

**Rapport de l'Inspection
de l'enseignement agricole
2005 - 2006**

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
2005 - 2006**

S o m m a i r e

Avant-propos	7
Introduction	9

PREMIÈRE PARTIE : Questions relatives aux établissements d'enseignement

11

CHAPITRE I : Le suivi de l'exécution du budget des établissements agricoles publics	13
---	----

CHAPITRE II : La dimension professionnelle des exploitations des établissements agricoles publics	19
--	----

CHAPITRE III : L'évaluation d'une politique publique particulière : la mise en œuvre du projet d'établissement (EMOPE)	53
---	----

CHAPITRE IV : Les associations des lycéens, étudiants, stagiaires et apprentis (ALESA)	63
--	----

DEUXIÈME PARTIE : Dispositifs et secteurs de formation

73

CHAPITRE V : Le stage de préparation à l'installation (SPI)	75
---	----

CHAPITRE VI : La mission de coopération internationale et les activités des réseaux géographiques : bilan et perspectives	81
--	----

TROISIÈME PARTIE : Rénovations pédagogiques

89

CHAPITRE VII : L'enseignement agricole et le développement durable	91
--	----

CHAPITRE VIII : La place de l'alimentation et de la nutrition dans les orientations de l'enseignement agricole	119
---	-----

CHAPITRE IX : Le BTSA Gestion et Protection de la nature (GPN) : état des pratiques	127
---	-----

QUATRIÈME PARTIE : Observation des pratiques pédagogiques disciplinaires	141
CHAPITRE X: Pour améliorer la pédagogie du projet: Projet d'Utilité Sociale (BEPA) et Projet Initiative et Communication (BTS)	143
CHAPITRE XI: Un projet EPS pour l'enseignement agricole	149
CHAPITRE XII: L'enseignement du territoire dans le module « développement local » du BTSA ACSE	159
CHAPITRE XIII: Les sorties sur le terrain organisées par les enseignants de biologie-écologie	171
CHAPITRE XIV: L'enseignement de l'oral en lettres	185
CINQUIÈME PARTIE : Les pratiques de certification	197
CHAPITRE XV: Construire une épreuve terminale interdisciplinaire (BTSA Viticulture-Œnologie)	199
ANNEXES :	
1. Présentation de l'Inspection de l'enseignement agricole	209
2. Annuaire de l'Inspection de l'enseignement agricole au 1 ^{er} décembre 2006	221
3. Présentation du statut d'emploi d'inspecteur de l'enseignement agricole	225
SIGLES	231

AVANT-PROPOS

Le *Rapport de l'Inspection de l'enseignement agricole 2005-2006* m'a été remis par son Doyen.

S'il ne constitue pas un rapport d'activité de l'Inspection, ce rapport rend compte d'une série d'études et d'expertises réalisées sur le terrain par les inspectrices et les inspecteurs, et fait état d'observations récurrentes sur le fonctionnement des établissements et les pratiques pédagogiques et de certification.

À travers les thématiques abordées, il traduit la diversité des missions confiées à notre enseignement et la place qu'y occupent les nouveaux enjeux de société, tels que le développement durable ou l'alimentation.

Un tel rapport témoigne de la capacité d'expertise de l'Inspection de l'enseignement agricole dans toutes ses dimensions. Il permet de rendre compte de la mise en œuvre de la politique éducative sur le terrain. Il s'attache aussi à proposer des pistes pour l'avenir.

Ce travail montre les différentes facettes de l'Inspection : évaluation des personnels et des établissements, accompagnement des évolutions et contribution à la construction des politiques de l'enseignement agricole.

Je souhaite que ce rapport contribue à nourrir la réflexion et conforte la dynamique, l'ouverture et l'attractivité de notre système éducatif.

Jean-Louis BUËR

Directeur général de l'enseignement et de la recherche

INTRODUCTION

Conformément à ses missions, l'Inspection de l'enseignement agricole élabore, depuis 2000, un rapport qui est la synthèse de ses observations et de ses recommandations sur le fonctionnement général de l'enseignement agricole, rapport remis au Directeur général de l'enseignement et de la recherche.

Les contributions ici rassemblées pour la période 2004-2006 et qui constituent le quatrième rapport, sont le produit de différents groupes d'inspecteurs qui, une fois encore, ont observé des pratiques, évalué la mise en œuvre de politiques publiques, mené des enquêtes, travaillé à l'accompagnement des référentiels, établi des bilans, etc. Les articles, très divers, portent la marque de leur connaissance du terrain, donnent une image vivante de l'institution, proposent des régulations et renouvellent certaines approches.

Le rapport est structuré en cinq parties.

La première est centrée sur le fonctionnement et le projet des établissements et de leurs centres constitutifs.

La deuxième partie traite de dispositifs de formation : stages de préparation à l'installation, activités des réseaux géographiques dans la mission de coopération internationale.

Dans la troisième partie, l'Inspection s'interroge sur les enjeux fondamentaux des rénovations pédagogiques en cours : développement durable, alimentation et nutrition, gestion et protection de la nature.

La quatrième partie rassemble des observations menées sur le terrain par les inspecteurs pédagogiques, ainsi que leurs recommandations ; la grande diversité des thèmes abordés est caractéristique de l'enseignement agricole, qu'il

s'agisse de la mise en œuvre de projets dans le cadre de modules centrés sur l'éducation socioculturelle, du renouvellement des pratiques en EPS, de la prise en compte du territoire, de sorties sur le terrain ou de la pratique de l'oral en lettres.

La dernière partie, enfin, porte comme de coutume sur les pratiques de certification et notamment sur la réalisation d'une épreuve pluridisciplinaire, une spécificité de l'enseignement agricole.

En annexe à ce rapport on trouvera une présentation actualisée de l'Inspection de l'enseignement agricole (avec la liste des inspectrices et inspecteurs ainsi que des chargés de mission, classée par spécialités) ainsi qu'une présentation du statut d'emploi d'inspecteur de l'enseignement agricole.

Éric Marshall

Doyen de l'Inspection de l'enseignement agricole

PREMIÈRE PARTIE



Questions

relatives aux

établissements

d'enseignement

Le suivi de l'exécution du budget des établissements agricoles publics

1. La mise en œuvre du suivi du budget

Les inspecteurs à compétence administrative ont analysé la façon dont le suivi du budget des établissements est mis en œuvre, afin de remédier à certains dysfonctionnements.

Le budget des établissements publics est un acte de prévision des moyens financiers alloués ou obtenus pour le fonctionnement courant de l'année et pour les opérations en capital.

C'est également un acte d'autorisation : le conseil d'administration ou, le cas échéant, le conseil général, donne par son vote la possibilité à l'exécutif de l'établissement public d'utiliser des crédits pour certaines opérations et pour un certain montant (crédits limitatifs).

Compte tenu de son importance pour le fonctionnement de l'établissement public, ce budget est donc soumis à un certain formalisme lors de son élaboration. Il doit tout d'abord respecter les grands principes budgétaires : sincérité, prudence ; il doit également respecter l'unité du budget, son annualité, la spécialisation des crédits et leur universalité. Sa procédure d'adoption est ensuite encadrée par des délais dont le non-respect peut entraîner, pour l'établissement, sa perte de compétence pour élaborer son budget. Enfin, une fois adopté par l'assemblée délibérante, le budget est soumis à des contrôles (selon le cas, des trois autorités ou bien de la tutelle) et n'est exécutoire qu'après un nouveau délai.

La conception du budget ne correspond pas à un travail continu. Il y a donc des périodes privilégiées pour ce faire : l'automne pour l'élaboration d'une dernière décision modificative au budget en cours d'exécution (année n) et pour l'élaboration du budget primitif de l'année civile suivante (année n + 1). La seconde période où l'on travaille sur le budget est le printemps : conception d'une première décision modificative au budget de l'année n (en cours) après quelques mois d'exécution, compte tenu des informations alors

disponibles sur les principaux éléments de la rentrée scolaire suivante et par ailleurs sur le résultat de l'année n-1.

Ces éléments sont connus de tous, ils sont respectés en ce qui concerne le formalisme, ils sont appliqués avec conscience pour le travail d'élaboration et de modification. Cependant, le constat général est que, en dehors de ces démarches et phases obligatoires, il y a une absence, parfois totale, de suivi de l'exécution budgétaire en cours d'exercice. Ceci peut s'expliquer par un manque de culture dans ce domaine, une absence de problèmes en matière budgétaire et financière, ou encore par un facteur temps.

2. Les avantages d'un suivi rigoureux du budget

Le suivi permet de veiller à la cohérence de l'exécution budgétaire au niveau de l'établissement public, de constater le niveau des engagements de dépenses (dont le suivi est une obligation réglementaire : article 10 du décret du 29 décembre 1962 portant règlement général sur la comptabilité publique), de liquidation et de mandatement, de vérifier l'adéquation générale charges-produits et dépenses-recettes et si besoin est, plus spécifiquement sur certains points : conventions, ressources affectées ; de constater la consommation régulière sur certains postes sensibles, par exemple : viabilisation, alimentation, et charges de personnels ; enfin de vérifier la bonne application du principe d'annualité budgétaire : tous les droits acquis au cours d'un exercice doivent être comptabilisés au titre de l'exercice pendant lequel l'établissement est devenu créancier (droits constatés) et toutes les dépenses doivent être liquidées et ordonnancées au cours de l'exercice auquel elles se rattachent (constatation du service fait).

2.1. L'anticipation en cours d'exercice

L'anticipation en cours d'exercice permet de prévoir le résultat de cet exercice. Or, de nombreux établissements ne découvrent l'existence d'un problème budgétaire que lors de l'édition du compte financier, à l'issue de la réalisation de l'exercice. En effet, l'autorisation donnée par le conseil d'administration n'a pas été outrepassée, l'établissement est resté dans la limite des crédits limitatifs inscrits au budget, et donc le logiciel comptable n'a pas fait apparaître de message d'alerte sur un dépassement de crédit.

Cependant, les produits qui devaient parallèlement permettre de couvrir les charges n'ont pas été réalisés (les titres n'ont pas été émis, ou bien encore les demandes de versement des fonds n'ont pas été présentées au financeur).

On a donc effectué les dépenses sans faire les recettes correspondantes. Ceci se rencontre principalement en matière de formation professionnelle continue et dans le cadre de l'exécution de conventions.

2.2. L'analyse des résultats de l'exercice

Certains établissements peuvent aussi ne pas être en mesure d'analyser ou d'expliquer le résultat de l'exercice. À l'inverse de l'exemple ci-dessus, des produits constatés d'avance sur un exercice n (pour couvrir des charges qui seront réalisées en année $n + 1$) peuvent masquer d'éventuelles difficultés budgétaires liées à cet exercice.

En l'absence d'un suivi « convention par convention » ou bien « action par action », la situation réelle peut passer inaperçue pendant plusieurs années si l'opération est régulièrement répétée jusqu'à ce que, sur un exercice donné, on enregistre les charges sans les recettes correspondantes (déjà budgétées en année $n-1$). Ce sera cette année-là la stupeur et l'incompréhension. Ce cas de figure se rencontre là encore essentiellement en matière de formation professionnelle continue.

2.3. La vérification régulière de l'exécution

En cours d'exercice, le suivi budgétaire permet de vérifier l'exécution régulière et sans à-coup du budget. Dans la mesure où l'établissement ne disposerait pas d'un fonds de roulement tel qu'il lui assure une sérénité totale en terme de trésorerie, ce qui se rencontre rarement, il convient en effet de veiller à ce que la réalisation des charges et des dépenses, comparée à celle des produits et recettes, n'induisse pas de ce seul fait des tensions en terme de trésorerie, ce qui n'est possible que grâce à un suivi budgétaire rigoureux.

2.4. L'anticipation des décisions modificatives (DM)

Le suivi du budget permet d'anticiper les nécessaires décisions modificatives au budget en cours d'exercice.

Il allège le travail de préparation de la séance de l'assemblée délibérative qui y est consacrée, il permet de constater la nécessité de programmer une décision modificative supplémentaire en cours d'exercice, au-delà de celles traditionnellement programmées (DM 1 et 2), soit parce que le fonctionnement de l'établissement public tel qu'il est constaté ne peut s'exécuter sans revoir l'autorisation consentie préalablement, soit parce que, notamment, la date tardive (ce qui est souvent le cas) de la DM 2 empêche de réaliser les opérations avant la fin de l'exercice, et ce malgré la récente modification du délai

nécessaire pour rendre une décision modificative exécutoire qui vient de passer de 30 à 15 jours : ordonnance n° 2004-631 du 1^{er} juillet 2004 qui modifie l'article L421-12 du *Code de l'éducation*.

Si la démarche budgétaire et son exécution en termes comptables sont bien prises en compte par les établissements, il n'en demeure pas moins que seuls leurs aspects formels sont respectés. Il convient d'aller au-delà et de procéder à un suivi de l'exécution budgétaire afin de permettre d'anticiper d'éventuels problèmes et ainsi d'orienter la gestion de l'établissement public et de ses centres. Le budget et la comptabilité de l'ordonnateur deviennent alors de véritables outils de pilotage de l'établissement.



Recommandations

Le mieux étant l'ennemi du bien, il faut éviter d'être trop ambitieux, faire simple, et mettre en œuvre des modalités et des outils qui répondent aux objectifs que l'on s'est fixé dans une recherche d'efficience.

Le logiciel Cocwinelle présente de nombreuses potentialités : états prévisionnels de recettes et de dépenses par centres, suivi des recettes affectées et selon le souhait de l'établissement : le module « autres recettes suivies », le budget de gestion et les éventuelles exportations de données vers le logiciel Excel pour les retravailler...

Le suivi de l'exécution budgétaire doit impliquer les responsables de l'établissement et être adapté au fonctionnement de celui-ci. Il ne peut être totalement confié aux agents chargés des saisies comptables.

Outre qu'ils n'ont pas toujours ni l'information, ni le recul suffisant, il appartient aux cadres de l'établissement de s'en saisir, de l'organiser et de veiller régulièrement à faire le point.

Sont donc concernés le directeur de l'établissement, en sa qualité d'ordonnateur, le gestionnaire bien évidemment, mais également les différents directeurs de centre et, le cas échéant, les agents chargés de certains secteurs ou de certaines conventions.

En l'absence de particularité qui justifierait d'un traitement spécifique, le suivi peut s'effectuer en première analyse sur la base d'une édition régulière, pourquoi pas mensuelle, de l'exécution du budget, au niveau de l'établissement public lui-même et de chacun de ses centres, voire de son budget de gestion s'il existe. Cette édition devrait être analysée et pourrait alors être présentée et commentée en réunion d'équipe de direction, avant d'être diffusée, le cas échéant, aux agents concernés (notamment ceux qui disposent d'une délégation de signature en matière d'engagement).

CHAPITRE II

La dimension professionnelle des exploitations des établissements agricoles publics

Les précédentes contributions au *Rapport de l'Inspection de l'enseignement agricole* sur les exploitations et les ateliers technologiques ont traité successivement des ateliers technologiques, de l'utilisation pédagogique des exploitations et des centres hippiques. Cette nouvelle contribution aborde la fonction de production et la dimension professionnelle des exploitations agricoles.

Après avoir rappelé les principaux éléments du contexte, seront décrites la situation actuelle des exploitations et leurs spécificités en regard des exploitations professionnelles. Seront évoquées les difficultés auxquelles elles sont confrontées afin d'en dégager des recommandations visant à faciliter leur nécessaire adaptation et à préserver leur dimension professionnelle.

1. Le contexte réglementaire

Le contexte des exploitations de l'enseignement agricole a fortement évolué au cours des dix dernières années avec d'une part leur positionnement comme centre d'EPLEFPA, et d'autre part la mise en place du nouveau règlement de la Politique Agricole Commune, conclu à Luxembourg le 23 juin 2003.

1.1. Trois lois modifient le fonctionnement des EPLEFPA et de leurs exploitations

Des fermes-écoles aux exploitations centres constitutifs d'EPLEFPA en 2001, en passant par les exploitations annexées de lycées (division B), la dimension professionnelle a toujours été reconnue comme formatrice et facteur de développement. C'est pourquoi le directeur d'exploitation (DEA) doit conduire

simultanément un processus de production avec des salariés, un processus de formation avec des équipes pédagogiques et des apprenants et des processus d'expérimentation-développement avec les équipes techniques des centres de formation et les partenaires externes.

La loi d'orientation agricole de 1999 codifiée énonce que « tout EPLEFPA [...] regroupe plusieurs centres : [...] 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. » et le *Code rural* précise que « Les exploitations et ateliers technologiques des EPLEFPA sont des unités de production à vocation pédagogique [...]. Leur orientation, leur conduite, et leur gestion, qui se réfèrent aux usages et pratiques commerciales des professions concernées, sont utilisées comme moyens de formation, d'expérimentation, de démonstration et de développement. »

C'est donc bien « leur orientation, leur conduite et leur gestion » qui confèrent à ces unités de production une dimension professionnelle, sur laquelle repose leur utilisation pour l'accomplissement des cinq missions de l'enseignement agricole.

Les pouvoirs publics définissent une exploitation agricole comme professionnelle lorsque sa dimension économique est supérieure à 8 unités de dimension européenne (UDE) et requiert au moins trois quarts d'équivalent temps plein (ETP). Pour l'enseignement agricole toute exploitation, reconnue comme centre constitutif, doit être capable de rémunérer au moins un ETP tout en équilibrant son budget. Par analogie, toute exploitation est considérée comme ayant une dimension professionnelle dès lors que orientation, conduite et gestion se « réfèrent aux usages et pratiques commerciales des professions concernées » (main-d'œuvre salariée, mise en marché, chiffre d'affaires significatif...).

Le décret du 16 janvier 2001, relatif à l'organisation administrative et financière des EPLEFPA :

- précise la nouvelle structuration des établissements, dont celle des exploitations ;
- renforce la notion d'unité économique de l'exploitation avec un budget de centre ;
- installe un conseil d'exploitation chargé de définir ses orientations ;
- établit les responsabilités de son directeur ;
- fait de l'exploitation un moyen de formation pour tous les publics.

La circulaire du 25 juin 2001 sur les exploitations agricoles et les ateliers technologiques définit leurs fonctions et leur contribution aux missions ainsi qu'au projet de l'établissement. Elle précise le contenu du projet d'exploitation, qui doit être élaboré par tous les EPLEFPA.

En janvier 2004, la loi sur les territoires ruraux confirme le statut de droit privé des salariés. Enfin la dernière **loi sur les libertés et responsabilités locales, du 13 août 2004**, transfère les biens immobiliers de l'État aux Régions. Elle concerne tout particulièrement les exploitations.

1.2. Le nouveau règlement européen instaure aides découplées et écoconditionnalité

Le règlement européen de la PAC (2003) donne une définition large de « l'agriculteur » (personne physique ou morale), de l'exploitation et de l'activité agricole, précisant ainsi les bénéficiaires. Ce règlement se met en œuvre progressivement entre 2004 et 2008 et devrait s'appliquer jusqu'en 2013.

Il met en place un système d'aides au revenu des producteurs, intégrées dans un paiement unique en instituant le découplage des aides de la production en tout ou partie, et en conditionnant le Droit au Paiement Unique (DPU) au respect de 19 normes en matière d'environnement, de sécurité des aliments, de santé et de bien-être des animaux, ainsi qu'au maintien des terres en Bonnes Conditions Agricoles et Environnementales (BCAE) : Directive Nitrates avec le cahier de fertilisation, le plan de fumure prévisionnel, règles minimales d'entretien des terres, bandes enherbées le long des cours d'eau, gel minimum, maintien des prairies permanentes présentes en 2003, rotation, structure du sol pour les irriguants, etc. Un « droit jachère » s'ajoute au DPU.

Pour les exploitations souhaitant aller au-delà des 19 directives, une aide complémentaire peut intervenir. Les États-membres doivent mettre en place un dispositif de conseil agricole pour accompagner l'ensemble de ces démarches. La France a choisi de mettre en application l'essentiel des modalités de la réforme de la PAC en 2006.

Pour les exploitations laitières, le découplage avec compensation a été instauré progressivement dès 2004 pour être complet en 2006-2007.

Pour les autres productions les taux du découplage/recouplage retenus sont les suivants :

- Prime Spéciale aux Bovins Mâles (**PSBM**) : découplage 100 % ;
- Surfaces en Céréales, Oléagineux et Protéagineux (**SCOP**) : découplage 75 %, 25 % des aides restant couplées ;
- Prime à l'Abattage des gros Bovins et veaux (**PAB**) : découplage 60 %, 40 % restant couplées ;
- Primes à la Brebis et à la Chèvre (**PBC**) : découplage 50 %.
- Prime au Maintien des Troupeaux de Vaches Allaitantes (**PMTVA**) : aucun découplage, prime maintenue intégralement à la vache présente.

Les conséquences potentielles pour les exploitations sont nombreuses et de natures diverses :

- une orientation vers le marché ;
- une recherche de valeur ajoutée par une meilleure valorisation (transformation, signes de qualité, contractualisation...);
- une réduction des coûts de production (économies d'échelle et restructuration, spécialisation, organisation du travail, externalisation de travaux, maîtrise du renouvellement en élevage, optimisation technico-économique...);
- une plus grande flexibilité dans les décisions des producteurs impliquant un projet stratégique des exploitations et une nouvelle approche globale de l'exploitation. Les marges par production sont calculées sans la partie découplée des aides, ce qui a une incidence sur leur classement relatif. Le DPU doit être affecté en priorité au respect des règles et au maintien des bonnes conditions agricoles et environnementales (BCAE) ;
- le respect de l'écoconditionnalité, exigeant plus de rigueur dans le suivi agromique et la conduite des élevages, la durabilité.

Plusieurs études sur ces conséquences ont été réalisées par les chambres d'agriculture ou les instituts techniques. Une présentation de différents scénarios pour l'enseignement agricole, mesurant l'impact de la réforme sur les productions, les filières et les territoires a été faite au cours des 4^e journées des DEA-DAT, à Angoulême en avril 2004. La spécificité du salariat dans les exploitations d'EPLFPA rendait alors encore plus nécessaires l'anticipation de la réflexion et la définition d'un projet stratégique pour leur pilotage.

La loi d'orientation agricole du 5 janvier 2006, qui vient en accompagnement de la nouvelle PAC, vise l'adaptation de l'agriculture française aux nouvelles concurrences internationales afin de lui permettre de conserver son rang de premier exportateur mondial de produits agricoles, tout en sécurisant le revenu des agriculteurs. Elle doit lui permettre aussi de mieux répondre aux attentes de la société sur la sécurité et la qualité des produits, la gestion de l'espace, le respect de l'environnement et enfin de contribuer au développement durable par la production des bioénergies. Elle lui rend ainsi « une ambition et des perspectives ».

Dans ce nouveau contexte d'évolution réglementaire et socio-économique, national et européen, les exploitations agricoles des EPLFPA ont un rôle important à jouer dans la réflexion, la démonstration et l'animation sur ces nouvelles problématiques. Elles doivent donc redéfinir leur place dans la formation des acteurs, dans l'activité agricole locale et dans leur territoire. Pour y répondre, leur fonction de production doit s'adapter, « renouvelant » ainsi

leur dimension professionnelle. Dès lors, il est intéressant d'observer leur évolution entre deux enquêtes, imparfaites certes, mais néanmoins intéressantes, au regard de celle des exploitations professionnelles.

2. Le constat

2.1. La méthode

Les éléments présentés dans la suite de ce document sont issus d'une enquête lancée à l'initiative de l'Inspection de l'enseignement agricole et de la DGER auprès de l'ensemble des directeurs d'exploitation, au début de l'année 2004. Il s'agissait alors de répondre à plusieurs interrogations concernant les exploitations de l'enseignement agricole public et notamment, l'évolution de leurs structures, de leurs systèmes de production, de leur situation financière et de leur implication dans la mise en œuvre de la loi d'orientation agricole de 1999. Depuis, ils ont été complétés par les données de la base GEFEX (2) (Gestion des Fiches Exploitations) ainsi que par celles collectées par les inspecteurs des exploitations, lors de leurs missions de terrain.

L'enquête : un taux de réponses élevé, deux tiers des exploitations de métropole prises en compte

Un questionnaire a été adressé par messagerie, en janvier 2004, à l'ensemble des directeurs des exploitations ; les délais de réponse très courts impliquaient des questions simples, ne nécessitant pas de recherche ou de mise en forme de données. 116 questionnaires, représentant les 2/3 des exploitations de métropole, parviennent à l'Inspection, ce qui permet d'en présenter la synthèse aux journées nationales des directeurs d'exploitation en 2004.

Si le degré de fiabilité de l'enquête est imparfait (questionnaires non validés par les échelons hiérarchiques), les tendances observées, vu le nombre important de réponses, présentent une réelle pertinence.

GEFEX : une nouvelle base de données, pour une photographie de la ferme « enseignement agricole »

Les derniers éléments chiffrés concernant l'ensemble des exploitations de l'enseignement agricole public remontaient à 1996 ; une synthèse nationale sur les structures des exploitations avait en effet été présentée lors des journées des directeurs d'exploitation à Metz Courcelles-Chaussy, en avril 1998.

Depuis cette date, et jusqu'à la mise en ligne sur Educagri de la nouvelle base

de données GEFEX, en mars 2004, aucune donnée sur les exploitations n'avait été transmise à la DGER. En septembre 2005, 175 exploitations sur les 190 recensées ont renseigné les données de l'année 2003, parfois partiellement.

2.2. Les résultats

La stabilité du nombre et des orientations des exploitations

Alors que le nombre des exploitations agricoles avait fortement augmenté, passant de 142 au début des années 1980 à 204 en 1996, il a diminué en janvier 2002, à cause de l'application du décret du 16 janvier 2001. Sont en effet créées, par arrêté préfectoral, 190 « exploitations », centres constitutifs d'EPLFPA, dont 9 dans les DOMTOM. La disparition de 6 % d'entre elles résulte essentiellement du regroupement d'unités de production agricole (annexées jusqu'alors à différents centres de formation d'un même site), au sein d'une seule exploitation devenue centre constitutif de l'EPLFPA. Les activités alors présentes y sont le plus souvent maintenues. Au cours des dix dernières années, une seule exploitation est réellement supprimée, suite à l'arrêt des formations agricoles de son site.

Dans le même temps, le nombre des exploitations professionnelles diminue fortement, au rythme de près de 3 % par an entre les deux derniers RGA (1988-2000). Même si l'on observe une légère décélération depuis 2000 (-2,3 % par an), la production agricole continue de se concentrer dans des exploitations de taille toujours plus grande.

Comparée à celle des exploitations professionnelles, la situation des exploitations de l'enseignement agricole est donc très particulière. En effet, leur maintien, lié essentiellement aux missions de l'enseignement agricole, n'est pas soumis aux facteurs qui conditionnent habituellement les trajectoires des exploitations : successions, difficultés de trésorerie, taille réduite...

À leur création, les exploitations de l'enseignement agricole comptaient souvent parmi les plus grandes de leur région agricole. Dans un premier temps, elles se sont donc globalement mieux adaptées à l'évolution du contexte socio-économique. Ce décalage vers le haut est beaucoup moins net aujourd'hui. Elles se rapprochent davantage des exploitations moyennes que des grandes, notamment dans les régions de grandes cultures.

Afin de dégager les principales évolutions des exploitations de l'enseignement technique agricole, observées au cours de ces dernières années, en l'absence de références de type OTEX, le mode de classification de l'enquête de 1996, par production dominante (part la plus importante dans le chiffre d'affaires), a été maintenu.

Tableau 1 : Répartition des exploitations par production dominante et taux de réponse à l'enquête 2004

Répartition des exploitations			Enquête 2004	
Classement par production dominante	Nombre d'exploitations de métropole	% d'exploitations par production	Nombre de réponses à l'enquête	Taux de réponses par production dominante (en %)
Bovins lait	50	28	39	78
Bovins viande	17	9	9	53
Grandes cultures	17	9	10	59
Porcs	11	6	10	91
Ovins caprins	14	8	7	50
Autres agricoles	6	4	2	33
Agricoles	115	64	77	67
Viticoles	26	14	17	65
Horticoles	36	20	21	58
Aquacoles	4	2	1	25
TOTAL	181	100	116	64

Enquête d'avril 2004 (données recueillies par les inspecteurs).

Par rapport à l'enquête de 1996, on constate une grande stabilité dans la répartition des productions dominantes, avec un bon maintien des systèmes bovins, ovins, caprins, et horticoles.

Quelques changements méritent cependant d'être soulignés :

- une diminution des systèmes céréales et grandes cultures (- 12 exploitations) ;
 - un léger développement des exploitations porcines (+ 3), et viticoles (+ 4).
- Mais, excepté la création de deux exploitations viticoles, à la fin des années 1990, et la suppression d'une exploitation bovine, les changements observés sont davantage liés aux évolutions respectives des prix des produits agricoles, faisant varier leur part dans le chiffre d'affaires global, qu'à l'évolution des

productions en place. Au niveau des ateliers complémentaires, citons cependant la quasi-disparition des élevages de lapins résultant principalement des cours défavorables et de leur difficile maîtrise sanitaire. En effet, ne subsistent aujourd'hui que quatre ateliers cunicoles dont un seul de taille professionnelle. Par contre, on assiste, depuis la fin des années 1990, à un réel développement des ateliers de volailles fermières, de petite taille (quelques milliers commercialisées par an), avec le plus souvent des productions de qualité (label, agrobiologie) et parfois la mise en place de circuits courts de commercialisation.

Une surreprésentation des productions animales et horticoles

Le tableau ci-dessous compare la fréquence des différentes productions dans les exploitations professionnelles et dans toutes celles des établissements publics agricoles.

Tableau 2 : Les productions présentes dans les exploitations de l'enseignement agricole

	Ensemble des exploitations de l'enseignement agricole public de métropole: 181		Ensemble des exploitations professionnelles: 367 200 d'après AGRESTE 2003
Productions	Nombre d'exploitations concernées	% des exploitations concernées	% des exploitations professionnelles concernées
Productions animales			
BOVINS	101	56	50
Vaches laitières	67	37	30
Vaches allaitantes	39	22	30
	(dont 14 VL + VA)		
Ateliers d'engraissement taurillons et bœufs principalement	35	19	
OVINS-CAPRINS	47	26	-
Brebis allaitantes	40	22	9
Brebis laitières	3	1,7	13
Caprins chèvres laitières	6	3	4
PORCINS	25	14	10
Naisseur + naisseurs engraisseurs	22	12	3
Engraissement seul	3	1,7	7
VOLAILLES	31	17	-
Pondeuses	1	-	-
Poulets	26	14	25
Canards	6	-	-
Cuniculiculture	3	1,6	-

Autres ateliers dont escargots (2), canins (2), gibier (4) chevaux (10) apiculture (10)...	31	-	-
Productions végétales			
Céréales-grandes cultures	81/115 (enquête 2004)	70	80
HORTICULTURE			
Floriculture	36	20	2
Pépinières	18	10	-
Maraîchage	16	8	9
Arboriculture	23	13	9
Viticulture	35	19	19

Données AGRESTE et GEFEX 2003 (recueillies par les inspecteurs).

Force est de constater que tout comme lors de la précédente enquête, certaines productions sont toujours surreprésentées par rapport aux exploitations professionnelles. Citons notamment la floriculture (10 fois plus fréquentes), les ateliers naisseurs-engraisseurs porcins (4 fois plus fréquent) et les ovins (2,5 fois plus fréquents).

Si la fréquence de l'élevage bovin est assez représentative de la situation française (dans une exploitation sur deux), on constate cependant une surreprésentation des élevages laitiers en défaveur des élevages viande (+ 7 % pour les troupeaux laitiers, - 8 % pour les élevages allaitants). Par ailleurs, et sans que cela puisse être chiffré avec précision, une tendance au remplacement des élevages de taurillons par des bœufs ou des veaux de boucherie est observée. Il s'agit le plus souvent de petites unités de production, sous signe de qualité, bien identifiées à un terroir et avec des circuits de commercialisation spécifiques. Des projets d'agriculture durable en ont été souvent les moteurs.

Malgré un réel développement au cours de ces dernières années, l'aviculture reste relativement peu représentée (17 % au lieu de 25 % dans les exploitations professionnelles).

Seule la situation des activités viticoles, présentes dans près d'une exploitation sur cinq, et bien réparties dans l'ensemble des régions, est tout à fait comparable au contexte professionnel.

La spécialisation régionale observée au niveau des exploitations professionnelles : vaches laitières dans l'Ouest et l'Est de la France, porcs dans le Nord-Ouest, vaches allaitantes dans le Centre et le Sud-Ouest, ovins dans les zones méridionales de moyenne montagne, est beaucoup moins nette dans l'enseignement agricole, excepté pour la production porcine avec près de la moitié des ateliers dans le quart Nord-Ouest.

Le rapprochement des premières formations implantées dans les établissements, avec les orientations de leurs exploitations à leur création, explique vraisemblablement la surreprésentation des exploitations laitières et horticoles. On peut souligner aussi l'effet de la mise en place des BTS PA sur le développement des productions porcine et ovine complémentaires, du moins en dehors des régions de production.

Des systèmes de production toujours plus complexes

Un niveau de diversification élevé dans l'enseignement agricole

Si la spécialisation des exploitations professionnelles s'est accentuée, comme le montrent les recensements généraux de l'agriculture (1988 et 2000), dans le même temps, les productions des exploitations de l'enseignement agricole se sont au contraire diversifiées.

Tableau 3 : Ateliers de production dans les exploitations de l'enseignement agricole

Production dominante	Nombre d'exploitations	SAU moyenne (en ha)	Nombre d'ateliers de productions animales total et par exploitation		Nombre d'ateliers de productions végétales total et par exploitation		Nombre d'ateliers en moyenne par exploitation
Lait	39	119	105	2,7	47	1,2	3,9
Viande	9	140	22	2,5	10	1,1	3,6
Ovins	5	135	6	1,2	5	1	2,2
Porcins	10	68	32	3,2	12	1,2	4,4
Grandes cultures	10	135	10	1	10	1	2
Divers	4	111	14	3,5	4	1	4,5
Agricoles	77	118	189	2,45	89	1,15	3,6
Viticoles	17	46,6	3	0,2	30	1,8	1,9
Horticoles	21	20,76	2	0,2	53	2,5	2,6

Enquête 2004.

Parmi les 77 exploitations à orientation agricole ayant répondu à l'enquête 2004, rares sont celles qui sont spécialisées. En effet, elles affichent une moyenne de 3,6 ateliers dont 2,5 de productions animales, et 1,1 de productions végétales, par exploitation.

Viennent en tête les exploitations porcines, les plus petites par ailleurs pour la SAU (moyenne de 68 ha) avec la présence de 4,4 ateliers de production dont plus de 3 en productions animales, puis les exploitations laitières (SAU 119 ha) avec 3,9 ateliers dont près de 3 en productions animales.

L'analyse de l'ensemble des exploitations (base GEFEX et observations des inspecteurs), permet de confirmer cette tendance à la diversification. À titre d'exemples, 60 % des exploitations laitières professionnelles sont spécialisées contre 10 % seulement dans l'enseignement agricole mais pour ces dernières, il ne s'agit pas d'un choix effectif, ce sont en effet le plus souvent de toutes petites structures qui n'ont pas pu se développer. En élevage allaitant, la différence est moins forte avec 40 % d'exploitations professionnelles spécialisées contre 20 % pour celles de l'enseignement agricole. Ces dernières, contrairement aux exploitations laitières, ont des troupeaux importants et sont situées principalement dans le berceau des races à viande. Elles sont représentatives des exploitations de leur région.

Seules deux exploitations sont orientées essentiellement vers les grandes cultures, soit 1 % contre 16 % pour les exploitations professionnelles. Celles-ci sont présentes dans 70 % des exploitations, avec des SCOP (surfaces céréales, oléagineux, protéagineux) moyennes modérées.

Tableau 4 : SCOP moyenne des exploitations

Exploitations classées par production dominante	Nombre d'exploitations	Nombre disposant d'une SCOP	SCOP moyenne en hectares
Vaches laitières	39	36 (92 %)	44
Bovins viande	9	7 (78 %)	52
Grandes cultures	10	10 (100 %)	85
Porcins	10	9 (90 %)	32,5
Ovins	5	3 (60 %)	37,5
Divers (caprins, pigeons, etc.)	4	3 (75 %)	39,4
Agricoles	77	68 (88 %)	49
Viticoles	17	8 (47 %)	36
Horticoles	21	6 (29 %)	24
TOTAL	115	81 (70 %)	-

Les systèmes ovins ou grandes cultures, moins nombreux, affichent un niveau moindre de diversification, en adéquation avec une très forte spécialisation régionale.

Si les exploitations horticoles, avec 2,6 ateliers, peuvent paraître moins diversifiées que les exploitations agricoles, leur système de production est néanmoins plus complexe que celui des exploitations professionnelles en raison d'une grande diversité dans chaque groupe de plantes, ce qui est dû à la volonté de répondre à des objectifs pédagogiques.

Ces exploitations ont majoritairement un atelier de floriculture auquel elles associent, dans près de 80 % des cas, un autre atelier horticole : pépinière, maraîchage ou arboricole, voire plusieurs d'entre eux. Elles disposent plus rarement de surfaces en grandes cultures ou de productions animales.

Là encore, les exploitations professionnelles sont plus spécialisées, puisqu'une sur deux produit essentiellement des fleurs.

Ce sont les exploitations viticoles, spécialisées pour 40 % d'entre elles, qui se rapprochent le plus du contexte professionnel. La spécialisation plus marquée des formations dans les lycées viticoles y contribue fortement.

Le niveau de diversification des exploitations de l'enseignement agricole augmente progressivement depuis leur création. Il traduit la volonté des équipes de répondre à des besoins pédagogiques nouveaux, résultant de l'installation, au fil du temps, de nouvelles formations ainsi que de la mise en place des options et modules (d'initiative locale ou d'adaptation régionale) et des activités de formation continue. Par ailleurs, les établissements ont bien pris en compte l'effet bénéfique que peut avoir, dans certains départements du moins, la multiplicité des productions de l'exploitation sur le recrutement des élèves et sur le développement de partenariats avec les professionnels.

Parfois, la taille des ateliers fait que l'on a davantage affaire à des ateliers pédagogiques qu'à des ateliers ayant une véritable dimension professionnelle. La confusion, si elle s'installe, peut compromettre à la fois la qualité de l'utilisation pédagogique et la crédibilité technico-économique de l'unité de production. Enfin, dans certains établissements, des ateliers pédagogiques sans rapport avec le système d'exploitation (animalerie, aménagements paysagers...) sont confiés artificiellement à sa gestion, sans protocole d'échanges avec les centres de formation qui les ont créés. Cela peut biaiser la dimension professionnelle (travail, gestion financière), notamment en l'absence de suivis analytiques, et constituer une source d'irrégularité au niveau fiscal (régime simplifié de la TVA).

De nouvelles orientations inscrites dans la LOA de 1999

Suite à la loi d'orientation agricole de juillet 1999, les projets d'agriculture durable ont bien pris en compte les objectifs de multifonctionnalité. Fortement sensibilisée à l'agriculture durable, dans le cadre de l'action nationale de démonstration pilotée par la DGER, la grande majorité des équipes a mis en place un CTE (61 % des exploitations laitières et 80 % des exploitations porcines, voir tableau 5 p. 32).

Par ailleurs, de nombreuses exploitations se sont engagées dans des productions de qualité ainsi que dans des activités de transformation de produits fermiers et d'accueil à la ferme :

- près de 90 % des exploitations de bovins viande et de porcs ayant répondu à l'enquête ont fait le choix de développer des productions sous signe de qualité ;

- de petites unités de transformation (jus de pomme, caissettes de viande, poulets, confitures...) et des boutiques de vente à la ferme sont installées de manière significative avec notamment une exploitation laitière sur trois, et une exploitation porcine sur deux (enquête 2004, voir tableau 6 p. 32). Dans certains cas et dans un souci d'équilibre économique, ces activités sont conduites dans le cadre de groupements avec des professionnels ;

- près de 15 % des exploitations (26 sur les 181 de métropole) se sont engagées dans l'agriculture biologique, pour deux tiers d'entre elles cependant, à titre expérimental, et sur des surfaces limitées ;

- l'accueil de scolaires s'est développé dans le cadre de partenariats formalisés avec l'Éducation nationale (fermes pédagogiques) et parfois en réseau, avec la profession agricole. Des dispositifs spécifiques peuvent compléter les activités de production : collections d'animaux ou de végétaux pédagogiques, sentiers de découverte, expositions à thèmes... Une soixantaine d'exploitations (33 %) adhèrent au réseau de fermes pédagogiques « Graines de savoirs » piloté par l'EPN de Rambouillet, ce qui témoigne de cette volonté d'accueil de publics divers dans les exploitations de l'enseignement agricole.

Tableau 5 : Implication des exploitations dans les CTE et la mise aux normes

Exploitations classées par production dominante (nombre)	% d'exploitations ayant signé un CTE	% d'exploitations ayant réalisé la mise aux normes
Lait (39)	61	79
Viande (9)	33	89
Grandes cultures (10)	40	-
Porcs (10)	80	90
Ovins caprins (7)	40	60
Viticoles (17)	53	-
Horticoles (21)	23	-

Enquête 2004.

Enfin, au titre du volet environnemental, fin 2003, plus de 80 % des exploitations ayant des élevages bovins et porcins ont été mises aux normes.

Tableau 6 : Engagement des exploitations dans la multifonctionnalité

Production dominante	Nombre d'exploitations productions sous signes de qualité	Nombre d'exploitations ayant des activités de transformation	Nombre d'exploitations ayant une boutique de vente à la ferme	Nombre d'exploitations pratiquant l'accueil de groupes à la ferme
Lait (39)	19	13	5	21
Viande (9)	7	-	-	7
Porcs (10)	9	4	2	8
Ovins-caprins (7)	5	2	1	3
Grandes cultures (10)	8	3	2	4
Viticulture (17)	14	17	15	6
Horticulture (21)	4	5	14	2

Enquête 2004.

Au cours de ces dix dernières années, les exploitations de l'enseignement agricole se sont donc engagées dans la voie de la diversification des productions, puis des activités de transformation et de services. En s'inscrivant dans les objectifs de la loi d'orientation agricole de 1999, elles ont aussi permis de mieux répondre aux besoins pédagogiques des nouvelles formations (agroalimentaire, commerce, services et aménagement). Enfin, elles ont cherché à produire de la valeur ajoutée pour tenter de mieux faire face à des charges élevées en main-d'œuvre.

Dans certains établissements, cette évolution était indispensable pour maintenir la vocation pédagogique, mais aussi pour satisfaire les attentes du territoire. C'est le cas notamment en zone périurbaine. Cette situation, fréquente pour les exploitations de l'enseignement agricole, a été vécue jusqu'à présent comme une contrainte ; elle devient aujourd'hui un atout pour la valorisation des activités nouvelles. Celles-ci, encore en phase de démarrage, présentent le plus souvent un équilibre économique fragile



Recommandations

Les activités nouvelles doivent faire l'objet d'une réflexion collective (étude de marché, études technico-économiques...) et si possible être conduites en réseau, notamment pour leur promotion et leur commercialisation.

Par ailleurs, les conséquences de la multiplicité des ateliers sur le fonctionnement des exploitations n'ont pas toujours été bien appréhendées (besoins fourragers, besoins en main-d'œuvre, équilibre économique, formation des équipes...). Les ateliers complémentaires, de taille réduite, ne sont plus représentatifs de ceux des exploitations professionnelles. Installés dans des locaux le plus souvent mal adaptés et dispersés, ils peuvent peser lourdement sur l'organisation et sur l'efficacité du travail.



Recommandations

L'installation d'ateliers répondant à la demande pédagogique induit des surcoûts de fonctionnement qui ne font pas toujours l'objet d'une étude prévisionnelle. Or ces surcoûts doivent être estimés et pris en compte par les centres de formation concernés.

L'IEA a réalisé en novembre 2005 un rapport sur les coûts de la fonction pédagogique des exploitations et des ateliers technologiques, auquel on peut se reporter.

Des structures à conforter

Une évolution restreinte de la SAU au cours des dix dernières années

Le tableau 7 p. 34 permet de mesurer l'évolution de la surface agricole utile (SAU) des exploitations de l'enseignement agricole au cours des dix dernières années. Si leur SAU moyenne peut paraître élevée (89,5 ha), comparée à celle des exploitations professionnelles (69,5 ha en 2003), elle est toutefois

inférieure d'une dizaine d'hectares à celle des exploitations professionnelles de type sociétaire (1/3 des exploitations) et de 40 hectares à celle des GAEC (12 % des exploitations professionnelles) dont la taille s'est fortement développée au cours des vingt dernières années, et près d'une exploitation professionnelle sur quatre dépasse aujourd'hui la centaine d'hectares.

À leur création, beaucoup d'exploitations de l'enseignement agricole faisaient partie des plus grandes de leur territoire. Il n'en est plus de même aujourd'hui : à peine 40 % d'entre elles ont vu leur SAU évoluer, pour une augmentation moyenne voisine de 26 hectares. Ramenée à l'ensemble, cette augmentation représente moins de 10 hectares.

Les exploitations à dominante lait et grandes cultures sont les plus concernées avec une augmentation moyenne respective de 14 et 35 hectares. Mais l'augmentation importante des exploitations de grandes cultures provient principalement de deux exploitations qui ont vu leur surface évoluer fortement : l'une d'elles s'est agrandie de 120 ha suite à l'adjonction d'une plate-forme expérimentale, l'autre de + 150 ha temporairement, en raison de l'acquisition d'un second domaine sur lequel sera reconstruit l'EPLEFPA.

Dans l'ensemble, les exploitations de grandes cultures sont aujourd'hui de taille modeste, comparées aux exploitations professionnelles des régions concernées.

Tableau 7 : La SAU et son évolution dans les exploitations de l'enseignement agricole

Exploitations classées par production dominante	Nombre	SAU moyenne en 2004 (en ha)	Nombre d'exploit. dont la SAU a augmenté	Augmentation totale, par groupe	Augmentation moyenne par exploit. ayant augmenté sa SAU (en ha)	Augmentation moyenne pour l'ensemble des exploitations
Bovins lait	39	119	22	554	25,2	14,2
Bovins viande	9	140	1	40	40	4,4
Grandes cultures	10	135	6	353	58,8	35,3
Porcs	10	68	3	53	17,6	5,3
Ovins	5	135	2	10	5	2,5
Divers	4	111	2	18	9	4,5
Agricoles	77	117	36	1 028	28,5	13,35
Viticoles	17	47	5	53	10,6	3,1
Horticoles	21	20	2	32	16	1,52
TOTAL	115	89,3	43	1 113	25,9	9,7

La volonté de ne pas entrer en conflit avec les professionnels de leur territoire

Cette faible augmentation de la SAU des exploitations de l'enseignement agricole s'explique par la volonté des équipes de direction, face à une pression foncière souvent élevée, de ne pas entrer en concurrence avec les professionnels, notamment les jeunes agriculteurs parfois anciens élèves ou stagiaires de l'établissement. Dans bien des cas, celles qui l'ont tenté, eu égard à une situation très difficile en matière de foncier, n'ont pas toujours bénéficié en CDOA (commission départementale d'orientation agricole) de l'appui qu'aurait mérité leur situation.

Beaucoup de directeurs d'exploitation sont pessimistes quant aux possibilités d'acquisition de surfaces supplémentaires alors que près d'une exploitation sur deux exploite des surfaces à titre précaire (locations d'herbe). En effet, pour beaucoup d'exploitations situées en zone périurbaine, la pression foncière est telle aujourd'hui que les prix deviennent inaccessibles, eu égard par ailleurs à leurs résultats économiques et à la situation de leur fonds de roulement.

Le tableau 8 p. 36 indique qu'un DEA sur trois estime la SAU de l'exploitation qu'il dirige non adaptée aux objectifs de production poursuivis, notamment pour faire face à la multiplicité des ateliers, et pour répondre à la volonté de désintensification qui nécessite d'augmenter les surfaces.

Par ailleurs, pour les exploitations à orientation agricole, près d'un DEA sur deux considère qu'une partie de la SAU risque d'être amputée par le développement des réseaux routiers en périphérie des villes où elles sont situées. Jusqu'à présent, dans de telles situations, elles n'étaient pas trop pénalisées, les surfaces perdues étant fréquemment compensées par l'acquisition de surfaces équivalentes, à proximité. Avec l'augmentation de la pression foncière et en l'absence de terres disponibles dans leur aire géographique proche, elles risquent donc d'être condamnées à exploiter des terres plus éloignées, occasionnant ainsi des déplacements plus importants et dangereux.

Tableau 8 : Situation foncière des exploitations de l'enseignement agricole

Exploitations classées par production dominante (et leur nombre)	SAU moyenne (en ha)	SAU non adaptée aux objectifs d'après les DEA	Terres en location nombre (et % moyen de la SAU des exploitations)	Foncier précaire nombre (et % moyen de la SAU des exploitations concernées)	Exploitations dont la SAU est menacée partiellement, d'après le DEA nombre (et % des exploitations concernées)
Lait (39)	119	12	27 (38,5 %)	20 (18 %)	15 (- 38 %)
Viande (9)	140	3	5 (45 %)	5 (7,2 %)	3 (33 %)
Grandes cultures (10)	135	2	6 (34 %)	1 (3,4 %)	3 (30 %)
Porcs (10)	68	5	8 (45 %)	5 (14 %)	6 (60 %)
Ovins (5)	135	3	3 (18 %)	3 (29 %)	4 (80 %)
Agricoles (73)	-	25 (34 %)	49 (67 %)	34 (47 %)	33 (45 %)
Viticoles (17)	47	3 (17 %)	6 (35 %)	2 (16 %)	6 (35 %)

Enquête 2004.

Des ateliers de dimensions très variables

En élevage bovin

La taille des exploitations professionnelles augmente fortement. En 2003, près de 40 % des troupeaux laitiers professionnels ont plus de 40 vaches laitières et près de 30 % en ont plus de 50. Si les exploitations de l'enseignement agricole se situent légèrement au-dessus de l'ensemble des producteurs de lait avec plus de 61 % des troupeaux de plus de 40 vaches, à plus de 50, le pourcentage est identique. Il n'y a pas de troupeaux de plus de 70 vaches dans l'enseignement agricole et les troupeaux de plus de 60 vaches sont rares (< 10%). La race Prim'Holstein est largement majoritaire avec plus de 70 % des troupeaux ; viennent ensuite la Montbéliarde et la Normande, présentes dans 22 % des exploitations.

Tableau 9 : Taille des troupeaux laitiers

Vaches laitières	Moins de 19	20-29	30-39	40-49	50-59	60 et plus	Moyenne : 42 VL/troupeau
Nombre d'élevages	1	9	15	21	14	5	65
Pourcentage	5	14	23	32	22	7,5	100

Données GEFEX 2003.

La faible augmentation des quotas laitiers et, parallèlement, celle de la productivité par vache a partout contribué au développement de troupeaux bovins allaitants, de taille modeste. Dans l'enseignement agricole, 14 exploitations parmi les 39 qui possèdent des vaches laitières sont concernées, soit plus d'une sur trois. Il s'agit dans 70 % des cas de troupeaux de moins 30 vaches allaitantes, avec une moyenne de 25, en complément d'un troupeau laitier moyen de 37 vaches.

À l'inverse, les troupeaux de plus de 60 vaches sont dans des exploitations spécialisées viande ou céréales viande. Elles ont en moyenne 82 vaches. Les races dominantes sont la Charolaise et la Limousine qui représentent chacune 1/3 des troupeaux. Viennent ensuite la Blonde d'Aquitaine et la Salers.

Tableau 10 : Taille des troupeaux allaitants

Vaches allaitantes (VA)	Moins de 19	20-29	30-39	40-49	50-59	60 et +	Moyenne : 51 VA/troupeau
Nombre d'élevages	4*	9 dont 6*	6 dont 3*	1	4 dont 1*	15	39 dont 14*
Pourcentage	10	23	15	3	10	39	100

(*) troupeaux mixtes bovins lait et bovins allaitants.

Données GEFEX 2003.

En production porcine

Sur 22 ateliers naisseurs - engraisseurs, près de 80 % ont moins de 100 truies, avec une moyenne de 75. Les exploitations professionnelles en possèdent en moyenne 102 ; et parmi elles, 25 % en ont plus de 150, alors que ce chiffre n'est atteint que dans 4 % des EPLEFPA.

Tableau 11 : Taille des ateliers porcins naisseurs

Truies	Moins de 50	De 50 à 100	De 100 à 150	Plus de 150	TOTAL
Nombre d'élevages	5	12	4	1	22
Pourcentage	23	55	18	4	100

Données GEFEX 2003.

En production ovine

Sur 40 ateliers recensés, près de la moitié a moins de 200 brebis, avec une moyenne proche de 250. Un atelier sur quatre, avec moins de 100 brebis, peut être considéré comme un atelier pédagogique.

Les cinq exploitations en système dominant ovins viande ont quant à elles des troupeaux de taille supérieure (300 à 520) avec une moyenne voisine de 400 femelles reproductrices. Le pourcentage des troupeaux de plus de 400 reproductrices est voisin de celui des élevages professionnels.

Tableau 12: Taille des ateliers ovins

Brebis	Moins de 100	100-200	200-300	300-400	Plus de 400	TOTAL
Nombre d'élevages	9	10	8	6	7	40
Pourcentage	22,5	25	20	15	17,5	100

Données GEFEX 2003.

En élevage de caprins laitiers

Les ateliers caprins laitiers, bien que majoritairement dans des exploitations très diversifiées, sont de taille importante, tous supérieurs à 120 chèvres. Un sur deux dépasse les 150 chèvres avec une moyenne de 176 et les deux tiers transforment leur production. Ils sont comparables à ceux des exploitations professionnelles dont la taille s'accroît fortement (+ 30 % en trois ans).

En production de poulets de chair

Les ateliers, pour un bon nombre récemment créés, sont de petites unités. Une seule exploitation, soit moins de 1 %, est spécialisée dans cette production. Près de la moitié d'entre elles produisent moins de 10 000 poulets par an.

Tableau 13: Taille des élevages de poulets de chair

Poulets	Moins de 5 000	De 5 000 à 10 000	De 10 000 à 20 000	De 20 000 à 50 000	Plus de 50 000	TOTAL
Nombre d'élevages	10	2	9	2	3	26
Pourcentage	38	8	35	8	11	100

Données GEFEX 2003.

Si les exploitations de l'enseignement agricole sont moins nombreuses à détenir des ateliers de poulet de chair, ceux-ci sont pour la plupart plus importants que ceux des exploitations professionnelles pour lesquelles l'élevage de volaille est souvent très marginal. En effet, les ateliers produisant plus de 10 000 poulets ne représentent que 8 % des élevages contre 54 % dans l'enseignement agricole dans lequel, à l'inverse, les très grands élevages industriels n'existent pas.

En viticulture

Les exploitations ont une réelle dimension professionnelle : 35 d'entre elles ont un atelier viticole et une vingtaine d'entre elles est spécialisée. La quasi-totalité transforme, du moins partiellement, sa production. La surface moyenne est voisine de 18 hectares alors que celle des exploitations spécialisées atteint 23 ha. Plus de 70 % produisent des vins AOC.

Tableau 14: Surface en vignoble des exploitations viticoles

Exploitations viticoles	Moins de 5 ha	5-10 ha	10-20 ha	20-30 ha	30-40 ha	40 ha et plus	TOTAL
Nombre	4	8	14	2	2	5	35
Pourcentage	11,5	23	40	5,5	5,5	14,5	100

Données GEFEX 2003.

En floriculture

Les ateliers sont majoritairement de petite taille. Sur les 21 exploitations à dominante horticole ayant répondu à l'enquête en 2004, 18 ont un atelier de floriculture, qui constitue pour 13 d'entre elles l'activité principale, souvent complétée rappelons-le par un atelier pépinières et/ou arboricole ou maraîchage. Comparées aux exploitations professionnelles, les surfaces sont restreintes (cf. tableau 15). Trop nombreuses sont celles qui souffrent d'un manque de modernisation de leurs installations.

Tableau 15: Taille des serres dans les ateliers de floriculture

Production principale (13 exploitations)		Production secondaire (5 exploitations)	
Surface moyenne : 4 533 m ²		Surface moyenne : 1 080 m ²	
Surface couverte (en m ²)	Nombre d'exploitations	Surface couverte (en m ²)	Nombre d'exploitations
< 2 000	1	< 2 000	4
2 à 4 000	6	2 à 4 000	1
4 à 6 000	3	4 à 6 000	-
6 à 8 000	1	6 à 8 000	-
8 à 10 000	1	8 à 10 000	-
> 10 000	1	> 10 000	-

Enquête 2004.

Des exploitations à conforter pour assurer leur viabilité et leur pérennité

L'enquête 2004 révèle que 20 exploitations sur 115, soit près de 20 %, ont un niveau d'activités insuffisant pour rémunérer au moins deux salariés. Parmi elles, 13 ont un chiffre d'affaires inférieur à 100 000 €.

Cette situation pose de réels problèmes dans leur fonctionnement, pour l'accueil des élèves en mini-stage, mais aussi pour l'organisation des permanences de week-end, imposées par la présence d'animaux, dans quatorze d'entre elles (6 en lait, 2 en viande, 2 en porcs, 4 en ovins).

Face à de telles situations, les DEA, soucieux de maintenir l'équilibre économique, assurent une part importante du travail, notamment lors des week-ends et des vacances du seul salarié.



Recommandation

Cette situation n'est pas durable et nécessite pour leur maintien de conforter leurs structures (SAU, bâtiments) avec l'appui des services de la Région, de l'État et des professionnels.

Des droits à produire souvent mal adaptés aux besoins

Des augmentations limitées en production laitière

En lien avec les difficultés d'acquisition des terres agricoles, les exploitations de l'enseignement agricole n'ont pas vu leurs quotas évoluer aussi rapidement que ceux des 115 000 exploitations laitières professionnelles. Parmi les 56 exploitations ayant répondu à l'enquête (sur les 67 ateliers laitiers), la moyenne du quota laitier est voisine de 292 000 litres. Si ce chiffre est nettement supérieur à la référence moyenne des exploitations professionnelles (+ 93 700 litres selon le rapport du COPERCI sur la filière laitière française en février 2004), il est cependant nettement inférieur à la référence moyenne des GAEC (une exploitation laitière sur cinq) qui atteint 335 000 litres. Dans l'enseignement agricole, plus de deux exploitations sur trois ont un quota inférieur à ce niveau. Or, dans ces exploitations, la présence d'un atelier lait nécessite, quel que soit le quota, l'emploi de deux salariés pour bien respecter le droit du travail et pour fonctionner normalement (accueil des élèves, permanences de week-end). Par leur nombre d'ETP, les exploitations de l'enseignement agricole se rapprochent davantage des GAEC que des exploitations familiales. Leur quota devrait donc atteindre au moins la référence moyenne des GAEC pour préserver leur dimension professionnelle.

Tableau 16 : Quotas laitiers des exploitations de l'enseignement technique agricole

Quota (en litres)	Nombre d'exploitations	Pourcentage
< 150 000	2	3,6
150 000 à 200 000	10	18
200 à 250 000	8	14,3
250 à 300	13	23
300 à 350	8	14,3
350 à 400	8	14,3
> 400	7	12,5
Moyenne : 291 682	56	100

Enquête 2004 (données recueillies par les inspecteurs).

Les chiffres de la base GEFEX confirment ces données. La moyenne des ateliers « lait », qu'ils soient ateliers principaux ou complémentaires, est sensiblement équivalente.

Au cours des cinq dernières années, une exploitation laitière sur trois a bénéficié d'un quota supplémentaire. Parmi elles, 15 se sont vu attribuer moins de 50 000 litres, 2 de 50 000 à 100 000 et 2 plus de 100 000 litres. Ramenée à l'ensemble des 56 exploitations concernées par la production laitière ayant répondu à l'enquête, l'augmentation moyenne au cours des cinq dernières années est voisine de 10 000 litres alors que dans le même temps celle attribuée à l'ensemble des producteurs de lait aurait été de 33 000 litres, soit plus de trois fois plus. (source : dossier BTPL-Bureau Technique de la Production Laitière).



Recommandations

- Afin que les exploitations laitières de l'enseignement agricole puissent couvrir leurs charges dans un contexte économique plus difficile, un plan de consolidation des quotas, pour la plupart d'entre elles, est une urgente nécessité. En effet, les ateliers « lait », en raison de cette inadéquation entre le niveau des quotas et la charge de main-d'œuvre, pèsent lourdement aujourd'hui sur les résultats technico-économiques des exploitations.
- Par ailleurs, les équipes devront impérativement chercher à améliorer les conditions de travail et son organisation, et ce d'autant plus que dans le nouveau contexte de la PAC, la concentration de la production laitière française devrait s'intensifier.

10 % de troupeaux allaitants non primés (PMTVA)

Parmi les 14 exploitations ayant des troupeaux mixtes (lait et viande), 4 n'ont pas réussi à obtenir de primes (PMTVA), après la suppression du principe de non-attribution aux exploitations laitières disposant d'un quota supérieur à 120 000 litres. Elles ont entre 25 et 36 vaches. Parmi les 35 autres, une sur quatre a un différentiel défavorable, de plus de 10, entre le nombre de vaches présentes et le nombre de primes perçues.

Quelques rares établissements, pour leurs troupeaux allaitants comme pour leurs troupeaux laitiers, ont pu bénéficier de droits supplémentaires conséquents. Plusieurs facteurs favorables étaient réunis : présentation d'un dossier technico-économique solidement argumenté, contexte départemental favorable (moins forte demande professionnelle) et appui des professionnels et des services déconcentrés de l'État.

Des primes ovines obtenues sans difficulté

En l'absence de concurrence professionnelle, les exploitations qui ont créé ou agrandi un troupeau ovin existant, ont obtenu les primes en conséquence, sans difficulté. Dans les systèmes ovins dominants, le nombre moyen de primes, comme le nombre de brebis, est proche de 400.

Des charges en main-d'œuvre souvent élevées, des personnels bien formés

L'enquête réalisée par la DGER, en 2002 (165 réponses), fait état de 4,1 salariés pris en charge par les exploitations, soit 3,7 ETP (équivalent temps plein). Deux exploitations sur trois ont alors trois salariés et plus. Avec les emplois aidés qui représentent 0,62 ETP (CES, CEC et emplois jeunes), la main-d'œuvre moyenne représente 4,3 ETP par exploitation.

Les résultats de l'enquête 2004 (116 réponses) sont sensiblement voisins, avec une moyenne de 3,6 ETP rémunérés à part entière par exploitation et 0,8 ETP pris en charge partiellement (emplois aidés), soit au total 4,4 ETP.

Ces chiffres traduisent, même s'il ne s'agit pas exactement du même échantillon, une maîtrise du nombre de salariés, entre 2002 et 2004, et ce, malgré la mise en place de la réduction du temps de travail, au 1^{er} janvier 2002. On peut noter une augmentation sensible des emplois aidés (+ 0,2 ETP) qui représentent près de 20 % de la main-d'œuvre. Plus d'un sur deux était alors un employé-jeune, affecté le plus souvent aux activités pédagogiques, d'accueil et d'expérimentation. En période de pointe, certains pouvaient être associés aux travaux. Leur suppression risque de poser problème dans la mise en œuvre de l'ensemble des missions de l'exploitation et, en cas de remplacement par des employés pris en charge totalement sur budget, d'aggraver les difficultés économiques auxquelles certaines d'entre elles sont déjà confrontées.

Le tableau 17 met en évidence des variations importantes en fonction des orientations : de 1,5 salarié pour les exploitations ovines spécialisées à 4 pour les exploitations horticoles et 5,5 pour les exploitations viticoles. En ce sens, ces deux dernières catégories se rapprochent davantage des exploitations professionnelles horticoles et viticoles qui ont aussi la particularité d'employer un nombre plus important de salariés que celles à orientation agricole.

Près d'un salarié sur trois bénéficie d'un logement gratuit ou à loyer modéré et deux sur trois font des permanences de week-end. La fréquence des élevages implique de fortes contraintes dans l'organisation des permanences.

L'âge moyen des salariés est de 38 ans et 60 % d'entre eux ont un niveau de formation (IV et plus) supérieur à celui de l'ensemble de la population active agricole.

Ces éléments concourent à des charges salariales élevées. Plusieurs facteurs y contribuent :

- la multiplicité des ateliers de production, de taille réduite pour les ateliers complémentaires, et souvent installés dans des locaux inadaptés, vétustes et dispersés ;
- la multiplicité des activités liées à la mise en œuvre des missions : appui aux enseignants pour la préparation des TP, accueil et encadrement des élèves en mini-stage, accueil de groupes divers, participation aux expérimentations.

Tableau 17 : Nombre de salariés, chiffre d'affaires global et par salarié

Orientation de l'exploitation	Nombre moyen de salariés	Chiffre d'affaires moyen (en €)	Chiffre d'affaires par salarié (en €)
Lait (39)	33	262 000	87 333
Viande bovine (9)	3,6	297 000	82 500
Grandes cultures (10)	2,3	218 000	94 782
Porcs (10)	3,4	316 000	92 941
Ovins (5)	1,4	110 000	78 571
Divers (4)	6,6	556 000	84 242
Viticoles (17)	5,4	449 000	83 148
Horticoles (21)	4	221 000	55 250
MOYENNE	3,62		

Dans les exploitations de l'enseignement agricole, tout comme dans les exploitations professionnelles, le travail est devenu un facteur important de durabilité (sociale et économique).

De nombreuses régions investissent aujourd'hui dans la rénovation des bâtiments d'élevage. Si les aspects « hygiène et sécurité » et accueil du public sont bien pris en compte, il n'en est pas toujours de même pour ceux liés aux conditions de travail et aux économies de main-d'œuvre.



Recommandations

Le facteur travail doit être au centre des préoccupations et ainsi, faire l'objet d'une analyse exhaustive portant sur les périodes de pointe, la complémentarité des compétences au sein des équipes, la polyvalence des salariés et l'organisation des activités.

En parallèle doivent être examinées toutes les possibilités d'équipements ou d'aménagement des bâtiments visant à améliorer l'efficacité du travail. Cette réflexion doit être conduite en équipe, à l'occasion de l'élaboration des projets d'exploitation et être valorisée dans les formations.

Une fragilité économique certaine

Ce double handicap - taille réduite des ateliers liée aux difficultés d'agrandissement et d'obtention de droits complémentaires et aux charges élevées en main-d'œuvre - concourt aux difficultés économiques que mettent en évidence les tableaux 18 et 19 p. 45. Celles-ci concernent toutes les productions, avec une situation légèrement plus défavorable pour les exploitations horticoles, souvent de taille réduite.



Recommandation

Dans plus d'une exploitation sur trois, un diagnostic technico-économique s'impose donc de toute urgence.

Tableau 18 : Résultat économique des exploitations

Orientation de l'exploitation	Chiffre d'affaires moyen (en €)	Résultat de la section de fonctionnement du compte financier 2003 % d'exploit. ayant un résultat équilibré ou excédentaire
Lait (39)	262 000	43,6
Viande bovine (9)	297 000	44,5
Grandes cultures (10)	218 000	44,5
Porcs (10)	316 000	60
Ovins (5)	110 000	50
Divers (4)	556 000	50
Agricoles (77)	273 000	47
Viticoles (17)	449 000	50
Horticoles (21)	221 000	38

Enquête 2004.

Tableau 19 : Résultats du compte financier 2003, section de fonctionnement

	Résultat section de fonctionnement	Nombre d'exploitations	Pourcentage
Résultats positifs	Plus de 100 000 €	2	1,4
	De 50 000 à 100 000 €	9	6,1
	De 20 000 à 50 000 €	10	6,8
	De 0 à 20 000 €	42	28,4
Résultats négatifs	De 0 à - 20 000 €	38	25,6
	De - 20 000 à - 50 000 €	35	23,6
	De - 50 000 à - 100 000 €	9	6,1
	- 100 000 € et plus	3	2
	% résultats positifs	63/148 = 42 %	100

Base GEFEX 2003 (148 réponses exploitables pour ce critère).

Tableau 20 : Fonds de roulement brut au 31.12.2003

	Montant du FR brut	Nombre d'exploitations	Pourcentage
Résultats positifs	Plus de 200 000 €	38	28,1
	De 100 000 à 200 000 €	20	14,8
	De 0 à 100 000 €	39	29
Résultats négatifs	0 à - 100 000 €	21	15,5
	De - 100 000 à - 200 000 €	9	6,7
	- 200 000 € et plus	8	5,9
	% résultats positifs	97/135 = 72 %	100

Base GEFEX 2003 (135 réponses exploitables).

Ces chiffres méritent toutefois d'être nuancés : l'année climatique 2003 a été très défavorable dans de nombreuses régions et peu d'exploitations ont bénéficié d'indemnisation des calamités agricoles. Ce traitement inégal, suivant les départements, pourrait disparaître avec la définition plus large de l'exploitation agricole, d'une part et la reconnaissance du statut de droit privé des salariés, d'autre part.

Au-delà des difficultés économiques de l'exercice 2003, la situation de leur fonds de roulement au 31.12.2003 (tableau 20), semble indiquer aussi des difficultés financières pour près de 30 % d'entre elles. Cette première approche doit cependant être complétée. Une analyse au niveau de chaque exploitation doit permettre de préciser s'il s'agit de déficits de fonctionnement structurels ou d'un recours trop limité à l'emprunt, en cas d'investissement. Les exploitations de l'EA sont en effet assez peu endettées, puisqu'elles ont pu bénéficier de la réserve de trésorerie des EPLEFPA.

En l'absence de références pour ces critères dans la présentation de l'enquête 1996, il n'est pas possible d'en mesurer l'évolution au cours des dix dernières années, mais il est certain que, face aux difficultés croissantes des centres de formation (LEGTA en baisse d'effectifs, CFPPA...), la situation financière de certains EPLEFPA devient plus délicate, ce qui impose pour leurs exploitations, comme pour leurs autres centres, de porter une attention particulière au respect de l'équilibre économique et financier.

Des modes décisionnels complexes

Beaucoup d'efforts ont été faits au cours des dix dernières années pour engager les exploitations de l'enseignement agricole dans la voie de la multifonctionnalité, grâce notamment à l'action de démonstration « agriculture durable » et au PNADD, lancés par la DGER, et à la mobilisation forte de nombreuses équipes sur l'agriculture durable.

Les exploitations concernées sont, pour la plupart, en phase d'évolution et de transition et elles ne bénéficient pas encore toutes, au plan économique, des efforts déployés pour le respect de l'environnement, la qualité des produits et les activités d'accueil, ce qui peut expliquer en partie leurs difficultés financières actuelles. Dans un contexte tendu et pour mieux s'adapter à la nouvelle PAC, il est donc plus que jamais nécessaire d'organiser la réflexion interne pour éclairer les choix des conseils d'administration, chargés in fine de prendre les décisions importantes.

En effet, contrairement aux exploitations professionnelles, les orientations des exploitations de l'enseignement agricole résultent de modes décisionnels complexes, variables d'un établissement à l'autre, en fonction de la qualité du pilotage des centres et de l'EPLFPA.

Avant la mise en place des conseils d'exploitations ou d'atelier, des décisions ont pu être prises çà et là en fonction des intérêts individuels ou de groupes d'acteurs (directeur, DEA, enseignants) au détriment de la réflexion collective, d'où l'absence d'études prévisionnelles accompagnant les projets. C'est ainsi qu'ont pu être mis en avant et de manière plus ou moins exclusive soit la mission production et l'équilibre économique, soit le respect de l'environnement, soit les activités pédagogiques ou expérimentales. L'objectif est pourtant de privilégier les scénarios d'évolution permettant le meilleur équilibre entre les trois axes de la durabilité tout en répondant aux besoins pédagogiques des centres et aux besoins d'expérimentation - développement du territoire.



Recommandations

Renforcer le pilotage, mobiliser les équipes techniques sur l'ensemble des critères de durabilité des exploitations ainsi que les instances de l'EPLFPA : atteindre cet objectif nécessite donc une large concertation interne et externe s'appuyant sur des études agri-environnementales prévisionnelles, auxquelles seront associés prioritairement les enseignants des disciplines techniques (y compris les économistes), et les biologistes.

Une telle approche nécessite bien entendu de mettre en place une comptabilité analytique ; le logiciel comptable le permet, afin de pouvoir présenter des résultats technico-économiques par atelier de production et/ou par activité.

L'adhésion à des groupes professionnels de suivi technico-économique enrichit la réflexion et permet de confronter les résultats avec ceux des exploitations professionnelles.

Ces modalités sont nécessaires pour valoriser pleinement, au niveau pédagogique, la dimension professionnelle des exploitations.

Les coûts pédagogiques

L'utilisation pédagogique induit des surcoûts de fonctionnement et d'investissement pour les exploitations. Ceux - ci doivent être estimés et pris en compte équitablement par l'ensemble des centres de formation concernés au sein des EPLEFPA.

3. Les systèmes d'information des exploitations

Afin d'améliorer le pilotage des exploitations, leur utilisation pédagogique et leur implication dans le développement, une meilleure communication interne et externe est souhaitable.

Au niveau local, les DEA doivent saisir l'opportunité du développement des NTIC dans les établissements et solliciter l'appui des personnels compétents (professeurs de TIM, TEPETA) pour informatiser le suivi des activités et développer un système d'information rassemblant l'ensemble des données de l'exploitation (monographies, études des sols, de la biodiversité, études et diagnostics agri-environnementaux, données PAC, patrimoine culturel...) et de son contexte socio-économique et environnemental. C'est une condition indispensable pour alimenter la réflexion sur ses orientations et faciliter son implication dans les missions.

Au niveau national, des adaptations de la base GEFEX sont nécessaires, en vue d'élargir le champ des données prises en compte, d'en faciliter la saisie par la récupération automatique de données d'autres bases (données PAC, Cocwinelle, PRAIRIE...), et de permettre leur traitement automatisé. C'est une condition nécessaire pour faire de GEFEX un véritable système d'information des exploitations de l'enseignement agricole. Mais, au-delà de

l'amélioration de l'outil, prévue par la DGER, il est important que tous les acteurs se mobilisent, notamment les directeurs d'exploitations sur lesquels repose la qualité de l'information et les SRFD, garants de la validité des données et du respect des délais de réponse.

Ainsi, aux trois niveaux (EPLEFPA, DRAF-SRFD et DGER), la base GEFEX, dans sa version adaptée, deviendrait un outil efficace de communication, d'analyse, voire de négociation ou d'arbitrage et permettrait de mieux valoriser les activités de production et les missions des exploitations au niveau local, par celles et ceux qui la renseignent, par exemple lors des conseils d'exploitation et d'administration, mais aussi aux niveaux régional et national. Enfin, elle pourrait répondre à partir d'une seule et même saisie à d'autres objectifs : coûts pédagogiques, classement des exploitations, contrôle de gestion, LOLF...

4. Recommandations générales et conclusion

Les adaptations inéluctables que les exploitations agricoles des EPLEFPA devront connaître ces prochaines années résultent de leurs fragilités actuelles autant que du contexte mouvant dans lequel elles s'inscrivent. Afin de demeurer des lieux pertinents de formation, elles doivent veiller à entretenir leur crédibilité dans leur dimension professionnelle.

Des outils de suivi des activités et de la gestion des exploitations seront mis en place. Au-delà de la nécessaire approche analytique, des outils professionnels spécifiques seront utilisés et valorisés. Ils permettent notamment de confronter les résultats obtenus à ceux des autres professionnels, et ainsi de démontrer leur crédibilité.

Ainsi que le mentionne la note de service DGER/FOPDAC/C2001-2007 du 25 juin 2001, toute exploitation doit être dotée d'un projet technique et économique. Validé par le conseil d'exploitation, il définit des objectifs de production et de commercialisation cohérents avec le diagnostic technique, économique et environnemental. Les questions relatives aux démarches « qualité », à la charge de travail et aux compétences, aux investissements et à l'équilibre économique doivent en particulier y être traitées. La loi relative aux libertés et responsabilités locales, faisant des régions les nouveaux propriétaires des biens immobiliers jusque-là détenus par l'État, les conseils régionaux deviennent, encore davantage, des acteurs majeurs qui doivent être sollicités dans les projets visant à conforter la structure des exploitations.

Il est recommandé de solliciter et d'associer les services déconcentrés du MAP aux démarches qui visent à conforter les structures, accompagnées notamment de l'octroi de droits à produire et de mise à disposition de foncier. Dans le cadre de ce partenariat seront suivis et analysés les changements induits dans les systèmes d'exploitation par la nouvelle PAC qui engagent vers un renouveau des approches économiques et agronomiques.

Le besoin d'une base nationale de données actualisées et fiables est ressenti à divers niveaux. Les adaptations en cours de la base GEFEX devraient y répondre. Les directeurs d'exploitation sont particulièrement concernés par l'utilisation de cet outil et par sa fiabilité.

Le conseil agricole et le développement sont en cours de reconfiguration. Les EPLEFPA doivent trouver une place originale dans ces dispositifs, en s'appuyant sur leurs exploitations à la fois partie prenante des réseaux techniques locaux et contribuant au développement par la mise en place d'actions innovantes. La recherche de partenariats scientifiques, techniques et professionnels pour conduire des projets pluriannuels, en particulier dans le cadre du Projet régional de développement agricole, est vivement souhaitable.

Au quotidien, les directeurs d'exploitation doivent être entourés d'équipes composées de divers acteurs : salariés, équipe de direction, enseignants et formateurs. Le dialogue entretenu en permanence et nourri de l'analyse du quotidien est un gage d'utilisation pédagogique intense, d'actualisation des connaissances des enseignants, de confrontation à un terrain d'action.

Leur compétence technique et économique est donc un enjeu primordial. Aussi, leur formation continue doit-elle aborder l'ensemble de ces questions, que ce soit à partir de ressources locales, régionales ou nationales. À ce titre, la constitution de réseaux thématiques ainsi que l'adhésion à des réseaux préexistants pourraient également être développées : réseaux thématiques nationaux DGER, groupes régionaux ou interrégionaux des DEA, observatoire agriculture et territoires...

La place qu'ont les exploitations dans les projets régionaux de l'enseignement agricole demeure aussi le plus souvent marginale et doit être renforcée.

En ce qui concerne la préservation de la dimension professionnelle des exploitations des EPLEFPA, il apparaît donc que sa préservation et/ou sa restauration demeurent un enjeu majeur, tant l'apport de ces exploitations est irremplaçable en termes de recrutement, de support de formation, d'image,

de développement. C'est bien la qualité de l'accomplissement des missions de l'enseignement agricole qui en dépend.

La dimension professionnelle évoquée ne consiste plus en la recherche classique de « représentativité et de crédibilité professionnelle ». Le décalage observé des exploitations de l'enseignement public agricole résulte de la stabilité singulière de leurs structures, de l'anticipation des demandes sociétales et de la demande pédagogique. Par ailleurs, l'évolution du contexte agricole a conduit à la diversification des agricultures qui remet en cause progressivement l'idée « du modèle professionnel représentatif ». Tout cela implique une dimension professionnelle spécifique qui est à définir au sein de chaque EPLEFPA, dans ses territoires.

L'évaluation d'une politique publique particulière : la mise œuvre du projet d'établissement (EMOPE)

L'Inspection de l'enseignement agricole a conduit en 2003 et 2004 l'évaluation de la mise en œuvre de onze projets d'établissement : en 2003 dans cinq établissements publics répartis sur cinq régions, en 2004 dans six établissements, dont deux établissements privés, situés dans la même région. C'est le bilan de cette expérience qui est présenté ici.

1. Présentation générale

Depuis le début des années quatre-vingt, les notions de projet pédagogique puis de projet d'établissement ont tenu une place importante dans la politique éducative du ministère chargé de l'Agriculture.

1.1. Du projet pédagogique au projet d'établissement

Les lois de 1984, celle du 9 juillet relative à l'enseignement technique agricole public comme celle du 31 décembre concernant l'enseignement agricole privé, ont introduit l'obligation pour les établissements d'élaborer un projet pédagogique.

La loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989, dépassant le projet pédagogique, a fondé le projet d'établissement que chaque lycée a l'obligation d'élaborer. Une lettre du ministre chargé de l'Agriculture du 30 janvier 1991 en a précisé les modalités d'application dans les établissements d'enseignement agricole public.

La loi d'orientation agricole du 9 juillet 1999 a officialisé, tant pour les établissements publics que pour les établissements privés, l'obligation d'élaborer un projet d'établissement tout en précisant cependant : « Le projet

d'établissement définit les modalités particulières de mise en œuvre des programmes et référentiels nationaux mentionnés à l'article L.811-2 ainsi que les actions relevant de l'autonomie pédagogique de l'établissement. Il comporte une partie relative à l'évolution des structures pédagogiques ». Les prescriptions relatives au contenu du projet mettent donc surtout l'accent sur la partie pédagogique de celui-ci.

1.2. Le projet d'établissement et les missions de l'enseignement agricole

Afin de donner tout le périmètre qui convient au projet d'établissement, et de l'étendre à l'exercice de toutes les missions de l'enseignement agricole, la loi sur le développement des territoires ruraux du 23 février 2005 a modifié les articles de la loi de 1999 relatifs à celui-ci, en les rédigeant ainsi pour les établissements tant publics que privés : « chaque établissement (public local d'enseignement et de formation professionnelle agricoles ou privé) établit un projet d'établissement qui définit les modalités particulières de sa contribution à la mise en œuvre des missions de l'enseignement et de la formation professionnelle agricoles publiques mentionnées à l'article L. 811-1. Le projet d'établissement est établi dans le respect du Schéma prévisionnel national des formations de l'enseignement agricole mentionné à l'article L. 814-2, du Schéma prévisionnel régional des formations mentionné à l'article L. 214-1 du *Code de l'éducation*, du plan régional de développement des formations professionnelles mentionné à l'article L. 214-13 du même Code et des programmes et référentiels nationaux mentionnés à l'article L. 811-2 du présent Code. Il est défini en cohérence avec le projet régional de l'enseignement agricole mentionné à l'article L. 814-4 du présent Code. Il définit les modalités de la participation de l'établissement au développement des territoires dans lesquels celui-ci s'insère ».

1.3. Le projet, expression de l'autonomie de l'établissement

Le projet d'établissement est donc un lieu de convergence entre la politique éducative et les autres politiques publiques du MAP : politique agricole, alimentaire, environnementale, rurale, culturelle. Il est l'expression d'une nécessaire cohérence entre un pilotage national et une autonomie locale laissée aux établissements. L'obligation d'élaborer un projet d'établissement et son corollaire, l'évaluation de sa mise en œuvre, constitue en quelque sorte une contrepartie de cette autonomie.

L'établissement s'engage à respecter l'esprit comme la lettre des orientations définies dans le Schéma prévisionnel national des formations et l'État lui reconnaît l'expression de la diversité, c'est-à-dire son adaptation aux réalités locales. L'expression de la diversité est aussi déléguée à l'autorité académique (DRAF-SRFD) dans le cadre du Projet régional de l'enseignement agricole (PREA), qui se nourrit des projets d'établissement tout en fournissant aux structures locales des éléments de cadrage et de régulation.

On définit plus particulièrement le projet d'établissement d'enseignement comme la manière dont l'établissement, dans le contexte spécifique (on dirait aujourd'hui territorial) qui est le sien, envisage d'exercer ses missions et d'orienter ses activités. Le projet est donc la politique de l'établissement, ce qu'il choisit de faire, ou de ne pas faire, plus ou moins explicitement. C'est en cela que le projet d'établissement peut être vu comme une politique publique particulière.

1.4. Les enjeux d'un projet d'établissement

Le projet d'établissement permet, et c'est là tout son intérêt et sa pertinence :

De se projeter dans l'avenir et d'anticiper

Le projet d'établissement oblige par construction à faire preuve de capacités d'anticipation et de réactivité par rapport aux évolutions de l'environnement et des différents éléments constitutifs de l'établissement.

Il suppose donc une démarche qui n'est pas limitée à la gestion au jour le jour, mais qui s'ouvre sur une appréciation à moyen terme de ces évolutions.

D'exprimer l'identité de l'établissement dans son(ses) territoire(s)

La définition et la formulation des principaux choix stratégiques sont l'occasion d'affirmer des valeurs partagées et affichées, et de valoriser les potentialités de l'établissement dans son territoire : le projet est ainsi l'expression de l'identité de l'établissement. Comme outil de communication, il permet la visibilité locale et régionale de l'établissement. Cet enjeu concerne à la fois l'établissement et son environnement.

Le projet d'établissement traduit la prise en compte des aspects locaux particuliers à la région d'implantation ; il suscite la réflexion de l'établissement sur la manière dont il doit s'inscrire dans les réalités locales. Le projet d'établissement permet notamment d'affirmer le rôle de l'établissement comme acteur des différents territoires qui le concernent.

Le projet d'établissement est non seulement celui d'un établissement

d'enseignement technique agricole, mais aussi celui de l'acteur de développement des territoires, acteur qu'il est également. Être un acteur de la mise en œuvre de ces politiques est un enjeu fort pour l'établissement : celui de son ancrage dans son environnement institutionnel, scientifique, social, technique et professionnel.

De parvenir à s'accorder, au sein de la communauté éducative, sur des valeurs et des orientations communes

Appuyé sur des valeurs communes – qu'il concourt aussi à faire émerger et à exprimer, fondant ainsi une « culture d'établissement » –, le projet et sa mise en œuvre manifestent l'importance qu'attache une communauté éducative à évaluer sa propre trajectoire.

2. Évaluation de la mise en œuvre du projet d'établissement

L'évaluation est le corollaire de l'autonomie des établissements. Aussi, l'obligation d'évaluer le projet d'établissement a-t-elle été inscrite dans la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989. Faisant référence à cette dernière, les articles L 811-8 (EPLEFPA) et L 813-2 (établissements privés) de la loi d'orientation agricole du 9 juillet 1999 précisent en outre 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 ».

2.1. L'objet d'évaluation

L'objet d'évaluation est la mise en œuvre du projet, mais qu'est-ce que la mise en œuvre ?

Tout projet d'évaluation doit préciser l'objet d'évaluation, en définir les contours. Or, la mise en œuvre du projet d'établissement est un objet complexe dont il a fallu préciser les facettes. Cinq aspects ont été retenus :

- mettre en œuvre un projet, c'est tout d'abord l'élaborer, le concevoir avec l'ensemble des membres de la communauté éducative ;
- mettre en œuvre un projet, c'est mettre en acte les axes stratégiques définis dans un document « projet ». Cette mise en acte est révélatrice de la politique réelle de l'établissement. Autrement dit, en évaluant la mise en œuvre du projet, on évalue la politique réelle de l'établissement ;
- mettre en œuvre un projet d'établissement, c'est le faire vivre en tant qu'élément susceptible d'avoir un impact sur le fonctionnement de l'établissement lui-même et sur les relations qu'il entretient avec son environnement ;

- mettre en œuvre, c'est en particulier pour le directeur et l'équipe de direction, assurer le suivi de l'application concrète du projet et en rendre compte dans les instances *ad hoc*;
- mettre en œuvre, c'est enfin procéder à tous les ajustements du projet initial pour tenir compte des évolutions tant internes qu'externes : le projet d'établissement, en effet, n'est pas définitivement figé pendant trois à cinq ans ; des amendements peuvent lui être apportés, l'établissement devant conserver toute sa capacité de réactivité face à des changements importants, internes comme externes.

2.2. Qui évalue ?

L'article 1^{er} de l'arrêté interministériel du 2 septembre 2002 relatif aux missions de l'Inspection de l'enseignement agricole lui donne compétence pour évaluer la mise en œuvre du projet d'établissement. Elle peut toutefois s'adjoindre, à son initiative, d'autres experts. La démarche est précisée ci-après.

2.3. Comment évaluer ?

Le projet d'établissement ayant le caractère d'une politique publique locale, l'évaluation de sa mise en œuvre relève donc des concepts et méthodes de l'évaluation des politiques publiques. L'évaluation ne se réfère pas d'abord à des règles dont il conviendrait de vérifier l'application, mais à une politique publique dont il s'agit d'analyser la mise en œuvre, les résultats et les effets en regard des objectifs qui lui ont été assignés ou qu'elle s'est donnés et des moyens qui lui ont été alloués ou qu'elle a obtenus. Sont ainsi utilisés des critères évaluatifs appropriés, que l'on trouve dans les ouvrages spécialisés sous les vocables de « pertinence », « cohérence », « efficacité », « efficience », « utilité », « durabilité », « impact systémique »...

2.4. La démarche d'ensemble

L'évaluation de la mise en œuvre du projet d'établissement s'effectue en trois phases.

Phase 1

Au cours d'une première phase participative, d'une durée d'environ quatre mois, l'établissement élabore son propre point de vue sur la mise en œuvre de son projet à partir d'un guide d'évaluation interne préparé et présenté aux établissements par l'Inspection. Le produit de cette phase est un « dossier

d'évaluation interne », élaboré sous la responsabilité du directeur ; il a pour objectif de présenter le projet d'établissement et sa procédure d'élaboration, d'en analyser la mise en œuvre concrète et les effets. Le dossier d'auto-évaluation interne est la base de l'évaluation externe proprement dite.

Phase 2

La deuxième phase, dite « évaluation externe », constitue le temps fort et sensible de l'évaluation, au cours de laquelle un groupe d'inspecteurs est, in situ, au contact des personnels de l'établissement et où il est conduit à prendre en compte directement les réalités locales. L'équipe d'inspecteurs évaluateurs est, dans la mesure du possible, représentative de l'éventail des missions et des activités de l'établissement, ainsi que des spécificités de ses centres constitutifs. Après avoir pris connaissance du dossier d'auto-évaluation et des orientations de l'enseignement agricole au niveau régional (auprès de la DRAF-SRFD et du conseil régional), les évaluateurs choisissent des thèmes d'approfondissement qui seront étudiés dans l'établissement pendant trois jours.

L'équipe d'inspecteurs évaluateurs porte son attention sur les conditions internes d'élaboration du projet, sur sa configuration (périmètre, structuration, nature et formulation des axes), sur la mise en œuvre effective des axes en regard des objectifs et des moyens, sur l'analyse des raisons internes et/ou externes d'une absence de mise en œuvre ou d'une mise en œuvre partielle, sur les effets internes et externes du projet lui-même. Elle prend connaissance de tous documents concernant cette mise en œuvre pendant toute sa durée, notamment les actes du conseil d'administration.

Le groupe d'évaluateurs utilise une batterie de descripteurs et d'indicateurs, élaborée au sein de l'Inspection de l'enseignement agricole, qui constitue un guide de travail lors de la préparation et au cours de l'évaluation sur site. Ces outils sont issus de deux types de contributions : d'une part une série de « questions évaluatives » de caractère général relatives à la pertinence, à l'efficacité et à la cohérence de l'élaboration du projet, des réalisations concrètes au niveau de ses différents axes, du suivi du projet au sein de l'établissement et de ses ajustements éventuels ; d'autre part des approches thématiques relatives aux missions et activités de l'établissement (projet de formation, projet de vie scolaire et sociale, projet d'exploitation ou d'atelier technologique, stratégie financière et organisation des services, mission de développement, mission de coopération internationale). Le croisement de ces indicateurs autorise à bâtir une méthodologie adaptée à chaque établissement après une prise de connaissance des réalités de son contexte.

À l'issue de cette période sur site, au cours de laquelle des informations complémentaires sont recueillies par entretiens semi-directifs, l'équipe d'inspecteurs

élabore un rapport d'évaluation assorti de recommandations. Pour guider et structurer ce travail de rédaction, les évaluateurs peuvent utiliser avec profit une série d'axes de réflexion et d'action, dits parfois « points de passage obligés » : relations entre projet d'établissement, projet régional et projets de centres ; établissement acteur de développement sur son territoire ; politiques et pratiques de formation ; exercice des « autres missions » et synergies avec la mission de formation ; gestion et organisation, dont organisation des services (vie sociale et gestion des personnels) et gestion financière et patrimoniale ; pilotage de l'établissement et des centres en relation avec le projet d'établissement.

Les recommandations peuvent définir les marges de progrès souhaitables et notamment s'attacher à identifier les éléments que l'établissement devrait prendre en compte pour l'évolution de son projet, voire pour l'élaboration de son futur projet. Le rapport est envoyé au directeur.

Phase 3

Dans une troisième phase, le directeur de l'établissement exprime son point de vue sur les conclusions de l'évaluation et sur les recommandations, ainsi que sur la manière dont il compte s'en saisir pour modifier le projet actuel ou construire le futur projet.

Le rapport final est constitué du rapport d'évaluation, comportant des recommandations, et du point de vue du directeur. Il est communiqué au directeur général de l'Enseignement et de la Recherche, au directeur régional de l'Agriculture et de la Forêt, au directeur de l'établissement, qui incarnent chacun un niveau de définition et de mise en œuvre de politiques publiques.

3. Bilan de l'évaluation

Les observations faites par les inspecteurs chargés de l'évaluation de la mise en œuvre du projet d'établissement ont permis de faire un bilan sur les points suivants.

3.1. Le dossier d'évaluation interne

Elle conditionne la qualité du travail d'évaluation et est révélatrice de la mise en œuvre du projet d'établissement ainsi que du fonctionnement de l'établissement, au moins au niveau de l'équipe de direction. Un dossier qui a su aller à l'essentiel, qui a respecté la consigne d'être analytique plus que descriptif, qui est le résultat d'un réel travail collectif de l'ensemble de la com-

munauté éducative et qui, éventuellement, en restitue les débats, permet en effet de réaliser un travail d'évaluation externe efficace. Dans tous les cas, malgré parfois la lourdeur de cette phase très exigeante, et malgré l'hétérogénéité des dossiers, la démarche d'évaluation interne a été jugée très intéressante par les établissements ; elle les incite en effet fortement à réfléchir sur le sens de leur action et place les personnels en position d'acteurs de leur présent et de leur avenir.

3.2. L'état des projets d'établissement

Ils sont très divers, ce qui n'est pas surprenant puisqu'ils traduisent, pour chacun d'eux, la politique et la personnalité de l'établissement et de son directeur. Mais leur diversité reflète aussi une diversité de conception qui donne des productions variées : catalogue d'intentions sans programme d'actions, élaboration de circonstances pour le conseil régional, accent mis sur les projets de structures pédagogiques, vraie charte locale et référence pour l'ensemble des personnels, etc.

Est aussi constatée une diversité quant au périmètre des projets : ils ne reflètent pas toujours l'exercice des cinq missions et, à ce titre, ils ne sont pas toujours des projets d'établissement public local, mais plutôt des projets de lycée (pour les établissements publics). Il faut noter aussi que des axes stratégiques majeurs qui structurent l'action quotidienne de l'établissement ne sont pas nécessairement inclus dans le projet et restent implicites, l'établissement ne retenant que les priorités qu'il souhaite afficher ; ainsi par exemple, le projet de vie scolaire et sociale est souvent peu évoqué. On peut aussi noter parfois la difficulté des établissements à hiérarchiser l'architecture de leur projet : les options stratégiques sont quelquefois mises sur le même plan que les choix tactiques ou opérationnels.

Si le Schéma prévisionnel national des formations apparaît le plus souvent en toile de fond, il est très peu fait référence, dans les projets d'établissement, au projet régional de l'enseignement agricole. Ces projets régionaux, de création encore trop récente ou restés inaboutis, ne servent pas encore de référence incontournable pour l'élaboration des projets d'établissement.

Enfin, évaluer la mise en œuvre du projet suppose qu'il existe un projet. Il fut quelquefois insuffisamment formalisé pour permettre le déploiement de la démarche d'évaluation selon le cahier des charges prévu. Dans ce cas, le travail des évaluateurs a pris la forme d'une évaluation d'établissement, assortie de propositions méthodologiques pour la construction effective d'un projet.

3.3. Le degré d'implication des personnels

Les personnels, et notamment les personnels ATOSS, sont diversement associés à l'élaboration du projet qui n'est pas toujours en retour une référence pour ceux-ci : certains ont pris connaissance du projet à l'occasion de la phase participative de l'opération d'évaluation ! Le projet est en revanche toujours très fortement conçu, animé, porté par le directeur avec son équipe de direction. La personnalité du directeur joue ainsi un rôle prépondérant en la matière.

3.4. Les principaux obstacles à l'élaboration d'un projet achevé

Plusieurs obstacles internes ont été identifiés : succession de directeurs « à forte personnalité » ; équipe de direction divisée et donc difficultés à fonctionner en EPLEFPA ; difficultés accrues par la situation problématique de certains centres, séparatistes ou mal en point ; identité de l'établissement à reconstruire dans un contexte de crise de recrutement...

Cependant, le nœud principal semble résider dans les difficultés d'origine externe. Certes, la loi d'orientation agricole du 9 juillet 1999 enjoint à chaque établissement d'élaborer un projet, mais il manque sans doute, au niveau régional, un dispositif d'accompagnement méthodologique, susceptible en outre de promouvoir une motivation suffisante des équipes. Il est d'ailleurs possible aussi de se poser la question de la validité d'une démarche d'élaboration à partir des seules ressources internes à l'établissement. À ce titre, une aide méthodologique externe pourrait apparaître bénéfique.

3.5. Le point de vue des chefs d'établissement

Les chefs d'établissement se sont exprimés au travers de leur « droit de réponse » et ont pris le plus souvent très à cœur cette possibilité de réponse intégrée au rapport. Ils ont exprimé globalement leur satisfaction après cette démarche exigeante pour eux et pour leurs personnels du fait de la phase participative. Dans tous les cas, ils affirment que l'opération leur donne une base solide, un miroir et des éclairages nouveaux pour l'actualisation du projet ou l'élaboration de leur prochain projet. Les directeurs ont exprimé dans leur ensemble l'idée que l'évaluation a fait prendre conscience que le suivi de la mise en œuvre du projet devrait faire davantage l'objet de communication vis-à-vis des personnels. Enfin, le retour sur site de l'équipe d'évaluateurs est souvent souhaité, mais est-il vraiment souhaitable ? Pour être pertinent, il devrait en tout état de cause s'inscrire dans un contexte de stabilité et de continuité suffisantes des équipes de direction.



Remarques

Le constat a donc été fait par l'Inspection de l'enseignement agricole que, au-delà des situations nécessairement diverses et singulières de chaque établissement, les projets sont très hétérogènes quant à leur conception, à leur méthode d'élaboration, au degré de prise en compte de toutes les missions et au niveau de participation des membres de la communauté éducative dans l'élaboration. C'est la raison pour laquelle l'Inspection a proposé à la Direction générale de l'enseignement et de la recherche (DGER) l'élaboration d'une circulaire sur le projet d'établissement ayant pour objet de fournir un minimum de cadrage et langage commun ainsi que des références partagées. Cette circulaire a été publiée le 19 octobre 2005 (DGER/SDEPC/C2005-2015).

Par ailleurs, la démarche d'évaluation des établissements (cf. rapport 2002/2003), dépassant le seul objet de la mise en œuvre du projet, sera poursuivie par l'Inspection.

L'Inspection a pu constater en effet la difficulté d'isoler l'objet « mise en œuvre du projet d'établissement » de l'analyse du fonctionnement générale de l'établissement. À cet égard, l'existence ou non d'un projet formalisé - éventuellement ses difficultés de mise en œuvre, dont son caractère partagé ou non - renvoie au fonctionnement de l'établissement et constitue un élément à prendre en compte pour son évaluation. Une telle démarche présente aussi l'intérêt de contribuer à ancrer dans les cultures d'établissement la nécessité d'élaborer un projet, démarche dont la pertinence doit dépasser la seule injonction réglementaire, et de jeter les bases de son élaboration ou de son évolution.

La mise en place de cette évaluation de la mise en œuvre des projets dans plusieurs établissements (voire la totalité) d'une même région présente plusieurs atouts : d'une part, elle peut permettre de donner vie et consistance aux projets régionaux, fondant ainsi de véritables politiques régionales de formation dans l'enseignement agricole en relation avec les collectivités territoriales ; d'autre part, elle autorise à clarifier les articulations entre les trois niveaux que représentent le Schéma national prévisionnel des formations, le Projet régional de l'enseignement agricole et les projets d'établissement et à en forger la cohérence. Bien sûr, un tel travail dans une même région implique la mise en place d'une phase de préparation et d'une phase d'exploitation associant, au moins, directeurs d'établissement, échelon administratif régional et Inspection.

CHAPITRE IV

Les associations des lycéens, étudiants, stagiaires et apprentis (ALESA)

En application de la circulaire du 21 janvier 2003, doivent être mises en place dans les EPLEFPA des ALESA (associations des lycéens, étudiants, stagiaires et apprentis); ces associations doivent remplacer les ASC (associations sportives et culturelles), ce qui a soulevé de multiples interrogations, c'est pourquoi l'Inspection de l'enseignement agricole a rassemblé ici les éléments de réponse aux questions essentielles qui se posent à ce sujet.

1. De l'ASC à l'ALESA

1.1. Les raisons d'un changement

Pour quelles raisons la DGER met-elle en place dans les EPLEFPA des associations d'apprenants aussi éloignées des traditionnelles ASC?

Ces raisons sont, bien sûr, d'ordre juridique : depuis la loi d'orientation pour l'éducation de 1989, les lycéens ont le droit d'association, et la réglementation doit donc prendre en compte ce contexte. Ce droit n'a rien à voir avec les associations « transparentes » mises en place par l'administration pour des commodités notamment financières dans l'organisation d'activités éducatives. Il fallait mettre une fin définitive à ces pratiques où une logique de droit privé se substituait à celle du service public, et où les proviseurs se trouvaient dans une situation délicate, étant amenés, en tant que présidents de l'ASC, à une gestion de fait.

D'autre part, le bilan de santé des ASC n'encourageait plus à la poursuite de ce type de fonctionnement, où les jeunes étaient très souvent privés des responsabilités essentielles, dans un contexte de non-fonctionnement statutaire. Or il y a encore un grand nombre d'apprenants en internat ; ils aspirent, d'une part à davantage d'espaces de convivialité, d'autre part à prendre des responsabilités si on leur en donne les moyens.

1.2. L'expérimentation préalable

Le scénario 1 de l'expérimentation mise en place par la DGER consistait à réserver les postes de direction de l'ALESA à des apprenants, tout en maintenant les membres de droit adultes. Il n'a pas été choisi. D'une part il est juridiquement délicat d'imposer à une association loi 1901, de l'extérieur, des membres de droit. Par ailleurs le risque était de reproduire les mêmes travers, avec une association de la communauté éducative, même si les responsabilités, théoriquement, étaient données aux apprenants.

Le choix a donc été fait de promouvoir le scénario 2, celui d'une association des seuls lycéens, étudiants, stagiaires et apprentis. Ce choix était d'autant plus pertinent qu'il s'inscrivait alors dans la réflexion d'ensemble concernant la dimension éducative de la vie scolaire, avec une volonté accrue de la DGER de trouver des dispositifs innovants d'éducation à la citoyenneté.

En fait, la DGER a voulu renouer avec les objectifs affichés dès la création en 1965, des ASC, de manière extrêmement innovante : en faire « un lieu privilégié de l'apprentissage à la prise de responsabilités des jeunes, de leur épanouissement personnel, de leur accès à l'autonomie ». C'est pourquoi elle propose un dispositif novateur, dans un contexte différent, mais avec la même volonté politique.

C'est un véritable défi que les EPLEFPA ont les moyens de relever, grâce à leurs expériences, à leurs atouts spécifiques et en tirant les leçons des erreurs du passé.

2. Les membres de l'ALESA

Il est indéniablement difficile de réunir dans une même association des apprenants aussi différents que les stagiaires, les apprentis ou les lycéens, du moins si l'on recherche le même niveau d'implication : les statuts, les âges, les rythmes de formation ne sont pas les mêmes.

Mais ces publics se croisent souvent sur un même site. Or, certains sont exclus de fait des lieux de convivialité ou ne peuvent bénéficier des activités mises en place, alors qu'ils sont souvent en internat sur ce site.

Les statuts et le règlement intérieur de l'ALESA doivent permettre un égal traitement des stagiaires, apprentis, lycéens et étudiants, les activités proposées doivent favoriser les rencontres, dans un esprit d'entraide et de solidarité.

3. La place des personnels vis-à-vis de l'ALESA

L'ALESA est autorisée à siéger au sein de l'EPLEFPA à trois conditions :

- elle a un objet socioculturel et de loisirs ;
- ses dirigeants sont des apprenants ;
- elle accepte la « mise en service » auprès d'elle des professeurs d'éducation socioculturelle.

La circulaire précise que l'ALESA est une « association de lycéens, étudiants, stagiaires et apprentis », c'est-à-dire d'apprenants.

3.1. Les personnels de l'EPLEFPA

Quel que soit leur statut, ils ne sont pas éligibles et n'ont donc pas à adhérer à celle-ci. En revanche « il convient de veiller à ce que tout membre de la communauté éducative puisse apporter son concours, en fonction de ses compétences, dans un esprit de formation et de coopération. »

Ainsi chaque membre du personnel - enseignant ou non - peut aider les élèves, à titre bénévole et occasionnellement, à l'organisation et à la réalisation d'activités, et de manière plus continue si le bureau le lui demande ou si une convention le précise (par exemple pour l'aide à la gestion des comptes et du budget).

3.2. Le directeur de l'EPLEFPA

Il exerce naturellement ses prérogatives précisées, ainsi que celles du conseil d'administration de l'EPLEFPA, dans le vade-mecum annexé à la circulaire. Les statuts de l'ALESA peuvent prévoir la participation à titre consultatif à l'assemblée générale et au conseil d'administration, de l'équipe de direction (directeur, gestionnaire, CPE).

3.3. Les professeurs d'éducation socioculturelle

Ils ont une place essentielle dans ce dispositif. Pourtant, pas plus que les autres membres du personnel, ils n'adhèrent à l'ALESA ; ils ne sont donc pas éligibles, et ne peuvent siéger à titre délibératif.

Cependant, compte tenu de leur champ de compétence et de leur service obligatoire d'animation, ils « doivent s'impliquer dans l'accompagnement éducatif de l'ALESA ». La circulaire (page 3) énonce le cadre de cette implication ; la convention passée entre l'ALESA et l'EPLEFPA devra en préciser les modalités. En effet, l'ALESA doit accepter l'accompagnement de ce « conseiller

technique et pédagogique » ; cet accompagnement est une des conditions pour que l'ALESA ait l'autorisation de siéger dans l'EPLEFPA et d'utiliser de manière privilégiée le centre socioculturel.

La notion de « mise en service » (et non pas « mise à disposition ») implique que le professeur d'ESC ne peut pas ne pas aider les élèves dans le cadre de l'ALESA.

Il s'agit bien d'une obligation de service dans le temps d'animation qui lui est attribué. Elle implique qu'il reste un fonctionnaire, représentant le directeur de l'EPLEFPA dans sa mission éducative.

Voilà donc un des éléments essentiels du dispositif, qui devrait maintenir la dimension éducative de l'ALESA, garantir la rigueur de son fonctionnement, assurer sa pérennité.

3.4. Les professeurs d'éducation physique et sportive

Ils doivent également être mis en service, par convention, auprès de l'ALESA, si les activités de celle-ci comportent des activités sportives ou de pleine nature. Ils encadrent alors ces activités dans les conditions définies dans le cadre des sports scolaires. Il ne s'agit pas ici de l'UNSS, qui doit fonctionner dans le dispositif réglementaire d'une association sportive.

3.5. Des personnes extérieures

Des personnes extérieures à l'EPLEFPA peuvent enfin intervenir auprès de l'ALESA (à titre bénévole ou salarié). Leur intervention est soumise à l'approbation du directeur, l'ALESA précisant les objectifs et les procédures de ces interventions.

4. Les responsabilités

4.1. L'ALESA et les locaux

Conformément à l'article R 811-23 du *Code rural*, alinéa 15, le conseil d'administration se prononce, par délibération, sur l'utilisation des locaux en application de l'article 25 de la loi 83-663 du 22 juillet 1983.



Recommandations

De ce fait l'ALESA doit être autorisée par le conseil d'administration à utiliser les locaux (tous ou certains) de l'établissement. Cette utilisation de locaux se traduira dans un premier temps par l'établissement d'une convention d'utilisation des locaux, signée par le directeur de l'établissement, le président de l'ALESA, le maire de la commune et le président du conseil régional. Cette convention stipulera en particulier quels locaux sont mis à disposition de l'association, le cas échéant, les périodes d'occupation, les règles en matière d'hygiène et de sécurité. Un article devra faire apparaître clairement l'obligation pour l'association de souscrire une assurance en responsabilité civile couvrant les éventuels dégâts pouvant être occasionnés aux locaux occupés ; un état des lieux contradictoire en début et en fin de période d'occupation des locaux pourra être dressé en présence des parties prenantes, et l'établissement pourra alors demander à ce que l'association prenne en charge les éventuelles dégradations ou dommages constatés.

Chaque fois que l'association, dans le cadre de ses activités propres, utilise les locaux de l'établissement, elle voit sa responsabilité engagée en tant que personne morale de droit privé.

4.2. L'agent qui encadre une activité de l'ALESA

Dans le cas où il est demandé à un enseignant d'encadrer une activité dans le cadre de l'ALESA, la responsabilité civile du membre de l'enseignement se trouve couverte au titre de l'article L 911-4 du Code de l'Éducation. Cet article stipule dans son alinéa 2 : « Il en est ainsi (l'État se substitue à l'agent) toutes les fois que, pendant la scolarité ou en dehors de la scolarité, dans un but d'enseignement ou d'éducation physique, non interdit par les règlements, les élèves et les étudiants confiés aux membres de l'enseignement public se trouvent sous la surveillance de ces derniers ».



Remarque

Cet article ne s'applique que pour des activités dûment prévues et entrant dans le domaine de l'éducation (sorties au théâtre, cinéma, accompagnement à des visites...), ces activités pouvant tout à fait relever des activités de l'association.

Dans ce cas la responsabilité de l'État est substituée à celle des membres de l'enseignement qui ne verront donc pas leur responsabilité civile mise en cause devant les tribunaux civils.

Donc la transformation de l'ASC en ALESA dans ce domaine ne change rien à ce qui existait auparavant. Les enseignants peuvent bien évidemment continuer à encadrer des activités dans le cadre de celles proposées par l'association.

4.3. La responsabilité du chef d'établissement vis-à-vis des usagers de l'ALESA et des activités

Le chef d'établissement ne voit pas sa responsabilité transférée sur l'association pendant le fonctionnement de celle-ci puisque, d'une part, les activités de l'ALESA se déroulent en majeure partie dans les locaux de l'établissement, et que, d'autre part, les adhérents de l'association sont des usagers de son établissement. Le directeur reste responsable vis-à-vis des élèves, il est le subrogé des familles (substitué).



Recommandations

- Le chef d'établissement doit, comme le lui permettent ses prérogatives, veiller au bon déroulement des activités qui se déroulent dans son établissement et ce dans le respect des règles en vigueur notamment en termes d'hygiène et de sécurité.
- Si d'éventuels dysfonctionnements sont constatés, si le règlement intérieur n'est pas respecté, il est du devoir du chef d'établissement de rappeler les règles et d'avertir le conseil des délégués sur les éventuelles suites qui pourraient être données quant à la continuité des activités de l'association au sein de l'établissement. Le directeur en avertira le conseil d'administration.

5. Le financement de l'ALESA

5.1. Le budget de l'ALESA

L'ALESA, personne morale de droit privé, est dotée de l'autonomie financière. Dans ce cadre, elle élabore son budget et le soumet pour approbation à son assemblée générale.

Les recettes de l'association peuvent être multiples : cotisations pour adhésion, ventes, etc.



Recommandations

- On ne doit pas trouver dans les recettes de l'association des versements de subventions provenant de l'établissement et qui permettraient à l'ALESA de remplir des missions de service public dévolues par la loi à l'EPLEFPA comme par exemple une mission de formation, ou la participation d'un établissement à la réalisation d'un voyage d'étude dans le cadre d'une formation.
- L'établissement ne peut participer financièrement aux activités de l'association, par le biais d'une subvention, que si l'activité subventionnée n'entre pas dans le champ des missions de service public de l'EPLEFPA.

5.2. La vente de produits par l'ALESA

Dans le cadre de son autonomie financière, l'ALESA, personne morale de droit privé, peut bien entendu exercer des activités relevant du secteur commercial. Mais il faut toutefois respecter en la matière un minimum de règles.



Recommandations

- Les activités de l'ALESA doivent être conformes à ses statuts. Une ALESA qui aurait un volume d'activités important dans le secteur concurrentiel pourrait se voir assujettie aux règles fiscales applicables dans ce secteur et donc faire l'objet de rappels de la part de l'administration fiscale.
- L'ALESA ne doit pas se substituer au comptable de l'établissement. L'association peut vendre des biens confectionnés par l'EPLEFPA, mais à la seule condition qu'elle les ait achetés dans un premier temps. Une association peut très bien, par exemple, dans le cadre des journées portes ouvertes de son établissement, vendre des produits de l'exploitation ou de l'atelier technologique de l'EPLEFPA, à condition que ce dernier ait vendu ces biens à l'ALESA et qu'une facture et un titre de recette aient dûment été émis au nom de l'association. Cette opération de vente par l'ALESA est tout à fait comparable aux ventes de viennoiseries achetées à un fournisseur extérieur.

5.3. La participation de l'ALESA à des activités de l'EPLEFPA

Dans le cadre de ses activités et de son budget, l'ALESA peut tout à fait participer au financement d'un voyage d'étude pour une classe ou un groupe d'élèves.



Recommandation

La participation financière de l'ALESA à une action doit faire l'objet d'un versement de la part de l'association sur le budget de l'EPLEFPA. L'association pourra demander la justification de l'utilisation des sommes ainsi versées pour un voyage d'étude, il suffira à l'établissement de suivre cette recette par le biais du module ARS (Autres Ressources Suivies). Ainsi, à la fin de l'opération, le directeur de l'EPLEFPA ou ses services pourront renseigner l'association sur l'utilisation des fonds sur le projet ainsi financé.

Ce mode de fonctionnement permet d'éviter aux organisateurs de la sortie et aux services de l'établissement, toute gestion de fait. L'EPLEFPA dans ce cas reste le seul acteur de l'action éducatrice, l'association n'étant pas le support de l'activité, mais simplement un partenaire financier.

6. Les activités sportives

L'association sportive (AS) est obligatoirement affiliée à l'UNSS. Les statuts de l'AS ne sont pas compatibles avec ceux de l'ALESA dans la mesure où le chef d'établissement est président de l'association sportive.

Donc, l'association sportive peut être partie intégrante de l'ALESA mais elle garde son statut particulier. Il ne paraît pas judicieux de créer deux associations distinctes, notamment d'un point de vue financier.



Recommandations

En ce qui concerne les pratiques sportives proposées dans le cadre de l'ALESA, qu'elles soient de nature compétitive, d'animation ou de découverte, elles sont de la responsabilité des seuls enseignants d'EPS de l'établissement.

Il n'est pas envisageable de voir des activités sportives échapper à la responsabilité des enseignants d'EPS qui sont seuls habilités à les programmer, les encadrer ou organiser leur encadrement.



Recommandations générales

Pour réussir la mise en place d'une ALESA dans L'EPLEFPA :

- Il doit exister un fort consensus dans l'ensemble de la communauté éducative, pour donner à cette association les moyens d'exister et de s'exprimer. Ceci implique une collaboration active et positive entre les professeurs d'ESC et les CPE, ces derniers ne devant pas se sentir exclus d'un rôle éducatif par rapport à ces associations, alors que leurs collègues de l'Éducation nationale sont souvent en première ligne en la matière, du fait de l'absence d'enseignants en ESC.
- Par ailleurs, les règlements intérieurs des EPLEFPA doivent tenir compte de l'existence des ALESA et évoluer si nécessaire. C'est ce que recommande le *Code rural* dans son article R811-28 quand il précise qu'ils doivent intégrer « la prise en charge progressive par les élèves, étudiants, stagiaires et apprentis eux-mêmes de la responsabilité de certaines de leurs activités ». Des clefs de certains locaux doivent être remises aux élèves responsables, par exemple, et le rythme de la vie scolaire peut être aménagé pour intégrer certaines activités.
- Enfin il doit y avoir une reconnaissance du mandat de responsable associatif, au même titre que celui de délégué des élèves. Cette activité formatrice ne doit pas être perçue comme un dérivatif de l'activité scolaire, mais comme un atout pour le développement personnel de l'apprenant. Cette reconnaissance passe par des actions de formation, qui peuvent être communes à celles des délégués. On peut, comme c'est le cas déjà dans certaines régions, organiser des regroupements de responsables, avec des apports thématiques concernant le fonctionnement associatif et l'organisation d'activités socioculturelles.

DEUXIÈME PARTIE



**Dispositifs
et secteurs
de formation**

Le stage de préparation à l'installation (SPI)

L'Inspection de l'enseignement agricole a procédé au cours du dernier trimestre 2003 à l'expertise du stage de préparation à l'installation (SPI), dit stage 40 heures, en réponse à la commande du directeur général de l'enseignement et de la recherche.

1. Le stage de 40 heures

Le stage de préparation à l'installation est un dispositif mis en place en 1981 dans le cadre de la formation des jeunes agriculteurs candidats aux aides à l'installation. La circulaire du 31 juillet 1981 en précise l'organisation.

Ce texte de cadrage fixe clairement les trois objectifs de la formation :

- faire réfléchir le jeune aux réalités du métier ;
- mettre le futur agriculteur en relation avec les organisations liées à l'installation et l'appareil de développement (OPA et services de l'État) ;
- donner au candidat à l'installation des repères et des méthodes lui permettant de construire de manière autonome son projet professionnel.

Pour la mise en œuvre de ce dispositif, le texte prévoit une concertation nationale. Cependant un espace de latitude est laissé au niveau départemental pour permettre une prise en compte forte du contexte local et de ses spécificités.

Les éléments de cadrage proposés dans le texte portent sur :

- une durée minimale de 40 heures avec individualisation des cursus ;
- une mise en œuvre étalée sur 6 mois avec validité d'un an ;
- une évaluation du stagiaire centrée sur sa capacité à formaliser son projet.

Les centres disposent donc d'une grande latitude pour définir le contenu de la formation et choisir leurs pratiques pédagogiques.

Depuis 1981, aucun texte officiel ni aucune directive n'ont été publiés concernant l'opérationnalité du dispositif, sa mise à jour, son adaptation. En conséquence, on constate des éléments obsolètes ou des lacunes concernant :

- le rôle des différents acteurs ;
- la mise en place d'une régulation du dispositif ;
- les procédures d'habilitation des centres de formation et de conventionnement des actions ;
- le positionnement des services départementaux et régionaux de l'État.

Cette situation explique la commande faite à l'Inspection dévaluer ce dispositif.

2. L'enquête

La démarche définie par les inspecteurs de la formation continue et de l'apprentissage a été la suivante :

- recensement auprès des DRAF/SRFD des centres conventionnés pour assurer la formation ;
- analyse des textes réglementaires concernant le dispositif ;
- rencontre avec les responsables nationaux des organismes professionnels concernés par le problème de l'installation (APCA, syndicat Jeunes Agriculteurs, FNSEA, Confédération Paysanne...) ;
- envoi d'un questionnaire adressé aux 134 centres conventionnés avec un taux de réponse de 93 %. Seuls 10 centres n'ont pas répondu ;
- visites approfondies sur le terrain de 15 centres (5 CFPPA, 5 Chambres d'agriculture, 2 associations de formation regroupant les OPA départementales, 2 établissements relevant du CNEAP, 1 relevant du CDJA) ;
- envoi d'un questionnaire adressé aux chargés de la formation professionnelle continue en DRAF/SRFD avec un taux de réponse de 65 % ;
- dépouillement et analyse des réponses aux enquêtes et des comptes-rendus de visite.

3. Le constat

Les observations et les analyses conduites mettent en évidence quatre tendances fortes qui caractérisent le stage de préparation à l'installation et son environnement.

3.1. Des éléments de convergence qui concernent les finalités du SPI et son pilotage

Lors des visites sur le terrain et dans les réponses aux questionnaires, les centres définissent ainsi les objectifs suivants du SPI :

- connaissance de l'environnement social, économique, juridique de l'exploitation, approche globale du projet professionnel ;
- connaissance des démarches et des partenaires institutionnels et professionnels concernés par l'installation ;
- acquisition de méthodes de construction du projet ;
- accompagnement plus ou moins poussé au chiffrage et à la présentation de l'EPI (étude prévisionnelle d'installation).

Dans certains départements, des objectifs complémentaires peuvent faire l'objet de formations supplémentaires ou optionnelles. Les plus fréquemment observées concernent l'installation sous forme sociétale, le suivi post-installation, la prise en compte du projet de vie du jeune agriculteur...

Bien que 60 % des centres conventionnés soient des CFPPA, le pilotage et l'animation du dispositif sont majoritairement assurés par les OPA (organisations professionnelles agricoles) avec en général une forte implication des Jeunes Agriculteurs.

3.2. Des modes d'organisation disparates et diversifiés

En ce qui concerne l'organisation du SPI, la circulaire initiale prescrit un minimum de 40 h (5 jours).

- 22 % des centres pratiquent cette durée ;
- 52 % offrent un stage d'une durée comprise entre 48 et 72 h.

De même, l'analyse des contenus met en évidence une grande diversité :

- 59 % des centres se limitent à la présentation des OPA, de la démarche d'installation et de l'environnement de l'exploitation ;
- 74 % déroulent l'ensemble de la démarche de construction de l'EPI ;
- 55 % accompagnent les stagiaires pour la réalisation complète, le chiffrage et la présentation de leur EPI.

Deux options dominent la stratégie de construction des parcours : un stage étalé sur une semaine à quatre mois ou un stage réparti sur six à douze mois. Dans ce dernier cas, le choix est guidé par la recherche d'une cohérence dans le parcours d'installation (diplôme, stage 6 mois, SPI, installation).

3.3. Un contexte de l'installation évolutif et prégnant, la diversité des publics à former

Depuis les dix dernières années l'installation en agriculture a fortement évolué. À ce sujet, nos interlocuteurs ont évoqué :

1. L'évolution du contexte général : Politique agricole commune, développement durable, recherche de la qualité, protection de l'environnement...
2. La diversification des modèles d'agriculture supports de l'installation : diversification, pluriactivité, formes sociétales, projets alternatifs.
3. L'évolution des publics accueillis en SPI qui se caractérise par :
 - la baisse significative du nombre de stagiaires d'origine agricole et qui envisagent une reprise familiale ;
 - l'augmentation du niveau de formation initiale scolaire des stagiaires, beaucoup sont titulaires d'un BTS. Cela induit des modifications de leurs attentes et de leurs comportements ;
 - l'accueil de publics non éligibles à la DJA mais porteurs de projets d'installation aidés par les conseils généraux ;
 - la diversification des profils et des expériences professionnelles antérieures des candidats au SPI.



Recommandation

Il convient de valoriser ces diversités enrichissantes pour la dynamique des groupes par une individualisation des parcours.

3.4. L'émergence récente de nombreuses initiatives

Certains centres essaient d'adapter et de personnaliser les contenus du SPI en fonction des profils, des projets et des attentes des stagiaires. Ces processus d'individualisation font émerger des démarches de positionnement, de validation, de tutorat, de soutien individuel, de séquences en « libre-service », de groupes thématiques, de modules optionnels. Il en résulte une approche plus globale du projet du jeune (projet de vie, projet professionnel) et de son positionnement comme acteur économique et social.

Ces initiatives contribuent à intégrer de plus en plus le SPI dans un dispositif global d'accompagnement de l'installation. Toutefois, elles sont encore limitées et relativement disjointes.



Recommandations

Ceci souligne la nécessité de rénover le SPI et de l'adapter aux évolutions du contexte de l'agriculture et du profil des candidats. Pour ce faire les items suivants doivent être intégrés au stage en lien avec la réflexion sur l'Étude prévisionnelle d'installation :

- la situation du projet dans l'environnement professionnel départemental ;
- la mobilisation, ou à défaut le besoin d'approfondissement des connaissances nécessaires à la réalisation du projet ;
- l'évaluation de l'impact prévisible des pratiques professionnelles sur le territoire ;
- la réflexion sur les répercussions de l'installation sur la vie professionnelle et familiale.

Dans de nombreuses régions les inspecteurs ont observé la mise en place de nouvelles mesures pour adapter et compléter le dispositif national jugé insuffisant ou inadéquat. Les principales sont :

- le point-info ;
- le PIDIL (Plan pour l'installation et le développement des initiatives locales) ;
- le diagnostic d'exploitation ;
- le suivi post-installation ;
- l'accompagnement des installations non aidées.

4. Le bilan

Le bilan de cette étude met en évidence cinq points pour lesquels il y a des écarts significatifs par rapport aux prescriptions initiales :

- la durée et les contenus présentent une dispersion au niveau des centres avec l'émergence de la construction, du chiffrage et de la présentation de l'EPI ;
- « l'évaluation » des stagiaires en fin de SPI est faite uniquement dans 50 % des cas ;
- la concertation entre les partenaires de l'installation est peu formalisée, souvent insuffisante ;
- l'adaptation du contenu et de la pédagogie du SPI aux publics et aux projets demeure insuffisante (il existe encore 60 % de parcours uniformes et standards) ;
- les modalités de financement et de conventionnement sont à réexaminer afin de mieux prendre en compte la réalité du SPI, sa durée et l'ensemble des publics accueillis.

Cependant le stage préparatoire à l'installation n'est pas remis en cause par l'ensemble des partenaires ; il est même considéré par les représentants des OPA et des centres de formation comme un des maillons-clés de la politique en faveur de l'installation des jeunes agriculteurs. Les finalités du stage - précisées dans les textes de 1981 - sont toujours d'actualité. Les consignes de sa mise en œuvre, innovantes pour l'époque, peuvent facilement se transposer au niveau du dispositif actuel de la formation professionnelle.

La mission de coopération internationale et les activités des réseaux géographiques : bilan et perspectives

Le directeur général de l'enseignement et de la recherche du ministère chargé de l'Agriculture a confié à l'Inspection de l'enseignement agricole une évaluation du dispositif des réseaux géographiques afin de mesurer la pertinence, l'efficacité, l'efficience et l'impact de ce dispositif destiné à faciliter, structurer et développer les actions de coopération internationale des établissements techniques et supérieurs. Cette évaluation a été l'occasion de constater que les conditions dans lesquelles s'effectuaient ces actions internationales évoluaient très rapidement, en modifiant progressivement leur organisation.

1. Les réseaux géographiques

Les réseaux géographiques réunissent les établissements qui conduisent des actions dans un même pays ou un même groupe de pays - tous les établissements peuvent y participer, publics et privés, d'enseignement technique, professionnel ou supérieur. Ces réseaux sont constitués avec comme objectifs l'animation des équipes des établissements, la recherche de cohérence entre les actions, la capitalisation et la mise en commun d'expériences, l'appui aux établissements pour le montage et la réalisation de projets internationaux. Les réseaux ont été mis en place à partir de 1987, à l'image des réseaux thématiques (créés en 1979), et ceci progressivement, en fonction des projets. Aujourd'hui 30 réseaux réunissent 300 centres constitutifs d'établissements publics locaux (lycées d'enseignement technique, centres de formation professionnelle et centres de formation d'apprentis), établissements privés et écoles d'enseignement supérieur (CNEARC, ENESAD, ENFA et ENSIA- SIARC essentiellement).

Un ou parfois deux animateurs sont nommés par la DGER pour chacun des réseaux et reçoivent une lettre de mission. L'activité des réseaux géographiques mobilise au total une quarantaine d'animateurs, représentant environ 120 heures de décharge, soit 7 équivalents temps plein, temps auquel il faudrait ajouter le temps consacré à l'animation de certains réseaux par les personnels des établissements d'enseignement supérieur et des établissements publics nationaux. Pour les pays de l'Union européenne, des « chargés de mission Europe » ont été mis en place dès 1989 et bénéficient d'une décharge horaire de 50 % pour assurer l'animation de chacun des réseaux et le suivi d'un ou plusieurs programmes européens. Hors Union européenne, les réseaux géographiques sont notamment présents en Europe centrale et orientale, Afrique du Nord et de l'Ouest. Les animateurs de réseaux hors Union européenne bénéficient, en moyenne, d'une décharge horaire de 3 heures.

Il faut également ajouter un réseau thématique, le réseau « Éducation au développement », et un réseau des clubs UNESCO.

Quelques-uns de ces réseaux s'efforcent de diffuser une lettre d'information (Asie, Burkina-Faso, Côte d'Ivoire...) ou font vivre une conférence sur le serveur Educagri (Asie, Bénin, Bulgarie, Burkina-Faso, Inde, Mali, Maroc, Sénégal, Education au développement...). Enfin, les réseaux hors Union européenne réunissent les représentants des établissements membres en assemblée générale au moins une fois par an.

2. La conduite de l'évaluation

Elle s'est faite sur la base des quatre critères suivants :

- la pertinence (rapport entre les objectifs fixés aux réseaux et les besoins) ;
- l'efficacité (rapport coût/avantage) ;
- l'efficacités (rapport entre les résultats obtenus et les objectifs) ;
- l'impact (les conséquences de l'action des réseaux, souhaitées ou non, prévues ou non).

Du fait de l'absence de documents de synthèse au niveau national, la conduite de l'évaluation a exigé d'élaborer en tout premier lieu un « tableau de bord » permettant de synthétiser l'essentiel de l'activité des réseaux sur la base de dix critères (membres, statut de l'animateur, répartition des responsabilités, montant des crédits alloués, réunions, actions conduites, documents réalisés, échanges effectués, relations avec les réseaux thématiques, principales évolutions 2002/2003). Ce tableau de bord a été obtenu par dépouillement systématique de tous les documents disponibles, avec des enquêtes complémentaires, et la validation des résultats par les responsables des réseaux.

Ces informations ont été complétées par des entretiens menés auprès de douze animateurs de réseaux, onze auto-évaluations des réseaux eux-mêmes sur la base d'une grille qui leur avait été proposée et la participation des inspecteurs chargés de l'évaluation des réseaux à sept assemblées générales de réseaux.

3. Les résultats

Les résultats sont commentés par critères.

3.1. Critère de pertinence

L'enseignement agricole s'est montré très réactif aux événements politiques et économiques avec la concordance remarquable dans la création des différents réseaux et de ces grands événements :

- 1987/1990 : création des principaux réseaux des pays du Sud alors que se développe la réflexion sur le nouvel ordre économique international ;
- 1989 : création des chargés de mission Europe en concordance avec les projets d'extension de l'Union européenne et d'harmonisation des politiques publiques européennes ;
- 1993 : création des principaux réseaux PECO (Pays d'Europe Centrale et Orientale) après les changements politiques intervenus dans ces pays.

La structuration en réseaux géographiques correspond bien aux besoins des différents partenaires, qu'il s'agisse d'établissements étrangers (pour la réalisation d'échanges, de stages professionnels, d'actions d'animation et de développement local) ou d'États (pour la généralisation des jumelages ou l'appui à la création et la rénovation de dispositifs de formation). À ce titre, ils sont pertinents, leur structuration nationale et leur taille sont en adéquation avec leurs actions. Ils apparaissent comme des structures-clés de la mission de coopération internationale.

3.2. Critère d'efficience

Les réseaux géographiques apparaissent également efficaces dans la mesure où, avec des moyens modestes, ils assurent la diffusion d'informations sur les pays partenaires, identifient des lieux de stages, mettent en relation des établissements français et étrangers et participent à l'élaboration de projets en réponse à des programmes européens, comme le réseau Grande-Bretagne et Irlande, qui a participé au montage de six dossiers Leonardo da Vinci en 2002/2003, dont cinq ont été retenus, ce qui représente une somme de plus

de 300 000 euros pour 160 stagiaires, pour des périodes de quatre semaines à six mois ; les réseaux géographiques de l'enseignement agricole ont même été appelés à participer, et participent encore à la réflexion sur la rénovation de dispositifs de formation des pays partenaires, comme cela a été le cas des réseaux Bénin, Burkina-Faso, Sénégal, Tunisie.

Néanmoins, il est très difficile d'avoir des résultats chiffrés exhaustifs pour les raisons suivantes :

- une grande partie du temps est « bénévole » et difficilement quantifiable ;
- de nombreuses activités se font en dehors du cercle des réseaux et ne sont donc pas prises en compte tant financièrement qu'humainement ;
- il n'existe pas de tableaux de synthèse nationaux des activités des réseaux.

3.3. Critère d'efficacité

Le texte de référence concernant les objectifs des réseaux date de 2001 (Circulaire DGER/FOPDAC du 26 juin 2001), c'est dire que les résultats observés en 2002/2003 sont liés à une période au cours de laquelle les objectifs étaient plus implicites qu'explicites. Si les activités actuellement conduites par les réseaux s'inscrivent bien dans les objectifs, deux éléments importants en limitent l'efficacité :

- la pérennité des réseaux n'est pas assurée aujourd'hui par suite de la « balkanisation » des heures de décharge et des moyens entre plusieurs animateurs dans certains réseaux, d'une personnalisation des archives et d'une absence de transmission d'un animateur à son successeur, de difficultés de financement et de disponibilité en temps pour les animateurs de réseaux, à l'exemple du réseau Hongrie qui avait initié près de 40 relations ou jumelages entre établissements français et hongrois, développé des relations étroites avec les ministères de l'Éducation et de l'Agriculture de ces pays comme avec l'ambassade de France et dont les activités se sont effondrées avec le départ de son animateur ;
- le rôle de l'animateur, actuellement assez différent d'un réseau à l'autre en fonction des sensibilités des personnes, doit être précisé de façon explicite : l'animateur est-il « neutre », sert-il de catalyseur, coordonne-t-il la veille et les échanges sur le pays ? Ou est-il un organisateur pouvant se positionner comme représentant de l'enseignement agricole vis-à-vis de ses partenaires étrangers ?

3.4. Critère d'impact

Les réseaux géographiques participent progressivement à une « professionnalisation » des actions de coopération internationale, c'est-à-dire à la maîtrise de connaissances et de compétences nouvelles pour les personnes qui

organisent les actions internationales, la capitalisation et la mutualisation d'expériences, le développement d'une éthique commune, l'organisation d'interventions en complémentarité, et leur impact est sensible dans la conduite des actions de coopération internationale ; c'est le cas du réseau Tunisie qui, sur la base d'actions pédagogiques, a su développer des relations très étroites avec le ministère de l'Agriculture, les établissements d'enseignement technique agricole, les organisations professionnelles tunisiennes et françaises, ayant pour conséquence son insertion dans la rénovation du dispositif de formation professionnelle agricole tunisien.

Il faut toutefois souligner l'absence d'un dispositif national d'évaluation de l'action des réseaux qui permette de mesurer régulièrement cet impact et qui soit, en conséquence, un outil de pilotage au service des réseaux.

4. L'analyse

Le dispositif des réseaux, par sa structuration à la fois spécifique (champ géographique particulier) et transversale (tous les établissements français concernés par un pays), est un dispositif particulièrement bien adapté à l'exercice de la mission de coopération internationale de l'enseignement agricole, car ce dispositif favorise la cohérence et la synergie des interventions des établissements français. Mais dans le même temps, l'Inspection constate que les conditions d'exercice de la mission de coopération internationale changent profondément avec la disparition des financements nationaux (arrêt des financements DPE, DGER, ANDA, ministère de la Coopération..., financements pour lesquels la DGER participait aux commissions d'étude des dossiers, assurant ainsi l'orientation des actions) et, a contrario, le développement des financements régionaux et internationaux (financements régionaux d'actions de mobilité, d'échanges et de projets, financements par les programmes de mobilité de l'Union européenne, financements sur projets nationaux ou internationaux pour lesquels le Pôle national de Coopération internationale apporte son appui). Ces évolutions se produisent au moment où se développe la place des questions internationales dans notre système éducatif, laquelle ne peut pas se limiter à une « ouverture sur le monde », un moyen d'acquérir des savoir-être ou constituer un apprentissage à la solidarité internationale quelle qu'en soit l'importance éducative (voir à ce sujet : Ministère de l'Agriculture, de la Pêche, de l'Alimentation et des Affaires rurales, DGER, Inspection de l'enseignement agricole, *La dimension internationale dans la mission de formation générale, technologique et professionnelle initiale et continue*, février 2004). En effet, le développement des relations internationales, la constitution d'espaces supranationaux, font évoluer les dispositifs éducatifs en profondeur :

– **dans leurs objectifs**, qui doivent prendre en compte la formation de professionnels ouverts aux enjeux internationaux, l'insertion professionnelle des apprenants qui passe par leur capacité à travailler dans des environnements plurilingues et multiculturels, voire à une préparation à une mobilité professionnelle internationale ;

– **dans leurs contenus disciplinaires**, qui intègrent quasiment tous une dimension internationale avec l'étude comparative de milieux naturels, la prise en compte de la circulation des ressources génétiques des plantes comme des animaux, la prophylaxie des espèces animales et végétales, l'étude des filières des produits agricoles et alimentaires, etc. ;

– **dans leurs cursus**, lesquels deviennent de plus en plus « nomades » (voir à ce sujet Jacques Atali, *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur, rapport au ministre de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie*, 1997), entre institutions, entre lieux géographiques, entre pays, avec une exigence d'harmonisation des références éducatives et professionnelles. Ils intègrent progressivement des échanges et des travaux communs entre établissements de pays différents en utilisant les nouveaux supports de communication, des stages professionnels à l'étranger, des références européennes harmonisées de profils professionnels et de référentiels de diplômés¹...), des découpages de formation en modules échangeables (crédits ECTS, transferts d'unités de formation professionnelle²), des formations ouvertes et à distance permettant des validations de formation acquises auprès d'écoles ou d'universités étrangères...

Les évolutions en cours posent avec plus d'acuité trois grands types de questions :

– **Comment assurer la capitalisation et la mutualisation des expériences** afin de gagner en temps, en qualité et en efficacité, dans la connaissance des programmes, l'élaboration de projets, la rédaction de dossiers de financement, la conduite d'actions internationales ?

– **Comment atteindre une taille critique minimale** pour assurer la participation des établissements aux programmes et projets d'une certaine importance et leur pérennité ?

– **Comment assurer la cohérence des actions internationales** entre les projets d'établissement, le projet régional, les objectifs des collectivités territoriales et des acteurs régionaux ?

La réponse à ces trois questions est certainement à chercher dans une évolution de la structuration de la mission de coopération internationale en développant une architecture multipolaire et coordonnée :

1. Commission européenne, « *Development of vocational Training Policy* » Déclaration de Copenhague, nov. 2002. « *Coopération renforcée en matière d'EFPP* », Bilan du groupe de coordination de Copenhague, octobre 2003.

2. Idem.

- **la région** : les collectivités territoriales prendront de plus en plus d'importance avec la décentralisation et la régionalisation et ce devrait être une des bases pour assurer la cohérence et la complémentarité des actions ;
- **les pays** : les actions doivent être coordonnées par rapport à un pays déterminé et nos partenaires dans ce pays. Nous devons assurer la cohérence de nos actions avec chaque État, sa politique et celle de l'ambassade de France... c'est le rôle que doivent développer les réseaux géographiques.
- **le national** qui doit donner les orientations et assurer les évaluations. Le niveau national a également un rôle clé à jouer en matière de traitement de l'information : mutualisation, capitalisation, analyse, synthèse... pour en tirer les principaux enseignements, et l'organisation de leur mise à disposition des établissements. C'est un des moyens d'assurer l'orientation et la cohérence de la mission de coopération internationale. Enfin, le Pôle national de Coopération internationale participe complémentaiement à l'appui des projets d'établissement d'une certaine importance ou exigeant des collaborations interinstitutionnelles.



Recommandations

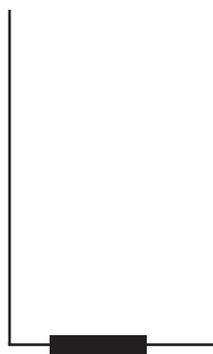
Ce qui apparaît aujourd'hui le plus manquer en regard des objectifs de la circulaire de juin 2001 et des évolutions prévisibles, ce sont les outils de connaissance des actions, d'analyse et d'appui aux réseaux... En conséquence, l'Inspection de l'enseignement agricole fait les propositions suivantes :

- Établir des documents nationaux de référence et de synthèse plus cohérents (rôle des différentes structures et de leurs objectifs...).
- Renforcer la définition de relations contractualisées¹ avec la définition négociée d'objectifs (actualisés ou spécifiques) et la définition du rôle de coordonnateur des actions du responsable de réseau.
- Conforter les moyens, insuffisants en regard des objectifs actuels, mais aussi les réorganiser (nombre, organisation régionale, organisation par programmes) ainsi que l'appui au niveau national pour assurer la cohérence globale.

1. Les réseaux, mis en place en 1979 par le professeur Malassis, DGER, ont donné lieu à une réunion de bilan et d'orientation en 1994 au cours de laquelle ont été redéfinis le rôle, les activités des réseaux géographiques et de leurs animateurs en complémentarité du dispositif hiérarchique. La contractualisation des réseaux doit permettre d'adapter les objectifs généraux aux conditions particulières de chaque réseau ou de chaque pays.

- Mettre en place un dispositif permanent d'évaluation, au service des réseaux, en utilisant des critères pertinents, simples, mais non simplistes, quantitatifs et qualitatifs.
- Traiter systématiquement l'information au niveau national (recueil des données, classement, synthèse) et créer une bibliothèque virtuelle (expériences, études de cas, analyses, outils pédagogiques) ;
- Maîtriser la communication en fonction des informations, des publics, des supports...
- Former les responsables de réseaux aux démarches administratives, d'animation, de conduite de projets.

TROISIÈME PARTIE



**Rénovations
pédagogiques**

L'enseignement agricole et le développement durable

C'est dans le contexte des politiques publiques en évolution constante dans les domaines agricole, alimentaire, rural, environnemental que l'enseignement agricole a su accompagner et parfois précéder les mutations de l'agriculture et des territoires ruraux, notamment en matière environnementale. Aujourd'hui, la nécessité de promouvoir un développement durable et les questions qui traversent l'agriculture ont conduit l'enseignement agricole à se saisir de nouvelles thématiques, appelant encore davantage l'interdisciplinarité et le multipartenariat ; on peut citer notamment :

- la préservation et la gestion des ressources naturelles : eau, sol, paysage, biodiversité ;
- les systèmes alimentaires durables : sécurité sanitaire des aliments et sécurité quantitative des approvisionnements ;
- les relations environnement-santé ; alimentation-santé ;
- la réduction de la concentration atmosphérique en gaz à effet de serre par le stockage du carbone organique dans les sols agricoles ;
- le bien-être animal ;
- la qualité des aliments ;
- la préservation et la gestion des territoires ruraux.

Comment l'enseignement agricole se situe-t-il aujourd'hui en regard de cette exigence de développement durable, quelles questions sont posées ? Tel est l'objet de cette contribution.

1. Une longue histoire

Le développement durable est à la fois un concept (défini pour la première fois en 1987), une perspective dynamique, une démarche de pensée et une modalité de questionnement de l'action.

En tant que concept, il est apparu dans les référentiels de formation dès 1993. En tant que démarche de pensée, il est l'aboutissement d'une construction progressive et de pratiques expérimentées dans l'enseignement agricole, dont il est intéressant de restituer l'histoire. Pour la clarté de l'exposé - au risque d'une simplification - cette histoire peut être découpée en trois étapes.

1.1. Les années soixante-dix et le début des années quatre-vingt : l'émergence de filières de formation prenant en charge une préoccupation de préservation de la nature

En 1972 est rédigé par le Club de Rome un rapport intitulé *Halte à la croissance!* Ce rapport souligne les limites de la croissance du fait de l'épuisement prévisible des ressources naturelles. À la même époque (1971) est institué en France le premier ministère de l'Environnement.

L'agriculture est concernée par cette préoccupation : en 1978, paraît le rapport de Jacques Poly, alors président-directeur général de l'INRA, qui s'intitule *Pour une agriculture plus économe et plus autonome*, dont il est intéressant de citer l'extrait suivant : « la société dans son ensemble est de plus en plus vigilante vis-à-vis des problèmes de pollutions et de nuisance que peuvent susciter, ici et là, des processus de spécialisation et de concentration de la production, ou l'usage de techniques agricoles parfois trop agressives : les pratiques agricoles de demain auront certes à se préoccuper davantage de la préservation de nos ressources naturelles et d'un environnement rural, agréable et harmonieux. Une nouvelle loi-cadre devrait s'efforcer de rendre notre agriculture moins fragile, plus économe, plus raisonnée dans ses pratiques, plus soucieuse de son avenir à longue échéance ».

L'enseignement agricole fait écho à ces préoccupations. On peut y distinguer un courant « naturaliste » avec la création en 1970 dans le BTA et le bac D', de la discipline « écologie » confiée aux biologistes, avec également le rôle pionnier du BTSA « protection de la nature » ouvert au LEGTA de Neuvic en 1971. Ce courant naturaliste est accompagné dans le champ pédagogique par le développement d'une activité pluridisciplinaire exemplaire, *l'étude du milieu*, exemplaire car elle contextualise le point de vue naturaliste en associant à une approche écologique, une approche sociale et une approche culturelle d'un espace de nature façonné par les hommes. Dans le champ institutionnel, cette époque est marquée par la création du Centre d'étude pédagogique (CEP) de Florac et du Centre d'étude du milieu et de pédagogie appliquée (CEMPAMA) de Fouesnant. Ces deux centres, choisis dans des zones naturelles contrastées (littorale pour l'un, moyenne montagne pour l'autre) formeront, dans le cadre de stages résidentiels, des générations

d'enseignants avec leurs élèves à la démarche de l'étude du milieu, fondée sur une approche concrète et transversale d'un espace de nature (une forêt, une tourbière, un paysage...), à une pédagogie de projet, au croisement des regards disciplinaires, à l'éducation des sens.

1.2. Les années 1985-1995 : la préoccupation environnementale dans toutes les filières de formation

Les préoccupations portant sur le milieu de vie s'élargissent alors à l'atmosphère. S'expriment des inquiétudes à propos de la couche d'ozone (Genève) puis du climat (Londres en 1989, Helsinki, puis de nouveau Londres en 1990) et les gaz à effet de serre. Après le *Livre vert*, en 1985, l'Union européenne prévoit des dispositifs visant à prendre en compte l'environnement (article 19 du règlement 787/85 CEE), qu'elle réaffirme en 1992 (règlement CEE 2078/92, mesures accompagnant la mise en œuvre des réformes de la PAC). Il s'agit d'aides aux agriculteurs qui choisissent d'adopter des pratiques agricoles respectueuses de l'environnement et des espaces naturels. C'est ce que l'on appellera, un peu plus tard, les mesures agri-environnementales. Le terme « d'environnement » se substitue à celui de « milieu ».

L'enseignement agricole, pour sa part, met résolument la préoccupation de l'environnement au cœur de ses formations.

Deux types d'actions sont entrepris :

- l'introduction dans les programmes des filières « production », de pratiques agricoles respectueuses de l'environnement ; un bac technologique « sciences et technologie de l'agronomie et de l'environnement » est par ailleurs créé en 1993 ;
- la création en 1990 d'un secteur « aménagement de l'espace et protection de l'environnement », rassemblant les formations aux métiers de l'environnement et de l'aménagement, ayant trait aux quatre thèmes : « eaux, paysage, nature, forêt » (citons le BEPA entretien de l'espace rural, le BTA gestion de la faune sauvage, les BTSA gestion et protection de la nature, gestion et maîtrise de l'eau,...).

Il est intéressant de noter que deux points de vue sur l'environnement vont alors coexister dans l'enseignement agricole : la prise en compte de l'environnement comme contrainte essentielle dans les filières de production et l'environnement vu comme une ressource à protéger, à préserver et à gérer dans les filières de l'aménagement. S'exprime là un conflit entre les fonctionnements des systèmes de production agricoles dominants et les exigences de la préservation de la nature, conflit qui sera progressivement dépassé.

1.3. La fin des années quatre-vingt-dix : l'entrée en scène du développement durable

Le concept de développement durable est défini en fait en 1987 lors de la commission mondiale sur l'environnement et le développement dans l'aujourd'hui célèbre rapport « *Our common Future* » du premier ministre norvégien, Madame Gro Harlem Brundtland : « le développement durable est un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures à répondre à leurs propres besoins ». La suite de la définition est cependant moins connue : « deux concepts sont inhérents à cette notion : le concept de « besoin » et plus particulièrement des besoins essentiels des plus démunis, à qui il convient d'accorder la plus grande priorité, et l'idée des limitations que l'état de nos techniques et de notre organisation sociale impose sur la capacité de l'environnement à répondre aux besoins actuels et futurs ». Le développement durable est donc un développement qui n'est pas seulement guidé par des considérations économiques, mais aussi par des exigences sociales et environnementales. Lors de la Conférence des Nations unies à Rio en 1992, ce concept a été décliné en *principes* et en *programmes d'actions* (*Guide de mise en œuvre du développement durable : l'Agenda 21*).

La loi d'orientation agricole de 1999, dans son article 1^{er} affiche clairement cette préoccupation : « la politique agricole prend en compte les fonctions économiques, environnementales et sociales de l'agriculture et participe à l'aménagement du territoire, en vue d'un développement durable ». Cette perspective a été traduite dans l'une des principales mesures de la loi d'orientation agricole : les contrats territoriaux d'exploitation (aujourd'hui contrats agriculture durable), illustrant la multifonctionnalité de l'agriculture, dans la loi d'orientation forestière du 9 juillet 2001 et, plus récemment, dans la loi sur le développement des territoires ruraux du 23 février 2005 dont l'exposé des motifs souligne : « L'État, garant de la cohésion nationale et de l'équité territoriale, préserve la diversité des territoires ruraux, participe à leur valorisation économique, sociale et environnementale, et définit les principes de leur développement durable ».

L'objectif du développement durable se trouve conforté en 2002, lors du Sommet mondial pour le développement durable à Johannesburg par la réaffirmation des principes posés à Rio avec la volonté affirmée d'inciter les États à concrétiser davantage l'*Agenda 21*. Cette conférence insiste sur la dimension sociale du développement durable (présence marquée des ONG).

La France se dote d'une stratégie nationale du développement durable, créant par décrets le Comité interministériel pour le développement durable et le

Conseil national du développement durable et nommant dans chaque ministère un haut fonctionnaire du développement durable.

L'enseignement agricole, pour sa part, s'est engagé dans la perspective du développement durable, d'abord par l'intermédiaire des exploitations agricoles des établissements :

- dès 1993, est lancée dans dix-sept exploitations agricoles d'établissements une action relative à la mise en place de systèmes d'exploitations tendant vers une agriculture durable et fondée sur trois démarches auxquelles sont associés enseignants et élèves : un diagnostic de territoire, un diagnostic environnemental, des scénarii d'évolution. L'opération est coordonnée par le Centre d'études zootechniques (CEZ) de Rambouillet. C'est dans ce cadre d'action qu'a été élaborée (en 1996) en lien avec l'INRA et l'enseignement supérieur agronomique, la grille IDEA (indicateurs de durabilité des exploitations agricoles) ;
- l'opération « démonstration agriculture durable » est étendue en 1999 à 25 sites (voir § suivant). Le dispositif d'expérimentation et de formation en matière de développement durable est conforté par la nomination d'animateurs régionaux chargés de construire et de mettre en œuvre des programmes régionaux agriculture durable, en s'appuyant sur un réseau de correspondants locaux dans chaque établissement ;
- un observatoire est mis en place afin de suivre les relations entre les pratiques agricoles et les territoires, permettant d'éclairer les questionnements de la recherche.

En ce qui concerne l'enseignement proprement dit, plusieurs orientations sont prises :

- à partir de 1996, l'éducation à l'environnement et au développement durable (l'EEDD) se développe au sein des établissements agricoles, avec l'opération « Mille défis pour ma planète ». Les opérations menées par l'enseignement agricole représentent annuellement 10 à 15 % du total des défis labellisés au niveau national. Le ministère de l'Agriculture et ses établissements de formation ont joué le jeu et particulièrement bien accompagné cette opération initiée par l'Éducation nationale, ce que celle-ci a souligné à plusieurs reprises. Une organisation régionale a été mise en place. Des thèmes de débat sur des sujets d'actualité ont été proposés ; plus particulièrement « alimentation et modes de production durable » et, en cours, la « biodiversité ». Des opérations très concrètes (ramassage de déchets, nettoyage des abords, soutien au tiers-monde, réflexion sur l'usage de l'eau, avec mise en pratique, semaines « alimentation »...) ont permis de faire progresser l'idée de développement durable, parfois intégré au projet d'établissement ;
- le concept de développement durable (voir Annexe p. 108) a été introduit dans les programmes.

2. Développement durable et pratiques pédagogiques

2.1. Les difficultés de l'appropriation du concept

On peut faire le constat d'une appropriation sectorielle du concept ; trois approches semblent coexister :

- première approche : le développement durable est assimilé à la seule prise en compte de la dimension environnementale dans l'enseignement (par exemple les pratiques agricoles respectueuses de l'environnement). On relie d'ailleurs généralement dans le même bloc pédagogique « éducation à l'environnement et éducation au développement durable » (EEDD). Or même si l'environnement constitue une entrée privilégiée pour les questions de développement durable, celles-ci dépassent la seule préoccupation environnementale.

- deuxième approche : on observe que ce n'est pas d'abord le concept de développement qui est utilisé (c'est portant le concept premier), mais l'adjectif durable, rattaché alors à plusieurs autres entités : l'agriculture (« pour une agriculture durable »), la forêt ou les territoires ruraux... Tout se passe comme si l'entrée dans le concept de développement durable avait été précédée et peut-être facilitée par une entrée par le concept de durabilité, c'est-à-dire par la prise en compte du temps long.

- troisième approche : celle des économistes : développement durable est la traduction de « *sustainable growth* », ce qui peut être traduit par « croissance soutenable ». Le recours en français au terme « développement » plutôt qu'à « croissance » souligne une première rupture. L'usage de ce terme correspond à une volonté de reprendre son héritage et souligne également l'idée de dépassement de la croissance. « Développement » souligne la dimension humaniste, sociale et démocratique, voire l'aspiration égalitaire du développement durable. Il ne s'agit plus tant d'insister sur l'aspect environnemental, mais plutôt sur l'aspect social et économique. Ce qui n'enlève rien, au contraire, à la difficulté pédagogique de l'accès à la notion.

Ceci illustre bien le fait que le développement durable n'est pas d'un accès pédagogique facile, et cela pour plusieurs raisons :

Le concept relève d'une logique multicritère

On peut résumer cela en cinq exigences :

- la prise en compte du temps long dans le raisonnement d'un projet ou d'une action (préserver le futur) alors que le développement nous renvoie souvent à des dynamiques de court terme ; on peut y associer les questions de réversibilité ou d'irréversibilité des phénomènes ;

- la prise en compte du risque et de l'incertitude (inhérents notamment aux questions d'alimentation et d'environnement), fondement du principe de précaution ;
- la prise en compte simultanément de plusieurs échelles d'espace : le local et le global. Le développement durable fait écho à des questions qui ont une dimension mondiale, « globale », comme celle du changement climatique ou celle du marché mondialisé, des migrations de populations ou de certains risques chimiques ou biologiques. Symétriquement, le niveau local est celui où sont conduites les politiques concrètes de développement durable : problèmes de nuisance, problèmes économiques et sociaux, valorisation des ressources locales et développement des connexions entre activités, par exemple entre agriculture et activités rurales non agricoles. Le lien global/local est la source d'une solidarité intragénérationnelle et d'un esprit de tolérance ;
- l'intégration interdisciplinaire autour du triptyque « environnemental, économique, social », c'est-à-dire du triple point de vue, dans le montage de projets, de la préservation de l'environnement, de la viabilité économique et de l'équité sociale : les questions de développement durable doivent être appréhendées par des démarches interdisciplinaires et appellent à faire des liens entre des thèmes souvent traités de manière disjointe, comme par exemple les questions relatives à l'eau, à l'aliment, à la biodiversité, les relations entre production agricole et nutrition, entre nature et agriculture. Toutes ces questions impliquent par ailleurs le renforcement des approches systémiques ;
- la prise en compte d'un système de valeurs fondé sur la responsabilité et la solidarité intra- et intergénérationnelle, et sur l'interculturalité qui renvoie à l'éducation à la citoyenneté, question bien intégrée dans l'enseignement agricole, comme dans le module « écologie, agronomie, territoire et citoyenneté » de la classe de seconde, et sur l'exercice de la mission de coopération internationale confiée depuis les lois de 1984 à l'enseignement agricole.

On voit bien ainsi que le concept de développement durable est plus qu'un concept, il est aussi une perspective dynamique, une démarche de pensée, une modalité de questionnement de l'action. C'est ce qui fait sa richesse mais aussi son brouillage d'ailleurs renforcé par le fait que la définition du concept n'apparaît pas totalement stabilisée : on parle des trois piliers du développement durable (environnemental, économique, social), parfois des quatre piliers (en y ajoutant la dimension culturelle), parfois encore de cinq piliers (avec la gouvernance).

Le concept associe deux termes considérés comme antinomiques

On parle d'oxymore. Tout d'abord, le terme « développement » porte celle de « transformations qualitatives liées à la croissance » (F. Perroux). Durable est la traduction du mot anglais « *sustainable* », terme qui a l'intérêt de souligner les contradictions et les difficultés de la croissance. La croissance, même si elle est liée au développement, s'oppose à la durabilité. On sait aussi que le concept de développement durable tire son origine des pratiques induites par le développement qui sont très vite apparues comme contradictoires avec la préservation de la qualité de l'environnement.

Le concept ne fournit pas directement une matière enseignable

Sauf à envisager l'enjeu d'un cours sur le développement durable, le concept ne fournit pas directement une manière enseignable. Il n'est d'ailleurs pas appropriable par une seule discipline mais par un ensemble de disciplines. Le terme de développement durable force en effet à traiter de la question du développement de manière interdisciplinaire alors qu'il était abordé le plus souvent par les seuls enseignants d'économie. Cela étant, les disciplines impliquées ne sont pas définies a priori : peuvent se sentir concernés les économistes, les biologistes, les agronomes, les historiens-géographes, les professeurs d'éducation socioculturelle.

L'excès d'utilisation de ce concept à des fins politiques peut être nuisible

Il peut en effet nuire à sa crédibilité dans le champ pédagogique, et peut susciter une certaine « déqualification » scientifique. Ces obstacles expliquent sans doute une difficulté dans le domaine de la formation.



Recommandations

- Le risque existe, du fait de ces difficultés, de voir cette démarche éclater en thèmes disjoints, même si ces thèmes s'affichent « dans une perspective de développement durable » comme par exemple : le respect de la biodiversité, la protection des paysages, le développement durable des territoires ruraux, l'éducation à la citoyenneté et même l'agriculture durable. Ces approches sectorielles du développement durable doivent exister car elles constituent des « entrées » privilégiées pour les questions de développement durable, mais elles doivent être complétées par

des approches intégratives prenant en compte les trois piliers du développement durable.

- Les difficultés pédagogiques énoncées conduisent à proposer de renforcer les expérimentations pédagogiques dans les conditions réelles du système éducatif, autour de questions-clés relatives au développement durable : comment mieux prendre en compte le temps long, comment raisonner de manière « multicritères » et « multi acteurs », comment mieux relier global et local ?

2.2. Les atouts du concept

Ces obstacles ne constituent pas cependant un frein insurmontable à l'appropriation d'un concept, de toute manière consensuel, et fort attractif : qui voudrait promouvoir un développement qui ne serait pas durable, mais qui serait au contraire éphémère et destructeur de ressources ? Le terme même de développement durable apparaît au demeurant plus dynamique que les termes de protection ou de préservation.

Le développement durable : une invitation à la transversalité

L'enseignement agricole s'est développé par familles de métiers juxtaposées (production, transformation, aménagement, services) dans le souci très légitime de l'insertion professionnelle des élèves. Mais un tel développement par strates a eu une contrepartie : chaque secteur de formation s'est développé pour lui-même indépendamment des autres. Ceci a provoqué des effets de rupture entre des sphères de savoirs et de compétences, par exemple entre production et alimentation, entre agriculture et nature, entre production et services.

Or le terme de durabilité associé au terme de développement peut réunifier ou réconcilier ce qui était auparavant disjoint ou antagoniste. Le développement durable invite ainsi à jeter des ponts entre les différentes familles de formation professionnelle, et à créer des transversalités prenant la forme de troncs communs culturels, fondés sur le triptyque « agriculture, alimentation et environnement ». Il y a là un nouveau périmètre pour l'enseignement agricole. Il y a là surtout une nouvelle architecture des formations à prévoir : elle trouvera sa première application dans la prochaine mise en œuvre du nouveau baccalauréat technologique STAV.

Le développement durable et la confrontation au réel

Le développement durable est d'abord un questionnement, une école de pensée et non une tranche supplémentaire de cours à introduire. Si le développement durable nous invite à conduire des situations pédagogiques interdisciplinaires, il convient de réaffirmer qu'il n'y a pas d'interdisciplinarité sans questions. Or c'est le « terrain » qui fournit les bonnes questions et il appartient notamment aux acteurs externes aux établissements d'enseignement, dans le cadre de partenariats solidement construits, d'exprimer ces questions, aux enseignants de les transformer en questions intégrées dans les activités pédagogiques, aux élèves, avec leurs enseignants, d'y apporter des réponses restituées aux acteurs externes. Cette contextualisation des savoirs par la confrontation des élèves au réel est la source du développement chez les élèves d'une intelligence de l'action. On peut penser que les élèves, mais aussi les apprentis, les stagiaires se sentiront d'ailleurs d'autant plus engagés dans ces activités qu'elles auront pour point de départ de vraies questions du terrain.

3. Le développement durable et les pratiques d'expérimentations sur les exploitations agricoles

Les exploitations agricoles des EPLEFPA ont fortement contribué à l'émergence de la notion d'agriculture et de développement durable, certaines étant souvent pionnières dans leur territoire et pour la pédagogie.

Dans le prolongement immédiat des plans de développement durable lancés par le ministère de l'Agriculture en 1993, et dans le cadre des mesures européennes agri-environnementales, dix-sept exploitations, sélectionnées sur appel à candidatures, s'engagent, en 1994, dans une action de « Démonstration Agriculture durable ». La démarche consiste à concevoir et mettre en œuvre un projet d'agriculture durable pour l'exploitation. Les « apprenants » sont étroitement associés aux diagnostics de territoire et agri-environnemental qui constituent la première étape de l'action, avant l'élaboration de scénarii d'évolution vers une plus grande durabilité. Cette action, élément du volet formation des mesures agri-environnementales du règlement européen 2078/92, permettra de capitaliser savoir-faire technique et approche pédagogique.

Au terme de l'action, à la fin de l'année 1998, un programme régional de transfert est mis en place pour une durée de trois ans (1999-2002), avec l'appui des établissements publics nationaux (CEP, CEMPAMA, CEZ). Dans chaque région, un animateur du transfert est mobilisé et des formations animées par les GRAF sont proposées; une deuxième vague de vingt-cinq

exploitations d'établissements, représentant des systèmes d'exploitations (horticulture, viticulture...) peu ou pas représentés dans les dix-sept exploitations pionnières, met en œuvre l'action de « Démonstration Agriculture durable ». Le programme de transfert trouve sa place au sein du programme de développement rural national. Le travail en réseau des établissements s'amplifie et des relais locaux « agriculture durable » sont installés dans chaque EPLEFPA, favorisant une large diffusion de la notion d'agriculture durable.

Ce programme de transfert est conforté fin 2002 par la mise en place du programme national agriculture et développement durable (2003-2006), en coordination avec le ministère de l'Écologie et du Développement durable. Le premier axe de travail est la poursuite de la généralisation de l'agriculture durable, conformément à la circulaire du 25 juin 2001 qui a précisé les fonctions des exploitations et ateliers technologiques des EPLEFPA. Il s'agit aussi de tester la grille IDEA qui a été élaborée pour les exploitations horticoles et viticoles et d'expérimenter dans des exploitations d'établissements de trois régions : Poitou-Charentes, Rhône-Alpes et Franche-Comté, le système de management environnemental. Le second axe n'est pas centré sur l'agriculture durable mais sur le développement durable dans et par les EPLEFPA.

Les exploitations des établissements d'enseignement agricole sont donc engagées depuis dix ans dans la durabilité. Il est intéressant d'observer les traces laissées par l'introduction de la démarche dans les exploitations et les établissements ainsi que les processus à l'œuvre.

Les exploitations des établissements d'enseignement agricole sont à la fois des unités économiques qui fonctionnent selon les us et coutumes du secteur agricole, des unités pédagogiques qui concourent à la formation bien sûr, et des unités d'expérimentation et de développement qui doivent contribuer à l'innovation.

C'est dans ce cadre général des trois fonctions de l'exploitation que la dynamique agriculture durable a pu s'épanouir dans les établissements acteurs de l'action « Démonstration Agriculture durable ». D'une façon un peu particulière cependant, car la nature du changement proposé bouleversait à la fois les systèmes de production et leur environnement, mais encore l'approche pédagogique elle-même.

La première conséquence de la dynamique « agriculture durable » a sans doute été une déstabilisation des acteurs :

- personnels de l'exploitation auxquels on demandait de remettre en cause certains itinéraires techniques ou certains aménagements : réduction des

intrants, lutte intégrée, replantation de haies, extensification et pastoralisme, agriculture biologique... ; déstabilisation bien que tous les itinéraires techniques proposés aient été rationnels et adossés à des travaux de recherche ou d'expérimentation solides et à des résultats économiques corrects ;

- partenaires professionnels inquiets d'une remise en question des modèles pratiqués dans la région, et « experts » de l'établissement (élèves fils d'agriculteurs et leurs parents, formateurs en agriculture et élevage...) parfois critiques ;

- enseignants déstabilisés par le concept de développement durable lui-même et pour deux grandes catégories de raisons ; la première, énoncée plus haut, est que c'est « un concept à bords flous » qui n'est pas référé à un groupe de disciplines organisées voire hiérarchisées, stables et validées dans un programme ; la seconde est que, au-delà des connaissances, le concept oblige à questionner la manière d'enseigner, les modalités pédagogiques et les valeurs, l'éducation donc. L'approche de la durabilité implique en effet d'utiliser l'interdisciplinarité, la pédagogie de projet, la démarche expérimentale, la mise en situation... et de reconnaître pleinement son rôle éducatif ;

- ensemble des personnels de l'établissement, véritable groupe social, portant le regard du citoyen sur la dynamique naissante.

Cette dynamique a interrogé l'enseignant-éducateur, l'expert, l'individu, le citoyen et a fait débat, mais les apports ont été essentiels.

- des apports pour les enseignements d'abord et pour la pédagogie : les différentes disciplines et en premier lieu les disciplines professionnelles ont été « revisitées » par les enseignants et certains ont effectué des stages d'approfondissement. La réalisation avec plusieurs classes de diagnostics de territoire et agri-environnemental, l'application de la méthode IDEA et le calcul des indicateurs pour l'exploitation, puis l'élaboration par des groupes d'élèves de scénarii d'évolution, ont constitué des moments pédagogiques et d'échanges enseignants-enseignés forts. Les élèves, apprentis ou stagiaires adultes se sont approprié les notions, nouvelles souvent, dans des situations de formation diversifiées. Ils ont coconstruit leurs savoirs ;

- des apports pour l'exploitation aussi avec l'introduction de technologies, de pratiques nouvelles, comme par exemple le compostage, les cultures pièges à nitrates...

Ce processus de déstabilisation, résistance, déconstruction et reconstruction collective, a été retrouvé aussi dans les exploitations participant à l'action de transfert, à des degrés variables suivant les établissements.

En effet, si la place de l'exploitation est déterminante dans la dynamique, certaines conditions doivent être aussi réunies. Il est bien sûr nécessaire que le pilote de l'exploitation accepte de s'engager dans une approche nouvelle et qu'il soit soutenu par sa direction. Il est sans doute souhaitable d'ailleurs, pour conforter sa confiance et celle des enseignants comme des partenaires, de pouvoir s'appuyer sur un groupe d'appui et (ou) sur des chercheurs et des expérimentateurs.

Plusieurs exploitations ont pu bénéficier de ces deux conditions, souvent dans l'enthousiasme. Le groupe d'appui pouvait être double : des agriculteurs locaux d'une part, dont certains anciens élèves, l'ensemble des exploitations des établissements engagés dans l'action de démonstration d'autre part. Ce qui souligne l'importance de l'aspect collectif des apprentissages.

Du point de vue du lien expérimentation/recherches, a été observé l'intérêt de nouer des partenariats très étroits avec l'université, l'INRA, le CNRS, des instituts, la chambre d'agriculture... ainsi que de nombreux élus locaux, montrant souvent intérêt et adhésion. Enfin l'engagement et les compétences de plusieurs enseignants moteurs sont des conditions fondamentales de réussite de l'action. Pour tout cela un accompagnement financier a été efficace.

Ces conditions réunies, encore faut-il entretenir le souffle du projet et l'adhésion des personnels et des élèves. Il a été noté que les résultats pédagogiques, technico-économiques et expérimentaux alliés à un développement du dispositif et de l'action (par exemple des intrants à la biodiversité fonctionnelle, de la technique à l'économie et à la sociologie...) ont alimenté la dynamique. Mais un facteur essentiel a toujours été pris en compte dans les établissements dans lesquels la démarche s'est le plus épanouie : l'échange et la communication sous toutes ses formes et en direction de tous les publics, en respectant les particularités de chaque exploitation et chaque établissement.

La difficulté, en définitive, réside davantage dans la définition du projet pédagogique et du projet éducatif de l'exploitation dans le cadre d'un projet d'établissement intégrant le concept de développement durable. C'est l'objet de la nouvelle recherche-action à la DGER avec une vingtaine d'établissements dans le cadre du deuxième axe du programme 2003-2006.



Recommandations

- Les actions de démonstration et d'expérimentation portant sur le développement durable des exploitations agricoles sont inscrites dans le projet de l'EPLEFPA. Elles doivent matérialiser un des objectifs importants du triptyque Recherche-Formation-Développement de l'EPLEFPA. Les apports de ces actions à la mission de formation doivent en particulier être précisés (MAR, MIL, PIC, PUS, formation continue de professionnels...). Pour être atteints, ces objectifs doivent faire l'objet d'un solide travail entre le DEA et les autres membres de l'équipe de direction de l'EPLEFPA.
- Dans le cadre du volet social de la durabilité, les exploitations des établissements doivent être des lieux exemplaires d'observations et d'innovation en matière de travail : dans l'organisation et le management, les conditions d'exercice, l'hygiène et la sécurité. Elles affirment ainsi leur vocation pédagogique pour la formation des futurs responsables d'exploitations agricoles comme de leurs salariés.
- Les projets d'agriculture durable mis en œuvre ces dernières années ont, le plus souvent, privilégié le volet environnemental du développement durable, sans toujours en anticiper les conséquences sur l'organisation du travail et sur l'équilibre économique de l'exploitation. Il est important d'y remédier, en vue d'un pilotage plus efficace. Les études technico-économiques préalables conduites par le DEA, éventuellement avec l'appui d'experts externes, doivent alors faire l'objet d'une réflexion associant les salariés et les enseignants et formateurs, notamment, ceux intervenant en économie-gestion.
- Les diagnostics d'exploitation (de territoire, agri-environnemental et de durabilité) réalisés pour élaborer le projet technique et économique de l'exploitation doivent être actualisés et enrichis chaque année. Ils forment un élément de présentation et d'analyse de l'exploitation et donc un vecteur de communication interne et externe et un outil pédagogique. Ainsi, comme ce fut le cas pour l'« approche globale de l'exploitation agricole », des démarches pédagogiques adaptées à chaque filière doivent permettre de sensibiliser tous les apprenants au développement durable des systèmes agricoles et alimentaires.

4. Le développement durable et le niveau « établissement » : diversification des partenariats, vie éducative, projet d'établissement

Les questions de développement durable qui articulent le local au global, qui sont formulées par des acteurs de terrain, qui font se confronter des acteurs aux intérêts le plus souvent divergents, qui posent des questions à la recherche, conduisent à ne pas les poser au seul niveau des pratiques pédagogiques et des pratiques d'expérimentations mais au niveau également des établissements : au niveau des partenariats, et au niveau de la vie scolaire.

Les questions de développement durable appartiennent simultanément à deux univers : celui de la recherche et celui de la société civile, c'est-à-dire celui de l'action, c'est pourquoi il faut mettre en œuvre divers partenariats.

4.1. Partenariats scientifiques

En ce qui concerne l'univers scientifique, les questions de développement durable interrogent la recherche dans ses objets et dans ses procédures et le citoyen s'invite de plus en plus dans les questions de légitimité sociale des choix de la recherche (ex. : les recherches sur les OGM), on est loin d'autre part de disposer de concepts stabilisés sur ces questions. On peut en tirer une conséquence pour l'enseignement technique agricole, la nécessité de développer des partenariats scientifiques.



Recommandations

- Il est très important de faire en sorte que les enseignants entretiennent des liens avec des laboratoires de recherche (INRA, CNRS, IFREMER, INSERM) et soient confrontés ainsi que leurs élèves à « la science en train de se faire », à la science vivante et pas seulement à des connaissances stabilisées et codifiées.
- Il est également très important que l'on prépare les élèves, futurs citoyens, à participer aux débats scientifiques et au dialogue avec des experts : l'organisation de tables rondes et de débats scientifiques au sein des lycées agricoles participe de cette préparation au dialogue. Ajoutons que si l'analyse du risque inhérent à certaines questions de développement durable appartient aux chercheurs, la gestion du risque et l'acceptabilité sociale du risque appartiennent au domaine du politique donc au citoyen.

4.2. Partenariats avec la société civile

Les questions de développement durable font intervenir des acteurs multiples, aux intérêts spécifiques souvent divergents, ce qui implique d'aboutir à des consensus pour prendre des décisions.

Ces questions concernent en effet à la fois des usagers, et des décideurs. Elles mobilisent des acteurs économiques, les entreprises, des associations, des élus, des experts. Ces acteurs doivent discuter entre eux, en faisant intervenir parfois des médiateurs environnementaux, pour parvenir à des consensus qui permettront de prendre des décisions et d'agir. Il en est ainsi de sujets à questions vives : questions d'aménagement (autoroutes, aéroports, grands barrages), questions énergétiques (centrales nucléaires, éoliennes, ...), questions liées à la gestion de l'eau. Dans les territoires ruraux, l'agriculture, devenue minoritaire, est interpellée sur des questions telles que la gestion de l'eau, la gestion des bordures de champs, les questions d'épandage, qui doivent être discutées avec de multiples acteurs : élus, associations, PME, etc.

Deux conséquences en découlent pour l'enseignement technique agricole :

- les établissements d'enseignement en tant que microsociété où les élèves sont majoritairement internes, sont des lieux privilégiés d'apprentissage de la décision collective liée aux questions de développement durable : vie démocratique, citoyenneté, gestion des espaces, des modes de consommation et de restauration, gestion des déchets ;
- en termes pédagogiques, ce partenariat « multi-acteurs », interne et externe, est un objet de formation en soi et il convient de préparer les élèves à la négociation et à la recherche de solutions collectives, car ils seront eux-mêmes impliqués plus tard dans de tels dispositifs.



Recommandations

Il apparaît important que les partenariats liés aux activités de formation soient inscrits dans le projet d'établissement pour affirmer que l'ensemble de l'établissement est engagé sur ces questions de développement durable et pas seulement tel ou tel enseignant ou formateur motivé. Tout en s'ouvrant davantage à la demande sociale, les établissements doivent garder la maîtrise du choix et de la gestion des partenariats en tant que professionnels de l'éducation et de la formation. Il conviendra donc de s'assurer de la diversité et de la qualité des partenariats :

- en s'ouvrant sur des partenaires, on s'enrichit de nouvelles questions mais il faut être conscient que l'on contribue aussi à faire

émerger de nouveaux pouvoirs chez certains partenaires, d'où l'absolue nécessité d'accompagner ces ouvertures par la formation des enseignants ;

– des conventions de partenariat sont nécessaires : elles sont là pour bien définir les objectifs des actions (quelle est la question posée ?), pour indiquer qui fait quoi, à quelle échéance, et sont l'expression d'un travail de concertation préalable indispensable.

Conclusion

L'atout de l'enseignement agricole, c'est que derrière les mots de « nature », « d'environnement » et de « développement durable », il y a des objets techniques, des compétences, des métiers, autant d'entrées privilégiées concrètes dans des dispositifs d'apprentissage qui ne relèvent pas seulement d'une « éducation à » mais bien d'une « formation à ». La formation au développement durable n'est pas une réponse pédagogique à un effet de mode, mais correspond à un mouvement sociétal de fond. Les questions de développement durable sont des questions riches où les dimensions sociologiques, économiques, éthiques sont aussi importantes que les dimensions écologiques et techniques. Toutes les disciplines doivent se sentir concernées. Aucune n'est a priori exclue. La difficulté est de ne pas en faire une simple addition de savoirs dans des programmes d'enseignement déjà pléthoriques, un nouvel objet d'enseignement et d'éducation qui se superposerait, comme une nouvelle strate, aux objets existants. Il faut considérer que les questions de développement durable appellent plutôt à une recomposition des savoirs, à un renforcement de l'interdisciplinarité autour de nouveaux objets, qu'elles appellent à enseigner autrement en se laissant interroger par des questions sociétales, par la science en train de se faire, par des bonnes questions venant des partenaires du « terrain », afin d'y apporter des réponses dans le cadre des activités pédagogiques interdisciplinaires.

Le développement durable est une démarche qui dépasse le seul cadre pédagogique et concerne tous les niveaux du fonctionnement de l'établissement : les centres, la vie scolaire, la restauration, le fonctionnement des instances, le mode de management. Il s'inscrit dans le projet d'établissement. C'est l'objet du programme 2003-2006 de la recherche-action développement durable initiée par la DGER en lien avec le ministère de l'Écologie et du Développement durable. Tenir la ligne du développement durable, c'est pour l'enseignement agricole réaffirmer certaines composantes de sa spécificité, c'est aussi revisiter cette spécificité et en poser différemment les termes dans un contexte où s'expriment de nouveaux rapports entre l'agriculture et la société.

Le développement durable dans les programmes d'enseignement

Les programmes traitent du développement durable selon deux démarches complémentaires :

- de manière intégrée, en prenant en compte les trois piliers du développement durable. C'est ainsi que dans tous les référentiels de diplômes à visée professionnelle existe un module relatif au fonctionnement de l'exploitation agricole. La prise en compte formelle de la durabilité dépend évidemment de la date de parution, mais il est clair qu'elle est, dans tous les cas, inséparable de l'objet d'étude. L'exploitation agricole reste à cet égard un support, certes non exclusif mais irremplaçable, pour traiter du développement durable au travers de ses trois piliers : économique (la viabilité), social (la vivabilité) et environnemental (la reproductibilité). Le diagnostic territorial est également une activité riche pour aborder le développement durable dans toutes ses composantes. Bien entendu tous ces supports pédagogiques supposent une mise en œuvre pluridisciplinaire très large ;
- de manière sectorielle ou selon une démarche interdisciplinaire moins élargie, chaque discipline ou groupe de disciplines abordant une des facettes de la durabilité, par exemple la biodiversité, le développement, l'approche spatiale, l'agrosystème, le bien-être animal ou les effluents d'élevage, la qualité des produits alimentaires, la citoyenneté, etc.

1. En classe de BTSA

1.1. Tous les BTSA

Le thème d'études commun défini pour toutes les classes de BTS de l'enseignement agricole s'articule en général avec l'idée de développement durable (en 2004 -2006 « la démocratie », en 2005-2007 « le progrès, une idée morte ? »).

Module D 31 (Sciences économiques, sociales et juridiques), commun à toutes les options du BTSA : le sous-objectif 43 de ce module est intitulé « Caractériser le développement observé dans le monde et appréhender la notion de développement durable ». L'accent est mis sur le renouvellement de la nature même du type de développement, préconisé désormais par les institutions internationales. La visée éducative est, depuis la rénovation du référentiel de ce module D31 en 1997, que tout étudiant de BTSA acquiert une culture du développement durable dans le cadre de ce module dont l'objectif général est de permettre à l'étudiant de se repérer dans la réalité économique et sociale.

1.2. BTSA « ACSE »

En exergue du référentiel professionnel : « les exploitants agricoles, les techniciens, les conseillers sont amenés à réagir vite face aux évolutions en cours afin de s'adapter, d'anticiper, ils doivent être en mesure de gérer des systèmes complexes dans le respect d'une agriculture durable ».

Module D 31 : il mentionne explicitement ce concept.

Module D 32, sous-objectif 2.5 (politiques agricoles) : la prise en compte de la protection de l'environnement par la politique agricole, mesures agri-environnementales.

Modules D 41 et D 44 (méthodes d'approche du fonctionnement de l'exploitation agricole dans son environnement) : possibilité pour les étudiants d'intégrer la notion de développement durable notamment dans la mise en œuvre de projets professionnels, grâce à des études de cas concrets ; utilisation de la gestion prévisionnelle et la simulation budgétaire avec les outils économiques prenant en compte les risques de tous types et notamment ceux liés à l'environnement, à la viabilité et à la vivabilité d'un système d'exploitation, à la transmissibilité de celle-ci.

Module D 45 (dynamique des systèmes agraires), sous-objectif 2 (caractériser les évolutions actuelles : perspective et éthique) : évolution des systèmes agraires en relation avec les enjeux sociaux, écologiques et économiques, donc évaluation des systèmes productivistes et leurs limites à l'aide de critères de durabilité.

Rapports de stage des étudiants sur les exploitations agricoles supports de leurs études : utilisation fréquente d'indicateurs de durabilité, notamment dans la mise en œuvre de projets soutenables.

Pratiques pédagogiques des enseignants :

Il a été observé qu'un nombre non négligeable d'équipes pédagogiques en charge du BTSA « ACSE », souvent animées par le professeur de Sciences et techniques sociales et de gestion, ont participé activement à l'opération du Plan de développement durable sur les exploitations annexées à leur établissement d'enseignement agricole.

Avec leurs étudiants, ils ont élaboré les diagnostics de territoires, les diagnostics agri-environnementaux des exploitations étudiées et construit pour celles-ci des scénarii d'avenir s'inscrivant dans le cadre d'une agriculture durable.

1.3. BTSA « Productions animales » (1994)

La thématique de la durabilité est abordée, et déclinée à différents niveaux, en particulier dans les modules suivants, qui impliquent la zootechnie, les sciences économiques et l'histoire-géographie :

Module D 32 (Économie et politique des productions animales), objectif « Caractériser l'importance des productions animales, leurs filières et identifier les déterminants socio-économiques de leur évolution ».

Module D 33 (Fonctionnement de l'exploitation agricole orientée vers les productions animales).

Module D 41 (Activités d'élevage et environnement), objectif : « prendre en compte les relations entre les activités d'élevage et l'environnement pour les intégrer dans son raisonnement professionnel ».

- À partir de perspectives historiques, géographiques et techniques, construire la notion de système d'élevage.

- Analyser les activités d'élevage en situant les enjeux autour de l'occupation de l'espace.

- Inventorier et analyser les effets des activités d'élevage sur l'environnement (sol, couvert végétal, paysage, atmosphère, qualité des produits).

- Présenter le cadre réglementaire qui régule les relations agriculture/environnement.

- Raisonner les moyens à mettre en œuvre pour remédier aux effets (négatifs) des activités d'élevage sur l'environnement.

- Raisonner une étude de cas.

1.4. BTSA option « Gestion forestière » (1995)

Module D 32 (Économie et politique forestières) : mention explicite du « développement durable ». En ce qui concerne les principales orientations de la politique forestière définie par la puissance publique au niveau national français, le document *La gestion durable des forêts françaises* a été adopté en 1994.

1.5. BTSA Techniques commerciales

Module D 33 (Économie d'entreprise),

- objectif 2.5 : « appréhender les relations entre l'entreprise et son environnement physique », contenus relatifs aux atteintes à l'environnement et à leur prise en compte par la société et par l'entreprise ;
- objectif 3.5 : « participer à la mise en œuvre de stratégies et de politiques de qualité », notion de qualité, ses différentes dimensions et en particulier les enjeux de la qualité.

Spécialité Produits alimentaires

Module 425, objectifs 7 et 8 : outils et méthodes à utiliser pour participer à la gestion de la qualité d'une entreprise agroalimentaire et à la présentation des signes de qualité.

Spécialité Agrofournitures

Module D 41 : dans le cadre des connaissances technologiques et technologies appliquées nécessaires à de futurs technico-commerciaux, prise en compte de l'environnement (cf. objectif 211 : « présenter le mode d'action et les effets biologiques des produits de traitement sur les ennemis des cultures et éventuellement sur l'homme et l'environnement »).

1.6. BTSA Horticulture

Module D 32 (Produits, marchés et territoire) : référence aux systèmes alimentaires durables, appréhension globale de la gestion du territoire dans une perspective de développement durable, en prenant en compte les enjeux environnementaux, sociaux et économiques.

Module D 44 (Analyse, diagnostic et gestion des entreprises horticoles) : durabilité des entreprises étudiée de manière systémique et dans le cadre de l'élaboration de diagnostic d'entreprise ; utilisation d'indicateurs de durabilité initiée par la méthode IDEA.

Quelques modules d'initiative locale en classe de BTS sont apparus avec comme perspective la prise en compte du développement durable. Ainsi, le MIL d'un LEGTA alsacien s'intitule « Durabilité économique, sociale et environnementale d'une exploitation horticole » (60 heures).

2. En classe de baccalauréat technologique, séries STAE et STPA

Module M 4, dans le sous-objectif 4, dernier point : « s'initier au développement durable », avec comme recommandation pédagogique : « on présentera les perspectives de développement durable tracées par le *Rapport Brundtland* (1987) et la conférence de Rio (1992) ».

Module M 9 (entreprise, agrosystème, durabilité) :

- sous-objectif 25 : « évolution et maîtrise des agrosystèmes » avec référence aux effets et impacts écologiques, économiques et sociaux » ;
- objectif 3 : « expliquer la diversité des fonctions et des stratégies des entreprises de production et d'aménagement au regard des enjeux de durabilité » (sous-objectif 33 : « analyser ces stratégies dans une perspective de développement durable »).

Module M 10 de l'option « technologies des systèmes de production », sous-objectif 2.3 : « regard critique sur les performances de systèmes d'élevage répondant à différentes finalités (performances biotechniques, économiques, environnementales et sociales) ».

Stage « territoires et développement » dans lequel il s'agit « d'étudier un processus de développement... ». Les problèmes d'équité territoriale et le souci ou le respect de l'environnement sont au cœur de ces stages.

Un LEGTA de la Région Centre s'est engagé dans des actions à caractère territorial : conduite de diagnostics territoriaux vers un développement durable et co-animation d'un groupe de réflexion pour un projet agri-urbain. Dépassant les actions ponctuelles, événementielles d'animation des territoires, seulement orientées vers l'activité agricole, ce lycée, par ses diagnostics territoriaux, devient un véritable acteur local. Son partenariat fréquent et régulier avec les collectivités (Communautés de communes, Pays, PNR, agglomération) l'a fait identifier comme un acteur, à part entière, du développement territorial. Si l'option EATC en seconde générale est la principale porte d'entrée du développement durable dans l'enseignement pour cet établissement, le stage « territoire et développement » dans la filière technologique, contribue lui aussi fortement à la réflexion sur les projets de territoires « dans la vraie vie ».

3. En classe de baccalauréat professionnel du secteur production

3.1. Baccalauréat professionnel Conduite et gestion de l'exploitation agricole (CGEA)

Le futur responsable d'exploitation doit être capable d'avoir une vision prospective du contexte dans lequel évolue l'agriculture : mutations économiques et sociales, nouveaux enjeux sociétaux et environnementaux.

Module MP 1 :

- sous-objectif 11 : acquisition de la notion de développement durable, en lien avec l'histoire de l'agriculture ; compétence attendue « expliquer les nouveaux enjeux (pour l'agriculture) et les perspectives d'évolution (de l'agriculture) », qui ne peut être acquise que si la question de la nécessité de la mise en place d'une agriculture durable est traitée ;
- sous-objectif 14 (politiques agricoles) : référence aux politiques publiques et à l'intégration par celles-ci de la notion de développement durable.

Module MP 4 : dans le cadre de l'étude d'un système d'exploitation particulier, possibilité de proposer des éléments de diagnostic sur l'intégration dans un processus de développement durable de ce système, non pour proposer un diagnostic d'expert sur le caractère durable du système d'exploitation, mais pour émettre des hypothèses à partir d'indicateurs facilement accessibles et admis comme permettant d'atteindre l'objectif de la durabilité (démarche d'agriculture raisonnée, biologique, CTE...).

Module MP 12, objectif 3 : possibilité d'inclure la notion de développement durable dans la mise en œuvre de projets.

Modules MP 112 et MP 111 (agronomie) : évaluation des coûts d'extériorisation des potentialités du milieu en regard des contraintes techniques, des contraintes socio-économiques et des impacts sur l'environnement ; les interventions possibles sur ce milieu doivent être hiérarchisées en prenant en compte la durabilité.

Modules MP 114-115 (conduite de production) : nécessité de considérer les impacts environnementaux dans le raisonnement et la mise en œuvre des techniques.

Module MP 125 : analyse des systèmes fourragers « en fonction de la durabilité ».

3.2. Baccalauréats professionnels Productions horticoles et Productions aquacoles

Comme pour le baccalauréat professionnel CGEA, les modules correspondants de ces deux formations (MP 4, 21 et 22 pour le premier, MP 4, 61 et 62 pour le second) permettent d'étudier la notion de développement durable d'une part et de l'intégrer dans l'étude du fonctionnement d'une entreprise particulière d'autre part.

4. En classe de brevet d'études professionnelles agricoles

BEPA du secteur production

Les élèves, apprentis et stagiaires se préparent au métier de salarié de l'agriculture, de l'horticulture ou de l'aquaculture et bien sûr à la poursuite d'études en bac professionnel. Leur champ d'action est celui de la mise en œuvre des activités liées à la conduite d'un processus de production. Même si le périmètre de leur responsabilité se limite à leur poste de travail, ils doivent être capables d'appréhender le contexte du secteur qui les emploie et de comprendre les logiques qui orientent l'évolution de leur métier.

Module S1 commun aux BEPA productions agricoles, productions horticoles, productions aquacoles, agriculture des régions chaudes :

- Objectif 1 : description du fonctionnement d'un système d'exploitation.
- Objectif 2 : comparaison de différents systèmes d'exploitation.

Ces deux objectifs permettent le repérage des atouts et des contraintes la prise en compte de la notion d'agriculture durable : le diplômé de niveau V n'a pas à être capable d'identifier des atouts et des contraintes du système dans une perspective de développement durable.

- Objectif 3 : entrée historique, dans la partie « principaux facteurs de l'évolution de l'agriculture ».

Option productions végétales

Module P2 : étude des « incidences des actions de l'agriculteur sur la pérennité de l'exploitation dans un contexte de développement durable », des « modes de production respectueux de l'environnement assurant la gestion de l'espace tout en étant viables économiquement » ; pointage systématique des risques environnementaux lors de l'étude des différentes opérations techniques.

5. En classe de certificat d'aptitude professionnelle du secteur production

CAPA production agricole, utilisation des matériels

Module MP 1, objectif 2 4 (prise en compte de l'environnement réglementaire) : notion de développement durable, non par une approche théorique, ni par une étude abstraite, mais en veillant à ce que les effets du développement durable (de la volonté de promouvoir une agriculture durable) dans le travail du salarié agricole soient abordés.

6. En classe de Seconde générale et technologique

Module EATC (écologie, agronomie, territoire et citoyenneté) : il prend en compte le développement durable dans ses dimensions environnementales sociales et citoyennes.

En première S, même type d'action avec le module ATC (agronomie, territoire et citoyenneté).

Voyons un exemple d'action en seconde : le travail d'un LEGTA de Champagne-Ardenne. Le module d'EATC y est centré sur la gestion de la ressource en eau, en relation avec la directive européenne 2015 :

- **Un problème à étudier** : faut-il classer les marais de Saint-Gond « site Natura 2000 » ? Le module Écologie-agronomie-territoire-citoyenneté prend la forme d'une étude de cas. Les élèves sont présentés comme chargés de mission devant monter le dossier de classement des marais de Saint-Gond, et le défendre devant l'ensemble des acteurs du territoire et les autorités compétentes.

- **Notion clé** : durabilité, patrimonialisation de la ressource en eau, gestion durable.

- **Contribution de chaque discipline à l'approche pluridisciplinaire** :

- économie : entrée par l'angle économique et social : économie agricole, tourisme, tertiairisation...
- histoire-géographie et instruction civique : entrée spatiale et historique : histoire des marais, mentalités, cultures (répulsion, attraction), entrée paysagère, peuplement, espace rural, nouvelles fonctions, territoire, acteurs locaux, collectivités territoriales, associations (chasseurs, écologistes), conflits d'usage...
- ESC : entrée par l'angle culturel : architectures, pratiques culturelles, mentalités, patrimoine spécifique...

- agronomie : systèmes agricoles traditionnels extensifs, modernisation, productivisme, intensification, assèchement, agrosystème, pollutions diverses...
- biologie-écologie : étude d'un écosystème fragile mais « utile », cycle de l'eau, gestion de la ressource en eau, piège à nitrates, phyto...

– **Déroulement**: une demi-journée par semaine pendant l'année scolaire. Cours disciplinaires, séances pluridisciplinaires pour poser les problèmes (agriculture, écologie...), visites d'exploitations, interview d'acteurs locaux (élus, associations écologistes, chasseurs, Agence de l'Eau Seine-Normandie, DIREN (Champagne-Ardenne), habitants du marais...

7. Les licences professionnelles

Créées au ministère chargé de l'Agriculture autour de l'idée de développement durable, elles s'adressent à tous les BTS et aux étudiants qui veulent approfondir la réflexion, mais aussi (et surtout?) préparer leur insertion professionnelle.

8. Les actions mobilisant l'ensemble des élèves (par-delà les types et les niveaux de formation)

C'est ici la dimension éducative, sans doute, qui est la plus sollicitée, dans le cadre de l'appartenance à la communauté qu'est l'EPLEFPA. Ces actions concentrées dans le temps, sous forme d'événements, souvent en liaison avec la coopération internationale sont très fréquentes.

Exemple : l'action menée en Martinique : une semaine « développement durable 2005 - contribution à la problématique de l'éducation au développement durable à la Martinique », organisée à la fin du mois de mai. Les deux EPLEFPA de la région se sont engagés dans ce programme à travers trois thèmes centraux : la gestion durable de l'eau, la gestion durable des déchets, l'amélioration du cadre de vie des apprenants.

Une journée a été consacrée à deux ateliers pour deux projets transversaux regroupant des représentants de chaque catégorie de personnel et des élèves. Ces ateliers sont directement liés aux projets « développement durable » des différentes classes, en harmonie avec les programmes officiels. Chaque classe et/ou atelier devait se préparer à cette journée avec les membres du personnel, les élèves et étudiants. Chaque classe devant présenter ses activités aux visiteurs des autres classes. Visites organisées selon un système de rotation coordonné. Voici, à titre d'illustration, la présentation faite de l'un des ateliers :

– Finalités :

- Sensibiliser l'ensemble de la communauté éducative (élèves, étudiants, personnel) de l'établissement à la problématique de la gestion des déchets à la Martinique.
- Aider ces acteurs à améliorer de manière progressive leur mentalité et leurs comportements vis-à-vis de la gestion des déchets.

– Principaux objectifs :

- Élaborer un plan d'action pour mettre en place un dispositif de collecte sélective des déchets au sein du LEGTA.
- Mettre au point un plan de partenariat pour l'élimination des différents types de déchets.
- Mettre en place une équipe qui va conduire ce projet à la rentrée scolaire 2005.

La place de l'alimentation et de la nutrition dans les orientations de l'enseignement agricole

En réponse aux attentes de la société, le quatrième Schéma prévisionnel national des formations de l'enseignement agricole a retenu une orientation majeure en ce qui concerne l'adaptation des contenus de formation et des référentiels : l'enseignement agricole doit faire de l'alimentation, en y incluant la nutrition et la santé, un élément de culture commune et de développement scientifique et technologique.

En effet, si l'on peut désormais considérer que les formations ont intégré en partie les préoccupations environnementales, il apparaît que l'enseignement agricole a moins intégré la question du fait alimentaire au sens où il n'a pas encore fait de l'alimentation (comme il l'a fait pour la production) un élément de sa culture identitaire et un élément de valeurs partagées.

Cette décision a été éclairée par les travaux de deux chantiers pilotés par l'Inspection :

- le chantier 2001/2002 « Loi d'orientation agricole, savoirs et qualifications professionnelles » (chantier PROSPEA) ;
- la commission scientifique et pédagogique consultative, sur la qualité et la sécurité des aliments, réunie en 2003, à l'initiative du directeur général de l'enseignement et de la recherche.

1. Pourquoi cette orientation ?

Historiquement, l'enseignement agricole contemporain s'est construit sur une préoccupation de production en accompagnement d'une politique agricole qui visait à assurer prioritairement la sécurité des approvisionnements

sur le plan quantitatif. Le **secteur « production »** est d'abord lié à la formation des actifs de l'agriculture (années 1960 et 1970).

Trois autres secteurs professionnels, qui sont à relier également aux politiques que le ministère chargé de l'Agriculture a prises en compte, se sont progressivement ajoutés au secteur « production » et ont contribué à diversifier l'offre de formation de l'enseignement agricole :

- le **secteur de la transformation** agroalimentaire d'abord (introduction d'une culture industrielle) à la suite de l'enseignement laitier ;
- le **secteur de « l'aménagement »** (eau, paysage nature, forêt) en regard de la nécessité de prendre en compte la diversité et l'équilibre des territoires ruraux (année 1990 officiellement... mais la création du premier BTSA « gestion et production de la nature » au lycée agricole de Neuvic date de 1971) ;
- le secteur des formations dans le **domaine des services** en espace rural issu de la tradition des écoles ménagères.

Or l'agriculture est aujourd'hui intégrée dans deux sous-ensembles de préoccupations sociétales qui traversent ces quatre secteurs de formation professionnelle : les **préoccupations environnementales** au sens très large de préservation des ressources naturelles (eau, paysage, sols, biodiversité), des territoires et du cadre de vie, et les **préoccupations de qualité et de sécurité des aliments**. Les perspectives du développement durable concernent aujourd'hui ces deux sous-ensembles et pas seulement les aspects environnementaux.

2. Constats faits en 2003-2004

Au regard des préoccupations alimentaires d'aujourd'hui, on peut faire les constats suivants à propos de l'enseignement agricole :

- Le développement de cet enseignement, comme on l'a vu précédemment, s'est opéré par familles de métiers juxtaposées. Mais un tel développement par strates a eu comme contrepartie que **chaque secteur de formation s'est développé indépendamment des autres**. Ceci a provoqué une rupture de savoirs et de compétences entre la production, la transformation, la consommation alors même qu'il convient aujourd'hui (sans remettre en cause l'entrée par les métiers) d'appréhender l'ensemble de la chaîne alimentaire en regard des questions de qualité, de traçabilité des produits alimentaires et de répartition de la valeur ajoutée. Les notions classiques d'amont et d'aval de l'exploitation agricole perdent de leur sens du fait que tous les maillons de la chaîne alimentaire sont interdépendants. Les consommateurs mais aussi les distributeurs, et les restaurateurs deviennent les moteurs de la chaîne alimentaire.

- Le domaine de l'alimentation ou des sciences de l'alimentation (auquel sont joints les termes de nutrition et de santé) relève bien d'une **préoccupation transversale aux différents secteurs de la formation** (comme le domaine de l'environnement) et non d'une préoccupation sectorielle. Il mobilise, outre les disciplines existantes de l'enseignement agricole, des savoirs qui relèvent de l'expertise médicale, sanitaire et sociologique.

- La priorité donnée pendant de nombreuses années aux aspects quantitatifs de la production (sécurité alimentaire) a placé au second plan les aspects qualitatifs (qualité et sécurité des aliments). Si les filières du secteur de la production ont bien intégré les préoccupations de respect de l'environnement, elles n'ont en revanche que faiblement intégré les préoccupations de qualité alimentaire et de nutrition humaine, restant en cela assez éloignées du consommateur.

- Le consommateur a été traité comme un acteur économique lointain et non comme personne affirmant un droit à une alimentation saine (du point de vue de la qualité et de la sécurité) et s'invitant aujourd'hui dans les débats sur les manières de produire. Or, l'importance du point de vue du consommateur entraîne de véritables déplacements de compétences professionnelles pour les producteurs.

- Le mot alimentation, qui ne se confond pas avec l'agroalimentaire mais qui intègre ce domaine, ne figure dans aucun intitulé des filières de formation.

3. Trois propositions ont été faites puis mises en œuvre

3.1. Introduire le fait alimentaire comme élément de construction d'une culture commune aux différentes filières de formation (au même titre que les questions environnementales)

L'acquisition de cette culture technologique commune peut être organisée autour de trois axes :

- les rapports entre agriculture et société ;
- le fait alimentaire ;
- les différents aspects de la mobilisation et de la gestion du vivant et des ressources renouvelables ».

L'étude des relations entre alimentation et société est regroupée sous le terme de « fait alimentaire », terme général et générique, qui inclut les notions de sécurité alimentaire ainsi que celles de qualité et de sécurité sanitaire des aliments.

Le fait alimentaire est étudié selon différentes approches.

Approche historique, géographique et géopolitique

Elle est centrée sur les systèmes alimentaires (approche par les civilisations) : une telle approche doit permettre de porter un regard critique sur la durabilité du système alimentaire « occidental » et les relations, à l'échelle de la planète, entre les sociétés qui sont confrontées au paradoxe de l'abondance (question de la qualité) et celles qui sont soumises au défi de la rareté (question de la quantité). Ceci suppose une approche comparative, même modeste, des systèmes alimentaires au niveau planétaire. C'est aussi l'occasion de valoriser l'engagement de l'enseignement agricole dans sa mission de coopération internationale.

Approche par l'appréhension globale de la chaîne alimentaire

Il s'agit d'une approche par les acteurs et les différentes fonctions ; l'enseignement agricole doit rapprocher des sphères actuellement disjointes comme la production, la transformation, la distribution et la consommation en insistant sur :

- l'interdépendance des maillons en ce qui concerne la qualité, la traçabilité des produits alimentaires et la sécurisation ;
- le dépassement des notions d'amont et d'aval ;
- les liens entre alimentation et territoire, compte tenu des produits territorialisés qui font l'objet d'un label (AOC, IGP) ; ceci renvoie à deux approches complémentaires : filières a-territorialisées et filières territorialisées ;
- les modalités de production et de transformation : produits « bio », certifications de conformité, Label rouge, marques ; ceci renvoie aux systèmes de culture et aux cahiers des charges.

Approche centrée sur l'aliment

Elle est basée sur l'aliment et ses différentes fonctions, sur une sensibilisation du consommateur à son statut de mangeur (approche sociologique) et sur une éducation du consommateur (approche plus normative), ce qui permettrait de :

- mettre en évidence les différentes représentations et fonctions de l'aliment (biologiques, sociales et culturelles) ;
- faire le lien entre aliments, régimes et pratiques alimentaires, nutrition et questions de santé publique.

Il est évident que le fait alimentaire doit occuper une place significative dans les référentiels de l'enseignement technique agricole, au même titre que les questions environnementales (recouvrant la question des ressources renouvelables et non renouvelables, la question des biens environnementaux traités comme bien collectifs et la question de la durabilité).



Recommandation

Les situations interdisciplinaires doivent être privilégiées dans l'écriture des référentiels, pour prendre en compte les multiples fonctions de l'aliment, les pratiques alimentaires, les questions de risques et d'acceptabilité sociale du risque.

À cet égard, il est indispensable d'introduire de la sociologie de l'alimentation dans la formation.

3.2. Développer l'information et la formation continue des enseignants et formateurs dans le domaine de l'alimentation (approches interdisciplinaires)

Le directeur général de l'enseignement et de la recherche a demandé au doyen de l'Inspection de l'enseignement agricole d'apporter une réponse au besoin de formation continue des enseignants dans le domaine de l'alimentation et de la nutrition humaines. Il a alors été proposé la création d'un cours supérieur sur ce thème :

- faisant appel aux compétences scientifiques et pédagogiques des principales écoles de l'enseignement supérieur agronomique et vétérinaire, couvrant cette thématique. L'idée générale a été de réaliser un partage des savoirs entre plusieurs écoles (sorte d'université sans mur) sur une même thématique transversale ;
- avec le souci de ré-articuler des savoirs scientifiques actuellement disjoints dans leurs objets comme dans leurs formes de structuration disciplinaires : agronomie de la production, sciences des aliments, économie des filières, analyse du comportement des consommateurs, étude des risques alimentaires ;
- faisant de l'aliment un objet intégrateur de savoirs parcellisés ;
- mobilisant l'ensemble des disciplines et pas seulement les disciplines technologiques.

Après concertation avec cinq écoles (INA PG, ENSIA de Massy, ENITIAA de Nantes, ENV de Maisons-Alfort, et l'ENESAD), et pour tenir compte du caractère

pluridimensionnel du sujet, le cours a été structuré autour de six modules indépendants de trois jours de formation, s'échelonnant sur une année, chacun d'eux prenant en charge une des dimensions du sujet.

- Aliment, nutrition et santé publique (INA PG) ;
- Qualité et sécurité sanitaire des aliments (ENSIA et ENVA) ;
- Approche globale de la chaîne alimentaire : acteurs/fonctions (ENESAD) ;
- Comparaisons internationales des régimes alimentaires : analyse économique, géographique, historique, géopolitique (INA PG) ;
- Consommation/consommateur/anthropologie et sociologie de l'alimentation (ENTIAA de Nantes) ;
- Enjeux et conséquences alimentaires des pratiques agricoles (ENESAD).

Le public du cours est constitué de 180 enseignants de six disciplines (biologie, agronomie/zootechnie, histoire et géographie, éducation socioculturelle, biochimie, économie) issus de l'enseignement agricole public et privé, et venant de toutes les régions. Chaque enseignant choisit deux modules de trois jours par an et s'engage pour trois ans afin de suivre l'ensemble du cours sur 2005/2007.

Il est en outre apparu important de prévoir une séance introductive du cours supérieur avec quatre objectifs :

- installer le cours supérieur dans le paysage institutionnel et dans les orientations prioritaires de l'enseignement technique agricole ;
- éviter que le cours ait uniquement une dynamique descendante : pour cela le public du cours, par un travail de groupe préalable, a préparé, sous la houlette d'inspecteurs, un questionnaire en direction de chaque responsable de module sur la base des fiches descriptives prévisionnelles de chaque module. Les responsables de modules ont pu ainsi adapter le contenu du cours aux besoins exprimés des enseignants ;
- prévoir l'intervention de deux ou trois conférenciers de renom.

Le cours supérieur est conduit du point de vue de son organisation selon trois principes : une unicité de gestion pédagogique (INA PG), des échanges de pratiques pédagogiques entre les auditeurs par un site internet (géré par le CEMPAMA) et l'expérimentation d'une retransmission à distance par voie télévisuelle (gérée par le CNERTA).

Faisant le constat d'une insuffisance d'ouvrages de synthèse sur le fait alimentaire et sur toutes les questions précédentes, des cédéroms sont produits par Educagri éditions sur la base de l'enregistrement vidéo de chaque module du cours, disponibles pour l'enseignement agricole en novembre 2006, en accompagnement de la mise en place du nouveau baccalauréat technologique (voir ci-après).

3.3. Créer un seul baccalauréat technologique (ouvert sur la totalité des options du BTSA, et intégrant les domaines de l'agriculture, de l'alimentation, de l'environnement et des services)

C'est pourquoi l'Inspection de l'enseignement agricole a mené à bien, entre la rentrée 2004 et la rentrée 2006, l'écriture du référentiel de ce baccalauréat unique, afin de fusionner deux baccalauréats (STAE et STPA) et ainsi créer une culture commune et transversale aux différents domaines de formation professionnelle intégrant le fait alimentaire.

Le tronc commun technologique, culturel et scientifique, se prolonge par des modules d'approfondissement et d'initiative locale, ouvrant sur les différentes spécialités du BTSA.

Conclusion

Les questions d'alimentation concentrent une bonne partie des interrogations et des difficultés des relations entre l'agriculture et la société. L'enseignement agricole a la capacité de couvrir l'ensemble des maillons de la chaîne qui conduisent à l'élaboration des aliments (production agricole, transformation industrielle ou artisanale, distribution, consommation).

En outre, par sa mission de coopération internationale, il peut dépasser la seule approche de la qualité et de la sécurité sanitaire des aliments, problèmes des sociétés avancées, et traiter aussi de la question de la sécurité quantitative des approvisionnements alimentaires.

La rénovation des filières de formation agroalimentaires est nécessaire. Mais ceci va de pair avec le développement de l'alimentation comme élément de culture commune aux différentes formations. Ces deux sujets sont liés : une image plus moderne de l'alimentation doit servir une image plus positive du secteur des industries agroalimentaires.

Il s'agit donc de passer, dans l'enseignement, d'un modèle unipolaire (produire plus) à un modèle multipolaire où se croisent la production, l'environnement, l'aliment et le territoire (produire mieux, afin de satisfaire de multiples exigences). Ceci n'a pas pour conséquence d'envisager une addition importante de nouveaux savoirs. Ces interactions appellent davantage en revanche une recomposition et une reconstruction de ceux-ci en les reliant ou en les intégrant mieux au sein d'objets complexes (eau, aliment, durabilité, crises) et qui impliquent tout à la fois interdisciplinarité et contact avec le terrain.

CHAPITRE IX

Le BTSA Gestion et Protection de la nature (GPN) : état des pratiques

Dans la perspective d'une rénovation du référentiel, l'Inspection de l'enseignement agricole a engagé depuis septembre 2003 une enquête sur les pratiques des équipes pédagogiques dans ce Brevet de technicien supérieur agricole « Gestion et Protection de la nature » (GPN).

Le BTSA « Protection de la Nature » a été créé au lycée agricole de Neuvic en 1971 par une équipe qui, pressentant l'importance qu'allait prendre cette option - rappelons que la première loi sur la protection de la nature n'a été votée que le 10 juillet 1976 - fondait ainsi la première formation supérieure dans ce domaine.

Ce BTSA acquiert une existence officielle avec l'arrêté du 25 avril 1972, pour être de nouveau soumis à une expérimentation pédagogique (arrêté du 19 août 1977), puis est modifié en 1980, 1981 et 1982, avant que le référentiel ne soit écrit dans sa forme actuelle en 1992 (arrêté du 15 octobre 1992) : il se dénomme désormais « Gestion et Protection de la nature ». En réponse aux besoins de gestion des espaces exprimés par les Conservatoires régionaux des espaces naturels alors en pleine croissance, deux spécialités sont créées : « Gestion des espaces naturels » axée sur les nouvelles techniques de génie écologique en cours d'élaboration par les gestionnaires des espaces naturels, et « Animation nature » située dans le prolongement de l'ancienne spécialité Protection de la nature, jusqu'alors plus centrée sur l'animation que sur la gestion.

La spécialité gestion est quasi exclusivement construite autour de la démarche du plan de gestion, alors que la spécialité animation associe aux techniques d'éducation à l'environnement (pédagogie de projet par exemple), les démarches d'interprétation. Toutes deux s'appuient sur la mise en place de projets professionnels dans leur domaine respectif. Toutes deux dispensent un enseignement approfondi, fondé sur des compétences naturalistes, sur la

connaissance des logiques des acteurs de la gestion de l'espace et sur la pratique de la gestion patrimoniale. Toutes deux permettent d'acquérir une large culture environnementale.

Pendant ces vingt-quatre années, l'évolution de l'offre de formation dans le domaine de la protection de la nature et de l'environnement s'est profondément modifiée. Outre la très forte croissance des publics formés dans le BTSA GPN (dont le nombre est passé de 30 à 1 183 entre 1992 et 2004), certaines facultés et IUT proposent désormais des formations proches, qui n'empiètent toutefois que partiellement sur les champs de compétence de nos formations ; cela explique, en partie, l'évolution des publics concernés par le BTSA GPN : alors que, à l'origine, les équipes avaient la possibilité de faire une sélection parmi les dossiers qui affluaient, elles sont parfois aujourd'hui confrontées à une évolution qualitative et quantitative du recrutement.

Le BTSA GPN représente plus du tiers des effectifs des BTSA du secteur de l'aménagement, comme le prouve le tableau ci-dessous.

Effectifs des BTSA du secteur « Aménagement » en 2002-2003

	Aménagement paysager	Gestion forestière	Gestion et protection de la nature
Scolaires	1 515	647	1 321
Apprentis	813	180	131
Stagiaires adultes	176	195	145
Total	2 504	1 022	1 597

(Source DGER- SD/POFEGTP - Bureau de la politique des structures et de la prévision)

1. L'enquête

1. 1. Le contexte

L'Inspection a lancé cette enquête au moment où se posent des questions majeures pour ces formations : nature du lien entre agriculture et société, entre agriculture et nature, inquiétudes quant aux ressources renouvelables et à la structuration de l'espace rural, récupération par la publicité d'une campagne, « cadre de vie », mythifiée.

Le technicien « GPN », passeur, interface, acteur du développement du tourisme pleine nature et de l'écotourisme, devra réunir toutes les compétences indispensables pour faire face à cette évolution.

1.2. La démarche

Les douze inspecteurs concernés se sont donnés comme objectifs de :

- partir du terrain pour obtenir des informations directes sur la réalité des pratiques ;
- dresser un rapide état des lieux du fonctionnement des filières dans les divers établissements, identifier les difficultés rencontrées ;
- mesurer la diversité d'interprétations et d'applications du référentiel ;
- connaître les demandes et les attentes des enseignants quant à la rénovation de cette filière de formation.

Dans ce but, les inspecteurs ont mis au point un guide d'enquête ouvert, utilisé par les binômes d'enquêteurs lors des entretiens avec enseignants, équipes de direction et anciens étudiants.

Les rencontres ont eu lieu pendant le premier trimestre de l'année 2003-2004, et des informations complémentaires ont été recueillies au cours des diverses inspections menées lors de cette même année scolaire.

1.3. Le terrain

Les établissements

Douze sites furent sélectionnés sur des critères d'implantation géographique, de diversité d'organisation pédagogique, et en raison des spécialités enseignées. Dans les douze établissements concernés (dont trois privés), répartis sur l'ensemble du territoire, on a pu observer 21 spécialités : 14 « Gestion des espaces naturels » et 7 « Animation nature ». La majorité des formations observées se déroulent en deux ans (17) et en formation initiale (18). La formation par apprentissage, faiblement représentée dans l'ensemble, n'a été observée que dans une Maison familiale rurale. En ce qui concerne la formation continue, des informations complémentaires ont été recueillies auprès du CNPR, qui fournit son appui à un nombre important de CFPPA.

Les publics concernés

L'échantillon sélectionné représente près de la moitié (48 %) des étudiants du BTSA GPN dépendant de l'enseignement agricole public et sous contrat, avec une légère surreprésentation de la spécialité « Animation nature » (59 %).

Par ailleurs, on peut constater que :

- la majorité des étudiants a choisi la spécialité « Gestion des espaces naturels » (74 % des 1 172 candidats à l'examen en 2004 alors qu'il y en avait 520 en Gestion forestière et 1 595 en Aménagement paysager) ;

- une part importante des candidats à l'examen final (30 %) ne bénéficie pas du contrôle continu en cours de formation : 19 % viennent d'établissements non habilités ou ayant fait le choix du contrôle final et 11 % de la formation à distance (FOAD) ;
- une part non négligeable des effectifs (répartis sur de nombreux sites à petits effectifs) se situe hors de la formation initiale à temps plein. En effet il existe en tout 50 filières de BTSA GPN, si l'on distingue les deux spécialités et les différentes durées de formation (un an ou deux ans) à l'intérieur d'un même établissement. Ces filières dépendent de 44 établissements, qui peuvent en héberger plusieurs. On compte parmi ceux-ci 18 LEGTA - qui peuvent dispenser formation continue et formation initiale -, 11 établissements de formation continue, dont 2 de FOAD, 6 instituts privés, 6 Maisons familiales et rurales (MFR) et 3 centres d'apprentissage privés.

2. L'état des lieux : les équipes

2.1. Le choix de la filière

Les ouvertures de filières BTSA GPN s'échelonnent de 1992 à 2003 avec deux pics, en 1993 et à la fin des années 1990. Les ouvertures les plus récentes concernant surtout la spécialité « Animation nature », sont le fait, d'une part, de la formation continue, d'autre part des MFR ou d'établissements hors contrat. Par ailleurs, plusieurs établissements ouvrent des formations en un an, appuyées sur les formations en deux ans.

Les ouvertures ont été très souvent le fruit d'un projet d'équipe, porté par des enseignants très impliqués, qui ont souvent dû se résoudre à la fermeture d'autres classes (première et terminale S, 4^e-3^e, BTA Service en milieu rural SMR...).

La volonté d'ouvrir un BTSA GPN a souvent été justifiée par l'existence de véritables enjeux en matière de préservation ou de valorisation de richesses ou d'espaces naturels remarquables sur le territoire concerné ; elle a en général été très soutenue par les acteurs locaux (élus, collectivités territoriales, associations). Actuellement, des conseils régionaux initient des analyses prospectives sur les métiers de la nature, afin d'éclairer leur politique de formation professionnelle future dans le cadre de la régionalisation.

2.2. L'évolution des équipes

La composition des équipes

Lors des enquêtes, les inspecteurs ont pu rencontrer les professeurs de biologie-écologie, d'aménagement, d'économie et d'éducation socioculturelle, mais aussi d'histoire-géographie – de plus en plus sollicités – d'éducation physique – délivrance de brevets jeunesse et sports –, de langues – dimension internationale –, de physique-chimie – pour les problématiques de pollution –, de mathématiques-informatique – pour les logiciels de systèmes d'information géographique (SIG) et les logiciels de dessins assistés par ordinateur (DAO).

Les équipes pédagogiques sont en pleine évolution. Une partie importante des enseignants qui ont constitué les « noyaux durs » historiques est proche de la retraite, et la question de la relève se pose aux établissements. Les anciens sont soucieux du passage de relais et du transfert des savoir-faire acquis. L'arrivée de nouveaux enseignants, qui interviennent souvent aussi dans d'autres filières, modifie l'approche de la formation, en particulier sur la question de la souplesse de gestion de l'emploi du temps.

On note aussi une tendance à la baisse du nombre d'agronomes présents dans les équipes, alors qu'auparavant, ils pouvaient être les pivots des équipes de BTSA GPN ; dans un petit nombre d'équipes, il n'existe même aucune compétence dans ce domaine. Les compétences techniques tendent, de plus en plus, à être assurées par des contractuels diplômés d'université (géographie/aménagement). Plus spécifiquement, la disparition des agronomes pose la question de la relation à l'agriculture dans cette formation et peut accentuer la coupure agriculture/nature. Les équipes et les anciens élèves interrogés ont souligné à maintes reprises l'intérêt de compétences dans ce domaine. Dans la majorité des visites, l'équipe de direction a participé aux entretiens, montrant un grand intérêt pour le fonctionnement et l'avenir de ces filières, allant jusqu'à accompagner et épauler des équipes parfois jeunes, encore peu expérimentées. Cependant, des proviseurs font part de leurs préoccupations en matière de coûts de fonctionnement, notamment en ce qui concerne les frais de déplacement. Les équipes s'investissent pour développer des stratégies de conventionnement pour faire face aux baisses de crédits afin de préserver la qualité de leur enseignement.



Recommandation

La composition des équipes pédagogiques conditionne la capacité de la formation à répondre aux besoins du terrain professionnel. Le maintien de compétences agronomiques apparaît pertinent à ce titre.

Une forte motivation

Laudatifs envers le référentiel du BTSA GPN, décrit comme « ambitieux », « d'avant-garde », « génial », les enseignants sont nombreux à souhaiter « garder l'esprit extraordinaire du GPN ».

L'investissement personnel exigé par les démarches de terrain, la connaissance des réseaux locaux et des supports professionnels apparaît toujours important. Tous les formateurs évoquent l'importance du bénévolat pour assurer des activités qui, non inscrites dans les horaires officiels, sont nécessaires à la formation : sorties « naturalistes » supplémentaires, organisation d'échanges et de stages à l'étranger.

Il faut aussi reconnaître aux équipes une grande capacité d'autoformation, comme en témoigne l'introduction récente de l'enseignement de l'écologie du paysage et de nouvelles techniques informatiques en géographie numérique (SIG, NTIC, etc.).

De plus, quelle que soit leur composition, les équipes, hormis quelques-unes, ont une vision commune des objectifs de professionnalisation. Les attendus et exigences en terme de compétences à évaluer sont malgré tout différents, et les pratiques plus systémiques pour certaines équipes que pour d'autres. D'où les manifestations de plus en plus fréquentes de tension au moment des épreuves de rapport de stage. Les équipes, souvent fortement renouvelées, expriment le besoin d'échanges et d'accompagnement. En effet, les réunions de régulation remarquablement menées lors de la mise en place du contrôle continu remontent aux années 1990, de même que le soutien aux nouvelles équipes réalisé par les établissements publics nationaux (EPN) et les stages nationaux décentralisés qui participèrent à la construction de cette culture commune.



Recommandation

Les efforts notables du jury du BTSA GPN pour harmoniser les pratiques devraient être accompagnés par l'organisation d'échanges de pratiques pédagogiques entre enseignants.

Les équipes se montrent soucieuses de favoriser l'insertion professionnelle des étudiants, par exemple en essayant de créer des passerelles vers des compléments de formation (BAFA, Brevet d'État dans le cas de la spécialité Animation).

Il apparaît également que de nombreuses équipes conçoivent le BTSA GPN comme une propédeutique à un parcours de formation plus poussé et s'impliquent dans des licences professionnelles, généralement avec des facultés de géographie (agent de développement local, consultant rural...) ou plus récemment, mais à un état moins avancé, avec des facultés de sciences (éco-certification...).

L'implication des équipes dans le milieu professionnel

Le monde professionnel est de plus en plus présent à l'esprit des enseignants : ils s'investissent pour trouver de bons stages et des commandes pour des études de cas, dans un milieu professionnel encore jeune et mal structuré, où l'on cherche des stagiaires autonomes et matures.

Face aux difficultés budgétaires et au manque de disponibilités du monde professionnel, les équipes imaginent et proposent des situations d'apprentissage répondant aux besoins des structures ou des acteurs du territoire (des collectivités territoriales de plus en plus souvent, mais aussi propriétaires privés et bureaux d'étude.) Cela leur permet, souvent, en contrepartie, d'obtenir des interventions ou l'accès à des espaces d'étude intéressants.

Les chambres d'agriculture restent quant à elles encore peu impliquées, alors qu'apparaissent des problématiques agri-environnementales : agroécologie, démarches de management environnemental, gestion de la biodiversité des espaces ruraux et agricoles. Les équipes mettent en place des stages de 15 jours en exploitation agricole, des chantiers-écoles sur des exploitations agricoles, élaboration et mise en œuvre de plans de gestion des haies, inventaires écologiques, plans de valorisation écotouristique. L'exploitation de l'établissement est de plus en plus utilisée.

On relève aussi quelques inquiétudes sur le risque de non prise en compte de la spécificité des besoins professionnels du monde de la chasse et de la pêche, qui sont des sujets essentiels, et parfois conflictuels, pour les étudiants du BTSA GPN ; mais le fait que les équipes se préoccupent de plus en plus de médiation environnementale tend à instaurer un esprit d'ouverture sur ce sujet.

Les équipes améliorent leur ancrage local, s'investissent dans les journées portes ouvertes et la promotion de l'établissement. Les partenariats se développent, donnant lieu à de nombreux conventionnements.

2.3. Les stratégies pédagogiques

Qu'il s'agisse de la spécialité « gestion des espaces naturels » ou de la spécialité « animation nature », les stratégies adoptées par les équipes se situent entre deux extrêmes : soit elles privilégient une approche notionnelle, parfois éloignée de la professionnalisation, soit elles jouent la prééminence du projet et des approches transversales : « le terrain commande ». Entre ces deux attitudes existe évidemment un continuum de pratiques, liées au niveau d'implication des équipes dans la professionnalisation et la pédagogie de projet.

Pour ces équipes aux approches pédagogiques différentes, des expressions comme : études de cas, chantiers, tournées, stages, études de thèmes, voyages d'études n'ont pas les mêmes sens.

Les pédagogies centrées sur les savoirs académiques

Dans ces situations, les contenus du référentiel sont scrupuleusement enseignés, et les étudiants peuvent les ressentir comme trop encyclopédiques et trop théoriques.



Recommandations

On regrette que la stratégie pédagogique ne s'organise pas davantage autour de situations d'emploi structurantes.

Les équipes qui privilégient l'acquisition des connaissances devraient profiter de la diversité des situations offertes par les stages pour inciter les élèves à construire des problématiques, grâce à un encadrement pédagogique attentif.

Les enseignants doivent s'attacher à relier référentiel d'emploi et référentiel de formation.

Les équipes font alors souvent passer au second plan la pluridisciplinarité, et, parce qu'elles ne disposent pas d'un réseau de professionnels assez dense, ignorent pratiquement la réalité des situations d'emploi.

Les voyages existent, mais ce sont avant tout des études de milieux, souvent descriptives, qui suivent la démarche du plan de gestion. L'approche paysagère passe au second plan, l'approche patrimoniale est traitée essentiellement de façon théorique, la question des représentations de la nature n'est pas vraiment posée.



Recommandation

Les enquêteurs ont regretté la régression de l'enseignement de l'approche paysagère, et le fait que la gestion patrimoniale soit enseignée de façon très théorique. Ils ont noté un réel besoin de formation et d'accompagnement des équipes de ces domaines.

Les MIL (de la valorisation des déchets agricoles à l'organisation de randonnées pédestres en passant par la création de sites Internet) viennent souvent renforcer les horaires du programme, plus que le diversifier, mais ils peuvent aussi être un espace de créativité qui compense l'ensemble moins épanouissant ; de plus, les restitutions publiques sont assez rares.



Recommandation

Les équipes doivent prendre garde à ne pas utiliser les MIL pour couvrir les items du programme qu'ils n'ont pas eu le temps de traiter : ce serait dénaturer l'esprit du référentiel et aussi des MIL.

Les pédagogies centrées sur les projets professionnels

Dans ce cas, la progression est organisée autour de situations-problèmes variées qu'il s'agit de résoudre par la mise en œuvre de démarches appropriées. La progression est d'abord conçue collectivement pour que les outils soient acquis en première année, puis le projet est élaboré en accord avec un commanditaire, et mené du début à la fin par petits groupes avant restitution à ce commanditaire. C'est souvent ce projet qui sert de base pour le dossier de l'épreuve professionnelle interdisciplinaire (EPI). Les thématiques ou problématiques abordées et le réseau d'intervenants ou de partenaires locaux apparaissent diversifiés (mise en place du plan Natura 2000 en Belgique ; jeux d'acteurs au lac du Der ; mesures compensatoires agro-environnementales ; agriculture des piémonts en déprise ; classes vertes ou bureaux d'études pour les spécialités animation, etc.), ainsi que les ensembles de milieux servant de supports. Ces équipes intègrent, pour la plupart, des questions concernant les rapports entre l'agriculture et la gestion de la faune sauvage. Les approches paysagères et patrimoniales sont plus souvent sollicitées, des commandes de collectivités territoriales sont intégrées. L'équilibre entre l'ancrage local et l'élargissement par des voyages d'études est en général recherché.



Recommandations

Le « chantier » n'est pas un but, mais un moyen d'immersion ; il peut aussi être le support de la pédagogie de projet s'il intègre les phases de conduite, conception et évaluation.

Il doit éviter d'être trop répétitif (trop de chantiers consacrés uniquement au débroussaillage). Il doit répondre à de réels enjeux de formation, et sa place doit être mesurée.

3. L'état des lieux : les étudiants et leur devenir

3.1. L'évolution du recrutement

Même si on constate un certain tassement des effectifs, le recrutement ne pose pas de réel problème dans cette formation, où les classes comportent toujours un nombre élevé d'étudiants.

Les cohortes d'étudiants sont de plus en plus hétérogènes. Contrairement à ce qui se passait dans les années 1990, ils sont de moins en moins issus de la filière scientifique (baccalauréat S, autrefois C, D ou D'), et majoritairement issus du baccalauréat technologique STAE, ainsi que du brevet de technicien agricole Gestion de la faune sauvage (BTA GFS), surtout s'il y a une filière de ce type dans l'établissement. Cette diminution de la part des « scientifiques » expliquerait les difficultés croissantes des étudiants dans les cours théoriques, surtout scientifiques, et susciterait des démissions en début de formation.

S'ils sont toujours aussi motivés par les questions environnementales, les étudiants, qui sont de plus en plus nombreux à être d'origine urbaine, intègrent ces filières avec des projets souvent peu précis sur le plan professionnel.

Du fait de leur origine, ils méconnaissent souvent les questions agronomiques ; ils en sont pourtant réellement curieux, et la question des modes de production de l'alimentation les intéresse de plus en plus. Ces sujets sont souvent traités par les équipes, mais il faut alors savoir les aborder avec des stratégies qui permettent de construire une relation de collaboration entre agriculture et nature, de montrer la diversité et de venir à bout de certains préjugés.

L'ensemble de ces évolutions du public est pris en compte par les équipes qui évoquent pour leurs étudiants « le besoin actuel d'accompagnement pédagogique prononcé », la nécessité d'aller vers des savoirs plus appliqués et de « les encourager à s'investir dans les associations naturalistes ».

3.2. Le devenir professionnel

Les enquêtes menées par deux établissements (l'une pendant près de dix ans, l'autre en 2005) confirment et précisent les résultats obtenus par les inspecteurs dans les autres établissements.

L'insertion

Si presque tous les étudiants (93 %) ont un emploi, ils se trouvent dans une écrasante majorité en situation précaire : 54 % d'emplois-jeunes, 17 % d'emplois à durée déterminée. Moins du tiers d'entre eux (29 %) occupe un emploi

à durée indéterminée. Notons que le quart d'entre eux (25,5 %) a opté pour une poursuite d'études. On comprend dès lors les inquiétudes que suscite l'arrêt du dispositif des emplois-jeunes.

Selon les informations obtenues par l'un des deux LEGTA, les étudiants des premières promotions ont cependant tous un emploi. En moyenne, le temps passé en situation de chômage est faible : à peine plus d'un semestre. Une majorité des étudiants (72 %), des promotions 2002 et 2003, n'a connu aucune période de chômage. Les employeurs sont pour un tiers des collectivités territoriales et pour un tiers des associations, le dernier tiers se partageant entre entreprises privées et fonction publique. Plus de la moitié de ces étudiants a occupé plus d'un emploi, une petite majorité un emploi en stricte adéquation avec le BTS GPN.

De ce fait, l'insertion professionnelle apparaît aujourd'hui plutôt en baisse, mais avec une diversité plus grande en terme d'emplois et un frémissement du côté des collectivités territoriales (nouveau cadre B technicien environnement depuis 2004), alors que les emplois apparaissent de plus en plus complexes, nécessitant expérience et maturité.

Lorsque la poursuite d'étude atteint un taux élevé, il semble que l'on puisse mettre en cause, outre le tassement de l'offre d'emploi dans certaines régions, un manque de performance dans la transmission de compétences professionnelles, de faibles réseaux de placements, un manque de confiance en soi de la part des étudiants les plus jeunes.

Pourtant, les anciens étudiants se montrent dans l'ensemble satisfaits : « Ce sont la transversalité, la vision globale et la diversité de la formation qui sont intéressantes ». Souvent réunis en associations, ils conservent des liens forts avec leurs établissements d'origine, et se montrent très actifs en matière d'aide à l'insertion professionnelle.

Les emplois : la réalité et les perspectives

L'essentiel des emplois se situe bien dans l'environnement.

À titre d'exemple, 56 % des étudiants du BTSa d'un des deux établissements travaillent dans le secteur de l'environnement, 20 % dans le secteur agricole (et 24 % dans d'autres secteurs). Compléter sa formation semble donner plus de chances pour travailler dans le secteur environnement ; ainsi, dans l'un des deux établissements, plus des trois quarts des étudiants qui ont suivi une formation complémentaire en animation travaillent dans le secteur de l'environnement.

Les « experts naturalistes », déjà insérés dans des réseaux, se placent plus facilement que les autres. Les « gestionnaires » postulent aussi pour une part non négligeable sur des postes d'animation, plus nombreux : les postes de gestion

intègrent souvent une valence animation. Par ailleurs, les équipes d'animation évoquent le développement du secteur du tourisme de pleine nature. Les termes de « juniors entreprises » et de « prestations » reviennent régulièrement, au cours des rencontres. Ces tâches de type « bureau d'études » sont des pistes d'un grand intérêt pour les pédagogies mises en œuvre et pour les perspectives d'insertion.

Les étudiants du BTSA GPN peuvent aussi compter sur le fait que la question du bien collectif et en particulier celle de la nature se pose de façon de plus en plus aiguë, et que les collectivités s'investissent dans la gestion de leurs espaces. Enfin, il semble évident qu'il faudra à l'avenir des responsables du lien entre environnement et agriculture ainsi que des vulgarisateurs scientifiques.

Les poursuites d'études

Les poursuites d'étude sont plus faibles en animation (30 % en moyenne) qu'en gestion (50 %).

Les étudiants issus du BTSA Gestion des espaces naturels obtiennent des résultats satisfaisants dans des filières de l'enseignement supérieur (licences professionnelles, instituts universitaires professionnels (IUT), maîtrises des sciences et techniques) qui, quoique sélectives, leur sont généralement bien ouvertes ; ils prouvent ainsi leur capacité à faire des études supérieures, mais il ne faut pas oublier que, jusqu'à une date récente, ils étaient nombreux à être issus de filières scientifiques, conduisant normalement à des études universitaires. Les étudiants issus de la spécialité « Animation-nature » choisissent plutôt de préparer un brevet d'État d'animateur technicien de l'éducation populaire ou de préparer la licence en sciences de l'éducation, afin de réussir, par cette deuxième voie (surtout des étudiantes en majorité) le concours d'entrée dans les IUFM et devenir professeur(e) s des écoles.

Conclusion

Les équipes rencontrées étaient remarquablement motivées, et en général, conscientes de certains dysfonctionnements. La nature de leurs attentes varie néanmoins en fonction de leur maîtrise du programme et des pratiques.

Toutes, et surtout celles qui ont adopté les stratégies pédagogiques les plus innovantes, demandent une révision du référentiel de formation, qui leur donnerait un cadre institutionnel pour :

- développer une culture environnementaliste (représentations, histoire, courants...);

- mettre en œuvre, sur le territoire, une culture de projet à mener jusqu'au bout, de l'appel d'offres à la simulation budgétaire avec plan de financement ;
- articuler approche naturaliste et développement local des territoires ;
- améliorer la professionnalisation des étudiants, le contexte ayant beaucoup évolué ces dernières années (ouverture de postes de techniciens (B) de l'environnement dans les collectivités territoriales, mais licenciements dans les associations fragilisées par les contraintes budgétaires) ;
- clarifier les rapports avec les instances chargées de la Jeunesse et des Sports et créer des passerelles entre les diplômes délivrés.

Les équipes de direction, quant à elles, souhaitent un développement de la logique de projet et de l'animation des territoires, tout en redoutant l'alourdissement des frais de fonctionnement de la filière. Certains proviseurs, soucieux d'insertion, pensent utile de développer des compétences d'accompagnement de projets des entreprises locales ; ils soulignent la nécessité de développer la dimension internationale de la formation, en particulier par les stages à l'étranger, et la formation commerciale avec l'analyse des coûts des projets.

Tous les enseignants que les inspecteurs ont rencontrés souhaitent une évolution des référentiels, certains parce qu'ils craignent que leurs pratiques ne correspondent pas tout à fait à ce cadre institutionnel, d'autres parce qu'ils le jugent trop « flou », même si cette souplesse apparaît comme un facteur de créativité et de diversité. Des consensus forts apparaissent sur les éléments à actualiser, introduire, alléger, pour s'adapter à l'évolution de ce secteur, qu'il serait nécessaire de mieux cerner à la lumière des futurs enjeux qui se dessinent.

QUATRIÈME PARTIE



**Observation
des pratiques
pédagogiques
disciplinaires**

Pour améliorer la pédagogie du projet : Projet d'Utilité Sociale (BEPA) et Projet Initiative et Communication (BTS)

L'enseignement agricole intègre largement la pédagogie de projet dans ses référentiels.

Précurseurs, les modules d'enseignement général, G4 en BEPA et D22 en BTS, ont introduit une pédagogie reposant particulièrement sur l'apprentissage des méthodes propres à la conception et à la mise en œuvre d'un projet. Cette pédagogie du projet « se centre sur les attitudes mentales, gestuelles, conduites, procédures qui rendent possible l'accomplissement du projet » (Jean Vial, *Pédagogie du projet*, INRDP, Paris, 1975).

C'est ce type de pédagogie qui est ici concerné même si, par ailleurs, un certain nombre de pédagogies actives se structurent sous la forme de projets, moins centrés sur la méthode mais privilégiant des réalisations. Il est à noter que ces pédagogies ont des objectifs ancrés dans un champ spécifique (action commerciale, animation-nature, aménagements, actions culturelles, productions artistiques, services en espace rural...) alors que la pédagogie du projet ne préjuge pas de la nature du champ concerné, choisi selon la motivation des apprenants.

Un certain nombre d'ouvrages et de références pédagogiques ont étayé la réflexion théorique et méthodologique relative à la conduite de la pédagogie du projet. Les commentaires pédagogiques des référentiels concernés précisent les éléments à prendre en compte tant sur le plan de la conduite que sur celui de l'évaluation de ces projets.

Nous retiendrons cependant sept principes à prendre en compte systématiquement afin d'éviter les nombreuses dérives que nous avons pu observer dans ce type de pédagogie dont la mise en œuvre requiert :

- 1 - l'acceptation d'une action pédagogique dans un registre plus aléatoire que la pédagogie par objectif ;
- 2 - la prise en compte des centres d'intérêt des apprenants et un appui constant sur leur motivation ;
- 3 - une globalisation de la démarche et du but à atteindre : pas de projet sans réalisation ;
- 4 - une anticipation collective formalisée des phases de développement du projet et de l'objectif à atteindre ;
- 5 - une exploration d'opportunités dans un environnement ouvert, condition de la non-répétitivité et de la richesse des projets ;
- 6 - une alternance du travail individuel et du travail collectif prise en compte dans l'évaluation finale ;
- 7 - une démarche de nature tâtonnée : confrontation permanente de l'objectif posé et des conditions de sa réalisation.

Ces principes sont repris dans les constats et les recommandations qui suivent. Ces recommandations sont destinées aux enseignants comme aux équipes de direction : en effet, cette pédagogie peut apparaître parfois contraignante pour la direction de l'établissement, qui ne lui accorde pas toujours la souplesse nécessaire pour sa mise en œuvre : travail autonome des groupes, accès aux moyens de communication, déplacements fréquents, aménagement des horaires, démarches obligatoirement tâtonnées des groupes d'élèves...

1. Comment susciter des projets formateurs ?

Les Projets d'Utilité Sociale (PUS, en BEPA) et les Projets Initiative et Communication (PIC, en BTS) ne s'inscrivant donc pas, a priori, dans un champ particulier, leur nature et leur ambition varient considérablement d'un projet à l'autre. La richesse d'un projet PUS ou PIC est fonction, non pas d'une réalisation, mais de la place de celle-ci dans un contexte social ou de communication et les partenariats engagés : la peinture murale dans un foyer ne devient PUS que si une démarche est engagée auprès des utilisateurs du foyer ; une vidéo de présentation de l'exploitation agricole de l'établissement dans un PIC n'a d'intérêt que dans une action de communication et d'animation.

Mais, si la richesse d'un projet se mesure à son impact sur un environnement social, elle dépend également de son ambition culturelle : ainsi la réalisation d'une peinture murale devrait provoquer l'acquisition d'une culture artistique et la vidéo présentée à un public témoigner d'un souci de qualités techniques et esthétiques.

La prise en compte de ces éléments induit un niveau d'exigence qui est loin d'être systématiquement recherché.

Par ailleurs les PUS et les PIC s'inscrivent d'une manière terminale dans des référentiels et donnent du sens à des apprentissages antérieurs en les ancrant dans la réalité sociale : dans le module G4 (BEP), il s'agit de l'observation et de l'analyse de l'environnement social, civique et culturel, dans le module D22 (BTS) de la communication écrite, orale, scripto-audiovisuelle, interpersonnelle. Ou bien les apprenants utilisent ces préacquis dans leurs projets, ou bien ceux-ci suscitent un besoin d'apprentissage dans les domaines concernés (c'est le cas pour certains projets mis en œuvre trop tôt dans la formation) ; il est donc indispensable de veiller à l'acquisition des apprentissages soit de manière anticipée, soit suivant les besoins du projet tout au long de sa mise en œuvre.



Recommandations

- Veiller, dans la phase de lancement du projet, à présenter aux élèves tout le champ des possibles en fonction, notamment, des opportunités locales : typologie, brainstorming, témoignages... Il ne s'agit pas de se substituer aux élèves mais de les sensibiliser à un certain niveau d'exigence culturelle, et d'éviter la répétition, par l'exemple, des années précédentes.
- Rappeler par écrit, lors de l'anticipation formalisée du projet, quels sont les savoirs et savoir-faire préacquis qui seront réinvestis et prévoir les apprentissages cognitifs, techniques et pratiques utilisables dans chaque projet (ceux-ci peuvent faire l'objet de mention, de la part des élèves eux-mêmes, dans leur carnet de bord). Des bilans d'étapes réguliers doivent permettre de faire le point sur les difficultés rencontrées et la manière d'y remédier, sur les acquis méthodologiques et l'intégration des nouveaux savoirs et savoir-faire.
- Intervenir au besoin dans la composition des groupes afin d'éviter les groupes résiduels, rééquilibrer les groupes uniquement formés par affinités individuelles afin de favoriser les logiques d'apprentissage.

2. Quelle place pour l'enseignant conducteur du projet ?

Deux idées reçues sont fréquentes quant à la conduite de ce type de projet : « il faut laisser faire les élèves et leurs erreurs sont formatrices » ou bien « il faut tout contrôler, il y va de l'image de l'établissement »...

La vérité se situe sans aucun doute entre ces deux affirmations lapidaires, dans un bon équilibre entre une pédagogie non directive et un fort directivisme. Entre les dérives du laisser-faire (au gré du climat socio-affectif du groupe) et les dérives productivistes (le groupe doit faire ce que l'on a décidé pour lui ou reproduire ce qu'on lui montre), l'enseignant doit mettre en place une méthodologie, dans le cadre d'une pédagogie du contrat, qui laisse la liberté de choix et de démarche aux élèves tout en proposant un cadrage, définissant des limites et fixant des échéances, régulant et stimulant leur activité, contrôlant leurs productions...

Par ailleurs, des conflits peuvent survenir entre l'équipe de direction et les enseignants sur la pertinence et la faisabilité de certains projets si une concertation en amont n'a pas été suffisamment engagée.



Recommandations

- L'intervention directive et le contrôle de l'enseignant semblent particulièrement nécessaires, au vu des diverses observations effectuées sur le terrain, lors de deux étapes de la conduite du projet : l'exploration de sa faisabilité et de sa pertinence et le contrôle des actions de communication en interne comme en externe (courriers, entretiens, négociations...).
- S'il est pertinent que les élèves présentent leur projet à l'équipe de direction et qu'ils négocient éventuellement certains aspects, l'enseignant et la direction doivent s'être entendus au préalable sur la validité et la faisabilité de l'ensemble des projets.

3. Quels outils pour le suivi et l'évaluation d'un projet ?

Les enseignants ont aujourd'hui à leur disposition tous les outils nécessaires à un suivi rigoureux de la démarche de projet. On trouvera une documentation sur le site portea.fr, conférences ESC et D22 (icônes PUS, PIC), avec des outils qui ont largement fait leurs preuves.

On retiendra la nécessité pour les PUS et les PIC, de faire élaborer par les élèves et les étudiants, tout au long de la démarche, un dossier-groupe faisant apparaître :

- l'anticipation écrite du projet : fiche projet (origine, objectif, public, étapes et production envisagées) ;
- le compte rendu structuré du cheminement du groupe ;
- toutes traces de communication et des témoignages de la réalisation finale ;
- la documentation utilisée.

Le carnet de bord individuel est obligatoire dans le cas des PUS en BEPA ; l'élève y consigne les tâches qu'il effectue concrètement, les responsabilités particulières qu'il assume, les débats, les négociations et les décisions au sein du groupe. En BTS (PIC) ces derniers éléments peuvent être joints au dossier démarche de façon plus collective.



Recommandations

- Il est nécessaire que ces outils ne soient pas uniquement descriptifs ; ils doivent témoigner des efforts d'ajustement, d'analyse, d'évaluation effectués individuellement et collectivement.
- Dans le carnet de bord individuel en BEPA, chaque élève consigne, au jour le jour, à la fois son implication personnelle et le travail du groupe (partie descriptive) et, séparément, des éléments d'analyse et d'évaluation.
- Au-delà des multiples échanges et remédiations nécessaires entre chaque groupe et l'enseignant, un entretien d'étape prévu et formalisé semble souhaitable pour faciliter l'évaluation finale, faire partager les éléments d'auto-évaluation dans le groupe. Ce type d'échéance intermédiaire caractérise en effet la pédagogie du contrat inhérente à la pédagogie du projet.

Les modalités de l'évaluation collective en CCF (50 % maximum de la note finale individuelle) sont aujourd'hui bien établies. Elles permettent de prendre en compte un processus et non pas seulement une performance à un moment donné même si la réalisation finale doit trouver sa place dans l'évaluation. Les outils et les critères d'évaluation sont consultables dans les conférences précitées.

L'évaluation individuelle (50 % au moins) apparaît la plus difficile à mettre en œuvre dans une pédagogie qui privilégie le travail de groupe ; trop souvent, dans le cadre de l'oral individuel (PUS), on se contente d'appréciations

subjectives ; des questions de connaissances méthodologiques et de capacités de transfert à d'autres situations, éventuellement d'autres connaissances relatives à la thématique du projet devraient permettre d'évaluer des savoirs et savoir faire. À cette évaluation s'ajoute l'engagement personnel (initiative dans les PIC) mesuré à l'aide du carnet de bord et des différents entretiens et observations.



Recommandation

Pour les PIC en BTS il semble judicieux de faire reposer l'évaluation individuelle sur un écrit en temps limité ; cela permet d'intégrer avec un niveau d'exigence adapté des questions relatives aux capacités d'analyse des processus d'interaction vécus, à l'appropriation des codes spécifiques aux supports de communication élaborés, à l'intégration de la démarche de projet.

Conclusion

La conduite des PUS et des PIC, représentatifs de la pédagogie du projet propre à l'enseignement agricole, est exigeante et nécessite une vigilance méthodologique afin d'en respecter les principes et les objectifs.

Son ancrage dans la réalité sociale donne du sens au processus de formation, sans que celui-ci puisse s'identifier totalement à elle, du fait d'une nécessaire médiation pédagogique de l'enseignant et de la nécessaire maîtrise par l'établissement du choix et de la gestion des partenariats.

Tout l'effort doit donc porter sur la distanciation que tout acte de formation doit introduire ; elle s'opère par la réflexion constante sur les pratiques, l'introduction de nouveaux apprentissages, l'auto-évaluation et l'évaluation formalisée.

Conduite de cette manière exigeante et rigoureuse, cette pédagogie permet de développer et de valoriser des capacités peu prises en compte dans les situations d'apprentissage traditionnelles.

Un projet EPS pour l'enseignement agricole

À l'occasion de la parution des nouveaux programmes d'éducation physique et sportive à l'Éducation nationale, les inspecteurs d'EPS de l'enseignement agricole ont préconisé l'alignement des programmes d'EPS des différentes filières de l'enseignement agricole sur ceux-ci (note de service du 7 mai 2003).

Dans le cadre de la mise en œuvre de cette note de service, les inspecteurs ont rencontré, au cours du premier trimestre de l'année scolaire 2003-2004, région par région, la plupart des enseignants d'EPS de l'enseignement agricole. L'enjeu de ces rencontres était de présenter ces nouvelles dispositions et de fixer pour l'enseignement agricole des modalités d'évaluation en référence à celles qui sont proposées par l'EN, tout en tenant compte de nos particularités (temps d'enseignement, pluridisciplinarité, spécialité hippique), mais aussi du travail déjà réalisé au niveau régional.

1. Le constat

À la suite de ces rencontres et de plus de cent inspections réalisées en 2004, il a été possible de relever un certain nombre de points remarquables ayant trait :

- à l'évolution des élèves (de leur motricité, de leur capacité aérobie, de leur morphologie et de leur motivation).

À ce propos un constat général peut être fait. Les élèves entrant dans l'enseignement agricole sont peu éduqués d'un point de vue moteur. Le pourcentage des élèves en surcharge pondérale augmente et leur adaptabilité à l'effort diminue ;

- aux conditions de pratique : si d'un point de vue matériel les choses semblent évoluer, d'un point de vue horaire les temps d'enseignement fixés par les référentiels ne sont plus respectés.

- à la difficulté de plus en plus grande de mobiliser les élèves sur les activités associatives ;
- au développement de pratiques addictives ;
- à une formation des jeunes enseignants EPS non adaptée aux nécessités de l'enseignement... ;
- à la difficulté de mettre en œuvre un enseignement interdisciplinaire dans les modules EPS, voire à son incompréhension.

Dans ce cadre, une logique d'évaluation prend le pas sur celle de la formation. Les enseignements sont juxtaposés et non articulés sur la notion de compétence.

Face à ce constat et étant donné le moment privilégié que constitue une refonte totale des programmes, il a semblé opportun de revenir sur un certain nombre de points déterminants de notre enseignement.

Ils sont relatifs :

- à la nature des apprentissages en EPS et la valorisation de leur dimension motrice ; autrement dit, il s'agit de mettre au centre de nos préoccupations le développement de « l'intelligence motrice » (Alain Piron) de nos élèves ;
- à la prise en compte d'une des finalités de l'EPS : l'amélioration de sa santé. Pour cela on s'attachera à utiliser le support scientifique fiable que fournit le lien institutionnel qui associe l'EPS aux sciences biologiques, l'objectif étant à terme de voir les élèves intelligents dans leurs pratiques et dans leurs choix de pratique ou de leur projet et donc de voir par ce biais valoriser la dimension méthodologique des apprentissages ;
- au prolongement associatif de ces enseignements et à l'utilisation de l'association sportive comme support privilégié de la socialisation des élèves, pour faire en sorte qu'ils soient à terme de véritables acteurs de la vie rurale et de son animation.

2. EPS et apprentissage moteur

Associer ces deux termes pourrait relever du pléonasmе, mais un certain nombre de faits révélateurs conduisent à devoir préciser les principes de l'apprentissage dans notre discipline.

En effet la grande majorité des situations de formation observées mobilisent les élèves sur des aspects organisationnels, intentionnels, décisionnels associés à un souci de verbalisation le plus souvent excessif. Une logique d'activité y est privilégiée sans pour autant créer les conditions d'un quelconque apprentissage moteur. Dans ce sens l'objet de ces enseignements paraît davantage être le développement du raisonnement hypothético-déductif que celui de l'apprentissage moteur.

Sans ouvrir la controverse sur les origines de cette tendance, les propositions présentées s'appuient sur un entretien organisé avec M. Alain Piron, au cours duquel il a exposé sa conception de l'apprentissage moteur. Alain Piron dirige depuis quinze ans une session de formation annuelle réservée aux enseignants EPS du ministère chargé de l'Agriculture, son thème étant « l'apprentissage moteur, la motricité athlétique et la didactique scolaire de l'athlétisme » :

« La motricité est l'activité du corps (y compris la conscience et les sensations) comme la pensée est l'activité de l'esprit (Binet ajoutait inconsciente).

« C'est l'intelligence devenue conceptuelle qui construit les savoirs et connaissances propres aux différents domaines de la pensée, mais c'est l'intelligence motrice qui construit les savoirs et connaissances propres aux différents domaines de la motricité.

« Étant toutes deux précédées par l'intelligence sensori-motrice, dans l'évolution de l'intelligence humaine, c'est en se différenciant à partir de cette racine commune qu'elles viennent à se distinguer, l'intelligence conceptuelle prenant son essor vers les constructions de l'esprit dans tous les domaines de la pensée, l'intelligence motrice prolongeant et dépassant l'activité sensori-motrice vers les constructions du corps dans les divers domaines de la motricité.

« En effet, l'activité motrice ne se dissout pas ni ne se confond avec l'activité intellectuelle, une fois dépassée la période sensori-motrice, mais se poursuit dans la voie de la construction de techniques (y compris sportives), c'est-à-dire des coordinations d'actions et de structures motrices nécessaires à la solution des problèmes posés par le milieu, surtout lorsque ce dernier comporte la présence d'un enseignant ou d'un entraîneur, qui sont là pour poser les problèmes et aider le sujet à construire les solutions.

« Ces techniques, une fois atteint le degré d'efficacité et de stabilité qui caractérise une construction réussie, constituent les connaissances et savoirs moteurs qui, se dépassant sans cesse pour résoudre des problèmes nouveaux, s'accumulent de paliers en paliers, tant sur le plan ontogénique que phylogénique.

« Il est donc non seulement possible mais nécessaire d'étudier les techniques sur ces deux plans, mais aussi et peut être surtout d'étudier les mécanismes de l'accroissement de ces connaissances motrices dans le cadre d'une épistémologie génétique de la motricité.

« Mais il va de soi qu'une fois différenciées, intelligence motrice et intelligence conceptuelle conservent des relations et continuent à s'influencer l'une l'autre ».

Avant d'en venir aux détails des mécanismes de construction des connaissances motrices, il convient de préciser brièvement en quoi consiste la construction elle-même. Apprendre c'est construire du nouveau en interaction avec le

milieu pour atteindre un but. Tout apprentissage exige donc une expérimentation active du sujet (et non la copie passive d'un modèle). Or toute expérience motrice consiste d'abord à agir sur le milieu physique réel (y compris son propre corps), pour en découvrir les propriétés (lourd, froid, piquant, haut, etc.), mais s'oriente très vite vers la découverte des propriétés des actions elles-mêmes et non plus seulement de celles des objets (serrer, taper, arrondir, caresser, etc.).

L'expérience consiste alors à agir sur les actions motrices pour les éprouver, les moduler, les diversifier, les cordonner, les intégrer dans de nouvelles totalités, etc., c'est ainsi que se constitue un système opératoire propre au domaine de la motricité, qui permet la construction de structures motrices nouvelles à partir des anciennes.

Grâce à cette activité opératoire, le système se libère en partie des contraintes du milieu physique une fois que l'objet n'est plus indispensable à son fonctionnement (mais reste cependant nécessaire à titre de support d'application et de vérification de l'efficacité des structures en train de se construire). C'est cette activité opératoire qui caractérise l'intelligence motrice et permet au sujet, tout au long de sa vie, d'inventer des solutions aux problèmes nouveaux rencontrés lors des apprentissages, en créant des structures motrices adaptées et en améliorant de niveau en niveau leur efficacité.

Ceci étant dit, il faut ajouter que le processus de construction lui-même (la manière de fonctionner de l'intelligence motrice) ne diffère pas selon les domaines ou les objectifs et s'applique donc aussi bien à l'apprentissage de la marche chez l'enfant qu'à celui du violon ou du saut en hauteur, comme d'ailleurs au perfectionnement des pratiques jusqu'à leur plus haut niveau. Mais il va de soi que les constructions motrices qui en résultent sont propres à chaque domaine comme à chaque niveau et que, en conséquence, la motricité de l'athlète n'est pas la même que celle du nageur ou du violoniste, de même que celle du champion n'est plus celle du débutant.

C'est pourquoi, pour simplifier, on appellera « motricité spécifique », par exemple athlétique, celle que construit le spécialiste du domaine considéré (ici l'athlétisme) ce qui, pour continuer sur le même exemple, entraîne, au fil des sélections de conduite, à distinguer la motricité du lanceur de celle du sauteur, puis celle du sauteur en longueur de celle du sauteur en hauteur, puis celle du ventraliste par rapport à celle du fosburytiste (saut dorsal), pour aboutir enfin au style d'un sujet particulier, qui est l'expression motrice de sa technique et de son talent individuel.

Selon la même logique on appellera « la motricité du débutant » l'activité motrice caractéristique des sujets qui abordent pour la première fois un domaine nouveau, et sont donc contraints d'utiliser leur « motricité habituelle »,

c'est-à-dire les savoirs moteurs (forcément inadaptés) qu'ils ont construits depuis leur naissance jusqu'à ce qu'ils entreprennent l'apprentissage dans ce nouveau domaine. Le débutant se trouve donc à la fois à son plus haut niveau moteur « habituel », mais au plus bas niveau de la motricité spécifique du domaine qu'il aborde.

Le fait important que souligne ce qui précède est que dans le domaine de la motricité (comme c'est certainement le cas pour la pensée) les constructions se poursuivent sans fin de niveau en niveau, et la perfection étant sans cesse repoussée, le haut niveau tel qu'on l'entend souvent n'existe pas (sauf sur le plan statistique) car il n'est jamais que le niveau antérieur dépassé.

À partir de quelques exemples simples, on peut illustrer ce que peut constituer le passage d'une motricité habituelle à un niveau supérieur de savoir moteur :

- passer du lancer ou de la frappe d'un volant organisé dans l'axe sensori-moteur au lancer « bras cassé » avec une rotation de l'omoplate en « sonnette externe » ;
- passer d'un saut organisé par la jambe libre (la jambe libre sert de guide) pour une recherche de précision et d'équilibre, à une impulsion organisée autour d'un alignement segmentaire et la maîtrise du déséquilibre... avec une action de la jambe libre qui devient conséquence d'une bonne qualité d'appui) ;
- passer d'un échange de ballon face à face dans un but de conservation à une montée de balle vers l'avant sur pression temporelle ;
- accepter la position horizontale en natation, lutte, rugby ou gymnastique, alors que l'enfant s'est d'abord construit dans la maîtrise de la verticalité ;
- passer d'un lancer dont le final se fait à partir d'un arc lanceur pied droit épaule droite (pour un droitier) en équilibre sur jambe droite, à un lancer à partir d'un arc lanceur jambe épaule droite gauche en équilibre sur jambe gauche...

Ces transformations, ces adaptations nécessitent d'autres organisations motrices, d'autres encodages moteurs sollicités par des constructions didactiques adéquates, un nombre de répétitions et une quantité de travail moteur significative.

Les avancées des neurosciences permettent aujourd'hui de cerner avec plus de précision l'activité cognitive du sujet en situation d'apprentissage.

Les ouvrages de A. Berthoz, *Le Sens du mouvement* (1997) ; *La décision* (2003) et de C. Collet, *Mouvements et cerveau* (2001) tendent à confirmer les hypothèses avancées par A. Piron.

Ils soulignent entre autres la réalité mais aussi la complexité de l'activité cognitive du sujet, celle-ci restant inconsciente dans la confrontation du sujet à une situation à forte incertitude qui caractérise les situations d'apprentissage ou plus simplement, à l'action.

Le rôle de la situation d'apprentissage est donc de créer les conditions de ces transformations et de leur intégration, en s'appuyant de façon systématique sur « une interrogation motrice et comportementale » des élèves. Celle-ci devra être instrumentée, organisée pour qu'à terme de façon doublement récursoire elle permette au professeur de proposer des contenus adéquats et aux élèves d'en percevoir le sens.



Recommandations

Ce thème doit être central et commun à toutes les sessions de formation organisées dans le cadre de la DGER, alors que toute une génération de professeurs d'EPS va se voir renouvelée dans un proche avenir et que la formation initiale, il faut l'avouer, s'avère dans ce domaine, quelque peu déficiente.

Il est en outre essentiel que les horaires affectés à cet enseignement soient respectés.

3. EPS et santé

L'observation des populations scolaires, les remarques des chefs d'établissement ou les constatations des enseignants, permettent de noter qu'en lien étroit avec l'évolution du mode de vie,

- la capacité d'adaptation des élèves à l'effort paraît être de plus en plus faible,
- le nombre d'élèves en surcharge pondérale, voire obèses, est en augmentation,
- le développement des pratiques addictives : alcool, tabac, drogues n'est pas endigué.

Une des finalités de l'EPS est l'amélioration de la santé.

Il paraît important de préciser comment, en tenant compte de la spécificité de l'enseignement agricole, l'EPS peut dans tout établissement contribuer de façon efficace à l'atteinte de cet objectif, en s'appuyant sur les programmes. Jusqu'ici les programmes EPS n'étaient pas en la matière très explicites : « courir 20 min, en régularité » valorisait la gestion d'un rythme de course de très faible intensité ; l'endurance était synonyme du maintien d'un effort peu intense et régulier (le pouls ne devait pas excéder 120 pulsations/min), autrement dit pour des adolescents normaux ce type de travail n'avait aucune forme d'incidence sur le développement de leur puissance aérobie, alors que l'âge idéal pour ce développement se situe justement entre 11 et 16 ans ; après il est trop tard (J. Weineck, *Manuel d'entraînement*, 1986).

Rappelons qu'au développement de la puissance aérobie sont associées :

- une baisse de la fréquence cardiaque au repos,
- une diminution et une protection des maladies cardio-vasculaires,
- l'augmentation de l'espérance de vie,
- l'économie du travail cardiaque,
- de meilleures capacités de récupération à l'effort.

Aujourd'hui dans les programmes, il est fait référence, en course de demi-fond, à une durée associée à une intensité.



Recommandation

Il est préconisé de travailler à des intensités variant de 75 à 100 % de sa puissance, seules censées provoquer un développement effectif.

Des tests individuels permettent facilement d'évaluer la puissance aérobie de chacun des élèves et une individualisation de leur pratique.

L'expression la plus facilement utilisable de la puissance est la vitesse maximum aérobie (VMA). Cet étalonnage est particulièrement pertinent si on enregistre en même temps la fréquence cardiaque lors du test, ce qui permet de déterminer la relation fréquence/vitesse, notion capitale pour concevoir avec justesse les programmes de travail.

L'évaluation de la VMA est très parlante puisqu'elle permet à chaque élève d'appréhender immédiatement ses limites aérobies en terme de vitesse horaire. Dans ces conditions elle devient une notion familière facile à gérer.



Recommandations

Pour l'enseignant, au niveau de l'élaboration des contenus, l'évaluation de la VMA fournit la dimension « intensité » à laquelle il conviendra d'adjoindre la dimension « volume », expression de l'endurance spécifique du moment.

L'utilisation de cardio-fréquence-mètres et de logiciels adéquats est à recommander. En effet certains logiciels peuvent être des aides qui répondent tout à fait aux problèmes de l'individualisation du travail et à la mise en autonomie des élèves.

D'un point de vue pédagogique, avec une population scolaire, les principales formes de travail doivent être de type intermittent à VMA brute et de type continu à VMA pondérée (80 à 85 % de la VMA).

Des formes de travail de type intermittent plus ludiques permettront en outre de s'adapter aux possibilités de chacun des élèves tout en provoquant une sollicitation maximale, dans ces conditions, tout à fait acceptable (du point de vue de leur motivation).

Chaque élève inscrit dans un programme individuel de développement aura ainsi la possibilité, grâce à l'apport notamment des sciences biologiques, de construire son propre projet de formation orienté sur l'entretien, l'entraînement (en transposant le protocole ainsi élaboré à d'autres activités), ou la réalisation d'une performance athlétique, et de le justifier ou de l'argumenter à partir de données scientifiques fiables.

Le développement de la puissance aérobie ou son travail ne doit pas se limiter au seul cycle de demi-fond. Le travail intermittent peut être adapté à d'autres activités que la course : sports collectifs, natation, ski de fond, activités duelles...

Le protocole défini pour le demi-fond peut être transposé dans ces autres activités, et le repaire utilisé alors sera celui donné par la mesure de la sollicitation cardiaque.

Dans la programmation des activités comme dans la définition des contenus d'enseignement, cette dimension devra, si l'on veut être efficace, être le plus souvent prise en compte.

Dans le prolongement de ce travail, pour l'optimiser, d'autres partenariats peuvent être suscités, infirmière, professeur d'informatique.

Ainsi défini, ce projet de développement pourra intégrer le cas échéant tout projet d'établissement prenant en compte l'amélioration de la santé des élèves.

Ouvrages à consulter :

- G. Gacon, *L'endurance et ses faux synonymes ; Demi-fond, endurance ; Puissance maximale aérobie, vitesse maximale aérobie.*
- G. Gacon, H. Assadi, Revue *EPS* n° 222.
- H. Assadi, *Développer la VMA en milieu scolaire*, Rencontre Praticiens.

4. EPS et vie associative

L'association sportive a toujours été un des éléments clés de l'animation de la vie scolaire des établissements de l'enseignement agricole public, le nombre de licenciés, qui varie dans une fourchette de 20 à 90 % des effectifs, en témoigne. Lieu privilégié de l'apprentissage de la responsabilité et de la citoyenneté, l'association sportive est aussi facteur d'intégration et constitue un véritable lien social dans nos établissements.

Lieu privilégié d'expression d'une démarche de projet et d'une mise en autonomie des élèves, l'association sportive constitue un support éducatif incomparable.

Son action s'inscrit pleinement, en outre, dans une des cinq missions de l'enseignement agricole : l'animation du milieu rural.

L'association sportive paraît cependant de plus en plus fragilisée ; à cela plusieurs raisons sont susceptibles d'être avancées :

- la non-reconnaissance dans le projet d'établissement de son rôle éducatif,
- les semaines scolaires de plus en plus réduites et un créneau du mercredi après-midi très chargé (CCF, cours...),
- le peu de culture sportive des élèves arrivant en seconde,
- l'isolement de certains établissements,
- la difficulté de se situer au sein de l'ALESA...,
- le peu d'attractivité que présentent les compétitions proposées, dû essentiellement au manque de partenaires au niveau des districts et des départements.

A contrario, là où les enseignants d'EPS ont su mener à bien un projet associatif fort, les retombées en matière de vie scolaire, d'éducation, de lutte contre l'échec scolaire et d'intégration, voire de recrutement, sont reconnues par tous les acteurs de la communauté éducative.



Recommandations

Pour rester dans cette dynamique, on peut suivre les recommandations suivantes :

- intégration systématique du projet d'AS au projet d'établissement ;
- intégration, tout en ayant un statut propre, de l'AS à l'ALESA ;
- continuité des enseignements entre l'EPS et l'AS. L'attrait pour des pratiques sportives doit naître et être entretenue en cours d'EPS (en particulier par la longueur des cycles, la qualité des contenus d'enseignement, l'amélioration des compétences motrices, et l'appropriation d'un projet de travail) ;

- proposition de toutes les formes de tournois, rencontres associant les élèves de l'enseignement agricole au niveau de l'établissement comme au niveau local ou régional ;
- proposition de compétitions dites traditionnelles mais aussi d'activités nouvelles en initiation ou en découverte ;
- utilisation de plages horaires variées (journées banalisées, coupure méridienne, soir, mercredi après-midi) ;
- initiation d'une démarche de projet favorisant l'implication de tous les élèves, en les responsabilisant aux différents niveaux de son fonctionnement, dans le projet de l'association sportive.

Conclusion

Les trois points traités dans cet article : EPS et apprentissage moteur, EPS et santé, EPS et vie associative semblent déterminants pour la reconnaissance de cette discipline quant à sa contribution à la qualité de l'enseignement agricole. Étant donné le renouvellement déjà amorcé d'une grande majorité des enseignants, il semble utile de souligner l'importance que va revêtir la formation continue dans la mise en œuvre et l'animation de ce projet.

L'enseignement du territoire dans le module « développement local » du BTS ACSE

L'approche du territoire constitue une des préoccupations essentielles de l'enseignement agricole, à tous les niveaux de formation : modules EATC (Environnement, Agronomie, Territoire, Citoyenneté) en classe de seconde, et ATC en première S, modules M 4 ou M 8 en baccalauréat technologique, approche des territoires et présentation des acteurs de ces territoires dans les différents BTS. Ces modules pluridisciplinaires visent à stimuler l'appréhension d'objets scientifiques ou de thèmes sociaux, en les soumettant à des regards croisés et à des interrogations d'origine disciplinaire différente.

La question de la représentation du territoire est une question vive. Il s'agit d'un objet complexe, au carrefour de nombreuses disciplines. Même à l'intérieur du domaine très large et stratifié des sciences économiques, il prend une signification différente selon les niveaux d'analyse : territoire de l'exploitation agricole, territoires de production, ou encore territoire du développement local. L'appréhension du fonctionnement d'un territoire n'a de sens que par rapport aux problèmes qui s'y posent. Les approches du territoire sont multiples, et la variabilité de l'objet construit peut ainsi être importante.

L'Inspection de l'enseignement agricole a choisi d'examiner l'enseignement du territoire en BTS ACSE, dans le module intitulé « développement local » (D 33) du fait que l'objet « territoire » y occupe une place centrale. Sur les quatre objectifs du référentiel, trois sont affectés à l'approche d'un territoire (objectif 2 : atouts/contraintes d'une zone ; objectif 3 : les acteurs ; objectif 4 : les procédures d'intervention et les critères d'éligibilité).

Au printemps 2004, une enquête a été lancée auprès des cent vingt établissements d'enseignement agricole publics (LEGTA, CFA, CFPPA) et privés, qui comptaient dans leurs structures une formation BTS ACSE. Il leur a été envoyé un courrier qui décrivait le projet et précisait la commande, il accompagnait un questionnaire fermé de cinq pages, qui comprenait trois parties et deux annexes :

- le fonctionnement pluridisciplinaire ;
- le territoire : délimitation et choix ;
- la réalisation de l'approche territoriale.

Une annexe visait à faire caractériser le territoire en choisissant deux expressions dans un ensemble de vingt-trois termes ou expressions, et une autre annexe visait à faire définir les objectifs du développement local en choisissant deux expressions dans un ensemble de seize.

Soixante-huit établissements ont répondu de façon satisfaisante, en renvoyant le questionnaire rempli, manifestant ainsi l'importance et l'intérêt des enseignants et des équipes à ce module.

1. Le module D 33 en BTS ACSE

Le module D 33 du BTS ACSE a été retenu pour observer la manière avec laquelle une approche territoriale est mise en œuvre.

1.1. Un module centré sur le territoire

La notion de « territoire » est au cœur de ce module.

- C'est une échelle d'observation intermédiaire entre l'exploitation ou l'entreprise et la société, pour laquelle les outils d'analyse sont en cours de construction.

- C'est une notion relativement récente, envahissante, qui tend à remplacer celle d'espace, en particulier « d'espace vécu », celle de terroir, celle de filière... ; on parle désormais de « projet de territoire » en lieu et place de projet de développement local.

- C'est une notion complexe, pleine d'ambiguïtés et de bivalences : privé/public ; gestion/projet ; homogénéité/polarité ; prescrit/construit... au même titre d'ailleurs que celle de développement local : ascendant/descendant ; global/sectoriel ; structurel/conjoncturel...

- Les catégories d'analyse assurent le passage de la connaissance à l'action au travers de notions comme gestion, développement, aménagement...

- C'est une notion polysémique qui ne peut être comprise qu'en croisant des regards disciplinaires divers et complémentaires des agronomes, historiens-géographes, aménageurs, économistes, juristes...

- La multiplicité des termes mobilisés (espace, organisation sociale, bassin, région, site, pays, collectivité, zone...) montre que la représentation du territoire n'est pas unanime ou univoque, et qu'elle ne renvoie pas à une définition partagée. Les enseignants chargés de ce module en ont, en pratique, assimilé le contenu à l'approche territoriale.

1.2. Une approche nouvelle

La première version de ce module se trouvait initialement dans le D 43, au sein de la première architecture élaborée en 1989. Elle insistait davantage sur la question du fonctionnement territorial.

La seconde version, définie en 1998 et qui a cours actuellement, introduit le raisonnement d'une décision de développement prise en fonction des caractéristiques du territoire. Une idée portée par ce module est d'associer l'analyse socio-économique, c'est-à-dire l'appréhension des cadres du développement, à une démarche de gestion ou de management, pour comprendre les conditions d'exercice du métier d'agriculteur ou d'un métier du rural dans son environnement.

L'objectif général du module est « d'appréhender la complexité d'une démarche d'élaboration d'un projet de développement local et [de] participer à sa mise en œuvre ». Il s'agit après avoir « cerné la notion de développement local », d'étudier une zone concernée par un projet de développement local, d'en « identifier les atouts, les contraintes, les forces, les faiblesses », « d'identifier les acteurs », et de « mesurer les enjeux de son projet de développement local ».

Cet objectif diffère sensiblement des objectifs du référentiel de 1989. Son objectif général était « d'intervenir dans le développement local » et l'objectif terminal d'intégration était formulé ainsi : « dans une zone donnée et dans une perspective d'action sur le terrain, être capable d'identifier et d'analyser les déterminants locaux du développement agricole dans le contexte du développement rural ».

Les deux versions font référence très clairement, dans leur intitulé, au développement local. Il s'agit d'y intervenir, mais la transformation du référentiel pose deux questions majeures. D'une part, on passe, au travers de ces deux approches, d'une perspective de développement particulière, agricole essentiellement et accessoirement rurale, à une perspective plus large, multisectorielle et globale. Il ne s'agit plus seulement de cerner les contraintes du milieu agricole, mais aussi celles de toute la société, tout au moins celles de la société locale. D'autre part, il s'agit d'insister sur l'apprentissage au raisonnement d'une décision dans le cadre d'organisations sociales.

Le D 33 peut ainsi être mis en relation avec la séquence « sociologie » du D 31, consacrée à l'approche des organisations au sein du module d'économie générale, mais aussi avec le module D 44 du BTS ACSE : l'approche globale de l'exploitation agricole. L'enjeu : la constitution et la reconnaissance d'une échelle d'intervention et d'un niveau intermédiaire et signifiant d'organisation sociale, entre l'entreprise agricole et la société. Se pose très clairement, au travers de ce déplacement du positionnement du module, la question du

changement de perspective à propos du territoire : celui-ci n'est plus un « objet d'étude » à construire en tant que tel, mais un « cadre d'analyse » pour appréhender le sens et la portée d'une décision de développement local.

Un des buts de l'enquête menée par l'Inspection de l'enseignement agricole était de voir comment l'évolution avait été vécue par les équipes pédagogiques.

1.3. L'évolution de la démarche pluridisciplinaire

Dans la « première version », celle de 1989, la pluridisciplinarité était prévue et cadrée, mais il n'était pas précisé quelle était la discipline de l'enseignant associé au professeur de sciences économiques et sociales, laissée au choix des établissements. Cette première version (1989) présentait 65 heures-élève dont 35 heures de pluridisciplinarité, la seconde (1998) simplement 30 heures-élève, avec 10 heures de travaux dirigés. Cette dernière version ne fait intervenir qu'un seul enseignant, celui de sciences sociales.

2. Les résultats de l'enquête

2.1. La pluridisciplinarité

L'essentiel de l'horaire du module est consacré à l'étude d'un projet de développement pris dans un cadre territorial. L'enveloppe horaire du module est de 30 heures, le référentiel précise que les enseignants mobilisés sont ceux de SES. Une fraction faible (mais non négligeable) des établissements ne mobilise pas d'enseignant(s) de SES (13/68).

Un cinquième seulement des établissements ne travaille pas de manière pluridisciplinaire (13/68), c'est-à-dire avec au moins deux enseignants. Quelques-uns font collaborer un enseignant d'économie et des professionnels (six déclarés).

La diversité des combinaisons disciplinaires est à mettre en relation bien sûr avec les disponibilités des enseignants au sein des établissements, mais aussi avec la représentation que se font les équipes de l'objectif assigné à ce module et de son intérêt. On peut trouver dans quelques établissements des associations entre un économiste et un géographe, un enseignant d'écologie, un agronome, un agent de terrain (professionnel). Ces combinaisons laissent à penser que le souci de prendre en compte les facteurs du milieu naturel a pu jouer parfois. D'autres objectifs apparaissent : apprentissage de méthodes de restitution, techniques d'expression et de communication, apprentissage de la citoyenneté, sensibilisation ou préparation à la rédaction de la première partie

du rapport de stage... Ils ne sont pas contradictoires avec l'objectif affiché. En tout cas, le poids des habitudes prises est un facteur important qui fixe les objectifs des équipes pédagogiques. Attachées à la pluridisciplinarité, celles-ci en ont gardé le principe et les modalités de fonctionnement, malgré le changement des indications portées par le référentiel.

Une enquête de terrain par les étudiants est systématiquement opérée. La restitution en est souvent faite, sous différentes formes. C'est une opération importante, facilitant l'exercice de la pluridisciplinarité, ce qui peut expliquer la présence, au sein de l'équipe, d'un enseignant de TEC ou d'ESC. Elle donne lieu, dans beaucoup de cas, à un exposé (53 cas sur 68), et à rédaction d'un document (57 cas), mais aussi à une exposition (17 cas), ou à des formes d'intervention publique : article de presse, restitution publique, pièce de théâtre... (15 cas au total).



Recommandations

Les démarches territoriales relèvent d'une approche pluridisciplinaire : agronomie, géographie, éducation socioculturelle, aménagement... Cette pluridisciplinarité est justifiée par la nature, complexe, de l'objet, mais aussi par la méthode pédagogique requise : restitution et objet de communication.

Il est donc souhaitable de relier le module D 33 avec le processus de mise en œuvre de la rédaction du rapport de stage (première partie), [comme la filière d'ailleurs : module D 43]. Le territoire (comme la filière) fait partie de l'environnement et fait partie de l'horizon des prises de décision.

2.2. L'approche de terrain, fondée sur des apports théoriques

Le référentiel mentionne qu'il s'agit de participer à la mise en œuvre d'un projet de développement local. L'animation pédagogique prévoit en effet d'articuler, aux apports théoriques, une démarche de terrain.

En moyenne, les apports théoriques représentent 12 heures, soit un tiers environ de l'enveloppe horaire du module. Ils sont, pour l'essentiel, dispensés avant la démarche de terrain : tous les établissements déclarent que ces apports de nature théorique sont réalisés avant cette étape. Quelques établissements néanmoins continuent, pendant l'approche de terrain, de dispenser des apports méthodologiques ou théoriques (un tiers). Et, même après l'enquête, un petit tiers des équipes continue d'apporter des notions de base. La notion de développement local est toujours définie. Les apports de nature

institutionnelle, portant en particulier sur l'aménagement du territoire, l'intercommunalité et la décentralisation sont effectués systématiquement. La dimension historique et l'approche systémique sont largement abordées ; la plupart des enseignants rappellent les fondements de « l'approche système » telle qu'elle est enseignée dans l'enseignement agricole, à savoir l'approche globale ; le référentiel n'y fait pourtant guère allusion. Les enseignants ont bien compris que cet outillage était un moyen d'analyser un projet dans un territoire et qu'il était généralisable à l'étude de nombreuses situations concrètes. Un quart des établissements n'en parle pas. Ce glissement et cette assimilation du fonctionnement d'un territoire à celui de l'exploitation posent d'ailleurs problème : les concepts de l'approche globale applicable aux exploitations agricoles sont-ils transposables à celle d'un territoire ?



Recommandations

Le transfert méthodologique des outils doit être manié avec circonspection. L'approche globale, mise au point pour analyser le fonctionnement d'une exploitation agricole, et en étudier la pertinence des prises de décision, ne peut sans précaution, être appliquée partout et pour tout. Un territoire n'est pas réductible à une exploitation.

L'importance des notions mobilisées a pris une telle ampleur que le temps manque pour en faire l'approche. L'approche théorique est faite sous forme d'apports institutionnels, de notions d'aménagement du territoire, d'organisation territoriale. Elle ne peut pas être approfondie, faute de temps, aux dires des enseignants. Ces apports théoriques représentent un bon tiers de l'enveloppe horaire, en moyenne. La totalité des établissements consacre moins de la moitié du temps à la partie théorique, un tiers pour moins du quart du temps, et les deux tiers entre le quart et la moitié du temps.

Au total, les enveloppes horaires sont largement dépassées, puisque la moitié des établissements dépasse l'horaire indiqué (un établissement réalise même 75 heures élèves). Une bonne majorité des enseignants mentionne que le poids des notions théoriques enseignées est « insuffisant ».

Le territoire d'étude est choisi le plus souvent par les enseignants : 53 enseignants sur 68 répondent que le territoire est « toujours », ou « souvent » choisi par l'équipe pédagogique.

En amont, le choix de la zone retenue dépend souvent d'opportunités liées à l'existence de liens personnels, souvent avec des conseillers agricoles ou des élus locaux. Mais ces liens peuvent être noués après la décision de faire

l'étude. Des partenaires peuvent, c'est assez rare, commanditer et définir le périmètre d'étude : « toujours » (7 fois) ; « souvent » (9 fois), et « quelquefois » (34 fois). Les étudiants peuvent être associés au choix de la zone d'étude : « toujours » (9 fois) ; « souvent » (8 fois) et « quelquefois » (28 fois). À 18 reprises, l'étude a été menée dans un pays étranger (depuis que le module existe). Cette opération de choix/délimitation du territoire est jugée « essentielle » dans 19 cas, importante dans 40 cas, et accessoire dans 6 cas. L'opération de délimitation du territoire n'est pas facilement mise en relation avec un projet partagé de territoire formalisé ou exprimé.

2.3. Entre développement agricole et développement rural

L'objectif terminal d'intégration de la version 1989 du module « territoire » était ainsi défini : « dans une zone donnée et dans une perspective d'action sur le terrain, être capable d'identifier et d'analyser les déterminants locaux du développement agricole dans le contexte du développement rural ». L'accent était mis sur la dimension agricole du développement. La version de 1998 fait évoluer l'approche. On notera le déplacement des préoccupations. Même si l'intitulé du module n'a pas évolué, l'esprit en a été modifié. Le point de vue privilégié du domaine de l'agriculture fait place à un autre horizon, celui du rural et plus précisément celui des territoires de gestion ou de projet. Des enseignants ont préservé l'approche initiale. Ils en ont gardé la mise en œuvre et l'approche. Aucun établissement ne réalise cependant une approche purement agricole du territoire défini. L'approche est d'abord globale ou multisectorielle. Mais l'entrée agricole est privilégiée par un tiers des établissements. Un argument souvent mobilisé est la nécessité ou l'exigence pour les BTS ACSE de tenir compte des « préoccupations agricoles ».

Parfois, le module est mené en partenariat avec des conseillers ou des techniciens de la chambre d'agriculture ou de l'ADASEA. Un seul établissement considère que la place de l'agriculture est « essentielle ». Mais autant d'enseignants se répartissent entre ceux qui considèrent que la place de l'agriculture dans la démarche est « importante » et ceux qui considèrent que la place de l'agriculture se situe « au même niveau que les autres secteurs économiques ». Les partenaires sont plutôt des établissements de coopération intercommunale : pays, communautés de communes ou d'agglomération, parcs naturels régionaux (53 expériences au total) ou les collectivités territoriales (55 cas dont 32 communes) et les organisations agricoles peuvent être mises à contribution (dans 48 cas). Le lien privilégié avec le monde professionnel agricole est encore fort (même s'il tend à baisser). Des habitudes de travail ont été prises, des relations de « confiance » ont été établies, ces relations peuvent être activées à l'occasion de la mise en œuvre de ce module.

La mobilisation des documents statistiques fait apparaître que le recours au recensement général de la population (RGP) est presque aussi fréquent (49 fois), que le recours au recensement général de l'agriculture (RGA) (57 fois). La carte des sols (25 fois), les inventaires communaux (41 fois) et les dossiers élaborés, confectionnés par les chambres d'agriculture sont utilisés ou consultés, mais le cadastre, les photos aériennes, les permis de construire le sont peu. 56 établissements déclarent avoir recours à Internet pour réaliser la démarche. Le travail de réalisation et de rédaction est fait aussi bien dans l'établissement qu'à la maison : 51 enseignants de BTS ACSE déclarent que les étudiants sont amenés à travailler « à la maison » et autant à chercher au CDI les documents qu'ils utilisent.

Les agriculteurs sont le premier groupe enquêté, avant même celui des habitants de la zone !

L'analyse de projets, quand elle est réalisée, est surtout consacrée à l'étude de la mise en œuvre de projets individuels, essentiellement agricoles. Il s'agit de projets de diversification ou entrant dans le cadre de la multifonctionnalité. On relève peu d'études ou observations de procédures collectives concernant précisément une collectivité locale. Le D 33 constitue un prolongement ou un relais des approches de gestion de l'exploitation agricole. Mais le temps semble manquer pour mener étude du contexte et analyse d'un projet. Certaines équipes valorisent l'étude de la petite région, d'autres le projet proprement dit. La démarche pédagogique se situe entre projet agricole et étude des déterminants du développement local.

En tout cas, on constate une forte inertie des mises en œuvre didactiques et pédagogiques puisque les équipes enseignantes peinent à prendre en compte les indications contenues dans le référentiel de 1998 (qu'il s'agisse de l'élargissement du cadre géographique ou de la prise en compte beaucoup plus appuyée du raisonnement d'une décision) : négligence ? routine ? veille insuffisante ? manque de temps ? défaut de lecture ?



Recommandation

Il importe que les enseignants prennent en compte la rénovation des modules. Appliquer un référentiel requiert d'en connaître les modifications et surtout de comprendre leur intérêt et leur sens.

2.4. Étude de milieu ou approche territoriale ?

Sur un total de 205 propositions (des établissements ont répondu plus de 3 fois et d'autres moins de 3 fois), le territoire est d'abord défini comme « espace de projet » (51 fois). Dans 21 cas, la notion « d'espace vécu » est requise, et

18 fois celle « d'espace identitaire ». Ces expressions qualifient bien le territoire du développement local. Mais l'appréhension du territoire est aussi marquée par les déterminants naturels. Les termes qui évoquent ou connotent le milieu physique ou naturel sont également utilisés pour le définir. Ils représentent une part non négligeable des réponses de l'annexe 1. « Terroir » est ainsi mobilisé 2 fois, « petite région naturelle » 10 fois ; « site (naturel) » 1 fois ; « milieu homogène » 7 fois ; « zone homogène du point de vue agronomique » 2 fois ; « éco-socio-système » qui connote une dimension « naturelle » (mais aussi sociale !) est cité 27 fois et vient en deuxième position des expressions citées servant à caractériser le territoire.

L'objectif de valorisation des ressources est cité 37 fois sur 88 réponses, le maintien ou la protection du milieu, 3 fois.

Cette perception du territoire comme « milieu », voire comme « milieu naturel », renvoie à une tradition ancienne de démarche d'analyse de terrain en classe de BTS. Traditionnellement, avant la rénovation du BTS et particulièrement en BTSTAGE, les étudiants étaient conviés à passer un temps de stage de l'ordre d'une semaine dans une région naturelle. Ils y étudiaient les facteurs naturels : le climat, la végétation, les sols, les vents... avant d'étudier les exploitations agricoles et la mise en marché des productions. Cette approche servait de « modèle » en quelque sorte à la mise en place de la première partie du rapport de stage intitulé : « l'environnement naturel ». Le D 33, auparavant D 43, reprend et prolonge les études de milieu familières et auxquelles les enseignants étaient attachés. Le fait que le module « développement local » ait été situé en 1989 dans le domaine 4 (bases scientifiques, technologiques, savoirs et savoir-faire) avant d'être transféré en 1998 dans le domaine 3 (environnement économique et social) de l'architecture modulaire est hautement significatif : les enseignants de phytotechnie et de zootechnie ont occupé, longtemps, une place essentielle dans ces sorties sur le terrain. D'ailleurs, ils sont encore largement présents dans le fonctionnement pluridisciplinaire (25 intervenants techniques, « phyto » ou « zoo », dans 68 équipes d'établissement).



Recommandation

La grande dispersion des définitions des notions de « développement local » et surtout de « territoires » montre la diversité et la richesse des approches. Leur stabilisation requiert d'établir des liens avec les autres modules : D 42, D 43, D 32, D 44, D 48, c'est-à-dire d'éclairer ces définitions et ces notions en montrant la cohérence de l'architecture de l'ACSE

2.5. De l'étude de territoires de développement local à la démarche de projet de développement

La délimitation d'un territoire exige de comprendre le principe de découpage de l'espace qui le sous-tend, c'est-à-dire tout à la fois le problème posé et la réponse apportée par un groupe d'acteurs. « L'espace est celui des problèmes ». De quelle nature sont ces problèmes? Répondre à cette question, c'est contribuer largement à donner une définition du « territoire ».

La définition du territoire comme « espace de projet » est citée 51 fois (pratiquement tous les établissements l'ont mobilisée!) et vient largement en tête des expressions signifiant le territoire. En cela, l'esprit du module est bien respecté. Il s'agit bien de raisonner un projet de développement local dans le cadre d'un espace consciemment partagé.

On assiste à une véritable prise de conscience de l'existence d'un niveau intermédiaire entre le niveau des unités productives et celui de la nation, qu'il s'agit d'une réalité palpable, proche, sur laquelle il est possible d'agir. Les deux premiers objectifs cités sont « les équilibres économiques et sociaux » (45) et la « valorisation des ressources » (37), le quatrième est « l'attractivité du territoire » (17).

Le territoire, comme cadre pour la prise de décision, n'est pas seulement l'ensemble des contraintes (naturelles, sociales, économiques) s'exerçant sur les exploitations agricoles, pas seulement un ensemble d'atouts/contraintes (externes et internes), mais aussi un apprentissage (individuel et collectif) des institutions de l'aménagement et du développement local. La « démocratie locale » est citée 26 fois comme objectif de développement local (troisième position), et à égalité (18 fois) on note « espace identitaire » et « collectivité locale ou territoriale », comme expressions caractérisant le territoire. Le sentiment d'appartenance ou identitaire est une dimension mobilisée de manière significative : « pays », « espace identitaire », « espace vécu » sont des qualificatifs très utilisés, comme nous l'avons vu plus haut.

Les démarches d'analyse visent à inscrire les projets dans un cadre spatial différent de « la petite région naturelle », il y a prise de conscience de l'existence d'un cadre cohérent local de problèmes partagés et communs. L'enjeu est de faire apparaître l'existence d'un niveau « particulier », de nature identitaire, et émergent, d'organisation de l'espace ou du territoire dans lequel les agriculteurs et les ruraux sont partie prenante..., mais il faut bien reconnaître qu'il est difficile de mener dans le cadre d'une enveloppe horaire de 30 heures, analyse de projet et analyse de territoire.



Recommandations

- Il convient d'insister sur l'inscription de la prise de décision dans le territoire. Montrer les relations entre décision et contexte décisionnel (en intégrant collectivités locales, intercommunalités, pays..., élargir les échelles, et reconsidérer les « proximités »); articuler décision individuelle et projet de territoire, montrer le lien (étroit ou non) qui existe.
- Il est important de distinguer la fin et les moyens. Un objet d'étude doit être bien spécifié dans son statut : objet d'analyse et d'observation ou cadre pour un autre objet.

Conclusions

Le module D 33 est un module important dans la formation BTSA ACSE parce qu'il correspond à des préoccupations réelles et concrètes, en inscrivant l'exploitation agricole dans son contexte social de proximité : le territoire du développement local.

Les équipes de formateurs sont très attachées à ce module. La mise en œuvre pédagogique correspond bien à l'idée de l'étude de situation, propre à l'économie (mais aussi à l'enseignement agricole, lorsqu'il s'agit de « se frotter », de « coller au réel ») : démarche de terrain, inductive, d'observation directe, et surtout pluridisciplinaire que les enseignants des établissements agricoles apprécient tout particulièrement. L'observation de la mise en œuvre du module D 33 (auparavant D 43) montre d'ailleurs le maintien de pratiques pédagogiques pluridisciplinaires alors même que le module ne prévoit pas (ou plus) de pluridisciplinarité. Pratiquement on peut faire le constat que tous les établissements la pratiquent toujours. La généalogie du module, son origine, son positionnement de départ marquent, longtemps après son repositionnement, sa mise en œuvre. On constate une forte sensibilité de la pédagogie aux conditions initiales de définition du module. Il ne s'avère pas facile de changer radicalement d'approche : de l'analyse de l'environnement local, c'est-à-dire du contexte, à l'approche décisionnelle. L'ancien calage du module D43 correspondait sans doute davantage aux préoccupations des enseignants, il apparaît davantage complémentaire ou pertinent (et plus efficace en vue de l'examen!) dans le fonctionnement du cycle actuel comme exemple d'un cadre d'approche décisionnelle.

L'enquête révèle des tensions, voire des oppositions dans la représentation du territoire, entre étude du milieu physique et étude du milieu social, d'une part : se trouve alors en jeu la constitution (ou plutôt la reconnaissance) d'un niveau intermédiaire d'analyse entre l'exploitation et des cadres plus larges : régionaux ou nationaux ; d'autre part, entre étude des déterminants du fonctionnement des exploitations agricoles et l'étude des conditions plus générales de la ruralité, qui mettent en jeu l'analyse des fonctions de l'agriculture et l'étude du cadre de vie.

Les sorties sur le terrain organisées par les enseignants de biologie-écologie

La plupart des référentiels de l'enseignement agricole, de la quatrième au BTSA, affichent un programme d'écologie. Dans ce cadre, des sorties sur le terrain organisées par les enseignants de biologie-écologie visent à mettre en évidence les composantes des écosystèmes et leurs interactions, mais aussi l'organisation dans l'espace, le fonctionnement et la dynamique d'écosystèmes naturels ou cultivés pour les formations des niveaux IV et III.

Si ces sorties font le plus souvent l'objet de recommandations pédagogiques précises, il est toutefois difficile d'apprécier les modalités et la qualité des activités mises en œuvre sur le terrain dans la mesure où les enseignants proposent rarement pour une inspection une séance se déroulant à l'extérieur.

Les inspectrices et les inspecteurs de biologie-écologie ont donc réalisé une enquête afin de mieux cerner comment les sorties sur le terrain permettent aux enseignants de construire et mener des activités, d'exploiter les données recueillies, d'appréhender les formes possibles de restitution et d'évaluation. Des questionnaires ont été distribués à l'occasion de la visite d'agents ayant, le plus souvent, le statut de contractuels et ceci dans 49 établissements, en majorité publics, situés en métropole ainsi que dans les départements et les collectivités d'outre-mer.

113 fiches renseignées ont été renvoyées à l'inspection par 84 enseignants. Elles se répartissent dans les différents niveaux de formation, de la manière suivante :

Filières, classes et niveaux d'enseignement	Répartition
4 ^e et 3 ^e + CAPA et BEPA (V)	10 %
Seconde	20 %
Baccalauréat professionnel (IV)	32 %
Baccalauréat technologique STAE (IV)	15 %
Baccalauréat général série S	7 %
BTSA (III)	16 %

Les filières technologiques et professionnelles de niveau IV sont bien représentées ainsi que la seconde générale et technologique (enseignement de l'EATC). Pour les enseignants concernés, la plus grande facilité à renseigner la fiche est sans doute liée aux exigences figurant dans les référentiels de ces classes : les sorties sur le terrain y sont explicitement demandées ; le taux de retour est donc plus important.

En l'absence de recommandations pédagogiques pour les investigations sur le terrain, l'organisation de ces activités apparaît beaucoup moins fréquente (cas de la plupart des formations de niveau V) et le retour des fiches est moindre. La sous-représentation de la filière S s'explique par le fait que les agents inspectés étant le plus souvent contractuels, ils n'enseignent généralement pas dans le cycle terminal scientifique. Si la proportion de formateurs en BTSA est limitée, l'éventail des spécialités et des modules représentés est suffisamment large pour fournir des informations significatives.

Le nombre et la répartition par filières de ces questionnaires ne correspondent pas à un échantillonnage pouvant donner valablement lieu à un traitement statistique. Toutefois, les résultats obtenus, confrontés aux constatations et informations recueillies lors des inspections et des concours, ont une valeur indicative certaine et permettent de dessiner des grandes tendances.

1. Des activités sur le terrain ciblées en fonction des niveaux de formation (mais qui doivent s'inscrire dans une démarche cohérente)

1.1. Classes de 4^e - 3^e et formations de niveau V

Des classes de 4^e - 3^e aux formations de niveau V (CAPA et BEPA), on a des activités ponctuelles visant essentiellement à la découverte des milieux et dont les objectifs sont de complexité croissante, même s'ils sont rarement explicités.

Ainsi, on passe de la connaissance de l'environnement naturel (4^e - 3^e) à l'étude d'un milieu particulier privilégiant l'approche naturaliste (CAPA PAUM) et à l'étude de paysage (BEPA aménagement de l'espace).

Les compétences attendues des élèves passent d'une simple démarche de recherche (4^e - 3^e) à des identifications et une mise en évidence d'interactions (CAPA et BEPA).

Si un temps de préparation des sorties existe effectivement en amont, les élèves ne sont guère actifs dans cette préparation qui consiste surtout à transmettre des prérequis et des consignes.

Les activités menées sur le terrain sont généralement appropriées (relevés et collectes, approche sensible...) mais répondent rarement à une problématique clairement identifiée, d'où des difficultés pour les élèves à leur donner un sens global.

Les prolongements les plus fréquents de ces activités sont des déterminations des échantillons rapportés, des représentations (dessins, schémas et graphiques) et parfois des utilisations des résultats pour construire de nouvelles notions (réseaux trophiques par exemple).

Les restitutions ne sont pas systématiques et se limitent souvent à compiler des documents (fiches de relevés, dessins d'observation...).

1.2. Classes de seconde et formations de niveau IV

Dans ces classes, les sorties doivent répondre à des objectifs précis des référentiels, lesquels ne sont pas toujours respectés; l'approche fonctionnelle des milieux étudiés est insuffisante.

En seconde, le programme de l'enseignement de détermination « Écologie, Agronomie, Territoire, Citoyenneté » comprend des instructions précises :

« On devra inventorier des écosystèmes inclus en partie ou en totalité dans le territoire retenu : c'est l'étude d'un ou de deux de ces écosystèmes qui sera réalisée, mettant en œuvre les méthodes appropriées des Sciences biologiques. L'horaire affecté à l'option doit permettre des travaux de terrain, des séquences pluridisciplinaires... ».

L'écosystème étudié appartient en général à un territoire plus ou moins anthropisé choisi par l'équipe. Certaines activités, comme la lecture de paysage, peuvent associer plusieurs disciplines. Mais certains enseignants avouent une absence d'approche pluridisciplinaire du territoire, ce qui va à l'encontre des instructions officielles.

Le plus souvent, une préparation en salle précède la sortie (étude de cartes topographiques et géologiques, présentation des outils d'analyse et des fiches

de relevés); cependant, les questionnaires et protocoles sont rarement élaborés avec les élèves et on peut douter de leur bonne appropriation.

Sur le terrain, les élèves font essentiellement des collectes de végétaux et d'animaux ainsi que des échantillonnages; mais les mesures et analyses physico-chimiques et climatiques sont rares. La lecture du paysage, lorsqu'elle est réalisée, donne lieu à des représentations sous forme de croquis, dessins et photographies.

Le recueil d'informations peut aussi se faire grâce à des entretiens avec les différents acteurs impliqués dans le territoire étudié.

Dans les formations de niveau IV, les sorties sur le terrain sont clairement mentionnées dans les référentiels :

- En bac pro, le module MP2 a pour fil conducteur l'étude d'un milieu proche de l'établissement. Il est stipulé que les enseignants doivent réaliser « au minimum deux sorties sur le terrain, effectuées à des saisons différentes dans un milieu proche de l'établissement ».
- En 1^{re} STAE, l'objectif 4 (appréhender la diversité des êtres vivants) du module M7 (« La matière et le vivant »), doit être traité « à partir d'études pratiques comprenant des investigations et collectes sur le terrain et leurs prolongements au laboratoire. Il doit être intégré dans une progression pédagogique prenant en compte les opportunités et les contraintes locales, selon un calendrier approprié ».

En baccalauréat scientifique, il est précisé que « la classe de première S est favorable à des études concrètes et pratiques comportant des investigations et collectes sur le terrain et leurs prolongements au laboratoire ».

Les milieux étudiés sont souvent « naturels » (forêt, rivière, ...) en particulier en bac S et STAE, mais parfois liés aux activités agricoles (Bac Pro). L'approche pluridisciplinaire est loin d'être répandue en bac pro et en STAE (moins de la moitié des enseignants se déclarant concernés) et apparaît presque exceptionnelle en bac S.

Comme dans les autres classes précitées, la préparation de la sortie comprend des aspects méthodologiques (présentation des outils et des opérations à réaliser sur le terrain principalement) et des aspects théoriques (définitions et prérequis). Là encore, ce type de préparation n'implique pas suffisamment les élèves, dirige fortement leur regard et limite les découvertes et initiatives personnelles. Parfois des partenaires impliqués localement dans les questions environnementales sont contactés, ce qui témoigne d'une certaine ouverture ou/et d'une recherche de compétences affirmées.

Sur le terrain, les élèves de bac pro et bac STAE font beaucoup d'observations et d'identifications, parfois des expériences de perception sensorielle, mais peu d'échantillonnage quantitatif qui permettrait une analyse plus approfondie. La plupart du temps, l'étude est purement descriptive alors que l'on demande d'appréhender le fonctionnement et la dynamique de l'écosystème, ce qui implique le traitement de données chiffrées et la mise en œuvre d'une méthodologie permettant une analyse globale du milieu.

En revanche, en filière S (davantage en 1^{re} qui s'y prête mieux que la terminale), des enseignants essaient de développer des activités de quantification de façon à construire plus concrètement les notions figurant au programme. Le prolongement au laboratoire des activités réalisées sur le terrain se limite souvent à des déterminations d'espèces, des analyses et identifications, à la réalisation d'un herbier. Néanmoins, le développement du cours d'écologie s'appuie en général sur les sorties effectuées.

Globalement, on peut observer que les objectifs définis pour ces sorties répondent à des éléments bruts du référentiel (utiliser une clé de détermination, identifier un végétal, ...), mais sont rarement intégrés dans une démarche de résolution de problèmes. Par exemple, en bac pro, alors que l'objectif général du module MP2 inclut le rôle de l'homme dans le milieu, un enseignant sur cinq seulement a déclaré avoir utilisé la sortie sur le terrain pour développer ce thème qui permet d'étendre le problème des interactions à l'ensemble des êtres vivants.

1.3. Formations de niveau III

Dans ces formations les sorties sur le terrain sont le plus souvent pluridisciplinaires et en prise avec le domaine professionnel. Les spécialités représentées sont les suivantes : BTSA Gestion et protection de la nature, BTSA Aménagement paysager, BTSA Technologies végétales, BTSA Productions aquacoles, BTSA Gestion et maîtrise de l'eau.

Les thèmes étudiés lors des sorties sur le terrain sont adaptés aux différents domaines professionnels des BTSA. Cependant, il s'agit davantage de cibler des objectifs précis que de réaliser une étude globale de terrain (qui se fait toutefois en BTS GPN), ce qui apparaît cohérent au vu du cursus antérieur des étudiants. Les activités de terrain sont majoritairement conçues en pluridisciplinarité, le plus souvent avec l'enseignant technique correspondant à la filière, plus rarement la chimie, les sciences économiques, le droit et la géographie (sauf en BTS GPN).

Dans leur grande majorité, les enseignants précisent les objectifs visés et donnent les consignes pour la sortie, mais ils ne mentionnent pas tous l'existence de séance(s) de préparation ou précisent simplement apporter en amont des notions théoriques. L'approche des caractéristiques du milieu se fait surtout par des études de cartes ou de relevés de données, rarement par des recherches ciblées.

On peut noter qu'en général, les activités proposées sur le terrain sont bien en relation avec les compétences attendues d'un étudiant en BTSA. En revanche, leur exploitation ultérieure semble globalement peu intégrée dans une démarche professionnelle.

1.4. Un bilan général

On a des activités de quantification insuffisantes qui limitent les possibilités d'exploitation des données et une trop fréquente absence de démarche globale.

On constate donc que, quel que soit le diplôme préparé, les enseignants adaptent plutôt bien le niveau de ce qui est demandé sur le terrain aux capacités des élèves. Ils négligent toutefois d'introduire des activités de quantification (probablement par manque de formation) qui sont pourtant sources d'exploitations ultérieures et qui permettent d'élargir le champ des compétences des apprenants. On peut regretter également l'absence fréquente d'une démarche globale structurant l'ensemble des activités proposées et contribuant à leur donner du sens.

Par ailleurs, il semble que l'importance des sorties est concentrée sur la phase « sur le terrain » et insuffisamment accordée aux phases « avant » pour la préparation et « après » pour l'exploitation, la restitution et l'évaluation.

Il y a également lieu de s'interroger sur la réalité des sorties sur le terrain, et des travaux de laboratoire qui leur sont liés, dans des formations (BEPA et surtout bac pro) dispensées dans un certain nombre de CFA et de CFPPA qui n'ont visiblement pas les ressources matérielles, et parfois humaines, pour respecter a minima les prescriptions des référentiels.

2. Une organisation matérielle précise, indispensable à la réussite du travail de terrain

2.1. La préparation

La préparation est indispensable et requiert un travail documentaire et de terrain efficace en amont et une valorisation des contacts extérieurs.

Les sorties sur le terrain nécessitent une préparation préalable, généralement de plusieurs heures, destinées au repérage des sites, à la vérification du matériel d'investigation, à l'exploitation de la documentation et aux prises de contact.

Divers documents sont souvent utilisés, comme des ouvrages de détermination, des cartes topographiques ou géologiques, des notices techniques des instruments de mesure, des relevés (analyses de sols, données météorologiques...), parfois des manuels scolaires ou des fascicules proposant une méthodologie (ex. : lecture de paysage, techniques de capture...).

Les études d'impact et les articles de revues issus d'associations et de structures administratives locales ou régionales chargées de l'environnement sont rarement cités, alors que ces documents constituent une source importante d'informations permettant de donner une autre dimension à la sortie. La DIREN mériterait également davantage d'attention en tant que tête de nombreux réseaux.

Les enseignants font assez souvent appel à des intervenants extérieurs, davantage en seconde, où il s'agit d'un travail sur le territoire qui sollicite des compétences locales, qu'en bac pro.

Il faut noter qu'il existe une préoccupation d'intégrer l'agriculture dans les études, par le biais de professionnels, en particulier des responsables d'exploitations.

En BTSA, les enseignants font participer des intervenants du domaine technique ce qui témoigne du souci d'un bon ancrage professionnel de la formation.

La préparation et l'usage d'outils pédagogiques (questionnaires, tableaux de relevés, schémas à compléter, clés de détermination, listes de consignes à respecter lors de la sortie) sont généralement prévus par les enseignants.

2.2. Les horaires

Il y a une grande variabilité dans les horaires consacrés aux sorties, malgré les recommandations des référentiels.

L'horaire annuel global consacré aux sorties présente des variations très importantes.

On note que le temps global imparti aux approches de terrain est parfois manifestement insuffisant pour atteindre les objectifs du référentiel, en particulier quand ils intègrent clairement ces démarches (ex. : EATC en seconde, baccalauréat professionnel, baccalauréat technologique). Des précisions précises du référentiel ne sont pas toujours suivies (ex. : deux sorties à des périodes différentes en Bac pro).

Des séances d'une heure, voire moins, sont parfois signalées, et interrogent quant à leur efficacité, cette durée n'apparaissant pas suffisante pour faire réaliser des activités pertinentes aux élèves.

Les séances sont parfois longues (4 h, voire la journée) et peu nombreuses sans qu'il semble y avoir de suivi d'un milieu sur l'année (ex. : en BEPA Aménagement).

Des regroupements d'heures sous forme de stages sont rarement signalés, y compris en EATC de seconde.

En BTSA, la masse horaire impartie et la durée longue des sorties sont en relation significative avec le type de filière ; les enseignants de la spécialité « Gestion et protection de la nature » étant amenés, par exemple, à proposer de nombreuses investigations sur le terrain, en particulier pour développer une culture naturaliste. Dans d'autres cas, des horaires de sorties peuvent être plutôt assurés par les enseignants techniques (ex. : BTSA Aménagement paysager).

2.3. Les conditions matérielles

Il faut raisonner un choix de lieu en terme de déplacements et prendre en compte la sécurité.

En général, les enseignants ont tendance à conduire leur étude sur des sites extérieurs à l'établissement, pratique parfois justifiée par la volonté d'éviter d'aborder l'étude des mêmes milieux à deux niveaux différents (par exemple en BEPA, puis en Bac pro) ou par l'intérêt que des milieux remarquables peuvent susciter auprès des élèves. Mais le temps de parcours augmente d'autant la durée de la sortie et, pour une étude suivie dans le temps, des observations fréquentes deviennent alors impossibles.

En BTSA, ce choix fréquent (deux tiers des réponses) est justifié par la recherche logique de dimensions professionnelles qui ne peuvent être appréhendées qu'en dehors de l'établissement.

La présence de bus et de chauffeur dans certains établissements favorise évidemment ces pratiques.

Le plus souvent, les sorties sont encadrées par deux personnes ; il s'agit, la plupart du temps, d'enseignants. Dans de rares cas, les agents techniques de laboratoire sont sollicités. Dans le cas du Bac pro et de la première S, les deux tiers des sorties se font avec un seul accompagnateur, ce qui est à mettre en relation avec la mise en œuvre d'une approche strictement monodisciplinaire. Les investigations se font à l'aide du petit matériel d'usage courant pour les mesures (thermomètre, boussole, kits d'analyses de l'eau et du sol...) et les prélèvements (flacons de capture, pièges...). Les ouvrages permettant l'identification des espèces qui sont souvent utilisés au laboratoire, ont aussi

leur place sur le terrain. Le matériel de prise de vue est très souvent cité, l'appareil photographique numérique étant apprécié pour la rapidité des résultats obtenus.

Au moment de la préparation de la sortie, la sécurité semble être peu prise en compte et certains de ses aspects ne sont jamais cités : personnel d'encadrement en nombre suffisant, équipement en matériel de premiers soins, en téléphones portables...

3. Des modalités de restitution et d'évaluation du travail sur le terrain à raisonner

3.1. Le choix malheureusement limité d'une restitution surtout écrite

La forme de restitution majoritairement choisie reste le compte-rendu écrit et seuls de rares enseignants proposent des formes plus originales de présentation des travaux de terrain : dossiers, panneaux d'expositions, maquettes, affiches. Dans un seul cas, la dimension artistique est présente et les élèves s'expriment à travers des chants, poèmes ou même une représentation théâtrale.

Lorsqu'une prestation orale est prévue, elle concerne un petit groupe d'élèves qui présentent les résultats de leurs travaux à l'ensemble de la classe. Ce type de travail est justifié par les échanges qui se réalisent ainsi entre les élèves. On peut noter, par ailleurs, que des enseignants du BEPA aménagement parviennent à valoriser les différents types de savoirs (incluant le savoir-faire et le savoir-être) à l'occasion d'exposés présentés à d'autres classes.

Néanmoins, ces différents modes de restitution ne semblent pas viser des objectifs bien définis, ni permettre réellement une appréhension globale du milieu ou du territoire étudié.

Il apparaît que seul un tiers des formateurs a organisé de manière réfléchie le mode de restitution prévu ; dans la majorité des cas, le choix retenu est peu ou mal justifié. Ainsi, en Bac pro, on peut regretter l'inadéquation entre le type de restitution écrite, choisi par la plupart des équipes et la forme de l'examen (exposé oral au cours duquel le candidat présente l'écosystème étudié).

Un certain nombre d'enseignants ne demandent aucune restitution du travail aux élèves, les observations et études réalisées étant seulement exploitées au fur et à mesure de la progression du cours.

3.2. Une réflexion sur l'évaluation du travail réalisé lors des sorties qui mériterait d'être approfondie

Les activités de terrain sont évaluées dans environ 90 % des cas. L'évaluation n'est donc pas systématique et l'on peut regretter l'absence de cet outil de stimulation des apprenants, véritable moteur de l'apprentissage.

De manière générale, l'évaluation n'est pratiquement jamais réalisée sur le terrain et les enseignants restent attachés aux conditions classiques des contrôles; ils mentionnent rarement l'évaluation des dossiers et comptes-rendus pourtant demandés aux élèves lors de la restitution.

Beaucoup se limitent à l'évaluation des travaux pratiques au laboratoire, réalisés à la suite des sorties. L'aspect global de l'étude semble, dans ces conditions, difficile à faire appréhender. D'autre part, l'insuffisance de mesures et de quantifications qui ouvrent tout un champ d'activités, limite l'approche réalisée, en particulier pour l'évaluation.

Les enseignants proposent rarement un contrôle certificatif portant sur les activités de terrain alors que cette possibilité est prévue par les textes en vigueur, par exemple dans les filières technologique et professionnelle.

L'utilisation d'une grille critériée, le plus souvent signalée par les formateurs, est systématique pour les enseignants de BTSA. Néanmoins, cette grille n'est pas toujours communiquée aux apprenants et 40 % des élèves n'ont pas connaissance des critères qui vont être pris en compte lors de l'évaluation.

4. Une approche de terrain jugée très importante sur le plan pédagogique, mais difficile à mettre en œuvre

4.1. Un intérêt très important porté aux activités de terrain, mais dont la portée pédagogique n'est pas totalement discernée

De manière globale, l'intérêt pédagogique de ce type d'activité est jugé :

- très important : 80 % des réponses ;
- important : 20 % des réponses.

On peut se réjouir que la majorité des enseignants juge très importantes les activités sur le terrain et les justifications pédagogiques évoquées sont souvent pertinentes et raisonnées :

- caractère concret et pratique de ce type d'approche qui permet de susciter la motivation des élèves et de faciliter l'acquisition des connaissances (niveaux IV et V) ;
- prise en compte de la dimension humaine de l'élève, développement de

l'autonomie pour la recherche d'informations et la construction des savoirs ;

- réponse à des préoccupations professionnelles (BTSA).

Néanmoins, un certain nombre de nuances doit être apporté :

- le développement de compétences méthodologiques n'est pas toujours cité, alors que les activités de terrain participent à l'atteinte de cet objectif, présent dans les différents référentiels ;

- quelques professeurs, en particulier en Bac S, ne mentionnent qu'un intérêt de simple « illustration du cours » sans préciser d'attente particulière en matière de savoir-faire ;

- le champ d'application des activités de terrain apparaît parfois restrictif : ainsi, en Bac pro, l'objectif 4 du module MP2 permettant de raisonner les activités humaines dans le cadre professionnel n'est que rarement pris en compte ;

- on peut constater un décalage entre le temps limité consacré à ce type d'activité et l'importance que certains enseignants disent accorder aux sorties sur le terrain sur le plan pédagogique. En particulier, plus les élèves ont des difficultés d'abstraction (classes de 4^e et 3^e, formations de niveau V, filière Bac professionnel), moins ils effectuent d'études de terrain avec leur professeur de biologie-écologie. Il y a alors une déconnexion entre les observations réalisables lors de l'étude d'un milieu et les notions présentées en cours : les réseaux trophiques, par exemple, sont souvent étudiés à l'aide d'exemples issus d'ouvrages, alors que des recueils d'indices permettent de déterminer le régime alimentaire des animaux observés et de construire les chaînes correspondantes.

4.2. Des difficultés d'organisation récurrentes, liées à des contraintes diverses et surtout à la gestion pédagogique de ce type d'activité

Les principales difficultés d'organisation relevées par les enseignants qui incluent des sorties sur le terrain dans leur progression sont liées :

- à des contraintes de temps : l'importance de l'investissement personnel pour gérer l'ensemble du dispositif (préparation, réalisation et exploitation) est signalée, en particulier pour les nouveaux enseignants qui découvrent l'environnement de leur établissement. La planification annuelle et hebdomadaire de ces activités est souvent délicate lorsque des plages horaires spécifiques ne sont pas prévues et que des échanges d'heures entre enseignants doivent être réalisés ;

- à la prise en charge des frais occasionnés par les travaux de terrain : déplacements, achat de matériel, et, dans de rares cas, rémunération des intervenants extérieurs ;

- aux contraintes météorologiques.

Mais c'est surtout la gestion pédagogique des situations rencontrées lors de ces études qui pose problème aux enseignants qui éprouvent des difficultés à : « passer du concret à des notions plus théoriques » ou bien à « interpréter les résultats collectés qui sont différents des résultats espérés ».

L'absence d'une formation pédagogique adaptée est regrettée par un petit nombre de formateurs. Par ailleurs, les observations réalisées par les inspectrices et les inspecteurs pédagogiques lors de leurs activités (entretiens à la suite d'une inspection, interrogation de candidats aux concours...) montrent des besoins importants dans ce domaine, et le succès rencontré par les stages proposés en écologie pratique corrobore cette affirmation.

Conclusion

Même s'il ne permet pas de broser un tableau complet des pratiques de terrain, le traitement des informations contenues dans les questionnaires est riche d'enseignements qui conduisent à formuler un certain nombre d'observations et de recommandations.

L'inadéquation fréquente des réponses aux questions du formulaire montre que certains enseignants maîtrisent insuffisamment le vocabulaire pédagogique de base ; des termes comme « restitution », « évaluation », « outils pédagogiques » ou « exploitation » sont manifestement mal compris, voire confondus. Il est indispensable que ces formateurs s'approprient le vocabulaire de leur métier.

On constate d'autre part que l'effort de formalisation des réponses au questionnaire a permis à certains enseignants de réaliser une analyse, voire une critique constructive de leurs pratiques et même d'envisager des améliorations. Cette attitude positive témoigne d'une aptitude à la remise en question chez des enseignants qui ne restent pas figés dans leurs démarches.



Recommandations

Aux enseignants et formateurs de :

- Faire une lecture attentive des référentiels et programmes et de repérer, parmi les objectifs de la formation, ceux qui peuvent donner lieu à des activités de terrain. Celles-ci permettent l'acquisition de notions et de méthodes et constituent une bonne initiation à la démarche scientifique.
- Définir des objectifs précis et dégager une ou des problématiques en liaison avec le milieu qui fait l'objet de l'étude, permettant ainsi de lui donner du sens.

- Mieux intégrer les élèves dans une démarche autonome de construction d'outils pour l'analyse des données ou des observations (ex. : clés de détermination).
- Accroître les études quantitatives lors des investigations sur le terrain, et développer ainsi l'acquisition de méthodes de traitements et d'analyses de données. Privilégier la réflexion sur la validité des mesures et provoquer une discussion critique des résultats.
- Accorder le temps nécessaire au bon déroulement des différentes étapes (préparation, réalisation, restitution, évaluation) d'une étude de terrain. C'est une activité pédagogique à part entière, qui doit être intégrée à la progression annuelle.
- Mieux intégrer les règles élémentaires de sécurité, relevant parfois du simple bon sens (trousse de secours par exemple).
- Raisonner les modalités de restitution et d'évaluation en les adaptant aux capacités à acquérir. Développer l'usage de grilles critériées permettant de mesurer la maîtrise des savoirs et des savoir-faire : communiquées aux élèves, elles constituent des outils d'analyse fine de leur production.

Au niveau des établissements, de :

- Favoriser la mise en œuvre des activités de terrain, en prenant en compte les conditions matérielles de l'établissement.
- Renforcer l'approche pluridisciplinaire d'un milieu ou d'un territoire.

Enfin, de :

- Développer l'offre de formation en écologie de terrain et favoriser l'accès des enseignants et formateurs aux stages (approche pratique de milieux naturels, expérimentations en écologie...) permettant d'assurer la maîtrise des concepts et des méthodes pour rendre les séances efficaces.
- Lors des écritures de référentiels, fournir des indications précises sur les activités à mettre en œuvre et le sens à leur donner. Développer les possibilités d'accompagnement des nouveaux programmes, sous la forme la plus appropriée, pour faciliter leur appropriation par les enseignants et formateurs.
- Utiliser et mutualiser les ressources pédagogiques. Les échanges de pratiques, à travers la conférence des pairs par exemple, enrichissent la palette d'outils utilisables.

L'enseignement de l'oral en lettres

En lettres, l'oral est un objet d'enseignement essentiel, dont les objectifs langagiers et littéraires sont primordiaux, mais dont la pratique est encore irrégulière. C'est pourquoi l'Inspection de lettres de l'enseignement agricole a souhaité identifier les obstacles qui s'opposent à sa pratique et inciter les enseignants à y recourir en mettant en œuvre des pratiques innovantes.

1. Un objet d'enseignement essentiel

1.1. Enjeux sociaux

La mise en œuvre d'un enseignement systématique de l'oral en lettres a été initiée dans l'enseignement agricole dès les années quatre-vingt, par l'écriture des référentiels de formation et par la mise en place des contrôles en cours de formation, incitation confirmée à chaque réécriture. Les grilles d'évaluation observées soulignent que les professeurs de lettres accompagnent cette évolution en accordant une attention bonifiée aux compétences orales dans les critères de notation.

Précisons que l'enseignement de l'oral est lié à l'origine, dans l'enseignement agricole, à l'apprentissage des pratiques d'expression développé en France depuis trente ans, et qu'il se fonde sur la compréhension des mécanismes de communication, en particulier dans les modules où intervient l'éducation socioculturelle. En BTSA par exemple, le module D 22 s'inscrit dans un cadre de formation générale et professionnelle et se situe dans une dynamique sociale (études de cas, projets) et préprofessionnelle (stages, évaluations professionnelles). La part de l'activité orale y est donc capitale.

Les enjeux de l'oral se sont affirmés par la suite dans les autres filières en lettres : former « un locuteur à l'aise dans sa langue et dans ses moyens d'expression » est en effet « une condition indispensable à une participation active dans les situations de communication de la vie sociale et professionnelle. » (module MG1 du baccalauréat professionnel). La mission d'insertion de l'enseignement agricole, définie par la loi d'orientation de 1999 et la loi sur le

développement des territoires ruraux de 2005, a confirmé ces orientations : apprendre aux élèves à mieux parler, à maîtriser des usages plus larges, c'est permettre à tous, y compris à ceux dont les modèles langagiers ne sont pas suffisamment variés, d'être à l'aise dans tous les milieux sociaux. C'est donc leur donner les moyens d'exercer pleinement leur citoyenneté. Le récent rapport Thelot, qui reprend les conclusions du Débat sur l'école auquel a participé l'enseignement agricole, va dans le même sens en définissant un « socle commun de l'indispensable », dans lequel il propose une « éducation à la vie en commun ».

1.2. Objectifs langagiers et littéraires

Mise en pratique de la langue orale : énonciation, usages et interactions

La pratique d'un enseignement décloisonné fédérant activités d'écriture, de lecture, et pratiques orales a contribué au développement des activités orales. L'objectif général de la maîtrise des discours et l'importance de plus en plus grande accordée à l'argumentation, à partir de la troisième, ont permis également d'envisager la langue à travers les conditions concrètes de son utilisation et de s'intéresser, dans ce cadre, aux contraintes de genres et de langue. Dans le jeu constant entre production et réception du discours, l'efficacité de celui-ci dépend alors de la qualité de l'échange et des ajustements qui s'esquissent entre émetteur et récepteur. L'étude des discours a de cette façon favorisé l'approche en cours de français des spécificités sociolinguistiques de l'oral.

Les genres littéraires liés à l'oralité

Rappelons que la forme orale est d'abord valorisée dans l'histoire littéraire par rapport à la forme écrite, à laquelle on réserve la prose. Nombreux sont en effet les textes fondateurs de notre littérature qui appartiennent à des genres oraux et versifiés, portés et transmis par la voix et par le corps vivant de l'aède ou du jongleur. Si l'écrit, dans sa solidité, a fini par triompher d'un oral volatil, la trace d'une parole extériorisée subsiste pour partie dans la poésie et bien sûr au théâtre. Le répertoire actuel nous le confirme encore : il est pratiquement impossible d'étudier un texte de Beckett, de Ionesco ou de Koltès en se limitant à une lecture silencieuse. Le fonctionnement dramatique des pièces contemporaines, aux actions plurielles et juxtaposées où la parole se confond souvent avec l'action, a besoin de la scène et de l'activité de la classe dans les conditions ordinaires du cours (mise en voix, en espace). Quant à la prose, forcément soutenue par la voix intérieure du lecteur, elle est l'objet de mises en voix de plus en plus fréquentes (scène, livres audio...).

Ces pratiques témoignent de la nécessité toujours vivante d'animer les figures écrites de l'oralité (dialogue, intrusions d'auteur...).

2. Une pratique encore irrégulière

2.1. Une activité réduite dans les apprentissages

Malgré les recommandations pédagogiques qui accompagnent les référentiels, dans l'ensemble des séances observées par l'Inspection, la pratique des professeurs laisse encore trop peu de place à l'activité orale des élèves.

Cours magistral et cours dialogué demeurent les mises en œuvre les plus courantes. Si celles-ci constituent des modes de transmission du savoir pragmatiques et confortables en matière de gestion de temps et de structuration du discours, elles ont le défaut de laisser très peu d'initiative aux élèves dans leur prise de parole. Trop souvent, à l'occasion de la découverte d'un texte par exemple, les élèves formulent avec pertinence des pistes fructueuses... que le professeur n'entend pas, occupé qu'il est « à tenir » le plan qu'il a élaboré. Le jeu des questions proposé à la classe consiste alors à induire les réponses nécessaires à l'élaboration d'un schéma de lecture préétabli dont le professeur ne sort pas. Les élèves, privés de parole et d'autonomie, se démotivent le plus souvent dans le premier tiers du cours pour finalement renoncer à participer malgré une curiosité initialement exprimée avec vivacité.

2.2. Une prise en compte aléatoire et incomplète

L'observation des cahiers de textes et des progressions annuelles confirme que les séances spécifiques consacrées à l'oral sont trop rares et ne font pratiquement jamais l'objet d'un enseignement systématique, organisé sur toute l'année.

Ces documents mettent également en évidence que l'oral enseigné est presque toujours subordonné à l'écrit et réduit à la pratique de discours formalisés, utiles à l'institution scolaire (compte rendu de lecture, exposé, débat).

2.3. Les obstacles à une pratique régulière et systématique de l'oral

Si les professeurs reconnaissent, lors des entretiens et des regroupements disciplinaires de formation, qu'il est essentiel de considérer l'oral comme un objet d'enseignement, ils expriment en même temps avec franchise leurs réticences à mettre en œuvre des activités qu'ils pensent mal maîtriser. Ils expliquent leurs difficultés par un ensemble de freins pédagogiques et didactiques qu'il convient de récapituler ici.

Des difficultés pédagogiques

Pressés par les programmes et soucieux des résultats aux examens, les professeurs s'interrogent sur l'efficacité de la transmission du savoir par le biais des activités orales. Ils ont l'impression de « perdre du temps », de se disperser et même de « ne pas tenir la classe » comme le révèlent les constats suivants :

Les activités orales ne mobilisent pas toute la classe

« Ce sont toujours les mêmes qui participent ».

La transmission des savoirs est peu efficace

Les élèves ont du mal à s'écouter les uns les autres. S'ils ont l'habitude de prendre en compte la parole du professeur, celle de leurs pairs leur paraît moins importante ; le professeur est donc le plus souvent contraint de reprendre les notions abordées, lors d'un exposé ou d'un débat, par exemple.

L'oral est une perte de temps

L'improvisation nécessairement liée à l'oral génère de l'imprévisible. Les élèves sont « difficiles à canaliser », trop souvent « ils parlent pour ne rien dire » et « le cours n'avance pas ».

L'oral est source d'indiscipline

Il favorise les comportements incivils : au mieux, « les élèves chahutent, il y a du bruit », au pire, « ils parlent mal, se montrent agressifs entre eux dans les échanges ». L'absence de maîtrise élémentaire des règles de communication (niveau de langue, valeur des mots employés...) génère alors du vacarme, voire de la violence verbale entre pairs.

Des difficultés didactiques

Les difficultés les plus grandes sont liées au statut de l'oral lui-même, en tant qu'objet d'enseignement du français. Quel oral enseigner ? Quelles situations d'enseignement proposer et selon quels modèles ? Comment mettre en œuvre une approche pragmatique, plus souple, qui tienne compte de la situation de communication et de la diversité des interlocuteurs ?

Enseigner l'oral suppose une multiplicité de compétences auxquelles les professeurs de lettres considèrent qu'ils ne sont guère formés.

La norme de l'oral enseigné est le plus souvent celle de l'écrit

Dans les classes, le professeur exige en général de l'élève une réponse par « une phrase construite ». Celui-ci, pour « bien parler », devrait s'exprimer dans un français artificiel, débarrassé de toutes les caractéristiques de l'oralité : approximations, corrections, reprises, pauses, niveau de langue moins soutenu, etc. Il est parfois sanctionné s'il « parle mal », « si son langage est relâché ». Accepter comme seule règle la norme scolaire de l'écrit, c'est pourtant courir le risque de réduire les élèves au silence...

Les modèles langagiers extérieurs croisent ceux de l'école

Prendre en compte les efforts de participation orale de chaque élève, accompagner celui-ci dans le développement de son expression orale et évaluer ses progrès est difficile : comment ne pas se montrer « désobligeant » devant des modèles langagiers extérieurs (liés à l'âge, à l'appartenance familiale et sociale) différents de ceux de l'école ? se demandent beaucoup de professeurs. Comment articuler les différentes cultures orales des élèves d'une même classe et les contraintes scolaires ? Comment considérer et comment évaluer les productions orales spontanées de ces élèves, sans se référer au modèle confortable de l'écrit, dès lors que toutes les formes ne se valent pas ?

3. Une pratique irrégulière mais innovante

Malgré les difficultés évoquées, un certain nombre de travaux originaux et efficaces sur la matérialité du discours oral ont été observés depuis cinq ans dans les classes par l'Inspection. Ils témoignent, dans leur variété, d'une réelle prise en compte de l'oral par les professeurs de lettres et il est utile d'en faire ici un inventaire complet et raisonné. Ces pratiques, marginales mais efficaces, montrent en effet que l'on peut, en évitant certains écueils, assurer la transmission du savoir et des progrès langagiers en accordant une place importante, organisée et systématique à l'oral, dans la progression annuelle.

3.1. Prendre la parole en utilisant les ressources spécifiques de l'oral

Compétences linguistiques et discursives

Observation et analyse des spécificités du discours oral

Le travail sur des documents audio ou audiovisuels authentiques et sur leur transcription écrite (interview des habitants d'un quartier, intervention des élèves lors d'un débat) a été observé dans des classes de niveaux différents. Les élèves étudient les points suivants :

- prosodie (pauses qui soulignent la syntaxe, les corrections, l'implication, etc.) ;
- syntaxe (constructions inachevées, segmentées, parataxe...) ;
- discours (marques de l'énonciation, organisation et type de discours, registres...) ;
- situation de communication (accidents du discours relevant de la fonction phatique, adresses à l'interlocuteur, discours des énonciateurs convoqués...).

Production

Lors d'une séance de grammaire dans une séquence consacrée aux *Fourberies de Scapin* en BEPA, les élèves travaillent sur les actes de parole dont la réalisation engage l'identité des interlocuteurs et dont on peut mesurer les implications

dans l'interaction verbale (donner un ordre, féliciter, insulter, se plaindre, se moquer, exprimer son désaccord, etc.). Leur variation permet d'analyser les formulations qui permettent d'osciller du conflit à la collaboration (choix du mode - impératif ou conditionnel -, de la modalité de la phrase - exclamative ou interrogative - dans l'expression d'un ordre par exemple).

Compétences paralinguistiques

Observation, analyse et pratique des codes paraverbaux

Un travail grammatical et stylistique de mise en voix est mené en seconde sur la syntaxe orale et la ponctuation (Céline), sur la cadence des phrases (Chateaubriand, Hugo).

Dans le cadre d'une séquence consacrée aux réécritures (Queneau, Michaux...) pour préparer la lecture analytique d'une courte pièce de théâtre, (« Un mot pour un autre », de la *Comédie du langage* de Jean Tardieu), deux trinômes d'une classe de première STAE lisent à haute voix dialogue et didascalies : après une première lecture silencieuse et un travail d'écriture par groupes permettant de retrouver les mots attendus derrière les substitutions, cette mise en voix révèle toute la portée comique du texte original. Deux axes de lecture sont ainsi introduits : étude stylistique (jeux sur le signifiant, détournements du signifié) et mise en évidence des stéréotypes parodiés par Tardieu (relations maîtres/valets, théâtre de boulevard).

Observation, analyse et pratique des codes non verbaux

Citons quelques exercices ponctuels liés à la discipline :

- un travail de grammaire de textes : étude des modalisateurs, souvent remplacés à l'oral par la gestuelle ;
- un travail sur la visée du discours dans le cadre de l'étude du discours argumentatif (convaincre/persuader en Seconde) : pratique du mime : donner un ordre ; complimenter ; recevoir un compliment...

3.2. Parler pour écrire

Production d'un écrit collectif

Écriture

Les élèves d'une classe de baccalauréat professionnel travaillent d'abord individuellement, en sous-groupes, puis collectivement selon des consignes précises (par exemple discours narratif, éléments de la fiction et étapes du récit). Le débat entre pairs assure la recherche négociée du mot le plus juste, de la syntaxe la plus satisfaisante... L'oral dans ce cas fonctionne comme un activateur de l'écrit : il permet, tout en progressant dans ses compétences

langagières, de s'exercer concrètement, dans une situation authentique, à l'échange et à l'écoute à plusieurs et à la prise en compte des propos d'autrui pour avancer.

Réécriture

Dans le cadre d'une séquence consacrée à l'étude des registres comiques et tragiques au théâtre, les élèves d'une classe de seconde lisent *Le Loup et l'Agneau* de La Fontaine. Ils étudient l'argumentation et la versification (diérèse – le loup –, assonances – l'agneau –). Une mise en voix (timbre, volume, diction) matérialise versification et registres (ironique, pathétique et polémique). Un travail individuel, puis collectif, de transposition théâtrale et de mise en voix et en espace met en jeu les ressources non verbales (kinésiques et proxémiques).

Préparation d'une lecture analytique

Dans le cadre d'une séquence consacrée au naturalisme au XIX^e siècle, et à l'œuvre intégrale d'Émile Zola, *Thérèse Raquin*, une séance inaugurale précise les fonctions de la description et définit un incipit réaliste (minutie, importance des « détails vrais », repères spatio-temporels précis...). Afin d'introduire l'étude de la focalisation, un élève improvise oralement une description de sa chambre d'internat. La classe relève dans cette production le présent de vérité, la fréquence des présentatifs, des tours impersonnels et l'absence de « je » dans l'énonciation : elle conclut que le locuteur s'efface derrière les objets observés. Cette analyse introduit avec pertinence la revendication d'objectivité du discours naturaliste et l'étude de la description en focalisation externe du Pont Neuf chez Zola.

Préparation d'une argumentation écrite individuelle

Procédure d'observation et d'analyse

Dans l'étude d'un dialogue théâtral est abordée en BTSA la question des valeurs, de la typologie des arguments et de la visée argumentative : Antigone et Ismène, *Antigone* (Sophocle) ; Roméo et Mercutio, *Roméo et Juliette* (Shakespeare).

Production orale

Une stratégie argumentative sur un même thème est conduite en faisant varier l'émetteur, le ou les récepteurs.

De la production orale à la production écrite

Une série de problématiques est développée oralement en BEPA pour préparer le contrôle en cours de formation n° 1. Une discussion en grand groupe sur un thème commun est enrichie par la lecture de textes et par l'écoute active d'une émission. Ce travail fait émerger plusieurs problématiques qui se définissent et se structurent dans la parole de la classe, facilitant le choix et les recherches indi-

viduelles à venir. La discussion et l'écoute permettent de préciser les compétences attendues pour l'essai et d'en affiner les critères d'évaluation.

3.3. Écrire pour parler

Si les pratiques évoquées plus haut sont encore trop peu fréquentes, elles se développent néanmoins car elles empruntent la forme connue de l'utilisation de l'oral à l'école. Le processus de vectorisation vers la trace écrite demeure, de fait, la norme dans les pratiques scolaires : cours dialogué et rédaction d'une lecture analytique, compte-rendu d'exposé, synthèse de débats au tableau...

Certains travaux, beaucoup plus rares, observés par l'Inspection, sont pourtant particulièrement pertinents. Ils permettent en effet d'inverser le processus façonné par l'habitude scolaire : l'oral devient alors le produit fini et l'écrit (prise de notes, bordereau d'interview préparatoire à un entretien enregistré), un outil, garantissant l'aboutissement du discours oral. Ces pratiques sont très formatrices. Elles correspondent en effet à des procédures mentales proches de nombreuses pratiques sociales et professionnelles. Perçues par les élèves comme plus « naturelles », elles génèrent beaucoup d'implication, de travail et de progrès.

Réalisation d'une interview

En première STAE, dans le cadre d'une lecture intégrale consacrée au biographique, les élèves produisent par groupes de deux, une interview imaginaire d'un auteur sur son œuvre (Modiano, *Dora Bruder* ; Primo Lévi, *Si c'est un homme*)... Les élèves fournissent au préalable un travail de lecture et de recherche approfondi pour produire le bordereau d'interview et la construction des réponses de l'auteur. Seule l'interview, réalisée oralement devant la classe, est évaluée par le professeur d'une part (connaissances sur l'œuvre et sur l'auteur, structuration), par les élèves d'autre part (techniques de l'interview, qualité du code - verbal, paraverbal, non verbal).

Organisation d'un débat littéraire

En seconde, dans une séquence consacrée au dialogue philosophique, les élèves développent deux points de vue opposés d'auteurs contemporains sur la place des femmes dans la société (Molière et Poullain de la Barre, Rousseau et Diderot). Le travail en amont est écrit (lectures et recherches d'arguments, mise en forme du canevas, travail sur le registre polémique). L'évaluation est orale.

Présentation d'une critique littéraire

Ce compte rendu de lecture observé en classe de baccalauréat professionnel, remplace avantageusement la fiche de lecture. Les consignes structurent avec précision l'intervention et permettent d'associer des compétences discursives et paralinguistiques. Aux passages narratifs et descriptifs (présentation obligatoire de la première de couverture et du titre) et argumentatifs (point de vue sur le livre), succède une mise en voix expressive (choix d'un bref passage illustrant la présentation et le point de vue). L'ensemble de la prestation est rapide (quelques minutes). La grille d'évaluation est préparée avec les élèves lors de l'explication des consignes. Affinée au fur et à mesure des progrès effectués et utilisée par les élèves, elle favorise une écoute active. Il importe que chaque élève présente cet exercice au moins une fois par trimestre afin de progresser.

Une variante de cet exercice est possible en créant les consignes à partir de l'observation d'une émission critique audio ou audiovisuelle authentique. Ces consignes peuvent varier au cours de l'année.

Conclusion

La mise en place de l'enseignement de l'oral ne va pas de soi mais les pratiques originales efficaces et diversifiées se multiplient, répondant ainsi à un double enjeu nécessaire à la rénovation de la discipline.

L'oral pour apprendre

L'observation des pratiques montre que l'oral, loin de freiner la transmission des savoirs, relance au contraire la motivation des élèves en favorisant une approche plus vivante. En prenant la parole, en donnant un avis, l'élève s'affirme et se situe par rapport aux autres. Il explore et approfondit ainsi des savoirs scolaires qui ne lui paraissent plus immuables ou étrangers. Les dispositifs interactifs mis en place, la prise en compte de la parole de chacun, garantissent aux élèves une meilleure autonomie et du même coup favorisent les apprentissages et l'appropriation du savoir.

L'oral à apprendre

D'autre part, et en même temps, dans la pratique orale, les compétences linguistiques s'affinent puisque la réflexion engagée s'opère à travers le langage. La force de conviction de l'élève dépend de la correction et de la précision de son expression. Attaché à son image de locuteur, celui-ci s'engage

donc davantage dans une production à l'oral qu'à l'écrit. Pragmatique, il apprend rapidement à adapter son langage à la situation de communication et au statut qui est défini. Il réinvestit ensuite ces compétences langagières à l'écrit. Les professeurs qui inscrivent l'enseignement de l'oral de façon systématique et régulière dans leur progression annuelle s'accordent à dire que les élèves, plus sensibles à l'oral à la correction des erreurs de langue et de diction, progressent plus vite.

Deux difficultés subsistent malgré tout, auxquelles il convient de répondre. La première tient à ce que le professeur est contraint de repenser son rôle : il lui faut être particulièrement attentif à ce que retiennent et comprennent les élèves du contenu qu'il veut faire passer ; il lui faut maintenir une réelle disponibilité, réagir à ce qu'ils disent et organiser la transmission des savoirs à partir de leurs réflexions. L'organisation de l'enseignement en séquences didactiques semble, dans une large mesure, résoudre cette difficulté. Le cadre précis et rigoureux défini pour chaque séance (objectifs, contenus, activités, modalités d'évaluation) offre au professeur la disponibilité nécessaire pour réguler, favoriser les interactions et recentrer, sans pour autant nier la parole de l'élève. La seconde difficulté est liée à la formation des professeurs elle-même, essentiellement vouée à l'enseignement de l'écrit. Il est donc nécessaire que cette formation soit complétée en formation initiale et continue par une offre suffisante et diversifiée.



Recommandations

Outil de communication et vecteur d'apprentissage mais aussi objet disciplinaire, la langue orale doit être étudiée en français dans sa dimension sociale comme dans sa dimension langagière et culturelle.

Ne pas enseigner l'oral à l'aune de l'écrit

- Privilégier une approche pragmatique et métalinguistique plutôt que normative et approfondir la connaissance des contraintes de la communication orale (ensemble des compétences de communication) : un élève compétent à l'oral n'est pas celui qui s'approche le plus de la norme de l'écrit mais celui qui sait, en fonction de la situation de communication, construire un discours en prenant en compte son interlocuteur (outils linguistiques, discursifs, paralinguistiques, en adéquation avec le contexte de communication ; valeurs idéologiques et culturelles maîtrisées, justesse de l'effet produit.)

- Favoriser l'écoute active et les interactions : mettre l'accent sur l'importance des interactions et du consensus négocié dans l'échange (prise de conscience de la construction de sa propre image et de celle de l'autre) ; distribuer des tâches d'écoute aux autres élèves (compte-rendu, co-évaluation).

Inscrire les activités orales dans les séquences didactiques

Si les séances consacrées à l'oral sont nécessaires, en revanche cet enseignement ne doit pas faire l'objet de séquences spécifiques mais être présent tout au long de l'année.

- Organiser la progression de l'enseignement de l'oral selon les étapes suivantes :
 - Observation (situations de communication ritualisées, renvoyant à des pratiques sociales connues, à partir de supports réels, interview, exposé, débat régulé, lecture à haute voix).
 - Analyse (repérage de la situation de communication, de l'intention énonciative et de(s) acte(s) de parole, des matériaux linguistiques et paralinguistiques...).
 - Production (fréquents exercices de courte durée favorisant la fluidité verbale, jeux de rôle, simulations globales, situations fréquentes de communication authentiques dans le cadre des séquences). Répéter les procédures d'apprentissage dans l'année de façon à garantir les progrès.
- Lier les activités orales aux activités écrites, à la maîtrise des discours, à la lecture analytique (groupement ou œuvre intégrale) et dégager, comme pour l'écrit, des objets d'apprentissage, des supports et des activités spécifiques, évaluables, organisées en séquences.
- Évaluer l'oral comme les autres objets d'enseignement : solliciter tous les élèves ; construire des grilles d'évaluation (si possible avec les élèves) en fonction de compétences attendues et définies ; faire évoluer les critères en fonction des acquis et des progrès.

CINQUIÈME PARTIE



Les pratiques de certification

Construire une épreuve terminale interdisciplinaire (BTSA Viticulture-Oenologie)

Au vu des dérives constatées et des résultats médiocres obtenus à l'épreuve terminale interdisciplinaire du BTSA Viticulture-œnologie (épreuve terminale n° 2, « Épreuve scientifique à caractère technologique et professionnel »), une enquête a été réalisée auprès des équipes pédagogiques, et un groupe de travail constitué par le président du jury. Au terme de cette réflexion, il a été décidé de conduire une action visant à rendre à cette épreuve sa véritable finalité et à remédier aux dérives en élaborant une procédure qui permette une remise en cause de l'épreuve, dans le respect des textes réglementaires, mais dans un esprit plus conforme aux attentes d'une épreuve terminale, et validant mieux les compétences diverses acquises au cours de la formation par les étudiants.

1. Le constat

On constate des difficultés à répondre aux objectifs de l'épreuve et à valider les compétences acquises par les étudiants.

Les objectifs, la nature et l'évaluation de l'épreuve, qui est affectée d'un coefficient 7 sur 40, soit 17,5 % de la note d'examen, sont précisés dans l'arrêté du 5 août 1994 :

« Cette épreuve a pour but de vérifier la capacité des candidats à mobiliser des connaissances scientifiques pour expliquer une ou plusieurs situations technologiques et professionnelles des secteurs viticole, vinicole ou viti-vinicole. Elle s'appuie sur les enseignements des modules du domaine 4 : D4.1, D4.2, D4.3, D4.4. »

« Il s'agit d'une épreuve écrite d'une durée de 4 heures sur un sujet choisi pour son intérêt technologique et professionnel. Des documents peuvent être

annexés au sujet ; leur temps de lecture ne doit pas dépasser 30 minutes. »
« L'évaluation de l'épreuve est effectuée par des enseignants des disciplines concernées par la préparation des modules du domaine 4. Elle est conduite à l'aide d'une grille nationale spécifique. »

Trois aspects doivent donc être pris en compte :

- la mobilisation de connaissances scientifiques, plus que leur simple énonciation,
- l'explication d'une situation technologique et professionnelle,
- l'utilisation de documents.

Or, dans les faits, il apparaissait que l'épreuve ne répondait que de loin aux objectifs annoncés, et qu'elle était devenue un simple contrôle de connaissances disciplinaires juxtaposées.

Par ailleurs, la nature de la préparation aux épreuves semblait conduire à des discriminations quant aux résultats. En effet, ces résultats ne correspondaient pas au niveau initial des étudiants tel qu'il avait été établi par la Commission nationale de recrutement du BTSA en viticulture-œnologie.

Il existe manifestement un fort effet « établissement », dont l'élément dominant se trouve dans l'existence ou non d'un projet d'équipe pédagogique pluridisciplinaire et dans la construction, la préparation, la réalisation et l'évaluation des activités. Ces pratiques constituent une excellente préparation à l'examen, et à l'épreuve terminale n° 2 en particulier.

Enfin, il été constaté que les résultats des candidats issus de la formation initiale étaient supérieurs à la moyenne générale ; on peut donc émettre l'hypothèse qu'une proportion relativement importante de candidats issus des voies de formation par apprentissage et continue ne trouvait pas, avec les sujets proposés, l'occasion de valoriser leur expérience professionnelle et l'approche globale des situations d'évaluation terminale.

2. La problématique

Il s'agit de proposer un sujet interdisciplinaire, d'oser la synthèse
L'objectif est d'aboutir à la construction d'une épreuve, intégrant les différentes disciplines impliquées dans le domaine 4 (biologie, chimie, viticulture, œnologie, agroéquipement et statistiques).

Si l'on s'en tient à la définition de l'épreuve, il s'agit, pour les candidats, non d'énoncer des connaissances, en particulier scientifiques, mais de les mobiliser dans un cadre technologique et professionnel. Ce cadre doit fournir la situation plaçant l'étudiant devant une problématique viticole et/ou œnologique.

2.1. Proposer un sujet interdisciplinaire

Le contenu des différentes disciplines étant déjà évalué en CCF, il s'agit de définir clairement les compétences nouvelles à évaluer dans cette épreuve terminale, et inhérentes au professionnalisme.

Le sujet doit intégrer et non fédérer des disciplines. La production du candidat représente un tout qui doit être nécessairement supérieur à la somme des parties constituées par les contenus des différentes disciplines. Par cette différence, c'est la possibilité de prendre en compte des capacités élargies des candidats, leurs potentialités d'adaptation, d'évolution ou d'innovation, toutes qualités qui constituent un facteur déterminant dans l'insertion professionnelle.

L'évaluation de cette épreuve permet ainsi de détecter le véritable professionnalisme, c'est-à-dire l'aptitude du candidat, par la mobilisation des connaissances, à :

- traverser les disciplines connues dans des situations bien identifiées,
- analyser, diagnostiquer, synthétiser, remédier une situation professionnelle avec ses interactions.

Il doit être capable d'établir des passerelles entre les aspects scientifiques, techniques/technologiques, en s'appuyant toujours sur une situation professionnelle, mais aussi de distinguer les savoirs académiques enseignés, des savoirs d'action (conceptuels et opérationnels).

2.2. Le processus à l'œuvre : oser la synthèse

Nous sommes entrés dans l'ère informationnelle, et disposons de ce fait d'un fabuleux savoir. Mais que faire de toute cette information ? Comment la trier, la sélectionner, puis l'utiliser ? Derrière ces questions se profile un véritable enjeu : celui de la connaissance, de son acquisition, de son utilisation.

Pour y répondre, quatre conditions doivent être remplies :

1. Développer ses capacités de synthèse : une pratique exigeante et personnelle.

La synthèse réclame avant tout des capacités d'analyse, elle demande de comprendre chacune des idées et des termes qui se présentent dans le texte et la pensée initiaux. Ce n'est que sur cette compréhension qu'elle pourra retraduire fidèlement, mais plus simplement et de manière plus brève, l'idée d'origine :

- pour synthétiser, nous devons tout d'abord pratiquer l'analyse, mais celle-ci nécessite de comprendre ;
- comprendre demande de connaître, ce qui exige d'avoir appris.

Apprendre dans le maximum de domaines est indispensable pour qui souhaite :

- développer son esprit critique ;

- entendre le non-dit derrière les idées ;
- identifier les intentions masquées par le mot.

Analyser ⇨ comprendre ⇨ connaître ⇨ apprendre : faire une synthèse correspond à une démarche exigeante qui ne peut reposer que sur une motivation personnelle ou collective.

2. S'autoriser et autoriser la synthèse : prendre du recul et sortir du jargon spécialisé.

Si l'on n'écoute que le spécialiste, nous vient l'envie de ne plus parler, car celui-ci regarde sa discipline au microscope. Pour construire un sujet dans ce type d'épreuve et évaluer la production d'un candidat, nous devons prendre du recul et « regarder au macroscopie », selon l'expression de Joël de Rosnay. En effet, il est impossible de tout connaître, et la question à se poser est plutôt de savoir comment retenir (donc mobiliser) ce qui pour nous est essentiel, pour mieux comprendre le réel et mieux agir. Ainsi, synthétiser demande-t-il au candidat, donc à l'équipe pédagogique qui le prépare et aux concepteurs de sujets et correcteurs qui évaluent et attestent des compétences professionnelles au travers d'une note et d'un examen, de prendre du recul et de s'extirper du jargon du spécialiste. Ils doivent s'y autoriser mutuellement.

3. Oser l'originalité : construire des ponts entre les disciplines et les savoirs. Synthétiser, c'est ensuite oser croiser entre elles des idées a priori éloignées ; c'est comparer, confronter, établir des ponts entre des concepts qui initialement n'avaient pas l'occasion de se connecter.

De cet échange émergeront de nouvelles idées, des associations qui permettront d'élaborer de nouvelles hypothèses et d'explorer de nouveaux champs de connaissances. C'est à cette condition que nous pourrons créer chez le candidat une possibilité de créer une plus-value dans son épreuve.

4. Synthétiser : un travail d'entraide mutuelle.

C'est de la mise en œuvre généralisée de cette démarche qu'émergera, outre l'innovation, la créativité nécessaire des apprenants et futurs candidats évalués dans cette épreuve n° 2, mais futurs professionnels également.

3. La procédure : de la production des sujets à l'évaluation

3.1. La proposition de sujets par des équipes pédagogiques ciblées

Dans un premier temps, il a été demandé, par un courrier personnalisé, à des équipes de sept établissements de préparer collectivement un sujet, en y adjoignant les éléments de correction et la grille d'évaluation correspondante.

Au regard de ce qui se passe quand l'appel à sujets est général, l'évolution fut notable, car il n'y a pas eu de propositions constituées de disciplines juxtaposées comme cela existait auparavant. Toutefois, bien que les disciplines aient été mieux intégrées, les propositions restaient fortement imprégnées des pratiques antérieures, avec un grand nombre de questions privilégiant le contrôle de connaissances.

Dans les modalités mêmes d'élaboration des sujets, des disparités significatives ont été constatées dans le fonctionnement des équipes. Ainsi, un établissement a réalisé une proposition à l'échelle de l'EPLEFPA (LEGTA et CFPPA), alors qu'un autre, dans un cas de figure similaire, a présenté deux sujets correspondant à chacun des centres constitutifs.

3.2. La commission d'élaboration de sujets

Les membres de la commission appartenaient très majoritairement aux sept établissements sollicités. La convocation spécifiait à chaque membre qu'il représentait son équipe pédagogique d'appartenance et le projet de construction du sujet autant que la discipline enseignée.

Après avoir rappelé le constat de situation générale concernant cette épreuve et la problématique qui sous-tend l'action engagée, trois groupes de travail ont été constitués, intégrant, chacun, deux à trois membres des équipes pédagogiques ayant fourni les propositions.

L'un des groupes a rapidement intégré la démarche, et a été capable de faire évoluer la forme du sujet initial sans grandes difficultés.

Les deux autres groupes ont rencontré plus de difficultés à se l'approprier, compte tenu de résistances diverses, susceptibles de se manifester à cette occasion, liées à :

- la discipline (hégémonie et/ou ignorance plus ou moins grande du contenu et des objectifs des autres disciplines),
- la conception de la pédagogie (mode transmissif ou constructif),
- l'appréciation du niveau d'exigence,
- la préparation des élèves ou stagiaires à l'épreuve,
- l'expérience du travail d'équipes.

D'une manière générale, il semble que les formateurs de CFA et CFPPA soient entrés plus facilement dans le processus recherché. Le public et les modalités particulières d'enseignement dans ces centres sont peut-être à l'origine de cette capacité à mieux intégrer la démarche, en prenant en compte une vision plus globale d'une problématique.

La rédaction du sujet n'a pas posé trop de problèmes. Il a fallu néanmoins limiter le nombre de questions à poser, trouver des formulations suffisamment englo-

bantes pour faire exprimer par le candidat un avis, une justification relative au problème posé.

Le choix des documents annexés, support de la réflexion, a été plus délicat. Il est souhaitable en effet qu'il s'agisse de documents techniques auxquels le futur professionnel puisse être confronté. Cela exige de la part des concepteurs une recherche documentaire dans un centre de ressources bien fourni, ce qui est généralement le cas dans les EPLEFPA, et une sélection adéquate de ces supports, en tenant compte de leur intérêt et de leur pertinence par rapport au sujet et à l'objectif poursuivi par leur analyse.

Passant d'une logique de contrôle de connaissance à celle de mobilisation des connaissances, la grille de correction doit prendre en compte l'évaluation des compétences recherchées. Le groupe s'est finalement mis d'accord, après discussion, sur une grille comportant cinq critères d'évaluation, certains ayant plusieurs indicateurs :

- mobilisation des connaissances scientifiques et techniques (exactitude, étendue, niveau) ;
- capacités d'analyse ;
- intégration des réalités professionnelles ;
- structuration des réponses (cohérence en regard de la problématique, logique du raisonnement, pertinence de l'argumentation, exploitation des données, capacité de synthèse) ;
- pertinence du choix des exemples et des illustrations proposées.

Une modulation des points à attribuer à chacun des critères est évidemment laissée à l'initiative des concepteurs en fonction du sujet.

La grille est accompagnée d'indications de correction qui fixent les éléments essentiels que l'on est en droit d'attendre du candidat en fonction du sujet. L'écriture de ces indications de correction ouvre souvent des débats intéressants, en mettant en évidence les convergences et divergences des membres des groupes. Ces indications de correction laissent, par ailleurs, un champ très ouvert au candidat, car elles doivent respecter la diversité des situations locales, régionales et globales.

3.3. Le cobayage des sujets

À l'issue de la commission d'élaboration de sujets, les sujets retenus ont été testés auprès d'un établissement n'ayant pas été associé aux travaux précédents, mais disposant dans le même EPLEFPA, des trois voies de formation.

Le but de cette opération consistait à évaluer :

- les difficultés que pourraient rencontrer les candidats dans la compréhension du sujet,

- les différentes interprétations qui pourraient s'opérer avec les libellés,
- la possibilité de traiter le sujet, quelle que soit la diversité des viticultures régionales et certaines cultures professionnelles spécifiques, qui marquent parfois fortement les équipes pédagogiques, dans la limite que leur accorde l'autonomie des établissements.

Trois équipes distinctes, composées d'enseignants représentant les différentes disciplines concernées, ont traité chacune un sujet dans un temps égal à 50 % de celui imparti aux candidats.

La règle fixée préalablement par l'Inspection consistait à prendre acte des remarques sans ouvrir la discussion et sans formuler d'avis qualitatif sur le sens et/ou l'intérêt général du sujet. Ce travail a néanmoins permis d'aboutir à des améliorations dans la formulation des questions, sans remise en cause de son contenu.

3.4. La diffusion d'un sujet de démonstration

Afin d'informer l'ensemble des enseignants de l'évolution de cette épreuve, un sujet de démonstration a été diffusé par voie de note de service DGER/BECD, incluant les indications de correction et la nouvelle grille de correction nationale. Cette note devait permettre aux équipes de s'approprier ces nouvelles orientations et de les intégrer dans la préparation des étudiants à l'épreuve.

3.5. Le fonctionnement du jury: une indispensable procédure d'harmonisation

L'atelier de correction a été réuni à Nîmes en juin 2003. Le président du jury a organisé, avec le concours de l'Inspection, une séance d'information auprès des trente-cinq membres correcteurs pour l'épreuve ET2, permettant une harmonisation des pratiques.

Après une brève présentation de ces nouvelles modalités, trois productions écrites de candidats ont été corrigées par l'ensemble des participants, en utilisant la grille de compétences proposée. Cette grille a été vivement discutée, négociée par l'ensemble des membres de jury, avant que tous puissent se l'approprier.

Les jurys ont été constitués de manière innovante. C'est un binôme viticulture-oenologie qui avait la responsabilité pleine et entière de la lecture et de la notation de la production du candidat. Il pouvait et devait s'adjoindre le concours d'experts scientifiques (un pour trois binômes) en biologie, chimie, statistiques lorsque le besoin existait.

Les travaux de correction proprement dits ont commencé aussitôt, sous la responsabilité du président de jury, mais en l'absence de l'Inspection qui, conformément aux missions qui lui sont dévolues, ne peut être « juge et partie » en cas de contestations ultérieures.

4. Le bilan

On constate une amélioration des résultats, des incidences sur le fonctionnement des équipes et les processus d'acquisition des savoirs et des compétences.

Lors de la session 2003, les résultats de l'épreuve ont été significativement supérieurs à ceux des années antérieures (9,1 alors que les années antérieures ils oscillaient entre 6 et 7,5).

On peut en particulier constater une amélioration pour les établissements mettant en œuvre les formations par la voie de l'apprentissage et de la formation continue.

Les différentes opérations mises en œuvre lors de ce processus d'évolution de l'épreuve ont impliqué de nombreux enseignants de la plupart des établissements concernés par une filière BTSA Viticulture-oenologie, et ont eu un rôle formateur indiscutable. Il est évidemment nécessaire que, au-delà de ces périodes de travail d'élaboration de sujets d'examen, les équipes pédagogiques intègrent, dans leurs pratiques, les évolutions proposées.

En effet, cette nouvelle forme de l'épreuve peut être d'autant mieux appréhendée par les étudiants qu'il y a :

- concertation entre les enseignants, pour une meilleure connaissance respective des contenus et des objectifs des différentes disciplines, une construction de savoirs mieux intégrés, une exploitation plus généralisée de situations professionnelles ;
- construction de démarches pluridisciplinaires dans les établissements permettant une vision plus globale et une réflexion sur des problématiques complexes.

Dans ces conditions, l'enseignement proposé conduit à une véritable professionnalisation et se concrétise de façon évidente à travers cette épreuve ET2. On peut alors créer chez les étudiants une plus grande motivation pour l'ensemble des disciplines intégrées dans une démarche « pluri- » ou « inter », voire « trans » disciplinaire, et augmenter aussi leurs chances de réussite et de bonne insertion dans les futures activités professionnelles.

Annexes

ANNEXE I

Présentation de l'Inspection de l'enseignement agricole

1. Caractéristiques générales

1.1. Positionnement auprès du DGER

L'Inspection de l'enseignement agricole (IEA) est placée auprès du directeur général de l'enseignement et de la recherche qui en dispose. L'Inspection assiste le directeur général dans l'exercice de ses fonctions (article 2 de l'arrêté du 2 juillet 1999 portant organisation et attribution de la DGER).

Ce positionnement de l'Inspection a plusieurs conséquences :

- L'Inspection est le relais de la politique éducative arrêtée par le ministre chargé de l'Agriculture et conduite par le directeur général et ses services.

L'Inspection est consultée pour avis sur les orientations et les textes réglementaires, ce qui lui permet de mieux en intérioriser la portée et mieux en évaluer l'application sur le terrain. L'Inspection est l'une des instances dont dispose le directeur général pour expliciter la politique qu'il conduit, en impulser l'esprit et en faire appliquer la lettre sur le terrain ;

- rattachée au directeur général, dont elle reçoit exclusivement les instructions et détient l'autorité, elle se situe « hors ligne hiérarchique ».

1.2. Inspection nationale

L'Inspection de l'enseignement agricole est nationale. Elle n'est pas régionalisée comme les Inspections (IEN et IA-IPR) placées auprès des recteurs. Elle peut ainsi faire valoir une vision globale du système en toutes circonstances, ce qui donne force au point de vue de l'Inspection.

1.3. Champ d'intervention

Son champ d'intervention concerne l'enseignement technique agricole public (210 établissements), l'enseignement technique agricole privé dans le cadre du contrat avec l'État (641 établissements) et l'enseignement supérieur agronomique et vétérinaire public pour ce qui concerne l'exercice des missions, la vie étudiante et la gestion (18 établissements).

1.4. Expertise sur l'enseignement agricole

Une Inspection « de l'enseignement agricole » doit pouvoir exercer son expertise sur l'ensemble des composantes de cet enseignement : les politiques publiques qui le régissent et l'organisent, les établissements d'enseignement, les agents, les dispositifs de formation et de certification. Le modèle de l'IEA est à cet égard unique en Europe. La plupart du temps il y a une séparation entre les inspections administratives et financières et les inspections pédagogiques consacrant la séparation classique entre une strate administrative et une strate pédagogique dans l'organisation des établissements. La complexité des établissements, qui ont à la fois plusieurs missions relevant de plusieurs politiques publiques, plusieurs centres et souvent plusieurs sites, qui possèdent un internat à vocation éducative, qui sont très ancrés dans leur territoire, justifie une inspection plurielle où coexistent en son sein toutes les compétences qui peuvent être mobilisées et croisées à l'occasion des missions sur le terrain. Il est rare d'ailleurs qu'un problème d'établissement se présente sous une facette unique.

2. Missions de l'Inspection

L'Inspection existe juridiquement en tant qu'instance, depuis la loi d'orientation agricole de juillet 1999 qui, dans son article L 811-4-1, en précise dans les grandes lignes les missions permanentes : « 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 formations ». 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.

Les missions ont été plus précisément définies dans l'article 1^{er} de l'arrêté du 2 septembre 2002 pris en application de l'article précédent de la Loi d'orientation agricole :

L'Inspection de l'enseignement agricole concourt à la mise en œuvre de la poli-

tique éducative arrêtée par le ministre de l'Agriculture et de la Pêche et veille au respect des règles et prescriptions nationales. Elle est chargée en application de l'article L. 811-4-1, et dans le cadre des articles L. 811-1, L. 812-1 et L. 813-1, des missions permanentes suivantes :

1°) l'inspection des établissements et des dispositifs d'enseignement et de formation, l'inspection des agents, pouvant revêtir, selon les cas, trois formes : le conseil, l'évaluation, le contrôle. L'inspection s'exerce notamment sur les domaines suivants :

- a) le fonctionnement général des établissements d'enseignement et de formation en ce qui concerne l'exercice de leurs missions, la mise en œuvre de leur projet, leur vie intérieure sociale, scolaire ou étudiante, leur système de décision et l'organisation du service ;
- b) la gestion administrative et financière ;
- c) les dispositifs de formation scolaire, de formation par apprentissage et de formation professionnelle continue et les dispositifs de certification correspondants ;

2°) l'expertise et l'appui en faveur des différents échelons de l'administration pour :

- a) l'élaboration des prescriptions pédagogiques et programmes nationaux ;
- b) l'élaboration des sujets d'examen ou de concours ;
- c) la participation aux concours, examens et commissions de recrutement des cadres et agents, enseignants et non enseignants, le commissionnement des chargés d'inspection de l'apprentissage placés auprès des directeurs régionaux de l'Agriculture et de la Forêt ;
- d) la collaboration à des évaluations thématiques dans le cadre du programme annuel d'évaluation ;
- e) la participation à l'évaluation de la mise en œuvre des projets régionaux de l'enseignement agricole.

3°) la contribution à l'animation générale du système d'enseignement et de formation professionnelle agricoles ;

4°) la participation à la formation initiale et continue des personnels du système d'enseignement et de formation professionnelle agricoles.

2.1. Une mission d'inspection proprement dite

Le terme d'« inspection » est générique et désigne, selon les cas, la mise en œuvre de procédures de conseil, d'évaluation et de contrôle. S'il est vrai qu'il n'y a pas d'inspection sans contrôle de conformité, le conseil et l'évaluation ont pris une grande place dans les demandes de saisines de l'Inspection et traduisent une évolution significative des missions qu'on attend d'elle. Cette tendance est vraie pour tous les corps d'inspection, en France comme à l'étranger.

Le conseil auprès des agents et des établissements

Il s'agit d'aider les agents à mieux remplir leur mission, de rechercher une solution à leurs difficultés, d'approfondir avec eux des causes de dysfonctionnement, en prodiguant des recommandations. Les inspecteurs ont souvent exercé antérieurement des fonctions analogues à celles des agents qu'ils conseillent, fonctions dont ils connaissent par expérience les difficultés et sur lesquelles ils peuvent porter un regard distancié. Cette fonction de conseil est essentielle et permet de prévenir les dérives. Il est possible de distinguer trois domaines qui s'offrent plus particulièrement à la fonction de conseil :

- actions de conseil et d'appui pédagogique aux enseignants, qui sont particulièrement opportuns à deux moments privilégiés de leur carrière :
 - avant l'entrée en fonction, dans la période de formation initiale,
 - au cours des premières années de prise de fonction (généralisation du conseil accompagnant la prise de fonction) ;
- actions de conseil et d'appui en management qui s'adressent aux cadres des EPLE (chefs d'établissement, responsables des centres constitutifs, cadres administratifs, en privilégiant là encore le moment de la prise de fonction) : elles concernent la gestion financière, l'organisation des EPLE, le management des ressources humaines ;
- actions de conseil et d'appui aux chargés d'inspection de l'apprentissage placés auprès des DRAF, aux attachés en SRFD.

L'évaluation

L'évaluation, au-delà de l'évaluation individuelle des agents, concerne ici l'évaluation de la mise en œuvre de politiques publiques, l'un des axes stratégiques de la réforme de l'État. Le regard évaluatif est différent du regard du contrôle. L'évaluation ne se réfère pas à des règles mais à une politique publique dont il convient d'analyser la mise en œuvre, les résultats et les effets en regard des objectifs qui lui ont été assignés et des moyens qui lui ont été alloués. Les fonctions de l'évaluateur sont d'apprécier l'efficacité d'une politique au travers de sa mise en œuvre en essayant de comprendre pourquoi, par exemple, tous les objectifs assignés à celle-ci n'ont pas été atteints, ou de juger de sa pertinence au travers de ses effets réels ou inattendus.

L'Inspection de l'enseignement agricole est engagée depuis plusieurs années sur cette procédure pour laquelle elle a forgé une méthodologie. Les objets d'évaluation sont le plus souvent les suivants :

- le fonctionnement des établissements, soit évaluation individuelle de la structure, soit évaluation de tous les établissements d'une même région ;

- la mise en œuvre des projets d'établissement (articles L 811-8 et L 813-2 du *Code rural*);
- l'exercice des missions;
- des objets thématiques selon les commandes: la mise en œuvre de telle ou telle réforme pédagogique, le fonctionnement des centres, la vie scolaire, un dispositif de formation, la place des ATOSS dans la communauté éducative...

Certains thèmes plus généraux d'évaluation peuvent, à la demande du ministre ou du directeur général, être confiés à des équipes mixtes composées d'inspecteurs ou d'ingénieurs généraux et d'inspecteurs de l'enseignement agricole.

Le contrôle des agents, des établissements et des dispositifs

C'est le regard classique et le rôle normatif d'une Inspection, qui doit veiller au respect des règles et des prescriptions nationales. Il s'agit de vérifier des compétences et des qualifications des agents, de vérifier le respect de procédure et de règle, de repérer « sur place et sur pièces » les éventuels dysfonctionnements, c'est-à-dire les écarts par rapport aux règles, aux normes, aux instructions. Une procédure d'inspection peut mettre en cause la responsabilité d'agents, et peut motiver des sanctions administratives. L'Inspection est de par son statut la garante du respect du droit.

On peut constater un accroissement des sollicitations de l'Inspection sur les aspects juridiques et financiers. La plus grande autonomie des établissements (disparition de la tutelle a priori), les nouveaux comportements de la société à l'égard de l'école, la judiciarisation, etc., ont fait entrer très largement les établissements et leurs responsables (y compris les enseignants) dans le champ des jurisprudences. En la matière, la prévention devient fondamentale. D'où l'importance pour l'Inspection de proposer des conseils en la matière auprès des établissements et des acteurs, de former les acteurs.

Des domaines s'offrent plus particulièrement à la fonction de contrôle :

- Les contrôles effectués dans le cadre :
 - du recrutement d'agents contractuels de l'enseignement agricole public (ACEN, ACER),
 - de la pérennisation des contrats sous condition suspensive d'agents de l'enseignement agricole privé,
 - de la titularisation, après concours, des professeurs PCEA ou PLPA2 stagiaires de l'enseignement agricole public (EQP, CAP),
 - de l'intégration en catégorie II ou IV, après concours, des professeurs stagiaires de l'enseignement agricole privé (EQP, CAP);

- les contrôles d'agents, de centre ou d'établissement dans les situations de dysfonctionnement ou de crise ;
- le contrôle de l'application des prescriptions des référentiels ;
- le suivi pédagogique d'établissement suite au constat d'anomalies graves dans la mise en œuvre du contrôle certificatif en cours de formation (CCF).

2.2. Une mission d'expertise et d'appui

L'Inspection apporte à l'administration centrale sa capacité d'expertise et son appui dans quatre registres principaux d'activités :

- l'élaboration de sujets d'examen et de concours ;
- l'élaboration des prescriptions nationales (référentiels de métiers, de formation et de diplôme) ;
- la participation (ou l'organisation) à des jurys de concours et d'examen ;
- la conduite de chantiers sur des thèmes d'intérêt général programmés annuellement.

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 référentiels et des sujets d'examen (plus de 600 sujets d'examen produits par an) est un moment très important d'association de l'Inspection à l'élaboration de la norme.

L'Inspection doit accompagner sa participation à l'élaboration des référentiels d'un rôle de veille scientifique. En tout état de cause, le rapprochement de l'Inspection, sous des formes diverses, des établissements d'enseignement supérieur et de la recherche, est nécessaire afin de rester en phase avec les évolutions scientifiques, technologiques, sociologiques et institutionnelles. La veille scientifique, comme d'ailleurs la veille juridique, est une préoccupation essentielle pour l'Inspection, et une condition du maintien de sa capacité d'expertise.

L'Inspection est également chargée des opérations de sélection des candidats pour l'inscription sur la liste d'aptitude aux emplois de direction des établissements publics ; le doyen est, ès qualités, 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 relevant soit du CNEAP, soit de l'UNREP (le doyen est président du jury) et à la qualification pédagogique des enseignants de ces établissements (contrôle du bon fonctionnement des jurys). L'Inspection assure enfin le commissionnement des chargés d'inspection de l'apprentissage placés auprès des DRAF.

Le directeur général confie chaque année à l'Inspection, à côté des opérations d'évaluation proprement dites, la conduite de chantiers sur des thèmes d'intérêt général. Ces deux dernières années, l'Inspection a conduit des chantiers, par exemple, sur les sujets suivants : hygiène et sécurité en agro-équipement, utilisation pédagogique de l'exploitation agricole, l'évolution réglementaire de l'apprentissage et sa mise en œuvre dans les établissements d'enseignement agricole publics et privés, les réponses éducatives aux conduites à risque, surcoût pédagogique de l'exploitation agricole.

2.3. Une mission de contribution à l'animation

En tant que relais de la politique éducative élaborée et conduite par le directeur général, en tant que représentante de l'État, l'Inspection est un acteur important pour l'animation institutionnelle du système éducatif agricole et notamment pour appuyer la mise en œuvre de cette politique. L'observation directe et permanente sur le terrain des pratiques pédagogiques et administratives confère à l'Inspection une position tout à fait privilégiée pour exercer une telle mission. Des occasions très variées sont données à l'Inspection pour exercer ce rôle :

- lors de la constitution et la coordination de réseaux des conseillers pédagogiques ;
- lors des déplacements dans les établissements par exemple, où les inspecteurs sont susceptibles d'être interrogés sur le sens de telle ou telle mesure de politique éducative et doivent pouvoir préciser la manière dont il convient de l'appliquer et expliciter tel ou tel texte réglementaire, ou tel ou tel référentiel ;
- lors de l'animation de réunions régionales ou interrégionales, organisées à l'initiative des directeurs régionaux de l'Agriculture et de la Forêt ;
- lors de l'animation de groupes de travail à la demande de l'Administration ;
- lors de la conduite de chantiers d'évaluation ;
- lors de la présentation orale de certains rapports d'évaluation, d'expertise ou d'étude devant les instances de la DGER.

2.4. Une mission de participation à la formation

La capacité d'expertise de l'Inspection est fortement sollicitée dans le cadre de la formation initiale et continue des acteurs du système éducatif (enseignants, cadres, personnels ATOSS). Les inspectrices et inspecteurs interviennent, dans les sessions de formation initiale et continue organisées sur le plan national (ENESAD, ENFA, IFEAP, UNREP) ou interrégional, voire régional. C'est aussi une occasion d'animation du système. La participation des inspecteurs

à la formation peut aussi s'exercer dans des cadres moins formels comme par exemple les visites conseils ou l'animation de réunions d'enseignants d'une même spécialité.

3. Conditions d'exercice des missions

Pour ce qui concerne l'enseignement supérieur, l'Inspection intervient dans des domaines bien précis : la gestion administrative et financière des établissements, la vie étudiante, l'apprentissage, les exploitations agricoles et les ateliers technologiques. Le doyen est chargé ès qualités de présider la passation de service des directeurs d'établissement.

Le champ des missions peut être élargi aux demandes de collectivités territoriales, qui peuvent saisir l'Inspection par l'intermédiaire du DRAF (saisine fréquente pour des opérations d'expertise d'équipements pédagogiques d'établissement). D'autre part l'Inspection, à la demande du directeur de l'enseignement et de la recherche, peut assurer toute mission particulière d'inspection ou d'expertise relevant de son autorité, soit être associée à des missions d'inspection ou d'expertise relevant d'autres autorités ou d'autres structures d'inspection ou de contrôle.

L'Inspection de l'enseignement agricole dispose des pouvoirs d'investigation sur place et sur pièces nécessaires à l'exercice de ses activités. Les agents affectés à l'Inspection reçoivent, à cet effet, l'appui et le concours de tous les services ou établissements du ministère chargé de l'Agriculture. Ces services ou établissements sont tenus de leur fournir tous documents et informations nécessaires à l'accomplissement de leurs missions.

Dans l'exercice de leurs missions, les inspecteurs peuvent détenir des informations sensibles, et sont tenus de signaler sans délai au procureur de la République les faits dont ils pourraient supposer une qualification pénale, en application de l'article 40 du *Code de procédure pénale*. Ces faits peuvent par exemple se rattacher au cas de mineurs victimes.

4. Compétences de l'Inspection

Une inspection dite « de l'enseignement agricole » doit pouvoir exercer sa capacité d'expertise sur l'ensemble des facettes de cet enseignement. C'est ainsi qu'elle réunit en interne un ensemble diversifié de compétences qui se traduit par l'existence de quatre catégories d'inspecteurs (cf. article 2 du décret statutaire).

4.1. Les inspecteurs à compétences pédagogiques

Ils sont eux-mêmes répartis par groupes de 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. Ils participent également à l'inspection du fonctionnement et de l'organisation pédagogiques de ces établissements et de leurs centres.

4.2. Les inspecteurs des missions particulières de l'enseignement agricole

Ils exercent leurs fonctions vis-à-vis des établissements, des centres, des personnels et des dispositifs de formation du point de vue de l'exercice des missions de ces établissements : formation professionnelle continue, dispositifs d'apprentissage (enseignements technique et supérieur), développement et exploitation agricole, coopération internationale, animation rurale, insertion.

4.3. Les 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.

4.4. Les inspecteurs à compétence générale

Ils ont particulièrement vocation à exercer leurs missions vis-à-vis du fonctionnement général des établissements d'enseignement et de formation professionnelle agricoles 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. Ils peuvent évaluer la mise en œuvre des projets régionaux de l'enseignement agricole. La vie scolaire s'étend à la vie étudiante dans les établissements d'enseignement supérieur.

La présence conjointe de ces quatre domaines, aussi bien dans le domaine pédagogique que dans le domaine administratif ou autre, est un des traits spécifiques de l'Inspection de l'enseignement agricole. Ceci permet toutes les

géométries dans la composition des équipes d'intervention, selon la nature des problèmes pour lesquels l'Inspection est saisie. C'est une force de l'Inspection que d'avoir cette capacité d'intervention plurisectorielle. Les quatre types de compétences sont bien connus et reconnus des acteurs du système éducatif agricole.

5. L'organisation de l'Inspection de l'enseignement agricole

L'Inspection de l'enseignement agricole comprend au 1^{er} septembre 2006, soixante-dix inspecteurs répartis dans les quatre domaines de compétences :

- quarante-huit inspecteurs à compétence pédagogique
- neuf inspecteurs des missions particulières de l'enseignement agricole
- six inspecteurs à compétence administrative, juridique et financière
- sept inspecteurs à compétence générale.

Les activités de l'Inspection sont dirigées par un doyen, qui répartit les tâches entre inspecteurs et attribue les missions. Il est assisté dans ses fonctions par cinq coordinateurs d'activités, dont deux sont assesseurs du doyen, et par un secrétariat général comprenant un secrétaire général et des secrétaires.

L'ensemble de ces personnes positionnées géographiquement au siège de la DGER à Paris, constitue « la cellule nationale de l'Inspection » (appelée antérieurement « coordination ») qui a pour fonctions :

- d'organiser et de coordonner les activités de l'Inspection en relation permanente avec la direction générale et les sous-directions ;
- de mettre en œuvre la politique de l'Inspection, d'élaborer les règles déontologiques, de codifier les procédures d'inspection ;
- de centraliser les informations et les commandes et de diffuser les informations nécessaires auprès des inspectrices et inspecteurs répartis sur tout le territoire ;
- de tenir un tableau de bord statistique et qualitatif des activités des inspecteurs par compétence et par spécialité ;
- d'établir le budget prévisionnel nécessaire à la réalisation de ces activités, de le gérer et de l'ajuster au cours de l'exercice en fonction des priorités définies ;
- d'assurer avec les services de la DGER et du Secrétariat général le suivi des carrières des membres de l'Inspection, d'organiser le recrutement et la formation des inspecteurs ;

- de suivre les moyens logistiques de l'Inspection et des inspecteurs, de classer et d'archiver les rapports d'inspection, de gérer le courrier;
- de coordonner l'élaboration du rapport de l'Inspection.

Les productions de l'Inspection :

L'Inspection de l'enseignement agricole produit plus de 2000 documents par an : rapports d'inspection, fiches conseil, fiches techniques ou fiches d'intérêt général. Ces documents sont envoyés par les inspecteurs au secrétariat du doyen, puis envoyés par ce secrétariat aux différents commanditaires avec courrier d'accompagnement du doyen.

ANNEXE II

Annuaire de l'Inspection de l'enseignement agricole au 1^{er} décembre 2006

MEMBRES DE LA CELLULE NATIONALE DE L'INSPECTION

PRÉNOM	NOM	FONCTION	GRADE OU EMPLOI
Eric	MARSHALL	Doyen	Ingénieur général du Génie rural, des Eaux et des Forêts
Jean-Pierre	BARUTAUT	Coordinateur du domaine « formation professionnelle continue et apprentissage »	Inspecteur des missions particulières de l'enseignement agricole
Annie	BOUATOU	Coordinatrice du domaine « établissement », assessseure du doyen	Inspectrice à compétence générale
Geneviève	FERNIER	Coordinatrice du domaine administratif, juridique et financier	Inspectrice de l'enseignement agricole à compétence générale
Philippe	VINCENT	Coordinateur du domaine pédagogique, assesseur du doyen	Inspecteur à compétence pédagogique
Mireille	WASTIAUX	Coordinatrice du domaine « développement, expérimentation, expl. agricoles et ateliers technologiques »	Inspectrice des missions particulières de l'enseignement agricole
Francine	RANDI	Chargée de mission auprès du doyen	Inspectrice à compétence pédagogique
Pascal	COSSARD	Secrétaire général	Ingénieur divisionnaire de l'Agriculture et de l'Environnement
Isabelle	VANDERMEERSCH	Secrétaire du doyen	
Annick	MALARD	Secrétaire	Secrétaire administrative d'administration centrale
Marie-Madeleine	DEVINEAU	Secrétaire et documentaliste	Adjoint administratif d'administration centrale

INSPECTRICES ET INSPECTEURS À COMPÉTENCE PÉDAGOGIQUE

PRÉNOM	NOM	SPÉCIALITÉ
Roselyne	LE PRUD'HOMME	Lettres
Daniel	MARC	Lettres
Patricia	MAZOYER	Lettres
Robert	BURBAUD	Langues
Pierre	DUCERT	Langues
Claude	ROLLET	Langues
Chantal	JACOB	Mathématiques - informatique
Ginette	OSMOND	Mathématiques - informatique
Christian	PACULL	Mathématiques - informatique
Jean-Claude	PIEDEVACHE	Mathématiques - informatique
Alain	KOWALSKI	Sciences physiques
Chantal	LAPOSTOLLE	Sciences physiques
Jacques	LEFEBVRE	Sciences physiques
Thierry-Marc	BOTREAU	Biologie - écologie
Marie	HOUDIARD	Biologie - écologie
Jean-Pierre	LAGORS	Biologie - écologie
Francine	RANDI	Biologie - écologie
Louis	LARCADE	Histoire - géographie
Anne-Marie	LELORRAIN	Histoire - géographie
Yves	CROUZILLAS	Éducation physique et sportive
Pierre	SALADIN	Éducation physique et sportive
Patrick	DUSSAUGE	Éducation socioculturelle
Jean-Pierre	MENU	Éducation socioculturelle
Sylvie	PERGET	Documentation et technologie de l'informatique
Denis	UTARD	Documentation et technologie de l'informatique
Jean-Jacques	GAILLETON	Agronomie
Xavier	LE CŒUR	Agronomie
Jean-Paul	TOUSSAINT	Agronomie et horticulture
Françoise	CAUCHOIX	Sciences et techniques des aménagements de l'espace
Marie-Françoise	SLAK	Sciences et techniques des aménagements de l'espace
Roland	JUSSIAU	Zootechne
Philippe	MICHENEAU	Zootechne et aquaculture
Louis	MONTMEAS	Zootechne

Marie-Madeleine	RICHER	Sciences et techniques de l'alimentation et de la nutrition humaines
Jean-Pierre	GENEST	Sciences et techniques agroalimentaires
Alain	BRANGER	Biochimie - microbiologie - génie biologique
Philippe	VINCENT	Biochimie - microbiologie - génie biologique
Denis	COTTE	Sciences et techniques des équipements
André	GUILLERMINET	Sciences et techniques des équipements
Philippe	ROUSSEAU	Sciences et techniques des équipements
Thierry	AMOURETTE	Sciences et techniques économiques et sociales
Jean-Gabriel	POUPELIN	Sciences et techniques économiques et sociales
Alain	RETHORE	Sciences et techniques économiques et sociales
Jean-Louis	VINCQ	Sciences et techniques économiques et sociales
Joëlle	CARDON	Sciences et techniques économiques et sociales - bureautique - secrétariat - entreprise
Martine	BOUQUAY	Sciences et techniques économiques et sociales - économie sociale et familiale
Jean-François	MALACLET	Sciences et techniques commerciales

INSPECTRICES ET INSPECTEURS À COMPÉTENCE GÉNÉRALE

PRÉNOM	NOM	SPÉCIALITÉ
Dominique	AUMASSON	Établissement et vie scolaire
Jean-Luc	CHEMORIN	Établissement et vie scolaire
Annie	BOUATOU	
Paul	CABANAC	
Geneviève	FERNIER	
Jean-Robert	LARROUY	
Monique	LEFEBVRE-BARDOT	

INSPECTEURS DES MISSIONS PARTICULIÈRES DE L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE

PRÉNOM	NOM	SPÉCIALITÉ
Jean-Pierre	BARUTAUT	Formation professionnelle continue et apprentissage
André	GOTORBE	Formation professionnelle continue et apprentissage
Alain	JOSSELIN	Formation professionnelle continue et apprentissage
Gilles	LHOTE	Formation professionnelle continue et apprentissage
Patrice	PETERMANN	Formation professionnelle continue et apprentissage
Michel	PECQUEUX	Développement - expérimentation - exploitations agricoles - ateliers technologiques
Bernard	GARINO	Développement - expérimentation - exploitations agricoles - ateliers technologiques
Mireille	WASTIAUX	Développement - expérimentation - exploitations agricoles - ateliers technologiques
Alain	MARAGNANI	Coopération internationale

INSPECTEURS À COMPÉTENCE ADMINISTRATIVE, JURIDIQUE ET FINANCIÈRE

PRÉNOM	NOM
Alain	CHANTEGREIL
Patrice	GUILLET
Janick	HUSSENET
Joël	SIMON
Roger	VOLAT

CHARGÉ(E) S DE MISSION D'INSPECTION À COMPÉTENCE PÉDAGOGIQUE

PRÉNOM	NOM	SPÉCIALITÉ
Antoine	GALINDO	Espagnol
Nancy	GOULLIER	Allemand

ANNEXE III

Présentation du statut d'emploi d'inspecteur de l'enseignement agricole

Le statut d'emploi est régi par le décret n° 2003-273 du 25 mars 2003 relatif aux conditions de nomination et d'avancement dans l'emploi d'inspecteur de l'enseignement agricole.

1. Les missions des inspecteurs

Art. 1^{er} du statut

Les inspecteurs de l'enseignement agricole sont nommés par arrêté du ministre chargé de l'Agriculture.

Les inspecteurs de l'enseignement agricole exercent leurs missions dans le cadre de l'Inspection de l'enseignement agricole et des missions de l'enseignement et de la formation professionnelle agricoles publics fixées par les articles L. 811-1, L. 812-1 et L. 813-1 du Code rural. Leurs missions permanentes sont notamment les suivantes :

1°) l'inspection des établissements et des dispositifs d'enseignement et de formation, l'inspection des agents pouvant revêtir, selon les cas, trois formes : le conseil, l'évaluation, le contrôle. Les domaines sur lesquels s'exerce l'inspection sont prévus par arrêté du ministre chargé de l'Agriculture ;

2°) l'expertise et l'appui en faveur des différents échelons de l'administration. Les domaines sur lesquels s'exerce l'inspection sont prévus par arrêté du ministre chargé de l'Agriculture ;

3°) la contribution à l'animation générale du système d'enseignement et de formation professionnelle agricoles ;

4°) la participation à la formation initiale et continue des personnels du système d'enseignement et de formation professionnelle agricoles.

2. Les différentes catégories d'inspecteurs

Art. 2. du statut

Les inspecteurs de l'enseignement agricole sont recrutés et répartis dans les catégories suivantes :

- 1) inspecteurs à compétence pédagogique, eux-mêmes répartis par spécialité ;*
- 2) inspecteurs des missions particulières de l'enseignement agricole ;*
- 3) inspecteurs à compétence administrative, juridique et financière ;*
- 4) inspecteurs à compétence générale.*

3. Le recrutement des inspecteurs

Art. 3 du statut

Les nominations dans l'emploi d'inspecteur de l'enseignement agricole sont prononcées après avis d'une commission de sélection, dont la composition est fixée par arrêté du ministre chargé de l'Agriculture en fonction du domaine de compétence et, s'il y a lieu, de la spécialité, défini à l'article 2, pour lequel le recrutement est effectué. Cet arrêté précise également les modalités et les critères de la sélection.

Arrêté relatif à la commission de sélection

Article 1^{er}

La commission de sélection prévue à l'article 3 du décret du 25 mars 2003 est composée de six à huit membres, proposés par le directeur général de l'enseignement et de la recherche après consultation du doyen de l'Inspection de l'enseignement agricole.

Les membres de la commission sont nommés par arrêté du ministre chargé de l'Agriculture. Ils sont choisis pour leur connaissance d'une part des fonctions d'inspection, d'évaluation et de contrôle et d'autre part du domaine de compétences et éventuellement de la spécialité pour lequel le recrutement est effectué.

Article 2

La commission de sélection est présidée par un inspecteur général ou un ingénieur général du ministère chargé de l'Agriculture et comprend :

- deux membres au moins d'une inspection générale autre que l'Inspection générale de l'Agriculture avec un membre au moins appartenant à l'une des deux inspections générales du ministère chargé de l'Éducation nationale;
- un membre au moins de l'enseignement supérieur ou de la recherche ayant le rang de professeur ou de directeur de recherche;
- deux inspecteurs de l'enseignement agricole, dont l'un appartient au domaine de compétence et éventuellement de la spécialité de l'emploi à pourvoir.

Article 3

La commission de sélection examine chaque candidature recevable au sens de l'article 5 du décret du 25 mars 2003 susvisé.

Elle étudie le dossier constitué par le candidat, qui comprend :

- une partie administrative qui comporte le descriptif précis et la durée des fonctions successivement occupées durant la carrière, les diplômes de l'enseignement supérieur obtenus, les titres et la liste des formations et stages effectués au titre de la formation continue, ainsi que l'avis du supérieur hiérarchique qui valide le dossier. Pour les candidats affectés en établissements d'enseignement du second degré relevant du ministère chargé de l'Agriculture ou du ministère de l'Éducation nationale, l'avis de l'autorité académique est aussi requis;
- une partie portant sur la motivation personnelle du candidat qui peut être présentée sous la forme d'un sous-dossier.

L'étude du dossier est suivie d'un entretien oral avec le candidat d'une durée d'une heure, qui permettra à la commission de vérifier la motivation personnelle du candidat, d'évaluer ses compétences et ses qualités d'adaptation à l'emploi dont le profil est défini dans l'appel de candidature.

Article 4

La commission émet pour chaque candidat un avis motivé.

Les candidats sur lesquels elle émet un avis favorable sont classés par ordre d'aptitude.

La liste classée est valable six mois à compter de la date à laquelle la commission rend son avis.

4. La grille indiciaire permet d'accéder à la hors échelle B (article 4 du décret et arrêté fixant l'échelonnement indiciaire)

Art. 4 du statut

- L'emploi d'inspecteur de l'enseignement agricole comporte sept échelons et un échelon exceptionnel. La durée du temps de services exigée pour accéder à l'échelon supérieur est fixée à deux ans

La grille indiciaire va de 750 à la HEB.

5. Les conditions de recrutement (article 5)

Art. 5 du statut

Peuvent accéder à l'emploi d'inspecteur de l'enseignement agricole les fonctionnaires justifiant d'au moins douze années de services effectifs en catégorie A, ayant atteint au moins l'indice brut 701, et appartenant à un corps ou à un emploi doté, au minimum, d'un indice brut terminant à 1015. Pour les recrutements effectués pour la compétence pédagogique, la durée de service doit comprendre au moins cinq années dans des fonctions d'enseignement dans un établissement relevant du service public d'enseignement.

Les conditions indiciaires du corps ou de l'emploi d'origine

L'indice d'appel à 1015 implique que l'accès au statut d'emploi d'inspecteur de l'enseignement agricole est réservé aux agents appartenant à un corps ou à un emploi doté au minimum d'un indice brut culminant à 1015.

L'indice d'appel à 1015 permet de recruter outre des agrégés de l'Éducation nationale, des IGRF, des maîtres de conférences, des IA-IPR détachés, des chefs de missions, des administrateurs civils. Mais il exclut donc dans l'avenir les PLP, les PCEA, les CPE, les attachés, les IT.

Toutefois, les agents appartenant aux corps précédents qui culminent actuellement à 966 et qui souhaitent devenir inspecteurs conservent la possibilité d'un accès à cette fonction en passant préalablement par un emploi de directeur ou de directeur adjoint d'EPLEFPA ou par un emploi de chef de mission. Ces voies d'accès, sans constituer une règle générale de recrutement, permettent l'acquisition de compétences en matière de gestion d'équipes d'enseignants et de gestion administrative, très utiles pour des fonctions d'inspecteurs.

Un élargissement du potentiel de recrutement externe

À la différence du décret de 1987 qui précisait les fonctions antérieures qu'il convenait d'avoir exercées pour accéder au statut d'emploi, l'article 5 du nouveau décret ne retient qu'une condition de douze années de service en catégorie A (avec une condition particulière pour les inspecteurs à compétence pédagogique). Ceci permet d'ouvrir le vivier de recrutement à des fonctionnaires d'autres ministères (ex. : inspecteurs du travail, magistrats, administrateurs civils...) intéressés pour occuper un temps des fonctions d'inspecteurs de l'enseignement agricole. L'entrée de compétences nouvelles, acquises en dehors du champ de l'enseignement agricole, est susceptible d'enrichir le potentiel d'expertise de l'Inspection. Il est prévu, pour les nouveaux inspecteurs recrutés qui seraient dans ce cas, un temps de formation suffisant pour l'acquisition d'une bonne connaissance des spécificités de l'enseignement agricole.

SIGLES

ASC	Association sportive et culturelle.
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.
BTA	Brevet de technicien agricole.
BTSA ACSE	Analyse et conduite des systèmes d'exploitation.
CCF	Contrôle en cours de formation.
CEMPAMA	Centre d'étude du milieu et de pédagogie appliquée du ministère de l'Agriculture.
CDJA	Centre départemental des Jeunes Agriculteurs.
CEP	Centre d'expérimentation pédagogique.
CEZ	Centre d'enseignement zootechnique.
CFA	Centre de formation d'apprentis.
CFPPA	Centre de formation professionnelle et de promotion agricoles.
CNEAP	Conseil national de l'enseignement agricole privé.
COPERCI	Comité permanent de coordination des Inspections.
CTE	Contrat territorial d'exploitation.
DAT	Directeur d'atelier technologique.
DEA	Directeur d'exploitation agricole.
DGER	Direction générale de l'Enseignement et de la Recherche.
DJA	Dotation d'installation jeune agriculteur.
DPU	Droit au paiement unique.
DRAF	Direction régionale de l'Agriculture et de la Forêt.
EATC	Option de seconde : écologie, agronomie, territoire et citoyenneté.
ENESAD	École nationale d'enseignement supérieur agronomique de Dijon.
ENFA	École nationale de formation agronomique.
ENSIA	École nationale supérieure des industries agroalimentaires.
EPI	Étude prévisionnelle d'exploitation.
EPLEFPA	Établissement public local d'enseignement et de formation professionnelle agricoles.

EPN	Établissement public national.
ESC	Éducation socioculturelle.
FNSEA	Fédération nationale des syndicats d'exploitants agricoles.
FOAD	Formations ouvertes et à distance.
FOPDAC	Sous-direction de la formation professionnelle, du développement, de l'animation rurale et de la coopération internationale.
GAEC	Groupe agricole d'exploitation en commun.
GEFEX	Gestion des fiches exploitations.
GFS	Gestion de la faune sauvage.
HEB	Hors échelle B.
IA-IPR	Inspecteur d'académie - inspecteur pédagogique régional.
LEGTA	Lycée d'enseignement général et technologique agricole.
LOA	Loi d'orientation agricole.
LPA	Lycée professionnel agricole.
MAP	Ministère de l'Agriculture et de la Pêche
MAR	Module d'animation régional.
MIL	Module d'initiative locale.
OGM	Organisme génétiquement modifié.
OPA	Organisation professionnelle agricole.
OTEX	Orientation technico-économique d'une exploitation.
PAC	Politique agricole commune.
PIC	Projet initiative et communication.
PNADD	Programme national « agriculture et développement durable ».
PREA	Projet régional de l'enseignement agricole.
PROSPEA	Projet pour le service public d'enseignement agricole.
PUS	Projet d'utilité sociale.
SAU	Surface agricole utile.
SCOP	Surfaces céréales, oléagineux, protéagineux.
SRFD	Service régional de la formation et du développement.
STAV	Sciences et technologies de l'agronomie et du vivant.
TICE	Technologies de l'information et de la communication éducatives.
TIM	Technologie de l'informatique et du multimédia.
UNMFREO	Union nationale des maisons familiales rurales d'éducation et d'orientation.
UNREP	Union nationale rurale d'éducation et de promotion.