information auprès des inspecteurs répartis sur tout le territoire, participe à la gestion des carrières, organise le recrutement des inspecteurs, réalise aussi directement des inspections.

Les activités de l'Inspection sont dirigées par un Doyen, nommé par le ministre chargé de l'agriculture. Le Doyen est le garant de l'indépendance de jugement de l'Inspection dans ses opérations d'évaluation ou de contrôle. Il est assisté dans ses fonctions par un adjoint ainsi que par des inspecteurs qui coordonnent les activités dans les différents domaines d'inspection. L'Inspection de l'enseignement agricole dispose d'un secrétariat général pour son organisation administrative.

3.2. Les inspecteurs (68 personnes au 1^{er} juillet 2000)

3.2.1. Domaines de compétences

Les inspecteurs possèdent une capacité d'expertise dans un domaine donné leur permettant d'évaluer, de diagnostiquer, de contrôler des situations pédagogiques et administratives toujours complexes, parfois inattendues et de conseiller les acteurs du système éducatif. C'est cette capacité d'expertise qui confère aux inspecteurs une indépendance de jugement et c'est ce jugement objectif sur les pratiques réelles (pédagogiques, administratives, managériales) que l'administration attend d'eux. Elle a en effet besoin de disposer d'une analyse objective de ce qui se passe réellement sur le terrain pour mieux conduire et ajuster sa politique. Il s'agit au total d'un travail où coexistent des fonctions normatives et non normatives, qui exigent des capacités multiples : capacités relationnelles, rigueur, discrétion, capacité d'écoute, sens de la mesure, capacité à ne pas prendre parti *a priori*, à résister aux pressions et aux passions, capacité rédactionnelle, forte indépendance intellectuelle, sens des responsabilités et de l'organisation.

Les inspecteurs se répartissent fonctionnellement dans six domaines de compétences (avec bien entendu des zones de recouvrements favorables aux synergies) :

- deux domaines sont transversaux et concernent plus particulièrement le niveau « établissement » : compétence générale et compétence administrative, juridique et financière,
- quatre domaines couvrent plus spécifiquement l'exercice des missions de l'enseignement agricole : compétence pédagogique, compétence « formation professionnelle continue et apprentissage », compétence « exploitation agricole et développement », compétence « coopération internationale ».

Inspecteurs à compétence générale

Ils ont particulièrement vocation à connaître du fonctionnement général des établissements d'enseignement et de formation professionnelle agricoles (dans le cadre des projets régionaux de l'enseignement agricole et du schéma national) en ce qui concerne l'exercice de leurs missions, la réalisation de leurs projets, leur vie sociale et scolaire, l'organisation du service et la manière de servir des personnels, notamment des personnels de direction et d'encadrement.

Inspecteurs à compétence pédagogique

Ils sont eux-mêmes répartis par spécialités. Ils exercent leurs missions à l'égard des personnels enseignants, des formateurs et des équipes pédagogiques assurant, dans les établissements d'enseignement et de formation professionnelle agricoles, des formations qui peuvent s'étendre de la classe de quatrième du collège à l'enseignement supérieur inclus, conformément à l'article 122 de la loi d'orientation agricole. Ils participent également à l'inspection du fonctionnement et de l'organisation pédagogiques de ces établissements et de leurs centres.

Inspecteurs à compétence « formation professionnelle continue et apprentissage »

Ils exercent leurs missions vis-à-vis des centres, des personnels et des dispositifs de formation professionnelle continue et d'apprentissage.

Inspecteurs à compétence « exploitations agricoles et développement »

Ils exercent leurs missions vis-à-vis des centres « exploitations agricoles et ateliers technologiques » et de leurs personnels, et vis-à-vis des dispositifs de développement, de transfert technologique et d'expertise, mis en œuvre à partir des établissements.

Inspecteurs à compétence « coopération internationale »

Ils ont vocation à évaluer les actions de coopération internationale des établissements (conditions d'exercice, impact...), et de leur apporter un appui en matière d'outil, de méthode et d'organisation.

Inspecteurs à compétence administrative, juridique et financière

Ils exercent leurs missions à l'égard des personnels administratifs, techniques, ouvriers, de service et de santé des établissements de tous niveaux. Ils concourent à l'inspection administrative générale de ces établissements et contrôlent leur gestion.

3.2.2. Statut des inspecteurs

Les inspecteurs sont détachés dans un statut d'emploi ; deux catégories d'emplois existent actuellement : inspecteur de l'enseignement agricole et inspecteur principal de l'enseignement agricole. Une réforme est en cours pour réunir les deux statuts en un seul.

Les inspecteurs de l'enseignement agricole assument des tâches et responsabilités, qui, au ministère de l'Éducation nationale, relèvent des inspections générales et des IA-IPR. Il en va ainsi de l'Inspection administrative et financière, de l'évaluation globale des établissements, de la participation au recrutement et à la formation des personnels, des expertises pour l'administration centrale (référentiels, sujets d'examens et de concours).

ANNEXE II

Annuaire de l'Inspection**1. Membres de la cellule nationale, en fonction à l'administration centrale**

Cellule nationale			
Prénom	Nom	Fonction	Grade ou emploi
Éric	MARSHALL	Doyen	Ingénieur général d'agronomie
Michel	MOUREL	Adjoint au Doyen, coordinateur du domaine « établissement »	Inspecteur principal, compétence générale
Georges	CHANEL	Coordinateur du domaine exploitations agricoles et ateliers technologiques	Inspecteur principal, compétence générale
Geneviève	FERNIER	Coordinatrice du domaine administratif, juridique et financier	Inspecteur principal, compétence générale
Michel	LE NAOUR	Coordinateur du domaine de la formation professionnelle continue et de l'apprentissage	Inspecteur principal, compétence générale
Alain	MARCOUX	Coordinateur du domaine pédagogique	Inspecteur principal, inspecteur pédagogique
Evelyne	BEAUFRAND	Secrétaire générale	Agent contractuel de catégorie exceptionnelle
Marie-Denise	GABALI	Secrétaire du Doyen et de son adjoint	Adjoint administratif d'administration centrale
Annick	MALARD	Secrétaire	Secrétaire administratif d'administration centrale
Nicole	PEYRON	Secrétaire	Agent contractuel d'enseignement

2. Inspecteurs hors administration centrale, répartis selon les domaines de compétences

Inspecteurs à compétence pédagogique			
Prénom	Nom	Spécialité	Emploi
Martin	DUFOUR	Lettres	Inspecteur principal
Roselyne	LE PRUD'HOMME	Lettres	Inspecteur
Daniel	MARC	Lettres	Inspecteur principal
Robert	BURBAUD	Langues	Inspecteur
Pierre	DUCERT	Langues	Inspecteur principal
Claude	ROLLET	Langues	Inspecteur principal
Chantal	JACOB	Mathématiques-informatique	Inspectrice principale
René	MERCKHOFFER	Mathématiques-informatique	Inspecteur
Christian	PACULL	Mathématiques-informatique	Inspecteur principal
Jean-Claude	PIEDEVACHE	Mathématiques-informatique	Inspecteur
Pierre	GOUDET	Sciences physiques	Inspecteur principal
Chantal	LAPOSTOLLE	Sciences physiques	Inspecteur
Jacques	LEFEBVRE	Sciences physiques	Inspecteur
François	MUGNIER	Sciences physiques	Inspecteur principal
Thierry-Marc	BOTREAU	Biologie et écologie	Inspecteur
Christiane	FERRA	Biologie et écologie, aquaculture	Inspectrice principale
Marcel	VAILLAUD	Biologie et écologie	Inspecteur principal
Anne-Marie	LELORRAIN	Histoire et géographie	Inspectrice
Jean-Claude	PAROT	Histoire et géographie	Inspecteur principal
Nicole	BROCHARD	Education physique et sportive	Inspectrice
Pierre	SALADIN	Education physique et sportive	Inspecteur
Patrick	DUSSAUGE	Education socioculturelle	Inspecteur
Jean-Pierre	MENU	Education socioculturelle	Inspecteur principal
Catherine	CHABOUIS	Agronomie et productions végétales	Inspectrice principale
Claude	DEVAUX	Horticulture et aménagement de l'espace	Inspectrice principale
Alain	DURNERIN	Horticulture et aménagement de l'espace	Inspecteur principal
Jean-Michel	MICHEZ	Agronomie et productions végétales	Inspecteur principal
Jean-Paul	TOUSSAINT	Agronomie et horticulture	Inspecteur principal
Raymond	GUYOMARC'H	Zootechnie	Inspecteur
Roland	JUSSIAU	Zootechnie	Inspecteur principal
Louis	MONTMEAS	Zootechnie	Inspecteur
Jean-Pierre	GENEST	Sciences et techniques agroalimentaires	Inspecteur principal
Philippe	VINCENT	Biochimie-microbiologie, génie biologique	Inspecteur principal
Gérard	CORNIER	Sciences et techniques du génie rural et des équipements agricoles et agroalimentaires	Inspecteur principal
Denis	COTTE	Sciences et techniques des agroéquipements	Inspecteur
Thierry	AMOURETTE	Sciences et techniques économiques et sociales	Inspecteur

Prénom	Nom	Spécialité	Emploi
Joëlle	CARDON	Sciences et techniques économiques et sociales, bureautique, secrétariat, entreprise	Inspectrice
Nicole	DESPEREZ	Sciences et techniques économiques et sociales, économie familiale et sociale	Inspectrice
Hubert	DEVAUX	Sciences et techniques économiques et sociales	Inspecteur principal
Jean-François	MALACLET	Sciences et techniques commerciales	Inspecteur principal
Jean-Gabriel	POUPELIN	Sciences et techniques économiques et sociales	Inspecteur
Alain	RETHORE	Sciences et techniques économiques et sociales	Inspecteur principal

Inspecteurs à compétence générale

Prénom	Nom	Spécialité	Emploi
Paul	CABANAC	Etablissement	Inspecteur principal
Jacques	CHARTAGNAT	Etablissement	Inspecteur principal
Marie-France	CROCHET	Etablissement	Inspectrice principale
Jean-Robert	LARROUY	Etablissement	Inspecteur principal
Monique	LEFEBVRE-BARDOT	Etablissement	Inspectrice principale
Odile	LEGRAND	Etablissement	Inspectrice principale
Rémi	CABRIERES	Vie scolaire et documentation	Inspecteur principal
Guy	DELAIRE	Vie scolaire et documentation	Inspecteur principal

Inspecteurs à compétence « formation professionnelle continue et apprentissage »

Prénom	Nom	Spécialité	Emploi
André	GOTORBE	Formation prof. continue	Inspecteur principal, compétence générale
Michel	JOLLAND	Formation prof. continue	Inspecteur principal
Alain	JOSSELIN	Formation prof. continue	Inspecteur
Gilles	LHOTE	Apprentissage	Inspecteur
Patrice	PETERMANN	Apprentissage	Inspecteur

Inspecteurs à compétence « exploitations agricoles, développement, et coop. inter. »

Prénom	Nom	Spécialité	Emploi
Bruno	GADOUD	Développement et expl. agricole	Inspecteur
Alain	MARAGNANI	Coopération internationale	Inspecteur

Inspecteurs à compétence administrative, juridique et financière

Prénom	Nom	Emploi
Patrice	GUILLET	Inspecteur
Martine	SAGUET	Inspectrice
Joël	SIMON	Inspecteur
Cécile	VALVERDE	Inspectrice
Roger	VOLAT	Inspecteur

SIGLES

ACMO	Agent chargé de la mise en œuvre de la sécurité
ASC	Association sportive et culturelle
ATOSS	Personnel administratif, technique, ouvrier, de santé et de service
Bac pro	Baccalauréat professionnel
Bac pro BIT	Baccalauréat professionnel bio-industrie de transformation
Bac pro CGEA	Conduite et gestion de l'entreprise agricole
Bac techno	Baccalauréat technologique
Bac techno STAE	Sciences et technologies de l'agronomie et de l'environnement
Bac techno STPA	Sciences et technologies du produit agroalimentaire
BEPA	Brevet d'études professionnelles agricoles
BEPA ECF	Élevage et cultures fourragères
BEPA IAA	BEPA Industries agroalimentaires
BTA	Brevet de technicien agricole
BTAO CEA	Brevet de technicien agricole option Conduite de l'exploitation agricole
BTS ACSE	Analyse et conduite des systèmes d'exploitation
BTSA	Brevet de technicien supérieur agricole
BTSA IAA	BTSA Industries agroalimentaires
BTSA TAGE	BTSA option Techniques agricoles et gestion de l'entreprise
CAPES	Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré
CAPESA	Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré agricole
CAPETA	Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique agricole
CCF	Contrôle en cours de formation
CDD	Contrat à durée déterminée
CDI	Centre de documentation et d'information

CDR	Centre de ressources
CEC	Contrat emploi consolidé
CEMPAMA	Centre d'étude du milieu et de pédagogie appliquée du ministère de l'Agriculture
CEP	Centre d'expérimentation pédagogique
CES	Contrat emploi solidarité
CEZ	Centre d'enseignement zootechnique
CFA	Centre de formation d'apprentis
CFPPA	Centre de formation professionnelle et de promotion agricoles
CIRSE	Centres interrégionaux des services d'examens
CPE	Conseiller principal d'éducation
CRCC	Commission régionale de coordination et de conseil
CTE	Contrat territorial d'exploitation
CUMA	Coopérative d'utilisation de matériel agricole
DAPA	Certificat de capacité des distributeurs et applicateurs de produits antiparasitaires
DDE	Direction départementale de l'équipement
DGER	Direction générale de l'enseignement et de la recherche
DIREN	Direction régionale de l'environnement
DRAC	Direction régionale des affaires culturelles
DRAF	Direction régionale de l'agriculture et de la forêt
DRJS	Direction régionale de la jeunesse et des sports
DRT	Direction régionale du tourisme
DUT	Diplôme universitaire de technologie
EATC	Option de seconde : écologie, agronomie, territoire et citoyenneté
EHSS	Élevages hors sols et spécialisés
ENESAD	École nationale d'enseignement supérieur agronomique de Dijon
ENFA	École nationale de formation agronomique
EPI	Étude prévisionnelle d'exploitation
EPLEFPA	Établissement public local d'enseignement et de formation professionnelle agricoles
EPRD	État prévisionnel des recettes et dépenses
ESC	Éducation socio-culturelle
EXAO	Expérience assistée par ordinateur
FDA	Fiche descriptive d'activités
FOCEA	Formation des chefs d'exploitation agricole

FOPDAC	Sous-direction de la formation professionnelle, du développement, de l'animation rurale et de la coopération internationale
INRAP	Institut national de recherche et d'application pédagogique
INRA-SAD	Institut national de la recherche agronomique - Département des systèmes agraires et du développement
IUFM	Institut universitaire de formation des maîtres
LEGTA	Lycée d'enseignement général et technologique agricole
LPA	Lycée professionnel agricole
MAR	Module d'animation régional
MIL	Module d'initiative locale
MI-SE	Maître d'internat, surveillant d'externat
NF	Norme française
OTI	Objectif terminal d'intégration
PAC	Politique agricole commune
PAE	Projet d'action éducative
PCEA	Professeur certifié de l'enseignement agricole
PDD	Plan de développement durable
PIC	Projet initiative et communication
PLP2	Professeur de lycée professionnel de 2 ^e grade
PLPA2	Professeur de lycée professionnel agricole de 2 ^e grade
PROSPEA	Projet pour le service public d'enseignement agricole
PUS	Projet d'utilité sociale
SAU	Surface agricole utile
SRFD	Service régional de la formation et du développement
TD	Travaux dirigés
TICE	Technologies de l'information et de la communication éducatives
TP	Travaux pratiques
UC	Unité capitalisable
UCARE	Unité capitalisable d'adaptation régionale
VAP	Validation des acquis professionnels