



Direction générale
de l'Enseignement
et de la Recherche



Rapport de l'Inspection de l'enseignement agricole 2007-2008

**Rapport de l'Inspection
de l'enseignement agricole
2007 - 2008**

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

**Rapport de l'Inspection
de l'enseignement agricole
2007 - 2008**

— *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 projet de vie scolaire	13
CHAPITRE II : Évolution de l'autonomie de l'Établissement public local dans le cadre de la déconcentration	19
CHAPITRE III : La structuration des Centres de formation d'apprentis dans les établissements d'enseignement agricole : aspects juridiques	29
CHAPITRE IV : Compétences du Conseil d'administration et du directeur de l'Établissement public local concernant le contrat de travail	35
DEUXIÈME PARTIE : Dispositifs et secteurs de formation	41
CHAPITRE V : Le projet pédagogique de l'exploitation agricole ou de l'atelier technologique de l'Établissement public local d'enseignement et de formation professionnelle agricoles	43
CHAPITRE VI : Les sections sportives de l'enseignement agricole et la mission de développement et animation du territoire	59
TROISIÈME PARTIE : Rénovations pédagogiques	65
CHAPITRE VII : Le développement durable dans les référentiels et les programmes de l'enseignement technique agricole	67
QUATRIÈME PARTIE : Observation des pratiques pédagogiques disciplinaires	65
CHAPITRE VIII : Mise en adéquation de l'enseignement des sciences et techniques des équipements (STE) avec la réglementation	75
CHAPITRE IX : L'interaction orale en classe de langues	81
CHAPITRE X : La médiation documentaire au cœur du métier de professeur-documentaliste	89

CINQUIÈME PARTIE : Les pratiques de certification	97
CHAPITRE XI: Stage et rapport de stage en Brevet de technicien supérieur agricole	99
ANNEXES	111
1. Présentation de l'Inspection de l'enseignement agricole	113
2. Annuaire de l'Inspection de l'enseignement agricole	125
3. Présentation du statut d'emploi d'inspecteur de l'enseignement agricole.....	129
SIGLES	133

AVANT-PROPOS

La publication du rapport de l'Inspection constitue un moment important pour l'enseignement agricole. Vous avez entre les mains le rapport qui concerne les années 2007 et 2008.

Un rapport de l'Inspection de l'enseignement agricole n'est pas un simple rapport d'activité. Il ne prétend pas non plus représenter une vue exhaustive de l'enseignement et de la formation professionnelle agricoles, aussi datée soit-elle. Il s'agit plutôt d'une série d'éclairages sur un système original d'éducation et de formation, dont la particularité est d'être adossé à un ministère en charge d'un large secteur socio-économique. Qui plus est, les actions conduites par l'enseignement agricole concernent des champs de plus en plus vastes et traitent de thématiques essentielles pour la société: du rôle d'abord alimentaire de l'agriculture et de l'industrie (sans oublier le non alimentaire), aux fonctions environnementales dans une problématique globale de développement durable, en passant par l'économie des services et la réponse complexe aux besoins de développement des territoires.

Les articles qui constituent ce rapport sont issus d'expertises, de contrôles, d'études conduits par les inspectrices et inspecteurs de l'enseignement agricole qui, par leur connaissance approfondie du terrain, peuvent ainsi porter un regard averti sur le «système Enseignement agricole» et produire des analyses pertinentes pour le pilotage de son évolution, aux différents niveaux national, régional et local.

Les thèmes des contributions concernent aussi bien la gouvernance des établissements et centres de formation, les pratiques pédagogiques dans un dispositif en rénovation importante, l'utilisation de modalités pédagogiques spécifiques de l'enseignement agricole, ou bien encore les pratiques de certification.

La diversité de ces approches témoigne d'une richesse particulière de l'Inspection de l'enseignement agricole. Avec son large spectre statutaire d'intervention, elle est composée d'hommes et de femmes aux compétences variées et complémentaires, qui permettent de porter ces fameux « regards croisés » sur l'enseignement agricole. Cette approche constitue une spécificité de l'Inspection, particulièrement utile pour le système et son originalité.

Je souhaite que chacune et chacun trouvent dans ce rapport des éléments propres à enrichir une réflexion nécessairement stimulante, afin d'accompagner les évolutions à l'œuvre dans l'enseignement et la formation professionnelle agricoles.

Jean-Louis BUËR

Directeur général de l'enseignement et de la recherche

INTRODUCTION

L'arrêté relatif aux missions de l'Inspection de l'enseignement agricole prévoit que celle-ci élabore un rapport, « synthèse de ses observations et de ses recommandations sur le fonctionnement général d'enseignement agricole, et synthèse des évaluations thématiques », qu'elle remet au Directeur général de l'enseignement et de la recherche.

Cette édition du rapport de l'Inspection de l'enseignement agricole concerne la période 2007-2008. Elle regroupe un ensemble de contributions qui sont le fruit des travaux des inspectrices et inspecteurs, dans leurs diversités d'approche. Ces textes témoignent de leur connaissance en profondeur de ce terrain vivant qu'est l'enseignement agricole, avec ses succès, ses difficultés, ses évolutions et ses questions. Ils procèdent d'une variété d'analyses, évaluations, contrôles, conseils, expertises, appuis, actions de formation. Ces articles proposent des mises en perspective, des témoignages et de nécessaires prises de hauteur. Ils apportent des images contrastées et complémentaires de l'enseignement agricole d'aujourd'hui, prises par des experts dont le métier réside, pour une bonne partie de leur temps, à sillonner les établissements.

Le rapport est divisé en cinq parties. La première est centrée sur les établissements d'enseignement et de formation professionnelle agricoles. Des sujets aussi divers que le projet de vie scolaire, l'évolution de l'autonomie de l'EPLEFPA dans le cadre de la déconcentration, les aspects juridiques de la structuration des CFA dans les établissements d'enseignement agricole, les compétences du conseil d'administration et celles du directeur de l'EPLEFPA vis-à-vis du contrat de travail y sont abordés.

La deuxième partie traite de dispositifs et secteurs de formation, à travers le projet pédagogique de l'exploitation agricole ou de l'atelier technologique de l'EPLEFPA ainsi que les sections sportives de l'enseignement agricole et leur mission d'animation et de développement du territoire.

Dans la troisième partie, consacrée aux rénovations pédagogiques, l'Inspection aborde une question transversale et d'une brûlante actualité, celle du développement durable dans les référentiels et les programmes de l'enseignement technique agricole.

La quatrième partie est organisée autour de différentes observations des pratiques pédagogiques disciplinaires : la mise en adéquation de l'enseignement des sciences et technologies des équipements avec la réglementation, l'interaction orale en classe de langues, et la médiation documentaire au cœur du métier de professeur-documentaliste.

La dernière partie, enfin, porte sur les pratiques de certification à travers la question du stage et du rapport de stage en BTSA.

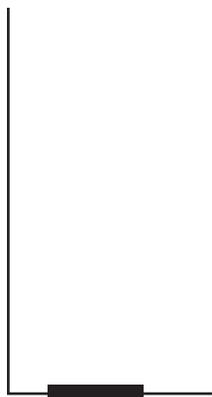
Une présentation de l'Inspection de l'enseignement agricole, ses missions, son fonctionnement, les inspectrices et inspecteurs qui la composent, clôture ce rapport.

Je souhaite à chacune et à chacun une bonne lecture de ces différents textes, fruits d'une analyse et d'une réflexion approfondies au service des élèves, apprentis, stagiaires de l'enseignement agricole, ainsi que de tous ceux qui, dans les établissements, et aux niveaux local, régional et national, le font vivre avec passion et conviction.

Hervé SAVY

Doyen de l'Inspection de l'enseignement agricole

PREMIÈRE PARTIE



**Questions
relatives aux
établissements
d'enseignement**

CHAPITRE I

Le projet de vie scolaire

«La vie scolaire concerne la vie au quotidien dans l'établissement de formation. Aussi, la réflexion sur la vie scolaire concerne-t-elle l'ensemble des membres de la communauté de vie dans l'établissement de formation, quel que soit leur statut d'adultes ou de publics en formation. De même, il convient de rappeler que la personne est «une» et qu'on ne saurait dissocier vie d'élève, de lycéen, d'étudiant... de la vie personnelle. L'établissement, lieu de vie, doit favoriser l'épanouissement individuel de chacun, dans le respect des autres et, ceci, dans un cadre de vie collective.»¹

1. La lente évolution vers le projet

Jusqu'à la Seconde guerre mondiale, le concept de vie scolaire n'apparaît pas dans les textes officiels. Il faut attendre la période 1945-1960 pour que celui que l'on appelle «surveillant général» devienne, très progressivement, un éducateur. Cette dimension est consacrée dans les années 1960-1970 et une circulaire² du ministère de l'Éducation nationale fait entrer le concept de vie scolaire au sein des établissements. On reconnaît alors aux surveillants généraux une action pédagogique et éducative. Les mouvements de mai 1968 introduisent une nouvelle politique éducative. Les jeunes expriment alors des besoins de liberté et d'autonomie. Ils participent pour la première fois aux conseils de classe et les centres socioculturels, introduits par Edgar Pisani au début des années 1960, se développent rapidement.

Dès 1970, le décret Guichard crée les nouveaux corps de conseillers d'éducation et de conseillers principaux d'éducation (CPE) qui ne seront effectifs qu'un peu plus tard dans l'enseignement agricole. La notion d'éducation intervient alors dans l'appellation de leur fonction, même si les tâches de surveillance constituent encore l'une des facettes importantes de leur métier.

1. Circulaire DGER/POFEGTP/C 2002 - 2013 du 17/12/2002 ayant pour objet : «Orientations générales sur la politique globale de la vie scolaire».

2. Circulaire EN n° 65-419 du 17/11/1965 portant sur «Pédagogie, enseignements scolaires et orientation».

Le service que les CPE animent n'est-il pas toujours officiellement désigné par le terme éducation et surveillance?

À partir des années 1980, les CPE se tournent davantage vers des préoccupations de vie scolaire. Ils organisent les lieux de vie des élèves et participent, avec d'autres membres de la communauté éducative, à l'éducation des élèves en tant que citoyens. La reconnaissance de ces derniers s'affirme, dans la mesure où est créé, en 1990, le conseil des délégués des élèves. Leur présence est renforcée dans les instances de l'établissement, notamment au conseil intérieur.

Mises en place depuis 1965, les associations sportives et culturelles³ s'effacent progressivement au profit des ALESA (association des lycéens, étudiants, stagiaires et apprentis)⁴; cela renforce la présence de l'élève en tant que citoyen-responsable.

Tous les éléments sont réunis pour que l'école ne soit pas qu'un lieu de transmission de la connaissance mais devienne progressivement un espace d'épanouissement individuel des apprenants dans un cadre de vie collective. Encore faut-il qu'un ferment soit créé au sein de l'établissement pour que les initiatives et les compétences ne restent pas isolées.

Ce ferment est le projet d'établissement, rendu obligatoire par la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989: « *Le projet d'établissement exprime la volonté collective d'une communauté particulière mais doit aussi favoriser l'initiative individuelle et la responsabilité personnelle de chacun des membres de cette communauté* ».

Ce projet d'établissement, en tant que processus, vise à promouvoir l'amélioration permanente de la qualité du système éducatif; à ce titre, il doit mobiliser l'ensemble des acteurs sur la construction d'un accord quant aux besoins propres des publics d'apprenants. Chaque établissement, avec sa culture spécifique, doit mettre au clair les réponses éducatives à construire afin de viser non seulement la performance scolaire mais aussi la réussite éducative.

Une très grande majorité d'établissements a mis en place un projet, « *dont la validité doit être de trois à cinq ans* ». Mais celui-ci apparaît trop fréquemment comme un projet purement pédagogique. Les autres dimensions de la vie éducative sont souvent réduites à leur plus simple expression, et parfois même ne sont pas abordées. Le rôle et la place des personnels ATOSS dans la communauté éducative font souvent défaut, les « projets de santé » occupent une place mineure et, parfois, la vie scolaire est réduite à la portion congrue du projet d'établissement.

3. Circulaire du 23 février 1965 concernant l'éducation socioculturelle.

4. Circulaire du 21 janvier 2003 relative à la mise en place des ALESA.

Or il convient d'élaborer un véritable projet de la vie scolaire, pouvant s'étendre à un projet de «vie d'établissement ⁵» (extension aux centres constitutifs CFA et/ou CFPPA) au sein du projet d'établissement.

2. La genèse d'un projet

D'après *Le Petit Larousse illustré*, «un projet, c'est ce que l'on a l'intention de faire». Un projet d'établissement, c'est un document écrit qui «*constitue le projet stratégique de chaque EPLEFPA [...]». Il doit définir «des axes stratégiques à moyen terme qui constituent l'ensemble des orientations de la politique publique locale de celui-ci*⁶».

Selon Alain Bouvier, l'élaboration d'un projet de vie scolaire est constituée de quatre phases⁷ : l'initialisation de la démarche et le diagnostic ; la planification et la formalisation du projet, sa communication ; sa réalisation, son pilotage et ses ajustements ; son évaluation.

La démarche doit être partagée, tant en interne qu'à l'externe. À l'image du projet d'établissement, le projet de vie scolaire ne doit pas être pensé et écrit par une ou deux personnes en cercle fermé. Il est recommandé d'élaborer un diagnostic initial. Ce diagnostic devra être débattu avec les apprenants bien entendu, mais aussi avec les parents d'élèves, les enseignants, les personnels ATOSS, les personnels de l'exploitation...

Cette première phase d'auto-analyse consiste en un repérage qui peut s'opérer en trois temps : on va d'abord décrire les acteurs de l'établissement (sociologie des publics accueillis, caractéristiques des personnels qui les entourent) ; dans un second temps c'est l'environnement et ses ressources qui font l'objet d'une analyse ; un troisième temps doit permettre de diagnostiquer ce qui peut évoluer dans les performances de l'établissement et dans son offre éducative. Il s'agit donc de faire émerger des actions correctrices d'un diagnostic largement partagé.

L'ouverture de l'établissement vers l'extérieur étant une priorité de l'enseignement agricole, il est également bon d'associer à la réflexion les professionnels, la collectivité territoriale et les services déconcentrés de l'État.

Le projet de vie scolaire doit être centré sur les acteurs en formation. Un plan d'action doit être réfléchi en associant les apprenants et en faisant partager la réflexion aux différentes instances, notamment le conseil des délégués des élèves et le conseil intérieur.

5. Note de service DGER/SDPOFE/N2007-2002 du 08/01/2007 ayant pour objet les «modalités de mise en œuvre des orientations générales sur la politique globale de vie scolaire».

6. Circulaire DGER/SDEPC/C2005-2015 du 19 octobre 2005 relative aux projets d'établissement.

7. BOUVIER Alain, *Le conseiller principal d'éducation au centre de la vie scolaire*, CRDP Lyon, 1999.

3. Les volets du projet

La note de service du 8 janvier 2007 relative aux modalités de mise en œuvre des orientations sur la politique globale de vie scolaire indique qu'« *un projet clair et opérationnel [...] comporte a minima les volets suivants: les conditions d'accueil et de vie dans l'établissement; l'apprentissage de la citoyenneté et de la démocratie; le développement des activités péri-scolaires notamment sportives et culturelles* », en liaison avec les enseignants d'éducation socioculturelle par le biais du PADC (projet pour l'animation et le développement culturel)⁸; « *l'éducation à la santé et à la sexualité; la promotion de l'égalité entre filles et garçons; la lutte contre toutes les formes de discrimination (racisme, xénophobie, homophobie...); la prévention des conduites à risques, des violences et maltraitances.* »

Ces volets n'entravent en rien le développement de telle ou telle thématique suivant les besoins et les opportunités du terrain. Ainsi, voit-on un projet de vie scolaire privilégier « *le maintien de l'internat comme lieu d'accueil, de travail et d'activités permettant une meilleure socialisation des élèves* »; un autre se lancer dans « *une recherche d'actions pour éviter le prosélytisme et les dérives sectaires* »; un autre encore vouloir porter les efforts sur « *l'accompagnement à la prise de responsabilité de l'élève au sein de l'établissement*⁹ ».

Les idées originales émises par les élèves ne manquent pas. Elles se traduisent souvent par des réalisations qui permettent de les valoriser comme elles valorisent l'établissement. Ainsi, un établissement expose dans ses locaux, bureau du directeur compris, des peintures, gravures et collages réalisés par les élèves. Le projet avait été mené avec l'équipe éducation et surveillance pour la récupération de certains déchets à des fins artistiques et l'enseignant d'éducation socioculturelle pour la création des œuvres. Ailleurs, c'est la réorganisation d'un internat ou d'un centre de documentation et d'information qui se prêtent à une démarche d'ensemble dans l'établissement, démarche impliquant les élèves et les professeurs, les personnels ATOSS et les familles...

Quels que soient les axes retenus, le projet de vie scolaire doit toujours se fixer deux objectifs principaux : l'épanouissement des apprenants; l'insertion scolaire, sociale et professionnelle des jeunes et des adultes. C'est tout l'intérêt de voir les apprenants lancer eux-mêmes des idées d'action dans le

8. Circulaire DGER/SDEPC/C2006-2002 du 21 mars 2006 ayant pour objet le « référentiel professionnel de professeur d'éducation socioculturelle et conditions d'exercice de ses activités »

9. Cf. Collectif Epidorge coordonné par M.-O. NOUVELOT, *L'élève acteur de changement au lycée*, Educagri éditions, 2008.

cadre du projet de vie scolaire. S'approprier la genèse et la réalisation d'un projet est l'une des clés de sa réussite¹⁰.

Le projet de vie scolaire permet de travailler sur les différentes missions de l'enseignement agricole. Par exemple, la circulaire DGER du 7 juin 2002 souhaite favoriser la mise en œuvre d'actions d'insertion scolaire, sociale et professionnelle des apprenants. Des dispositifs peuvent donc être mis en place pour faciliter l'insertion scolaire et lutter contre le « décrochage ». Des structures d'accueil, d'information et d'orientation peuvent être instaurées, là aussi avec une participation active des apprenants. Des démarches sont ainsi initiées pour favoriser l'intégration des élèves étrangers ou des apprenants souffrant d'un handicap.

4. Le suivi du projet

D'après la circulaire DGER du 17 décembre 2002, le chef d'établissement est « *garant de l'élaboration et de la mise en œuvre d'un volet vie scolaire obligatoire dans le projet d'établissement* ». Il semble judicieux de nommer le conseiller principal d'éducation en tant que pilote du projet de vie scolaire. Il associera l'ensemble des personnels de son service : TEPETA, assistants d'éducation... et travaillera en étroite collaboration avec les enseignants d'éducation socioculturelle et l'infirmière.

Le projet de vie scolaire, partie intégrante du projet d'établissement, doit donc être planifié et présenté aux différentes instances : conseil des délégués des élèves, conseil intérieur puis conseil d'administration, instance qui est appelée à l'adopter. À mi-parcours du temps de validité du projet, il est intéressant d'en mesurer la mise en œuvre, la portée et les effets sans oublier l'importance de l'évaluation finale.¹¹

Cette évaluation prendra deux formes : une évaluation interne (qui pourra avoir pour base une enquête auprès des usagers, une consultation des instances...). Les critères d'efficacité de la démarche, s'ils ont été proposés dans le projet, viendront utilement apporter des éléments de réflexion dans cette évaluation. Une analyse externe pourra compléter cette dernière. L'analyse externe n'aura pas pour objet d'évaluer le contenu-même du projet, car il convient de respecter l'autonomie de l'établissement, mais plutôt sa mise en œuvre. L'inspection de l'enseignement agricole évalue régulièrement la mise en œuvre de projets d'établissement.

10. Cf. par exemple : MOLINIER Florence, *La construction collective d'un projet de vie scolaire*, Mémoire professionnel ENESAD, 2006.

11. Obligation rappelée par l'article 811-8 du code rural.

Enfin, ainsi que le prévoit la circulaire DGER du 19 octobre 2005 relative aux projets d'établissement, le directeur régional de l'agriculture et de la forêt pourra, en tant qu'autorité académique, s'assurer que le projet d'établissement (et donc le projet de vie scolaire) est bien conforme aux dispositions législatives et réglementaires. Il devra examiner s'il est cohérent avec les orientations nationales et régionales édictées par le projet régional de l'enseignement agricole.

Le projet de vie scolaire doit devenir l'une des composantes incontournables du projet d'établissement. Afin qu'il ait toute sa légitimité et que l'efficacité en soit maximale, il faut qu'il soit partagé par l'ensemble de la communauté éducative. Les apprenants en seront les acteurs principaux. Pour cela, ils doivent être associés à l'ensemble de la réflexion, ainsi qu'à l'évaluation du projet. Des initiatives originales, et en adéquation parfaite avec les missions de l'enseignement agricole, germent dans nos établissements. À ces derniers de partager aussi largement que possible leurs expériences, les problèmes qu'ils ont rencontrés mais également les réussites qu'ils reconnaissent dans la conduite de leur projet de vie scolaire et de leur projet d'établissement.

CHAPITRE II

Évolution de l'autonomie de l'Établissement public local (EPL) dans le cadre de la déconcentration

À l'occasion des inspections ou des évaluations, des dérives sont souvent constatées, tant dans la conduite des conseils d'administration des EPLEFPA que dans les procédures d'élaboration des actes.

Par ailleurs, l'examen des délibérations des conseils d'administration laisse apparaître une maîtrise insuffisante de la réglementation et des compétences respectives du conseil d'administration, du chef d'établissement et des autorités de contrôle.

Au moment où la question sur le renforcement de l'autonomie des établissements est évoquée, il paraît utile de faire un point de ce que la réglementation actuelle fonde d'ores et déjà en la matière.

1. L'autonomie des EPLEFPA

La création des EPLEFPA, après celle des EPLE, par les lois de décentralisation de 1983 à 1985 et par la loi Rocard de 1985, a fondé leur autonomie dans le cadre du partage de compétences entre l'État et les Régions.

Elle se traduit par la personnalité morale et l'autonomie financière des établissements, caractéristiques communes à tout établissement public. Mais elle prend sa dimension particulière :

- dans les missions qui lui sont assignées,
- dans sa structuration en centres dotés de l'autonomie pédagogique,
- dans les prérogatives que la loi a données à son organe décisionnel, le conseil d'administration.

Enfin, elle est renforcée par l'existence de contrôles a posteriori, en substitution de l'ancienne tutelle de l'État, et les règles de délais conditionnant le caractère exécutoire de ses actes.

Dans le dernier mouvement de décentralisation, à partir de 2004, de nouvelles dispositions législatives et réglementaires ont accentué les transferts

de l'État aux Régions, mais également l'autonomie des EPLE et des EPLEFPA, notamment par la réduction des délais par lesquels les actes sont rendus exécutoires et par l'allègement du contrôle des actes.

Pour autant, force est de constater que cette autonomie ne s'exerce pas toujours pleinement, pour diverses raisons, l'une d'elles étant la méconnaissance ou le non-respect des dispositions législatives et réglementaires quant aux compétences respectives des conseils d'administration, des directeurs d'établissement, et des autorités de contrôle.

2. La répartition des compétences et leurs limites

2.1. Le conseil d'administration

Il doit respecter les limites de ses compétences telles que définies à l'article R.811-23 du code rural. Celles-ci sont relatives au contenu (l'objet des délibérations) et à leur portée (caractère décisionnel ou consultatif) ; elles doivent respecter le formalisme des actes du conseil d'administration (consultations préalables, règles de quorum, forme, etc.).

Plutôt qu'un examen détaillé, le choix est fait ici de souligner quelques aspects particuliers qui sont trop souvent oubliés.

Les consultations obligatoires

«*Le CA règle par ses délibérations les affaires de l'EPL et des centres qui le constituent, après avis des conseils compétents, et après avoir entendu le rapport du directeur de l'EPL*», prévoit l'article R.811-23 du code rural.

Ceci suppose que la proposition soumise au conseil d'administration a été préparée par le conseil compétent (R.811-24), notamment en matière pédagogique. Le débat en CA doit partir de cet avis qu'il ne peut occulter. La non-prise en compte de cet avis peut traduire un dysfonctionnement dans la conduite des différentes instances, mais il emporte par ailleurs un vice de forme qui entache la légalité de la délibération.

La nécessité d'un règlement intérieur

«*Il arrête son règlement intérieur*».

Celui-ci permet de réguler les modalités de fonctionnement du CA non expressément prévues par les textes, par exemple les conditions de dépôt préalable des questions diverses, permettant d'en assurer la préparation, et de garantir la qualité et l'efficacité des débats. On peut y trouver également des

dispositions organisationnelles, telles le secrétariat de séance, ou les modalités de publication des actes.

La création des emplois

« 16) - la création et la définition des emplois rémunérés sur budget de l'EPL, ainsi que les conditions d'emploi, de travail et de rémunération fixés dans le respect des lois et règlements en vigueur »

Il s'agit donc ici du cadrage général de l'emploi : nature (formateur), niveau (PLP), durée de l'emploi (liée ou non à une convention).

Ce point particulier est analysé par ailleurs dans un article du présent rapport sur les compétences respectives du CA et du directeur en la matière.

2.2. Le directeur de l'EPL

Le directeur de l'EPL dispose de compétences propres, définies à l'article R.811-26 :

« Le directeur de l'EPL représente l'État au sein de l'établissement public. [...] Le directeur est l'organe exécutif de l'établissement public. En cette qualité :

1) - il représente l'établissement en justice et dans tous les actes de la vie civile,

2) - il recrute et gère le personnel rémunéré sur le budget de l'établissement ».

Il s'agit ici de la préparation et de la conclusion des contrats proprement dits, et donc de l'utilisation, totale ou partielle, en quotité ou en durée, de l'emploi ouvert par le conseil d'administration.

Pour ses actes en qualité d'exécutif, le directeur dispose du cadrage voté par le conseil d'administration, et de son propre domaine de responsabilité, qui peut, le cas échéant, le conduire à n'utiliser que tout ou partie des possibilités ouvertes. Ce sera par exemple le cas d'un emploi créé à 100 % et de façon permanente par le conseil d'administration, sur lequel il lui appartient de souscrire, ou de ne pas souscrire, un ou plusieurs contrats, à temps plein ou incomplet, en CDD ou en CDI, en fonction des besoins, ou des moyens, voire des opportunités. Cette marge d'appréciation s'exerce, cependant, dans le cadre des textes réglementaires en vigueur.

« 3) - Il est ordonnateur des recettes et des dépenses de l'établissement public local ».

À ce titre, il peut seul décider des délégations qu'il accorde, pour l'engagement et la liquidation, et qui, en tout état de cause, ne le dessaisissent pas de sa responsabilité devant les juridictions financières. Rappelons que l'or-

donnancement proprement dit (signature des mandats et des titres) ne peut pas se déléguer.

« 4)-*Il prépare les travaux du conseil d'administration* »

C'est dans ce cadre que le directeur impulse le bon fonctionnement des instances, y compris des différents conseils préalables au conseil d'administration. Cette préparation doit permettre au directeur d'assurer la cohérence d'ensemble du système dont il a la charge.

C'est également par la qualité de la préparation des projets de délibérations qu'il sollicite du CA les moyens de son action.

« 7)-*par délégation du CA, il conclut tout contrat ou convention au nom de l'établissement* »

La délégation du conseil d'administration au directeur n'est pas formelle. Elle existe de plein droit, sur la base des délibérations votées par le conseil d'administration. Ainsi, s'agissant des contrats, conventions et marchés, c'est la délibération autorisant le Directeur à passer ces contrats, conventions et marchés qui constitue cette délégation.

Précisons qu'en aucun cas un conseil d'administration ne pourrait donner délégation à une autre personne que le directeur de l'EPL dont la nomination par le ministre à la tête de l'EPL lui confère, de plein droit, le rôle d'exécutif des décisions du conseil d'administration.

« 9)-*il rend compte de sa gestion* ».

Le directeur a notamment l'obligation d'informer le CA de la façon dont il a exécuté les délibérations, et de rendre compte de l'activité de l'établissement.

3. Les contrôles

La qualité de la préparation des instances, de leur conduite, et des actes, dans leur forme et leur contenu, est de nature à faciliter la différenciation des contrôles qui doivent ensuite s'exercer. Ceux-ci, qui s'exercent dans trois champs distincts, obéissent à des règles précises, tant en matière de compétence des contrôles qu'en matière de moyens d'action :

3.1. Le contrôle de légalité

Il appartient au Préfet de Région qui peut le déléguer, totalement ou partiellement, à l'autorité académique. Il peut, dans sa délégation, disjoindre le contrôle proprement dit, et la capacité de déférer les actes devant les juridictions administratives.

Il porte sur la légalité des actes, tant du CA que du directeur, et donc sur leur conformité aux lois et règlements. Il ne porte en aucun cas sur l'opportunité des décisions.

Un acte considéré comme illégal au titre de ce contrôle doit être déféré au tribunal administratif et, le cas échéant, assorti d'une demande de sursis à exécution.

Le contrôle de légalité n'emporte pas le pouvoir d'annulation ou de réformation d'un acte.

Le Préfet ou son délégataire dispose de deux mois pour déférer l'acte qui, en tout état de cause, devient exécutoire par le délai de quinze jours après transmission s'il n'a pas fait l'objet d'une demande de sursis à exécution.

3.2. Le contrôle budgétaire (R. 811-52)

Il s'exerce conjointement par la collectivité territoriale et l'autorité académique, qui peuvent, en cas de désaccord, proposer à la signature du Préfet des modifications de budget ou de décisions modificatives qui ne seraient pas sincères ou conformes aux règles les régissant. Si les trois autorités ne parviennent pas à un accord, ou si l'équilibre budgétaire n'est pas assuré, le Préfet déférera les délibérations à caractère budgétaire à la Chambre régionale des Comptes, qui lui soumettra une proposition de budget. Dans ces différents cas, le budget sera rendu exécutoire par le Préfet.

S'il n'y a pas de désaccord, le budget est rendu exécutoire dans le délai de trente jours après transmission.

Les décisions modificatives sont examinées dans les mêmes conditions, mais le délai les concernant est limité à quinze jours après transmission.

3.3. Le contrôle des actes liés à l'action éducatrice

Il relève exclusivement de l'autorité académique qui peut disposer du pouvoir d'annulation, si l'acte est soit contraire aux lois et règlements, soit de nature à porter atteinte au fonctionnement du service public de l'éducation. Il convient de souligner que ce domaine est le seul où ce pouvoir d'annulation, de l'essence de la tutelle, subsiste. Mais il ne peut s'exercer que vis-à-vis de l'action éducatrice elle-même, et non indirectement, sur les autres actes qui y seraient relatifs (par exemple au plan budgétaire)

Ce contrôle s'exerce dans le délai de quinze jours après transmission. La décision motivée d'annulation est communiquée sans délai à l'auteur de l'acte.

3.4. Le rôle hiérarchique

Au-delà de ces contrôles, découlant de la nature juridique de l'EPL, et corrélatifs de son autonomie, dans le respect de la réglementation qui s'y applique, le Directeur régional de l'agriculture et de la forêt exerce, vis-à-vis du directeur de l'établissement, le pouvoir hiérarchique. Celui-ci porte sur le rôle de représentant de l'État confié au directeur, notamment en matière de sécurité des personnes et des biens, et relève de la responsabilité hiérarchique classique, vis-à-vis des personnels de l'État placés sous son autorité.

4. La conduite des conseils d'administration

4.1. Le Président du conseil d'administration

Il préside le conseil d'administration.

Ses prérogatives concernent la convocation, la présidence des séances et la conduite des débats, la signature des actes du conseil d'administration.

S'il peut avoir un rôle important, à l'extérieur de l'EPL, en termes de communication, de promotion, etc., il n'est en aucun cas le représentant légal.

La nécessaire collaboration entre le directeur de l'EPL et le président du conseil d'administration pour assurer une bonne efficacité de cette instance concerne notamment la préparation des séances, au travers des projets de délibérations, de l'examen des documents préparatoires, de l'organisation de l'ordre du jour. Elle porte utilement sur les questions diverses, les personnes à inviter, etc. Mais elle ne doit pas conduire à une confusion des rôles et des responsabilités de chacun.

4.2. Les membres des conseils d'administration

Le titulaire et son suppléant ne peuvent siéger simultanément à une même séance du conseil d'administration.

Art. R.811-12 du code rural: «*Le représentant suppléant siège au conseil d'administration en cas d'empêchement du titulaire*».

M.99, Titre I, Chapitre 4, § 1-2-2 p. 16 «*Les suppléants ne sont convoqués au conseil d'administration et n'y participent qu'en cas d'empêchement momentané ou définitif du titulaire*».

Le nombre et la qualité des personnes assistant aux séances avec voix consultative sont limitativement énumérés:

Art. R.811-12 du code rural: «*Le directeur de l'établissement public local, son adjoint, le gestionnaire, l'agent comptable et les directeurs des centres*

assistent avec voix consultative aux séances du conseil d'administration. Le directeur régional de l'agriculture et de la forêt ou son représentant peut assister avec voix consultative aux réunions du conseil d'administration».

L'invitation aux séances de toute personne dont la présence paraît utile ne revêt pas un caractère permanent. Elle est liée à l'ordre du jour de la séance. Art. R.811-13 du code rural: «*Le président peut inviter aux séances à titre consultatif toute personne dont la présence lui paraîtrait utile*».

Régulièrement et systématiquement après chaque élection, il convient de vérifier, voire de réclamer les arrêtés désignant les représentants des différents organismes aux séances du conseil d'administration.

Les articles R.811-17, R.811-18 et R.811-20 du code rural détaillent le mode de désignation et de remplacement éventuel ou de suppléance des représentants non élus au conseil d'administration.

4.3. Les incompatibilités

Art. R.811-19 du code rural: «*Un membre élu ne peut siéger qu'au titre d'une seule catégorie. Aucun directeur, qu'il s'agisse du directeur de l'établissement public local ou du directeur d'un centre, ne peut être membre du conseil d'administration*».

Sans que cela soit interdit, il n'est pas recommandé à certains personnels exerçant des responsabilités au sein de l'EPL, non cités dans l'art. R.811-19, d'être membres du conseil d'administration.

Il convient également de rappeler qu'en vertu de l'article R.811-21 du code rural, nul ne peut être membre du conseil d'administration s'il a fait l'objet d'une condamnation pour un crime ou délit ou s'il a été privé de tout ou partie des droits civils, civiques et de famille.

4.4. Les modalités de vote

Seuls les membres du conseil d'administration prennent part au vote. Les consultatifs et les invités ne participent pas au vote.

M99, Tit I, Chap 4, § 1-2-3, p. 17: «*Les votes au conseil d'administration sont personnels. Ils interviennent à la majorité des suffrages exprimés. Les abstentions, les votes blancs ou nuls ne sont pas comptés. En cas de partage égal des voix, la voix du président du conseil d'administration est prépondérante...*

Les membres du conseil d'administration sont soumis à l'obligation de discrétion, notamment en ce qui concerne la situation des personnels et des marchés».

Art. R.811-24 du code rural: «... *Le vote à bulletin secret est de droit s'il a été demandé par un sixième au moins des membres présents au conseil.*

Toute décision concernant les personnes doit être prise à bulletin secret.

Art. R.811-19 du code rural: «*Un membre du conseil d'administration ne peut prendre part aux délibérations dans lesquelles ses intérêts personnels, professionnels ou financiers sont engagés*».

En pareil cas, il est vivement recommandé au président du conseil d'administration d'inviter la ou les personnes concernées à quitter la salle de réunion le temps que le conseil d'administration délibère sur l'affaire les concernant. Enfin, le vote ne sera valide que si le quorum a été atteint en début de séance: le nombre de membres ayant voix délibérative doit être au moins égal à la majorité des membres qui composent le conseil d'administration. Dans le cas contraire, il serait inutile de porter la proposition au vote dans la mesure où la délibération prise dans ces conditions ne serait pas légale.

5. L'élaboration des actes

5.1. La forme des délibérations

La validité d'une délibération repose sur un certain formalisme, sur un contenu de nature à fonder clairement la décision prise, et sur son assise réglementaire.

Les visas

Ils concernent les fondements législatifs et réglementaires sur lesquels s'appuie la décision, notamment les références concernant les compétences du conseil d'administration (code rural) la décision proprement dite (code du travail, droit des non titulaires, code des marchés...) et tout autre fondement légal relatif à des obligations contractuelles, des conventions (convention collective par exemple)...

Il n'y a pas lieu de viser dans une délibération des documents n'ayant pas valeur réglementaire, tels des projets, des notes de service, mais on peut tout à fait y faire référence dans le corps même de la délibération.

Les mentions obligatoires

Chaque délibération doit porter l'indication de la date de la séance, du quorum, du nombre de présents, de votants, du résultat des votes.

Le contenu

Il doit éclairer et préciser la décision, son fondement, son ampleur, et son impact budgétaire éventuel. La délibération doit comporter, par exemple, les indications chiffrées s'agissant des décisions budgétaires, la référence à un niveau de rémunération pour les emplois, sans pour autant porter sur des éléments nominatifs, individuels, qui ne relèvent pas de sa compétence. Il traduit la volonté du CA, la nature des débats, et détermine le cadre général de l'action du directeur, dans le respect des textes.

La structuration des Centres de formation d'apprentis (CFA) dans les établissements d'enseignement agricole : aspects juridiques

Entre 2004 et 2006, l'État a choisi de porter un effort particulier sur le développement des formations par apprentissage. Des textes législatifs importants, et en particulier la loi de programmation pour la cohésion sociale du 18 janvier 2005, ont été promulgués afin d'assurer à la fois un progrès qualitatif et une augmentation de 40 % du nombre d'apprentis entre 2005 et 2009. L'apprentissage dans le secteur agricole s'est inscrit dans cette dynamique. L'Inspection de l'enseignement agricole a réalisé en 2006-2007, à la demande de la DGER, une expertise sur les conséquences des nombreuses évolutions réglementaires qui ont été introduites. Outre l'organisation pédagogique des formations, l'étude a porté sur la structuration administrative, pédagogique et financière des centres de formation par apprentissage. Cette expertise, réalisée avec la collaboration des chargés d'inspection d'apprentissage en DRAF, a permis d'avoir une photographie de l'apprentissage agricole. Celle-ci fait apparaître la forte présence de l'appareil de formation sur le territoire, au travers de nombreux sites de formation répondant à la demande locale. Les CFA agricoles, au nombre de 155, sont créés auprès d'organismes gestionnaires de statut public (98) ou de statut privé (57); leur fonctionnement est régi par des règles identiques. La tendance est à l'ouverture de sites plutôt qu'à la création de nouveaux CFA. Cette tendance montre que l'appareil de formation évolue en permanence, en réponse aux sollicitations des secteurs professionnels et aux souhaits des conseils régionaux. L'observation du fonctionnement de ces structures a mis en évidence le fait qu'elles rencontrent souvent des difficultés dans l'application de la réglementation et de ses évolutions. L'exécution des conventions quinquennales de création des centres de formation d'apprentis n'est pas toujours conforme aux dispositifs prévus par le code du travail. Des dysfonctionne-

ments ont parfois été observés. Cette situation est indépendante du statut des organismes gestionnaires.

Les conventions entre les CFA et les «sites» où l'enseignement est dispensé aux apprentis existent, ce qui n'était pas toujours le cas par le passé. Toutefois, pour assurer un fonctionnement satisfaisant, elles ne répondent pas toujours aux attentes réglementaires, ni aux besoins.

Le code du travail prévoit que l'apprentissage est dispensé :

- soit dans des CFA, ces derniers pouvant par ailleurs :
 - . constituer des annexes,
 - . créer des unités de formation par apprentissage (UFA),
 - . faire appel à de la sous-traitance ;
- soit dans des sections d'apprentissage.

Chacune de ces appellations recouvre des caractéristiques juridiques particulières.

Il n'est donc pas envisageable que l'apprentissage soit dispensé en dehors de ces cinq possibilités.

On note, dans le cadre de l'enquête, de nombreuses confusions au niveau de l'appellation des différents sites où est dispensé de l'apprentissage dans l'enseignement agricole. Les conventions présentent des défauts au niveau des appellations utilisées et des contenus. Ces défauts entretiennent parfois des relations confuses entre les partenaires. Sur ce point, les choix des acteurs locaux sont souvent liés à des volontés d'autonomie, à des enjeux financiers, à la gestion des ressources humaines ; à des stratégies de croissance et parfois de survie...

Les principaux constats réalisés sont les suivants :

- de nombreux sites sont intitulés à tort « annexes », d'autres moins nombreux « UFA » alors qu'ils présentent en fait toutes les caractéristiques juridiques de sous-traitants,
- l'appellation de « sections d'apprentissage » est utilisée pour un site dépendant d'un CFA, alors que cette structuration doit faire l'objet un conventionnement direct entre l'établissement qui dispense la formation et le conseil régional,
- des appellations non prévues sont très largement utilisées notamment celle d'« antenne » et également des dénominations locales telle que « unités pédagogiques apprentissage ».

Ces confusions résultent du fait que la création et les modalités de fonctionnement des différents sites ont été réglées localement en fonction des besoins et des intérêts des partenaires, sans tenir compte des caractéristiques juridiques des différentes possibilités réglementaires prévues par le code du travail et le code rural ou en retenant uniquement les caractéristiques qui semblaient le mieux correspondre à ce que l'on recherchait. Les consé-

quences en sont parfois des formes «hybrides» entre les différentes possibilités offertes par les textes.

Il en découle des situations où le fonctionnement mis en place ne correspond pas aux dispositions du code du travail, par exemple :

- l'application à un apprenti du règlement intérieur de l'établissement qui accueille une annexe : une sanction prise sur cette base serait sans fondement juridique ;
- la non-prise en compte sur les listes électorales de l'EPLEFPA, organisme gestionnaire du CFA, des personnels des annexes : ladite liste serait entachée d'illégalité, voire les élections elles-mêmes ;
- le non-respect des référentiels de formation et des dossiers d'habilitation dans une annexe : la responsabilité pédagogique du directeur du CFA est engagée.

La décision d'une instance non légitime n'a aucune valeur juridique. Les situations décrites précédemment se traduisent par des actes administratifs non conformes aux textes qui peuvent faire l'objet de recours.

Recommandations

Ce constat doit inciter les chargés d'inspection de l'apprentissage en régions à expertiser régulièrement les conventions quinquennales, leurs annexes ainsi que leurs avenants et à apporter aux directeurs des CFA un appui ou des conseils lors du renouvellement de ces conventions.

Les dispositions juridiques du code du travail relatives aux différentes possibilités offertes pour mettre en œuvre l'apprentissage ont évolué récemment et sont complexes. Le tableau 1 présente les principales caractéristiques de fonctionnement des différentes structururations offertes par le code du travail et dans lesquelles l'apprentissage doit impérativement s'inscrire.

Il a pour objectif de pouvoir se situer parmi les différentes structures juridiques envisageables et n'a pas l'ambition d'être exhaustif.

Recommandations

Pour avoir des données complètes, les établissements devront se référer à la sixième partie du code du travail, livre II Apprentissage et au livre VIII du code rural Enseignement, formation professionnelle et développement agricoles, recherche agronomique.

Tableau 1. Typologie du « statut » des différents lieux susceptibles de dispenser de l'apprentissage dans l'enseignement agricole

	Siège CFA	Annexe CFA	Sous-traitance	Unité de formation Apprentissage	Section d'apprentissage (SA)
Convention avec le Conseil régional	Convention quinquennale de création. Une annexe détermine les pouvoirs de l'organisme gestionnaire et du directeur du CFA en matière administrative et financière.	La convention de création du CFA doit les prévoir.	La sous-traitance doit être autorisée dans la convention de création du CFA : <i>la convention fixe ses modalités d'organisation administrative, pédagogique et financière</i> ; l'annexe pédagogique précise notamment <i>les conditions d'encadrement des apprentis</i> .	La création de l'UFA doit figurer dans la convention de création du CFA.	Convention de création : Conseil régional avec l'établissement d'accueil.
Convention avec une autre personne morale	Sans objet.	Deux hypothèses : - protocole inter-centres si l'annexe se situe dans un centre du même EPL ; - convention entre l'organisme gestionnaire du CFA et l'établissement d'accueil.	Organisme gestionnaire du CFA avec établissement d'accueil ou bien entreprise d'accueil.	Organisme gestionnaire du CFA avec l'établissement d'accueil. Le contenu de la convention est fixé par le code du travail.	Sans objet.
Responsabilités administratives et pédagogiques	Ces responsabilités appartiennent au directeur du CFA, sous réserve des pouvoirs d'ordre administratif et financier appartenant à l'organisme gestionnaire : art. R.116-4.	Elles appartiennent au directeur du CFA.	Elles appartiennent au directeur du CFA.	La responsabilité pédagogique incombe au directeur de l'établissement qui accueille l'UFA. : La responsabilité administrative reste au directeur du CFA.	Le responsable de l'établissement qui accueille la SA est chargé de la direction administrative et pédagogique.
Finances	Le budget et la comptabilité doivent être distincts de ceux de l'organisme gestionnaire : art. R.116-15.	Elles ne sont pas distinctes de celles du CFA.	Elles sont totalement distinctes du CFA qui règle la prestation délivrée sur présentation d'une facture.	Elles sont distinctes de celles du CFA. Les moyens de financement sont prévus dans la convention.	Budget identifié et comptabilité distincte.
Instances	Conseil de perfectionnement.	Aucune instance prévue par le code du travail.	Aucune instance prévue par le code du travail.	Comité de liaison entre l'établissement d'accueil de l'UFA et le CFA.	Conseil de perfectionnement.
Apprentis Représentation	Au sein du conseil de perfectionnement après élection : (et du CA de l'établissement public si l'organisme gestionnaire est un EPL).	Au sein du conseil de perfectionnement après élection (et du CA de l'établissement public si l'organisme gestionnaire est un EPL).	Au sein du conseil de perfectionnement après élection (et du CA de l'établissement public si l'organisme gestionnaire est un EPL).		Au sein du conseil de perfectionnement de la SA (et du CA de l'établissement public si l'organisme gestionnaire est un EPL).
Apprentis Règlement intérieur applicable	Règlement du CFA.	Règlement du CFA.	Règlement du CFA.	Règlement de l'établissement d'accueil. Le conseil de perfectionnement peut soumettre à l'instance délibérante pour adoption des dispositions particulières.	Règlement de l'établissement d'accueil. Le conseil de perfectionnement peut soumettre à l'instance délibérante pour adoption des dispositions particulières.
Apprentis Instance disciplinaire pour les CFA publics	Conseil de discipline du CFA (conseil de perfectionnement).	Conseil de discipline du CFA (conseil de perfectionnement).	Conseil de discipline du CFA (conseil de perfectionnement).	Conseil de discipline du CFA (conseil de perfectionnement).	Conseil de discipline de la SA (conseil de perfectionnement).

	Siège CFA	Annexe CFA	Sous-traitance	Unité de formation Apprentissage	Section d'apprentissage (SA)
Personnels Représentation	Au sein du conseil de perfectionnement (et du CA de l'établissement public si l'organisme gestionnaire est un EPL).	Au sein du conseil de perfectionnement (et du CA de l'établissement public si l'organisme gestionnaire est un EPL).	Les personnels ne sont pas agents du CFA ou de son organisme gestionnaire : ils ne sont pas représentés au sein du CFA.	Pas au titre du CFA pour les personnels qui seraient agents de l'établissement d'accueil de l'UFA.	Au sein du conseil de perfectionnement (et du CA de l'établissement public si l'organisme gestionnaire est un EPL).
Personnels enseignants : conditions d'emploi	Dossier établissant que l'intéressé remplit les conditions fixées par le code du travail adressé au DRAF qui a un mois pour faire opposition. Vacataires : autorisation donnée par le DRAF au vu du dossier de l'intéressé présenté par l'organisme gestionnaire.	Les personnels sont ceux du CFA et sont donc soumis aux mêmes conditions.	Les personnels ne sont pas agents du CFA et ne sont pas soumis aux dispositions.	Pour les personnels qui ne sont pas agents du CFA, ils ne sont pas soumis aux dispositions.	Les enseignants sont ceux qui ont vocation à enseigner dans l'établissement d'accueil.
Personnels : stages pratiques	Stages pratiques en entreprises pour les agents qui dispensent des enseignements techniques et pratiques, à l'entrée en fonction puis tous les cinq ans.	Les personnels sont ceux du CFA et sont donc soumis aux mêmes conditions.	Les personnels ne sont pas agents du CFA et ne sont pas soumis aux dispositions.	Les personnels ne sont pas agents du CFA et ne sont pas soumis aux dispositions.	Stages pratiques en entreprises pour les agents qui dispensent des enseignements techniques et pratiques, à l'entrée en fonction puis tous les cinq ans.
Personnels : directeur	Le directeur du CFA doit remplir les conditions fixées. Dossier établissant que l'intéressé remplit les conditions, adressé au DRAF qui a un mois pour faire opposition.	Sans objet.	Sans objet.	Sans objet.	Sans objet.
Habilitation à dispenser les formations par UCC et CCF (Note de service) DGER/POFE/N2005-2090 du 1 ^{er} décembre 2005)	Demande à soumettre au DRAF au moins trois mois avant le début de la formation.	Un dossier est établi pour l'annexe et présenté par le CFA au DRAF.	Un dossier est établi pour le site sous-traitant et présenté par le CFA au DRAF.	Un dossier est établi pour l'UFA et présenté par le CFA au DRAF.	Demande à soumettre au DRAF au moins trois mois avant le début de la formation.

CHAPITRE IV

Compétences du Conseil d'administration et du directeur de l'Établissement public local concernant le contrat de travail

Conformément à l'article R. 811-23-16° du code rural, c'est le conseil d'administration (CA) qui a la prérogative de la création et de la définition des emplois rémunérés sur le budget de l'établissement ainsi que des conditions d'emploi, de travail et de rémunération. En sa qualité d'organe exécutif de l'établissement (art. R. 811-26-2°) c'est le directeur de l'établissement public local (EPL) qui recrute et gère le personnel rémunéré sur le budget.

Cette répartition des rôles n'est pas toujours strictement respectée et des empiètements du conseil d'administration sur les compétences du directeur sont constatées. Les délibérations confondent souvent ces prérogatives distinctes, si bien qu'il est malaisé d'y lire s'il s'agit d'une création d'emploi ou d'un recrutement. De surcroît, parfois, certaines délibérations sont même nominatives.

Cette confusion des genres réduit d'autant la capacité d'intervention du directeur, ce qui altère sa faculté à gérer plus rapidement et plus sagement, dans le respect des dispositions législatives et réglementaires, certaines situations : par exemple les remplacements d'agents, les modifications de contrats, les licenciements, etc.

De là découle la nécessité d'un rappel au respect des compétences respectives du conseil d'administration et du directeur de l'EPLFPA en matière d'emploi et de recrutement des agents contractuels de l'établissement. L'élaboration et la tenue d'un outil de suivi des emplois permettront ensuite au directeur de les gérer dans la durée et d'informer utilement le conseil d'administration sur la manière dont sont exécutées ses décisions en matière de création d'emploi.

1. Le conseil d'administration, organe délibérant de l'EPLEFPA

Dans son article R. 811-23-16°, le code rural précise que le conseil d'administration règle par ses délibérations les affaires de l'établissement public local et des centres qui le constituent et que ses délibérations portent notamment sur «*la création et la définition des emplois rémunérés sur le budget de l'établissement public local ainsi que les conditions d'emploi, de travail et de rémunérations fixées dans le respect des lois et règlements en vigueur*». La compétence du conseil d'administration porte bien sur les emplois et non pas sur les contrats ou les personnes.

Recommandations

À ce titre, la délibération portant création d'un emploi, appuyée sur les besoins à satisfaire, comportera utilement :

- la nature des fonctions,
- la durée de l'emploi,
- les conditions de recrutement (exigence de niveau, quotité maximum de temps de travail, éléments de rémunération).

Tous ces éléments servent à déterminer objectivement un emploi correspondant à un besoin de l'établissement, et non pas à déterminer les modalités des contrats.

Recommandations

Ces éléments peuvent être amenés à évoluer dans le temps ; une délibération portant modification de l'emploi sera alors prise.

Même s'il n'en est pas fait mention expresse dans le code rural, le conseil d'administration est également compétent pour se prononcer sur la suppression de l'emploi en cas de disparition des besoins ou de difficultés financières ; en effet, en vertu du principe général du droit de parallélisme des compétences et de son corollaire, le parallélisme des formes, une autorité administrative qui a compétence pour prendre un acte, a également compétence pour prendre l'acte contraire sous la même forme. Ainsi, le conseil d'administration s'étant prononcé sur la création d'un emploi par délibération a pouvoir de se prononcer sur sa suppression.

Recommandations

En matière d'emploi, la compétence du conseil d'administration ne se limite pas à la création, à la modification ou à la suppression de celui-ci; une délibération en matière budgétaire doit être votée accordant les moyens financiers nécessaires pour l'exécution, par le directeur de l'EPLEFPA, des décisions prises.

2. Le directeur, organe exécutif de l'EPLEFPA

Dans son article R. 811-26-2°, le code rural précise que le directeur de l'EPLEFPA «*recrute et gère le personnel rémunéré sur le budget de l'établissement*». À ce titre, et dans le cadre des délibérations prises par le conseil d'administration, il recrute les personnels nécessaires pour occuper les emplois ouverts. Quelle que soit la procédure de recrutement mise en œuvre, celui-ci ne sera effectif qu'à la signature du contrat de travail par le directeur de l'EPLEFPA, seule personne habilitée à signer un contrat au nom de l'établissement (article R. 811-26-9 du code rural). C'est dans le contrat de travail, traduction de l'accord des deux parties, et non pas dans le corps de la délibération ayant créé l'emploi, qu'est nommément désignée la personne retenue.

Il est tout à fait possible que plusieurs personnes, travaillant chacune à temps incomplet ou partiel, occupent un même emploi. De même, une seule personne peut occuper deux emplois créés chacun pour une quotité incomplète du temps de travail, dans le respect de la réglementation applicable aux agents contractuels. C'est le contrat de travail, rédigé selon la réglementation en vigueur, qui comportera, pour l'agent, la définition du poste occupé et la quotité du temps de travail.

Dans son rôle de gestion du personnel rémunéré sur le budget de l'établissement, le directeur peut être confronté à des absences nécessitant remplacements. En ce cas, et afin d'assurer la continuité du service, il peut recruter temporairement un autre agent dans le cadre du même emploi. Dans la mesure où il n'y a ni modification, ni suppression d'emploi, une délibération du conseil d'administration n'a pas lieu d'être.

De même, le directeur peut être amené à engager une procédure de licenciement à l'encontre d'un personnel afin de mettre un terme anticipé au contrat de travail. Cette situation, pendant le recrutement, n'implique pas la disparition de l'emploi mais concerne l'employeur et l'employé. Elle ne nécessite donc pas une délibération du conseil d'administration et ressort

de la seule compétence du directeur, en vertu du même principe général, déjà cité, de parallélisme des compétences. À cet égard, on voit bien que la gestion des personnels diffère de la gestion des emplois.

3. Les outils de suivi des emplois de l'EPLEFPA

Le conseil d'administration a la compétence relative aux emplois, le directeur a la compétence relative aux personnels; si ce principe s'énonce simplement, son application peut être plus complexe en raison de la dissociation entre les emplois et les contrats de travail qui, en outre, peuvent évoluer dans le temps.

Recommandations

Des outils d'identification des emplois sont nécessaires à leur suivi, ils peuvent être tenus sous forme d'identification, de fiches, etc. Un récapitulatif en sera utilement réalisé et présenté à toute séance du conseil d'administration dès que l'actualité le nécessite. Ce récapitulatif, tableau de bord des emplois, régulièrement mis à jour, permet, de surcroît, d'assurer l'indispensable corrélation entre emplois et contrats. Il servira d'outil de gestion pour le directeur de l'EPLEFPA. Ainsi, il est possible de déterminer simplement et rapidement par quels personnels sont pourvus les emplois dans chaque secteur d'activité de l'établissement.

L'évolution de la rémunération des agents ne fera pas l'objet d'une délibération individuelle, mais d'un tableau identifiant chaque contrat concerné par la proposition du directeur. Il comportera utilement la situation actuelle et l'évolution proposée ainsi que sa date d'effet.

4. Conclusion

Le conseil d'administration et le directeur de l'établissement public ont chacun leurs compétences en matière d'emploi des agents. Le respect de celles-ci permet d'éviter les empiètements et de limiter autant que faire se peut les contentieux tout en conservant la souplesse qu'autorise la réglementation. Le conseil d'administration, organe délibérant de l'établissement public, doit se prononcer sur les emplois au regard des besoins de l'établissement, qui

découlent du projet d'établissement, expression de la politique générale de l'EPLEFPA. Pour la mise en œuvre de cette politique, le directeur et ses collaborateurs proposent au conseil d'administration les mesures nécessaires. Les délibérations concernant les emplois en font partie. Elles doivent traduire une véritable politique d'emploi de l'EPLEFPA.

DEUXIÈME PARTIE



Dispositifs et secteurs de formation

CHAPITRE V

Le projet pédagogique de l'exploitation agricole ou de l'atelier technologique de l'Établissement public local d'enseignement et de formation professionnelle agricoles (EPLEFPA)

Dès les débuts de l'enseignement agricole, la présence dans les établissements d'exploitations agricoles et d'ateliers technologiques (EA-AT) est née de la volonté de mettre en place une formation professionnelle de qualité, proche des exigences du monde professionnel.

« Les exploitations devenues centres de l'EPLEFPA, doivent [...] s'engager dans une démarche de projet, et notamment élaborer leur projet pédagogique, en cohérence avec les projets de formation des centres (lycées, CFA et CFPPA). Il sera donc utile d'examiner, dans les années à venir, les modalités d'élaboration de ces projets, ainsi que leur contenu et leur mise en œuvre »

Ainsi se concluaient, dans le *Rapport de l'enseignement agricole de 2001*, les recommandations du chapitre relatif à l'utilisation pédagogique de l'exploitation agricole de l'EPLEFPA. L'utilisation pédagogique des exploitations y était décrite au travers de la mise en œuvre d'actions innovantes engagées depuis les années 1990, actions qui s'appuyaient sur l'opération « Démonstration Agriculture durable » d'une part, et sur l'action Pygmalion traitant des rôles de l'exploitation quant au baccalauréat professionnel agricole d'autre part. La diversité des activités pédagogiques et les multiples rôles des acteurs y étaient soulignés.

1. L'utilisation pédagogique des exploitations agricoles et des ateliers technologiques

1.1. Le contraste entre préconisation et mise en œuvre

Le décret n° 2001-47 du 16 janvier 2001 relatif à l'organisation administrative et financière des EPLEFPA, modifiant le livre VIII du code rural, a institué le «*projet pédagogique de l'exploitation agricole (EA) ou de l'atelier technologique (AT)*». L'article R. 811-47-2 du code rural prévoit que «*le conseil d'exploitation ou le conseil d'atelier technologique... élabore notamment le projet technique et économique, le projet pédagogique et le programme d'expérimentation et de démonstration de l'exploitation ou de l'atelier technologique*».

La circulaire du 25 juin 2001 DGER/FOPDAC/C2001-2007 relative aux exploitations agricoles et aux ateliers technologiques des EPLEFPA en a précisé les contours: «*Le projet pédagogique... résulte d'une double démarche et doit être une co-construction entre les différents acteurs:*

- *l'expression de la demande pédagogique qui, à partir des référentiels de formation et du projet pédagogique de chaque centre de l'EPLEFPA, vise à établir la liste des thèmes et des situations pouvant être réalisées sur l'exploitation agricole ou l'atelier technologique;*
- *l'inventaire du potentiel pédagogique qui se traduit par l'élaboration d'un document de présentation générale, accompagné de fiches d'activités, d'une liste de situations de formation offertes par l'EA ou l'AT et des modalités de mise en œuvre.*

Le projet pédagogique doit, à partir de cette double démarche, être traduit dans un programme d'utilisation pédagogique de l'EA ou de l'AT».

En décembre 2003, un bilan de la mise en œuvre de cette circulaire dans son volet pédagogique a été demandé à l'Inspection par deux sous-directions de la DGER (POFEGTP et FOPDAC); il a été également proposé d'étudier le rapport entre l'utilisation pédagogique de l'exploitation et les coûts induits («surcoûts pédagogiques»). La démarche, qui a mobilisé 23 inspecteurs enquêtant en binômes auprès de 23 exploitations ou ateliers technologiques (EA/AT) au cours des années 2003 à 2005, a conduit à l'élaboration d'un rapport et d'un guide méthodologique à l'usage des équipes de direction et pédagogiques intitulé *Piloter l'utilisation pédagogique des EA/AT*.

À travers les pratiques pédagogiques observées, l'évaluation réalisée a bien montré que les exploitations agricoles et les ateliers technologiques contribuent:

- à la construction de savoirs généraux;
- à l'acquisition et/ou au développement de compétences professionnelles,

- à l'apprentissage d'habiletés sociales ;
- au développement personnel de l'apprenant.

En ce qui concerne les pratiques comme l'acquisition des compétences, la diversité est grande en fonction des établissements, des filières de formation, des secteurs professionnels considérés, faute notamment d'une relecture des référentiels propre à identifier les compétences à développer dans les situations professionnelles inventoriées.

Il n'y a pas davantage, le plus souvent, d'organisation des disciplines. Celles-ci sont parties prenantes dans la construction des savoirs, mais elles ne s'approprient pas spontanément les autres dimensions du potentiel de formation des exploitations ou ateliers : celles qui relèvent à la fois de processus éducatifs, pédagogiques et culturels.

L'analyse des écarts entre le prescrit des référentiels et le réalisé met aussi en évidence que c'est dans les établissements où la culture s'est construite, historiquement et stratégiquement, autour de la dimension professionnelle de la formation, voire de la pratique, que les écarts sont minimes, ce qui témoigne d'une utilisation encore traditionnelle des exploitations et ateliers. La contribution pédagogique des EA/AT peut donc être qualifiée de plutôt classique et souvent dispersée ; les exploitations agricoles et ateliers technologiques « font de la compétence sans le savoir ».

Le contraste observé entre les textes et leur mise en œuvre, dans une utilisation pédagogique peu construite et avec un manque de projets formalisés, mérite que l'on approfondisse la notion de projet pédagogique de l'EA/AT, que l'on précise les conditions de l'élaboration du projet et que l'on mette en évidence, en conséquence, sa pertinence comme outil de pilotage au profit de la formation des apprenants.

1.2. Un contexte en évolution

Tout cela est d'autant plus nécessaire que les publics en formation ont évolué, que le renouvellement important des populations d'enseignants exige que les EA/AT contribuent à leur professionnalisation et que l'enseignement agricole doit répondre à l'évolution de l'agriculture et aux attentes sociétales, comme le souligne la circulaire DGER/SDRIDCI/C2008-2009 du 27 juin 2008 : « Emergence et diffusion de pratiques agricoles durables : stratégie de l'enseignement agricole ».

Ce nouveau contexte implique que le potentiel pédagogique des EA/AT soit valorisé dans tous les éléments qui le constituent :

- les activités de l'exploitation ou de l'atelier et les situations de travail ;

- le territoire : les sols, les cours d'eau, la faune, la flore, les données météorologiques, les structures paysagères, les sites remarquables, le patrimoine bâti, les réseaux de partenaires, l'histoire du site...
- le système de production et les modes de mise en marché : les ateliers et les facteurs de production, les assolements, les conduites, les résultats technico-économiques, la commercialisation...
- les projets et programmes de l'EA-AT : production, aménagements, pédagogie, expérimentation...



Zoom

Les SIG (systèmes d'informations géographiques) un exemple de renouvellement du contexte

Les technologies de l'information et de la communication (TIC) ont connu un développement considérable durant les dix dernières années dans les établissements d'enseignement agricole avec un accompagnement financier important des conseils régionaux. Elles ont également concerné les EA/AT. Pour ces centres, elles constituent un outil de gestion et de diffusion de l'information. Elles favorisent l'accès des enseignants et des apprenants aux données de l'exploitation et sont ainsi un moyen de formation aux outils TIC utilisés par le monde professionnel.

La présence de personnels qualifiés (directeur d'exploitation et d'atelier technologique, professeur TIM, TEPETA IBA) a créé des conditions favorables au développement de l'usage des TIC. Les équipements se sont généralisés mais ils restent cependant d'une grande hétérogénéité. Les usages professionnels sont multiples : réglementaire, technique, économique, commercial, spatial et territorial, etc.

Les SIG représentent un outil porteur de fortes potentialités pédagogiques au service des différentes filières de formation (BEPA, baccalauréats, BTS) et des différents secteurs professionnels (production, aménagement de l'espace, services en milieu rural...). Ils représentent au niveau du territoire un champ de mise en application concrète très riche d'enseignements.

En baccalauréat technologique par exemple, une situation pluridisciplinaire du module M6 « Espaces, territoires et société » associe l'histoire-géographie, l'agronomie et l'informatique afin de sensibiliser les élèves à la place des SIG comme outil d'aide à la décision dans les démarches d'aménagement du territoire. Les enseignants peuvent s'appuyer sur les données des exploitations agricoles pour analyser avec les élèves des cas concrets : inventaires agro-écologiques, diagnostic d'éco-conditionnalité, mise en œuvre d'une agriculture de précision dans les itinéraires techniques, gestion du parcellaire...

Utilisation et valorisation des TIC dans les EA/AT devraient en conséquence trouver toute leur place dans les différents projets à l'échelon local comme régional.

Parmi les éléments qui renouvellent le contexte de l'utilisation pédagogique des EA/AT, il faut enfin mentionner la loi du 13 août 2004 relative aux libertés et responsabilités locales, qui a transféré aux Régions les biens immobiliers des établissements d'enseignement agricole qui appartenaient à l'État, en pleine propriété et à titre gratuit. Ce transfert, effectif depuis le 1^{er} janvier 2007, concerne les exploitations agricoles (bâtiments et terrains).

À cette occasion, des Régions ont pu exprimer des interrogations mais aussi des avis différents concernant les modalités de fonctionnement des exploitations agricoles et des ateliers technologiques. Conforter le projet pédagogique des EA/AT est un atout complémentaire pour leur valorisation ; la rénovation en cours des référentiels constitue alors une opportunité favorable. Dans ce contexte, les équipes pédagogiques devront donc faire preuve d'imagination et de détermination pour mettre en œuvre des projets pédagogiques novateurs.

2. La notion de projet pédagogique de l'exploitation ou de l'atelier technologique

La notion de projet pédagogique de l'exploitation agricole ou de l'atelier technologique a été explicitée pour la première fois lors des Troisièmes rencontres nationales des directeurs d'exploitations agricoles et d'ateliers technologiques (DEA/DAT) à Metz en 1998, dans un groupe de travail qui avait pour thème de réflexion : « Projet d'établissement et système d'exploitation ». Dans le compte-rendu de séance, les principaux éléments d'un projet pédagogique sont avancés :

- « prendre en compte la diversité des publics, les choix pédagogiques des équipes (disciplinaire et interdisciplinarité, progression, pédagogie du projet, PUS, PIC...) » ;
- le potentiel pédagogique ;
- le règlement intérieur de l'EA/AT, l'hygiène et la sécurité, l'encadrement et la surveillance des apprenants ;
- les coûts pédagogiques qui font l'objet d'échanges ;
- l'évaluation du projet.

Les échanges du groupe s'achèvent sur la question : « EA/AT, centres constitutifs des EPLEFPA ? » ; cette question trouvera sa réponse dans la loi 99-574 du 9 juillet 1999 d'orientation agricole, qui a fait passer l'EA/AT, de sa place en division B lycée, à une place de centre de l'EPLEFPA. Le décret d'application du 16 janvier 2001, déjà cité, instituera le projet pédagogique de l'EA/AT.

La notion de projet pédagogique du centre de formation de l'EPLEFPA était assez connue ; elle est en effet présente dans les textes dès la loi du 9 juillet 1984 portant rénovation de l'enseignement agricole avec le projet pédagogique de l'établissement (article 8).

L'article R. 811-31 du Code rural précise en effet : « *Le conseil intérieur de chaque lycée, le conseil de perfectionnement de chaque CFA ou le conseil de centre de chaque CFPPA [...] prépare la partie pédagogique du projet d'établissement, conformément à l'article 18 de la loi n° 89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation. [...]*

« *Les équipes pédagogiques ont pour mission de favoriser la concertation entre les enseignants, en particulier en ce qui concerne la coordination des enseignements, le choix des méthodes pédagogiques, des matériels techniques, des manuels et des supports pédagogiques, le suivi et l'évaluation des élèves, l'organisation du travail des élèves, les relations avec les familles, l'orientation et l'utilisation pédagogiques de l'exploitation agricole et des ateliers technologiques...* »

De même, l'article R. 811-11 du code rural rappelle que « *Les missions pédagogiques et éducatives des établissements publics locaux d'enseignement et de formation professionnelle agricoles s'exercent dans le respect des objectifs pédagogiques et éducatifs fixés par le ministre de l'Agriculture. Les projets pédagogiques qui sont établis dans la limite des prescriptions fixées sur le plan national par le ministre de l'agriculture définissent notamment :*

- 1) l'organisation en unités de formation, classes, groupes d'élèves, stagiaires ou apprentis ;*
- 2) l'emploi des dotations en heures d'enseignement dont dispose l'établissement ;*
- 3) la répartition des différentes séquences de formation ;*
- 4) la définition, en tenant compte des schémas régionaux, des actions de formation complémentaire et de formation continue destinées aux jeunes et aux adultes ;*
- 5) l'ouverture sur l'environnement social, culturel, économique ;*
- 6) le choix de sujets d'études, en particulier pour compléter ceux qui figurent dans les programmes nationaux ;*
- 7) sous réserve de l'accord des familles pour les élèves mineurs, les activités facultatives qui concourent à l'action éducative organisées à l'intention des élèves».*

En revanche, la notion de *projet pédagogique de centre de production* est nouvelle et singulière.

L'EA/AT se trouve en effet à la confluence des demandes des centres, tout en étant en position d'offre de son potentiel pédagogique. Le projet péda-

gogique devra articuler ces deux positions. La responsabilité des équipes pédagogiques (articles L. 912-1 et R. 421-49 du code rural), et le rôle du conseil pédagogique (articles L. 811-8 du code rural et L. 421-5 du code de l'éducation) – conseil qui n'est pas installé dans les EPLEFPA, mais qui est prévu par la loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école – sont importants.

Le projet de l'EA/AT s'inscrit donc dans le projet d'établissement et il croise les projets des centres de formation. Ceci rend son élaboration sans doute plus difficile mais d'autant plus nécessaire.

3. L'élaboration du projet pédagogique

3.1. La démarche de conduite de projet

Elle nécessite une méthodologie claire et donc une organisation spécifique qui visent à répondre aux attentes du « maître d'ouvrage », l'EPLEFPA, dans les conditions de coûts et de délais fixées dans le cadre prescrit (DGER/SDEPC : 2005-2015 du 19 octobre 2005, *Les projets d'établissement* ; DGER/FOPDAC du 25 juin 2001 : *Les exploitations agricoles et les ateliers technologiques : fonctions et contributions aux missions et projets des établissements* ; DGER/SDEPC : 2005-2014 du 19 octobre 2005, *Projets régionaux de l'enseignement agricole (PREA)* ; DGER/SDRIDC du 27 juin 2008 : *Émergence et diffusion de pratiques agricoles durables : stratégie de l'enseignement agricole*).

Si elle a pour objet premier de bénéficier aux apprenants (élèves, apprentis et stagiaires), la démarche de conduite de projet donne aussi une occasion de positionner les EA/AT en tant que lieu de formation et de professionnalisation privilégié pour les équipes pédagogiques de l'EPLEFPA.

La gestion de projet intègre préalablement la définition des axes et des objectifs stratégiques et politiques locaux. Le schéma directeur (ou stratégique), fort de la définition de priorités en termes de réalisations d'objectifs donne une visibilité sur les ambitions de l'établissement et de ses acteurs. Pour garantir la réalisation des intentions à moyen terme, la notion de faisabilité doit trouver toute sa place et sa valeur : objectifs et démarches pédagogiques précis, concrets et évaluables, définition des besoins, des moyens à mettre en œuvre, des rôles de chacun.

Cette procédure spécifique est une étape qui nécessite la mise en place d'un comité de pilotage regroupant les différents acteurs de l'établissement, voire de la communauté éducative ainsi que des experts (professionnels, techniciens, par exemple), si nécessaire. Les enseignants et formateurs de toutes

les disciplines y trouveront une place privilégiée ainsi que les représentants des apprenants, sous la conduite d'un chef de projet en la personne du DEA/DAT, délégué officiellement par le directeur de l'EPLFPA, président du conseil de l'EA/AT.

Le rôle des instances n'en sera pas affaibli, bien au contraire. En leur sein et au bénéfice de leurs membres s'établiront discussions, échanges et validations des phases successives, qu'elles soient d'étape ou finale.

3.2. Présentation succincte de la méthodologie de projet

Phase préparatoire : définition du projet, formalisation

L'évolution de la place de l'EA/AT au sein de l'EPLFPA sera particulièrement prise en compte, d'une part en termes de transversalité (toutes les disciplines, toutes les filières, toutes les voies de formation) et aux fins d'optimisation dans de multiples domaines :

- communication ;
- mutualisation des pratiques ;
- diversification des supports et des situations.

Le projet pédagogique restera d'autre part un lieu privilégié de concrétisation des intentions éducatives et de la participation active des EA/AT à la mission d'insertion scolaire et sociale fixée aux établissements.

Cette phase, que l'on peut définir « d'avant-projet », intègre plusieurs études.

L'étude d'opportunité : prise de conscience, définition du périmètre de l'action et de son contexte, ciblage des utilisateurs, identification des besoins

Un recensement des activités et des situations de travail sera établi parallèlement à l'élaboration d'un inventaire exhaustif des ressources existantes dans les domaines scientifique, technico-économique, patrimonial et culturel. La mise en œuvre de diagnostics (territorial, agro-environnemental, durabilité...) participera à la définition de l'étendue de ce potentiel. Les responsabilités du directeur de centre en tant que chef de projet devraient être officialisées à ce stade.

L'étude de faisabilité organisationnelle, technique et économique

L'analyse des besoins repérés prendra en compte les référentiels et leurs recommandations mais aussi les profils des apprenants. La mesure du potentiel pédagogique offert par les EA/AT devrait trouver ici sa pleine expression, en particulier dans la réponse aux attentes sociétales présentes (biodiversité, sécurité, durabilité...), au profit d'une image positive du travail et des métiers, à l'acquisition d'un esprit d'entreprise, à l'apprentissage du geste et

des techniques professionnelles ainsi qu'au développement de la démarche menant à la décision.

La mise en place et l'entretien de conditions matérielles favorables faciliteront l'utilisation pédagogique des EA/AT en confortant l'image positive auprès des apprenants. Les actions retenues, y compris en matière d'effets induits, conforteront « l'étayage du projet », en marquant le sérieux qui s'y attache.

L'étude technique détaillée : adaptation fonctionnelle, formalisation

Elle s'attachera à déterminer et à retenir un certain nombre de méthodes et de principes d'utilisation pédagogique et didactique aboutissant à la rédaction d'un véritable programme d'utilisation ou « cahier des charges ». L'inventaire des activités et pratiques sera établi à partir de l'analyse des progressions pédagogiques et de l'agrégation des éléments qui en sont extraits. Ces activités seront inscrites sur un planning accessible à tous.

La mutualisation des outils et des expériences prendra ici toute sa valeur en veillant à associer cadre pédagogique et réglementaire (y compris en matière d'hygiène et de sécurité), en particulier dans la mise en place du dispositif « mini-stages ».



Zoom

En BTSA, un exemple de réalisation avec l'exploitation agricole de l'établissement comme support pédagogique

Le module D43 « expérimentation » est un domaine pertinent d'utilisation pédagogique de l'exploitation agricole d'un établissement.

Il s'agit d'un module bi-disciplinaire agronomie/mathématiques-statistiques. Les notions d'agronomie et de statistiques sont étroitement impliquées.

La mise en place d'un essai est réalisée au niveau de l'exploitation. Les objectifs poursuivis sont précisés en concertation par les différents acteurs. Le DEA a donc porté l'information au préalable aux enseignants et incité à son utilisation. Dans le cas étudié, il s'agit d'une plateforme de différentes variétés de blé avec dispositif en blocs.

Les différentes étapes sont négociées entre les acteurs responsables : chef d'exploitation, enseignants d'agronomie et de mathématiques, responsable pédagogique de l'établissement.

L'étude s'effectue en plusieurs phases en tenant compte des différentes contraintes :

- phase préalable : choix de la parcelle support de l'essai, date prévisionnelle du semis ;
- phase de réalisation : suivi parcellaire par les étudiants ;
- phase d'étude : recueil des données et saisie informatique sous le logiciel STATITCF ;
- phase de valorisation des résultats : exploitation statistique par analyse de variance réalisée

en petits groupes d'élèves. À l'issue de cette analyse, les apprenants proposent un choix variétal adapté à la situation étudiée ;

– compte rendu sous forme d'un document écrit et présentation orale.

La réussite d'une telle expérience repose sur une volonté affichée des différents intervenants de travailler en équipe. L'initiative en revient aux enseignants d'agronomie et de mathématiques qui ont l'habitude de travailler ensemble. Ce sont les moteurs de cette démarche. Ils définissent les conditions de réalisation de cette étude. En retour, l'exploitation assure la mise à disposition de la parcelle et surtout du matériel à des moments précis, ce qui suppose une concertation régulière entre les personnes de l'équipe élargie ; le DEA est placé ici dans la fonction importante de facilitateur. Le responsable pédagogique de l'établissement a aussi prévu des plages horaires relativement souples où interviennent les deux enseignants.

En conclusion, les différents acteurs, apprenants, enseignants, responsable pédagogique et équipe d'exploitation sont satisfaits de cette expérience. Le rôle de l'exploitation comme support pédagogique a été optimisé. Cette expérience a permis aux apprenants de s'intéresser de près à l'exploitation agricole, parfois même de la faire découvrir aux participants. La réussite d'une telle expérience demande une cohésion de l'ensemble des acteurs et le support d'un projet pédagogique validé.

Phase de réalisation : développement du projet

Au cours de cette étape s'aménagera la concrétisation des actions et opérations retenues avec les apprenants, les employés, les équipes pédagogiques, le DEA/DAT, voire une contractualisation entre des acteurs. En lien avec la mise en place du plan d'actions s'établiront le plan de communication spécifique et l'élaboration d'un tableau de bord qui facilitera le pilotage futur et l'indispensable évaluation du système.

L'adéquation entre l'architecture des formations d'un EPLEFPA et le système des activités de production n'est jamais complète. La mise en place d'ateliers pédagogiques, les stages en entreprises et voyages d'études ne pallient qu'en partie cette difficulté. La mise en réseau géographique ou thématique des potentiels pédagogiques des EA/AT devient alors nécessaire en permettant de répondre à la diversité des besoins pédagogiques.

Phase d'évaluation ou capitalisation

Chaque étape, chaque action définissant des indicateurs spécifiques afférents aux objectifs à atteindre, une évaluation continue devra se développer. En référence à la programmation, cette phase permettra :

– l'évaluation du résultat de la mise en œuvre du programme d'utilisation pédagogique, donc de la satisfaction des besoins ;

- l'impact de l'utilisation pédagogique sur les apprenants notamment en termes d'acquisition de compétences ;
 - l'estimation des moyens mis en œuvre et des surcoûts pédagogiques générés.
- Les expériences seront alors capitalisées, répertoriées et des bilans réalisés régulièrement dans le cadre du suivi du projet en vue de corrections et d'une optimisation future.

3.3. Les conditions de réussite du projet pédagogique

Dans le contexte rappelé précédemment, à savoir :

- le transfert du patrimoine aux régions et les interrogations de la collectivité sur les missions dévolues aux EA/AT, notamment en regard des ateliers pédagogiques présents chez nos collègues de l'EN,
- l'hétérogénéité des apprenants (nouveaux publics),
- la rénovation des diplômes et des référentiels dans le secteur production,
- les réponses aux attentes sociétales,

la mise en place d'un projet pédagogique propre aux EA/AT doit devenir une composante indispensable du projet d'établissement, donc une force de structuration de l'EPLFPA. La notion de dimension professionnelle est mise alors entièrement au service de la pédagogie comme devrait également l'être celle liée à l'expérimentation et au développement, en particulier dans les sections de BTSA.

Favoriser l'élaboration et la mise en œuvre du projet

À la « gestion de projet » précédemment traitée, il faut ajouter d'autres conditions indispensables à la réussite de ce challenge :

- la prise de conscience de la diversité et du fort potentiel des EA/AT ;
- l'intégration de tous les acteurs dès le départ de la réflexion, y compris des apprenants afin de faciliter la notion d'appropriation ;
- la volonté et l'engagement des équipes à l'utiliser pleinement.

Le projet devient alors également illustration de liberté pédagogique et créativité, d'autonomie et d'initiative pédagogique y compris en matière de parcours personnalisés.

Si démarche et construction du projet doivent être conduites et encadrées, démocratie et participation de tous les acteurs restent un gage de succès. Expression ouverte, recherche de champs d'activités innovants, pluralité des mises en situation doivent contribuer à une avancée constante vers les objectifs fixés. Ce sera facilité par la prise en compte de cette recommandation dans les référentiels. Cela reste pourtant insuffisant, le projet devant créer une dynamique qui lui est propre, dans ce moment particulier, grâce à :

- une organisation adaptée et une mise en œuvre facilitée ;
- des critères d'évaluation réfléchis tout au long de la construction ;
- la culture de l'écrit dans toutes les phases : élaboration, réalisation et évaluation ;
- la motivation et l'engagement du DEA/DAT dans le projet, son habileté dans l'animation du groupe de travail, son positionnement en termes de facilitation et sa volonté de concourir au succès.

En résumé, le rôle des acteurs et en particulier celui du DEA/DAT ainsi que l'énergie des équipes placée au service du projet pédagogique créent des conditions de responsabilités partagées favorables à la réussite du challenge entrepris.

Mettre en place un pilotage affirmé

Il consistera à déterminer et à mettre en œuvre un accompagnement structuré indispensable au fonctionnement et aux évolutions futures.



Zoom

Conditions favorables à la mise en œuvre d'un projet pédagogique de l'exploitation agricole ou de l'atelier technologique

Conditions propres au centre

- Une relation entre les orientations de l'exploitation et les filières de formation ;
- La nature des productions, certaines (horticulture, viticulture) se prêtant mieux que d'autres à la mise en œuvre de travaux pratiques ;
- L'appropriation des exploitations et ateliers technologiques par les filières générales et technologiques ou encore par les filières autres que la production (aménagement, services), pour les disciplines non techniques ;
- La proximité EA-AT/centres de formation ;
- Un cadre soigné, accueillant, des vestiaires et des équipements sanitaires fonctionnels ;
- Des équipements destinés aux pratiques pédagogiques (salles de cours, petit matériel, matériel ou parcelles dédiés) et des conditions de sécurité irréprochables ;
- Un fonctionnement facile à appréhender, ni trop complexe, ni trop marqué par la pédagogie ou l'expérimentation ;
- Un suivi et des résultats techniques et économiques des productions satisfaisants, des enregistrements complets et largement diffusés ;
- Une équipe d'exploitation stable, de bonnes relations entre les agents et une véritable implication des salariés dans la fonction pédagogique.

Conditions propres à l'établissement

- Des emplois du temps prévoyant des plages horaires adaptées et/ou une souplesse d'organisation suffisante ;
 - Une bonne concertation pédagogique et technique (réunions d'exploitation...) et une circulation de l'information organisée ;
 - Une valorisation de la « culture professionnelle » ;
 - Le souci de structurer, de formaliser, et de communiquer ;
- des équipes pédagogiques impliquées dans l'élaboration des grilles d'évaluation et dans leur suivi au quotidien ;
- Un DEA/DAT jouant son rôle, essentiel dans l'animation, la concertation et la diffusion des informations, présent lors des réunions de filière et des conseils de classe, notamment celles qui organisent des mini-stages, pour saisir l'occasion de proposer des situations de formation (TP, TD) répondant aux objectifs des référentiels, et de lancer des appels d'offres pour divers projets d'études ou de communication ;
 - L'implication des proviseurs adjoints, des directeurs de CFA et CFPPA et des CPE dans les démarches d'appui pédagogique aux enseignants techniques et notamment aux nouveaux en ce qui concerne l'appropriation et le respect des référentiels, dans l'animation des équipes pédagogiques des filières. Ils y sont trop souvent peu impliqués, alors qu'ils y ont toute leur place au même titre que pour l'élaboration, la mise en œuvre et l'évaluation du projet.
-

4. Le projet, outil de pilotage de l'utilisation pédagogique de l'exploitation

Selon la circulaire C2001-2007 du 25 juin 2001, « *le projet pédagogique doit être traduit en un programme d'utilisation pédagogique de l'EA/AT* ». Ce programme est donc le plan d'action du projet, véritable « feuille de route » sur un pas de temps donné : une année scolaire ou un cycle de formation. Son succès nécessite :

- la participation de multiples acteurs de l'établissement :
 - . les enseignants et formateurs,
 - . les directeurs de centre mais aussi les autres membres de l'équipe de direction (gestionnaire, CPE),
 - . les salariés de l'EA/AT,
 - . les représentants des apprenants.
- un pilotage dynamique qui doit être principalement assuré par le DEA/DAT selon le référentiel de métier des emplois de direction : « *le DEA/DAT prépare le projet pédagogique de l'exploitation agricole ou de l'atelier technologique et le propose au conseil d'exploitation ou d'atelier ; il veille à la valorisation de l'EA/AT par l'ensemble des centres constitutifs et participe à la concertation pédagogique pour en prévoir les modalités* ».

L'étude conduite par l'Inspection de l'enseignement agricole de janvier 2004 à janvier 2006 a mis en évidence le rôle essentiel de cette fonction de pilotage qui consiste à impulser, animer, arbitrer, décider, organiser, informer, évaluer, ajuster, etc., pour permettre l'émergence d'une dynamique collective où chacun apporte sa contribution (compétence, expérience,...), fait part de ses besoins, de ses demandes au service de la formation des apprenants.

La création de cette dynamique est très liée à la nature du pilotage : s'il est faible, voire inexistant, la concertation, lorsqu'elle existe, est l'affaire de quelques personnes seulement qui ont des affinités ; quand au contraire, le pilotage est réel, « fruit » d'une réflexion structurée, les individualités s'effacent pour laisser place à la participation collective.

Le pilotage par le projet dans le contexte d'un management valorisant les compétences, permettant l'accompagnement des nouveaux enseignants, attentif aux réalisations, est sans nul doute un élément clé pour respecter les consignes prescrites dans les référentiels et leurs recommandations ; les acteurs s'adaptent au changement à condition d'en mesurer la portée, d'y trouver un intérêt et d'en partager les objectifs.

Afin d'aider les équipes des établissements, l'Inspection a élaboré un guide méthodologique qui constitue un outil pour lancer localement la construction du programme d'utilisation pédagogique de l'EA/AT. Présenté en dix fiches, ce guide rappelle les étapes essentielles à respecter :

- définir le potentiel pédagogique de l'EA/AT et le faire connaître ;
- demander aux équipes pédagogiques d'exprimer leurs besoins avec une entrée « filière » ;
- formaliser sous forme de fiches la conduite des travaux pratiques et mutualiser les expériences ;
- mettre en place un cadre pédagogique et réglementaire pour le dispositif mini-stages ;
- veiller à l'existence et au maintien de conditions favorables à l'utilisation pédagogique : conditions matérielles, hygiène et sécurité...
- faire de l'EA/AT un lieu de formation et de professionnalisation des enseignants et formateurs par des mises en situation concrète : stages individuels sur l'exploitation, stages sur site en équipe pédagogique...

Le projet pédagogique de l'EA/AT n'est pas établi une fois pour toutes ; il doit être régulièrement valorisé au cours des différents conseils et évalué afin d'adapter les pratiques et justifier les moyens mis en œuvre ; il doit aussi être réactualisé pour répondre aux évolutions des formations de l'EPL.

Il constitue également un support de mutualisation entre les EPL d'une région pour répondre d'une façon pertinente à des besoins pédagogiques spécifiques : options, spécialités, MIL, MAR...

Comme tout projet, le projet pédagogique de l'EA/AT sera reconnu et suscitera réflexions, suggestions et engagements des différents acteurs s'il est porteur de sens et s'il répond aux attentes des usagers ; il doit être le « fruit » d'un travail d'équipe (directeur d'EPL, proviseur adjoint, directeurs de centres, enseignants, formateurs, salariés de l'EA/AT...) et constitue un volet du projet du centre EA/AT et plus globalement du projet d'établissement.

5. Conclusion

Dans le contexte présent, rôle et place des EA/AT évoluent et doivent pouvoir s'adapter afin de participer aux réponses attendues par la société et ses acteurs tout en optimisant leur mission principale : être le support privilégié de formation, d'éducation et d'insertion.

L'organisation de ce schéma et la construction raisonnée de cette architecture ne peuvent s'établir « au fil de l'eau » et sans ligne directrice.

La mise en place d'un projet pédagogique spécifique aux EA/AT reste un élément fort permettant d'atteindre les objectifs repérés. Il lui faudra cependant avoir été construit en harmonie avec les autres centres pour contribuer à constituer une partie importante des fondations du projet d'établissement.

Trois facteurs viennent étayer et conforter cette démarche :

- la mise en œuvre de la circulaire « Émergence et diffusion de pratiques agricoles durables : stratégie de l'enseignement agricole » (p. 3), qui crée un moment privilégié pour la réflexion au sein des établissements et confie aux EA/AT de nouvelles missions ouvrant à de nouvelles dimensions ;
- l'écriture des référentiels et leur application menée dans un esprit d'interdisciplinarité, de mutualisation et de rénovation où la réponse aux attentes sociétales dépasse le seul « monde du professionnel » ;
- la volonté de revaloriser « les autres missions », en particulier l'expérimentation, le développement et l'animation des territoires, elles-mêmes vecteurs d'une pédagogie active et innovante.

Le projet pédagogique se positionne donc bien en tant qu'outil performant de pilotage. L'engagement des équipes et l'habileté de conduite du DEA/DAT restent les vecteurs principaux conduisant à la réussite des apprenants et de toute la communauté éducative.

CHAPITRE VI

Les sections sportives de l'enseignement agricole et la mission de développement et animation du territoire

Les sections sportives de l'enseignement agricole (SSEA) ont fait l'objet d'un premier article dans le *Rapport de l'Inspection* de l'année 2001.

Devant l'afflux des initiatives et des projets d'ouverture et face au principe de déconcentration des compétences, l'harmonisation de leur fonctionnement s'est révélée nécessaire.

La note de service n° 2007-2140 du ministère de l'Agriculture et de la Pêche et l'instruction conjointe du ministère de la Santé, de la Jeunesse et des Sports du 30 octobre 2007 répondent à cet objectif. Ces textes organisent les modalités de mise en place, de suivi, d'évaluation et de financement de ces structures complémentaires à l'éducation physique et sportive de l'enseignement obligatoire. La définition d'un cahier des charges, qui doit précéder toute reconnaissance institutionnelle, est ainsi établie. Le pilotage de ce dispositif relève des services régionaux (SRFD) de l'Inspection de l'enseignement agricole, sous l'autorité de la DGER (S/D POFE) et du doyen de l'Inspection. Un bref rappel historique est nécessaire pour comprendre la situation actuelle, faire un premier bilan de plus de dix ans de fonctionnement et définir des perspectives d'évolution du dispositif.

La première SSEA a été créée au LEGTA de Laval en 1982, dans l'activité football, sous l'impulsion de Jean Aboudharam, inspecteur de l'enseignement agricole pour l'éducation physique et sportive.

Cette section était construite sur le modèle adopté par l'Éducation nationale. Il s'agissait, pour des joueurs d'un bon niveau, d'avoir la possibilité, dans le cadre de leurs études, d'améliorer leur niveau de jeu et de participer au championnat « élite » de l'UNSS.

Avec les lois de 1984, qui ont dévolu à l'enseignement agricole quatre missions dont celle d'animation des territoires ruraux, et les expériences menées dans différents établissements, les sections sportives se voient assigner un objectif supplémentaire : la participation à l'animation et au développement des territoires. Ainsi, à l'obtention d'une qualification agricole et à

la formation de sportifs s'ajoute la préparation aux diplômes d'animateurs sportifs. C'est pourquoi, le texte officiel précité est cosigné des deux ministères compétents.

Les trois premiers établissements à donner cette dimension à leurs enseignements furent les lycées de Fontenay-le-Comte, Pontivy et Brioude.

Dans un même temps, devant la nécessité en région de montagne de maintenir des activités professionnelles viables passant souvent par la pluriactivité, des enseignants d'EPS et leurs établissements respectifs ont offert à leurs élèves la possibilité d'être formés aux diplômes d'accompagnateur et aux brevets d'État d'escalade, de canoë ou de ski. Il s'agissait des lycées d'Aubenas, Gap, la Motte-Servolex et Voiron.

L'organisation et l'accompagnement de ces sections ont donné lieu à la signature d'une première convention entre le ministère de l'Agriculture et de la Pêche et le ministère de la Jeunesse et des Sports en 1990.

Cette dernière apportait une reconnaissance de ces sections et de leur spécificité et assurait un financement «Jeunesse et Sports» d'un montant égal à 600 000 francs, réparti au niveau national entre toutes les sections ouvertes et reconnues.

À cet effet, la note de service DGER/POFGTP n° 2003-2057 du 26 août 2003 était publiée et caractérisait leur spécificité à travers des critères de certification. Les principaux critères concernaient les finalités d'animation et de développement du territoire et les modalités de mise en œuvre (contrôle médical, nombre de participants, aménagements horaires, etc.).

Depuis 2006, la mise en application de la loi organique relative aux lois de finances (LOLF) a transféré à l'échelon régional la gestion des budgets opérationnels de programmes (BOP), inscrits sur les crédits du titre III des directions régionales de la Jeunesse et des Sports (DRJS). Il revient donc aux DRAF/SRFD et aux DRJS d'œuvrer conjointement pour définir une politique cohérente et structurée en matière de création et de financement des SSEA. Aujourd'hui, plus de cent sections sont ouvertes. Il convient d'analyser cette très forte progression en s'appuyant tout d'abord sur un bilan global de dix ans de fonctionnement puis, dans un deuxième temps, sur l'évolution du contexte du milieu rural, de ses pratiques sportives et des politiques fédérales menées en termes de développement.

Sous le même label «SSEA», nous pouvons, à ce jour, identifier trois modalités de fonctionnement, selon les sports pratiqués dans les sections.

1. Les sections sportives « montagne » et « activités physiques de pleine nature »

Elles regroupent les activités ski, escalade, randonnée en montagne, canoë-kayak, VTT, golf, voile, planche et surf, tir à l'arc, plongée, tout-terrain...

Le bilan est révélateur de leur impact sur le développement du territoire montagnard et l'animation du milieu rural en montagne et moyenne montagne.

Pour les sections « tir à l'arc » (Villefranche-de-Rouergue...) ou « montagne » (Aubenas, Voiron, La Motte-Servolex, Gap...) et, depuis deux ans, Oloron-Sainte-Marie (30 élèves en formation) dont l'action se situe dans le cadre d'un projet de développement régional, le bilan est plus que positif: plus de 2000 élèves sortis de ces sections sont actuellement engagés dans des actions effectives d'animation et ce, à des titres divers (associatifs, professionnels ou en bi-qualification).

Dans ces régions de « déprise agricole », il est intéressant de souligner l'impact que peuvent avoir ces formations sur le maintien d'une activité professionnelle et à plus long terme, sur la cohésion du tissu social.

Pour certaines sections, le bilan quantitatif est moins significatif. Il porte sur des effectifs réduits et des activités en développement. Toutefois on notera par exemple que la plupart des élèves des sections d'Arras et de Sainte-Livrade sont effectivement, à ce jour, à l'origine de la création de clubs qui offrent aux activités « canoë » et « VTT » des perspectives d'implantation durable dans des régions à vocation, pour l'instant, exclusivement agricoles.

2. Les sections sportives hippiques

La plupart proposent aux élèves le passage des différents galops. Avant la rénovation des diplômes engagée par « Jeunesse et Sports », il était possible, pour les sections à vocation hippique, de préparer les élèves au BEES équitation ou au diplôme d'accompagnateur équestre (Laval, Saint-Hilaire-du-Harcouët, Gap, Yssingaux, Figeac...). La création des BP JEPS rend aujourd'hui plus difficile la préparation de ces diplômes dans un cadre scolaire.

Il est toutefois possible de préparer le du BP JEPS spécialité « activités équestres » par la voie de l'apprentissage. Il est donc devenu plus complexe d'organiser de telles préparations dans le cadre des formations initiales des baccalauréats professionnels ou technologiques STAE de la voie scolaire.

Pour les sections qui n'envisagent pas cette évolution, seule la qualification d'option peut être reconnue.

Une autre voie mériterait cependant d'être explorée sur le schéma de la formation « montagne » proposée au LEGTA de Montmorot. Il s'agit d'une

formation qui associe le BTSA GPN et le brevet d'État de ski de fond ou d'accompagnateur « montagne ». Cette formation s'effectue en deux ans et nécessite la mise en œuvre d'un dispositif particulier qui permet une articulation complémentaire des formations.

Ce schéma pourrait être transposé à l'identique à un BTSA GPN associé au BP JEPS, option « tourisme équestre ».

3. Les sections sportives de sports collectifs

Elles sont les plus nombreuses (football 8, basket 4, rugby 26, athlétisme 1, natation 1, etc.) et porteuses d'un réel emploi pour les élèves qui associent un diplôme scolaire et un diplôme fédéral. C'est le principe de la bi-qualification. Pour illustrer notre propos, nous nous appuyerons sur le bilan de la région Pays de la Loire.

La répartition, l'ouverture et le financement des sections sportives de cette région sont décidés de façon collégiale. Leur fonctionnement donne lieu à un bilan annuel. Au cours de l'année scolaire 2007-2008 par exemple, pour quatre sections football, deux sections rugby, une section athlétisme et une section natation, les diplômes préparés et obtenus ont concerné :

- en football : 39 jeunes animateurs, 29 initiateurs de niveau 1, 11 initiateurs de niveau 2, et 6 animateurs seniors ;
- en rugby : 7 éducateurs ;
- en athlétisme : 18 « bases communes », 4 « animateurs de niveau régional » et 1 « moniteur de niveau régional » ;
- en natation : 16 surveillants de baignade, 10 BNSSA, 4 détenteurs du permis bateau ;

À tous ces diplômes, s'ajoutent l'AFPS, l'AFPCPSAM et, pour les sports collectifs, les diplômes d'arbitre.

L'analyse de dix ans de fonctionnement de la section sportive de football du LEGTA de Pontivy mérite également notre attention.

L'établissement est partenaire de dix clubs voisins et à ce titre, les élèves formés encadrent toutes les semaines 500 jeunes de leurs écoles de football respectives.

Les diplômes obtenus sont les suivants :

- jeunes animateurs : 182 présentés, 180 reçus ;
- initiateur 1 : 363 présentés, 344 reçus ;
- initiateur 2 : 221 présentés, 174 reçus ;
- tronc commun du BEES 1 : 13 reçus ;
- AFPS, PCE 1 : 133 reçus.

Soit un total de 711 diplômes qualifiants en football.

Au-delà de ces résultats, il convient de souligner la dynamique créée par cette section dans le contexte associatif local et régional.

L'exemple des sections sportives de rugby illustre aussi parfaitement l'intérêt de telles structures dans le contexte de développement des territoires ainsi que dans l'obtention de bi-qualifications. La convention établie entre la Fédération française de rugby (FFR), le MAP et l'UNSS favorise non seulement la pratique du rugby en milieu scolaire mais propose aussi des formations qualifiantes et des stages de formateurs de formateurs dans une perspective d'animation rurale et de partenariat local.

Les lycées agricoles de Brioude, Brive, Pau, Albi, Toulouse, Nîmes, Ondes, Limoges, Auch, Saintes, Grenoble, Nancy, Nevers, Montargis, et, bientôt (ouvertures récentes) Angers, Beaune, Aurillac, Coutances, Clermont-Ferrand, Fontaine-les-Vervins, Crézancy... témoignent de la vitalité des établissements et de la pertinence de la stratégie développée par l'Inspection de l'enseignement agricole.

Ce bilan fait apparaître des axes forts définissant les conditions du développement de ces sections et de leur pérennisation.

Recommandations

Les conditions du développement des SSEA et de leur pérennisation

- *Un projet porté par l'ensemble de l'établissement* et l'engagement de ses enseignants d'EPS dont la qualification reste une condition essentielle. Il convient de souligner l'importance que peut avoir la définition de postes à profil.
- *Un projet porté au niveau régional*: en effet, une politique régionale en matière de création, de suivi, de financement et d'évaluation est une garantie d'efficacité et de cohérence.
- *Un projet porté par des partenaires*: la notion de partenariat implique le partage de valeurs communes. C'est le sens des conventions passées entre les sections et les fédérations concernées. À ce titre, on peut signaler celle qui lie la FFR et le MAP, qui permet l'organisation de compétitions à tous les niveaux (régional, national, international) en complémentarité avec celles proposées par l'UNSS.

En outre, ce partenariat propose un dispositif de formation :

- formation d'enseignants à la pratique du rugby dans le cadre scolaire (stages « Planète ovale »);
- formation de formateurs pour les enseignants experts.

Ces conventions pourraient s'étendre à d'autres fédérations sportives.

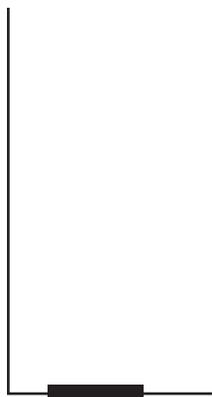
4. Conclusion

Les résultats qui découlent de l'observation nous permettent d'affirmer le rôle des SSEA dans l'animation et le développement des territoires, sur la dynamisation des établissements et l'enrichissement des élèves.

Le nombre de ces sections est passé de quarante en 1998 à plus de cent en 2008, dont quatre dans l'enseignement privé. Un établissement public sur deux bénéficie de la plus-value liée à l'implantation d'une section sportive. Il nous paraît alors important que soit respectée une implantation géographique harmonieuse et que les APSA proposées soient diversifiées en tenant compte de l'augmentation du public féminin.

Nous ne pouvons que souligner les bénéfices de ces enseignements : apprentissage et développement d'une motricité spécifique, prise en compte de la diversité des publics, personnalisation des actions, épanouissement personnel, partage de valeurs communes, apprentissage de la construction d'une relation pédagogique, valorisation de la notion d'engagement... Cet accès à la bi-qualification reste unique et spécifique à l'enseignement agricole.

TROISIÈME PARTIE



Rénovations pédagogiques

CHAPITRE VII

Le développement durable dans les référentiels et les programmes de l'enseignement technique agricole

L'engagement de l'enseignement agricole dans l'accompagnement du développement durable est fort et ancien : le *Rapport de l'Inspection de l'enseignement agricole 2005-2006* ou encore le bilan tiré du programme national « Agriculture durable, développement durable (PNADD) 2003-2006 » en témoignent.

Dès 2000-2001, dans un chantier prospectif de la DGER « Loi d'orientation agricole, savoirs et qualification », la question du développement durable, affichée dans l'article 1er de la loi d'orientation de juillet 1999, a fait l'objet d'une réflexion approfondie sur l'intégration de ce concept dans l'enseignement agricole.

Depuis, les rénovations de programmes sont l'occasion pour les rédacteurs, enseignants et inspecteurs, d'intégrer pleinement cette dimension dans les enseignements et de formuler des recommandations pour sa mise en œuvre. Il s'agit de répondre à divers enjeux d'éducation et de formation auprès des jeunes, précisés par la circulaire C2007-2015 du 12 septembre 2007, « Éducation en vue du développement durable dans les établissements d'enseignement et de formation professionnelle agricoles et dans les établissements d'enseignement supérieur agronomique, agroalimentaire, vétérinaire et paysager, publics et privés sous contrat avec l'État » :

- *enjeu d'éducation et de formation de tous les individus, en tant que citoyens*, acteurs dans leurs familles, dans leurs lieux de vie, dans leurs lieux de travail ou de loisirs, et dans leurs territoires ;
- *enjeu de formation professionnelle*, dans le cadre des divers métiers préparés.

Ainsi, trois leviers peuvent être envisagés pour l'atteinte de ces objectifs :

- apporter des savoirs d'ordre scientifique, historique et culturel nécessaires à la compréhension des enjeux du développement durable ;
- apporter des savoirs d'ordre scientifique et technique pour l'action professionnelle ;

- proposer des démarches permettant à chacun de se positionner dans le débat et comme acteur.

On peut donc envisager la formation et l'éducation au développement durable selon ces trois axes dans le cadre des référentiels de formation.

1. Compréhension des enjeux du développement durable

Il s'agit d'abord de prendre en compte, dans toutes les dimensions de l'enseignement et dans toutes les disciplines, des notions, des démarches et des méthodes indispensables à une bonne appropriation du concept de développement durable. En effet, si cette appropriation nécessite des connaissances fondamentales solides relevant de différents domaines (scientifiques, socio-économiques et techniques tout particulièrement), elle ne peut se concevoir sans l'apport des disciplines qui concourent à l'acquisition d'une réflexion ou d'une démarche critique. Ainsi, les démarches de projet portées par l'éducation socioculturelle, la réflexion philosophique et socio-économique sur des enjeux de société et la géographie des territoires peuvent constituer autant d'éléments essentiels à cette acquisition du concept et à la compréhension de ses implications en termes d'actions.

Il s'agit aussi de répondre à diverses exigences en prenant en compte :

- les différentes échelles de temps, et en particulier le temps long, dans le raisonnement d'un projet ou d'une action ;
- le risque et l'incertitude, fondements du principe de précaution, intégrés dans une approche critique ;
- les différentes échelles d'espace, du local à la dimension globale et planétaire, dans ce qui touche à l'environnement et au développement.

Recommandations

Les diverses disciplines, en particulier l'histoire et la géographie, les sciences économiques et sociales, les sciences agronomiques, la biologie-écologie doivent intégrer les enjeux du développement durable dans les problématiques et les sujets abordés.

Par ailleurs, certains horaires peuvent constituer des espaces privilégiés pour l'action et les projets : activités pluridisciplinaires, stages collectifs, chantiers...

Ainsi, les programmes doivent favoriser une approche pluridisciplinaire, en particulier en croisant les compétences des sciences de la nature et des sciences humaines et sociales pour une meilleure compréhension de la complexité.

Dans le secteur de l'aménagement, par exemple, les chantiers constituent des mises en situation professionnelle encadrées dans lesquelles le jeune « est amené à raisonner ses pratiques et à acquérir la capacité à travailler en autonomie en respectant les règles de sécurité et la qualité de l'environnement ». On se trouve bien là, autant par la situation d'enseignement proposée que par les objectifs assignés, à traiter des enjeux du développement durable, en particulier dans sa composante environnementale.

Dans le référentiel du baccalauréat technologique Sciences et technologie de l'agronomie et du vivant (STAV) écrit en 2006, est proposé un stage collectif « Territoire, développement, ressources et produits », dont l'objectif est d'étudier, dans ses diverses composantes, le processus de développement d'un territoire. Il représente une occasion de disposer d'un temps encadré de façon pluridisciplinaire permettant de mobiliser les apports de différentes disciplines dans l'étude du territoire, mais surtout de constituer une source d'observations et de questionnements. Il participe pleinement, tant par les connaissances acquises ou mobilisées que par les démarches actives de terrain mises en œuvre, à l'appropriation des enjeux du développement durable déclinés à l'échelle d'un territoire.

2. Démarches pour l'action professionnelle

Dans ses formations, l'enseignement agricole poursuit un double objectif, celui de former non seulement des citoyens, mais aussi des professionnels responsables.

Cette exigence implique de prendre en compte les éléments-clés relatifs au développement durable dans les disciplines économiques, scientifiques et techniques, avec un objectif de compréhension et d'application aux domaines professionnels, suscitant de nouvelles pratiques.

Ainsi, dans le baccalauréat professionnel rénové Conduite et gestion de l'entreprise agricole (CGEA) mis en œuvre à la rentrée 2008, le parti a été pris d'intégrer les préoccupations de durabilité dans l'ensemble des modules techniques avec un objectif de professionnalisation.

En effet, ce diplôme doit préparer les futurs agriculteurs et salariés hautement qualifiés à être confrontés à une diversité d'agricultures, leur donner les outils pour en faire l'analyse, pour se repérer dans cette diversité et raisonner leurs propres choix. À ce titre, le développement durable fait office de cadre de référence de la formation.

Le concept de développement durable apparaît dans sa globalité dans le module MP4, module pivot de cette formation, et figure explicitement dans son objectif général « Analyser la conduite d'une exploitation agricole et élaborer un diagnostic global dans une perspective de durabilité ». Il est ainsi attendu

du candidat au baccalauréat professionnel CGEA, non pas de savoir élaborer un diagnostic complet de la durabilité de l'exploitation agricole sur laquelle il réalise son stage, mais de disposer d'outils afin de les appliquer pour le mieux au cas étudié.

Par ailleurs, les modules professionnels optionnels développent essentiellement un axe de durabilité agro-écologique, sans éluder toutefois les autres dimensions. Ces modules apportent les outils nécessaires à la conduite des systèmes d'exploitation, dans leur globalité, en prenant en compte toutes les dimensions de leur inscription dans le développement durable.

Ainsi trois idées-forces, directement en relation avec le concept d'agriculture durable, ont guidé l'écriture de ces modules :

- la diversité et la cohérence des manières de produire ;
- la prise en compte des impacts des pratiques sur le milieu cultivé, l'environnement, les paysages et les territoires ;
- la prise en compte des impacts des pratiques sur le travail et sur la santé.

Enfin, des problématiques nouvelles ont été intégrées au cours des rénovations de programmes, comme le bien-être animal, la biodiversité... correspondant à des exigences importantes et à prendre en compte, en particulier dans un cadre professionnel.

Recommandations

Diverses approches permettent de concrétiser ou de contextualiser le développement durable dans l'enseignement :

- renforcer une approche naturaliste impliquant des démarches de terrain (biologie-écologie, agronomie et zootechnie, aménagement...) et s'appuyer sur des problématiques concrètes, sur l'étude systémique, sur des méthodes de suivi...
- valoriser les différents espaces de l'EPL (exploitations, parcs...) pour une mise en situation permettant le questionnement et le raisonnement. À ce titre, se trouve rappelé le rôle essentiel des exploitations des établissements comme supports d'études favorables, et la possibilité d'impliquer les équipes pédagogiques dans la mise en place de démarches de durabilité des exploitations.

Ces modalités d'apprentissage, classiques dans l'enseignement agricole, basées sur des approches naturalistes, des diagnostics de territoire et des stages collectifs sur le terrain, comme l'utilisation des exploitations et domaines des établissements, sont particulièrement appropriées dans le cadre du développement durable.

3. Se positionner dans le débat comme acteur

Il s'agit de promouvoir une réflexion citoyenne et philosophique autour de cette thématique : dimension éthique par rapport à l'avenir de la planète, place du progrès technique, réflexion sur les risques et sur les modes de gouvernance, valeurs et choix, responsabilité...

Diverses modalités pédagogiques permettent d'intégrer cette thématique du développement durable dans une dimension citoyenne, en favorisant les démarches de projet, le débat et l'implication éco-citoyenne.

Ainsi, dans la matière M8 « Gestion du vivant et des ressources » du baccalauréat technologique STAV, l'objectif 3 « Enjeux liés au vivant et aux ressources : développer des attitudes responsables », à caractère pluridisciplinaire et impliquant la philosophie et les sciences du vivant, correspond à ces objectifs.

Des disciplines comme l'éducation socioculturelle participent pleinement à l'appropriation de démarches adaptées au développement durable, comme les démarches de projet ainsi que l'analyse critique des débats sociétaux véhiculés par les médias, favorisant l'élaboration d'une opinion raisonnée.

Recommandations

Des projets pluridisciplinaires d'éducation au développement durable, dont le lien avec le projet d'établissement est souhaitable, peuvent être proposés pour atteindre cet objectif de réflexion mais aussi d'action.

4. Une approche transversale

Le développement durable ne peut se concevoir comme une discipline ou une thématique nouvelle qui devrait faire l'objet d'un enseignement spécifique. Il doit au contraire, par sa nature même, être intégré dans les enseignements avec une approche transversale. C'est la complémentarité entre les trois approches proposées qui doit permettre d'atteindre l'ensemble des objectifs de formation, aussi bien citoyenne que professionnelle, des élèves de l'enseignement agricole.

Les auteurs de programmes et de référentiels de formation de l'enseignement agricole ont bien pris en compte cette nouvelle dimension qui s'impose aujourd'hui.

Recommandations

La mise en œuvre des démarches appropriées, la capacité à faire appréhender le concept de développement durable constituent des enjeux importants pour les années à venir et impliquent que soit évaluée l'atteinte des objectifs poursuivis. Cela signifie que soit aussi favorisé l'accompagnement des enseignants en matière de développement durable.

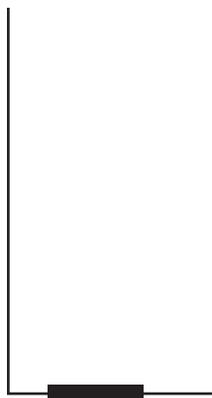
Divers éléments peuvent y contribuer :

- en privilégiant cette approche aussi bien dans la formation initiale que continue des enseignants et formateurs, en particulier lors de stages thématiques ou disciplinaires ;
- en facilitant l'accès à des ressources inventoriées et sélectionnées ;
- en créant éventuellement des ressources nouvelles et opérationnelles, à partir des travaux et productions réalisés lors des stages de formation par exemple ;
- en renforçant les coopérations et partenariats avec des organismes de recherche et de développement (Muséum national d'Histoire naturelle, INRA, CNRS, CEMAGREF, Agences de l'eau...), des associations naturalistes, des professionnels, des collectivités territoriales, les partenaires apportant des compétences scientifiques et techniques pouvant être réinvesties dans le cadre d'une étude particulière, et l'équipe pédagogique assurant le pilotage du projet conduit.

Par ailleurs, « *l'inscription d'éléments et de démarches relatifs au développement durable dans tous les référentiels et dans tous les parcours de formation* » ne constitue qu'une des orientations pour les actions indiquées dans la circulaire C2007-2015 du 12 septembre 2007. D'autres actions péri-éducatives, en lien avec le projet d'établissement, sont également à envisager.

Texte paru dans la revue *Pour* n° 198,
Dossier « *Systèmes de formation et développement durable* »

QUATRIÈME PARTIE



**Observation
des pratiques
pédagogiques
disciplinaires**

Mise en adéquation de l'enseignement des sciences et techniques des équipements (STE) avec la réglementation

1. Une discipline en évolution

Comme discipline de l'enseignement agricole, le machinisme a fait place à l'agroéquipement, lui même remplacé progressivement par les sciences et techniques des équipements (STE).

Au-delà de l'évolution sémantique, on assiste à une transformation de l'objet d'étude disciplinaire, qui apparaît de plus en plus de manière prégnante dans la lecture des différents référentiels. Il ne s'agit plus uniquement d'étudier les machines, les outils ou les instruments, mais de considérer tout équipement utilisé pour la production agricole, l'aménagement et la transformation de produits agricoles comme une composante d'un système durable. Dans cette perspective de durabilité, les STE intègrent plus spécifiquement les notions de santé, de sécurité du travail (SST) et de protection de l'environnement.

D'autres évolutions interpellent la didactique et les pratiques pédagogiques disciplinaires :

- la complexification technologique des équipements ;
- la vulgarisation des moyens et outils de communication.

Dans ce contexte, la mise en adéquation des pratiques pédagogiques avec les évolutions et les exigences sociétales doit être une préoccupation constante.

C'est un gage de la pérennité de la qualité de l'enseignement dispensé.

Cet ensemble nous conduit donc à formuler des recommandations à ces différents points.

2. Évolution des structures pédagogiques

À l'entretien des matériels d'autrefois réalisé principalement par l'exploitant correspondait un enseignement pratique centré sur la reproduction du geste dans un atelier adapté à cette situation.

L'évolution des matériels utilisés, leur niveau de technicité et d'automatisation plus élevé conduisent les exploitants à assurer une maintenance de premier niveau seulement et à laisser progressivement la maintenance, notamment corrective, à l'entreprise spécialisée. L'évolution des référentiels de l'enseignement agricole va dans ce sens et la transformation des ateliers en salle technologique corrobore cette évolution.

Recommandations

La nécessaire prise de conscience de la sécurité et de la santé au travail, l'évolution du cadre réglementaire ont conduit le groupe d'inspecteurs à formuler au travers du document « hygiène et sécurité » dont l'utilisation est rappelée par la note de service DGER/SDSFRD/N2007-2137 en date du 29 octobre 2007, un grand nombre de recommandations.

Lors des rénovations des ateliers, ces recommandations doivent être prises en compte dès la conception afin d'assurer aux enseignants et aux apprenants les nécessaires conditions de travail leur permettant d'œuvrer dans un cadre offrant toutes les garanties en matière de confort, de bien-être, de sécurité et de santé. La gestion des déchets au regard non seulement de la loi mais aussi des bonnes pratiques environnementales doit faire l'objet d'une attention toute particulière. La performance énergétique des locaux et des matériels doit faire l'objet d'une réflexion globale afin de permettre aux élèves d'appréhender cette notion sur le lieu de formation.

Les équipements à disposition doivent être en rapport avec les filières et les différents référentiels. L'exploitation annexée ou l'atelier technologique doivent participer pour leur part à la formation en permettant aux apprenants d'utiliser et/ou d'étudier tous ces matériels.

Ces recommandations nécessitent que les acteurs de la formation se réunissent pour proposer aux financeurs les besoins présents et futurs en matériels et équipements afin que la discipline STE bénéficie de l'aura à laquelle elle a droit. De là, un plan d'investissement devra être mis en place dans les établissements afin que l'immobilisme ne soit pas de mise et que

l'évolution des technologies soit prise en compte, afin d'avoir un enseignement cohérent, innovant et toujours d'actualité. Par ailleurs, cela nécessite de la part des enseignants un travail de veille qu'ils doivent mener grâce à leurs relations avec les partenaires institutionnels, les concessionnaires et fournisseurs, mais aussi grâce à un travail personnel de recherche via la lecture assidue des revues spécialisées et la consultation de sites Internet spécialisés dans le domaine d'activité. L'ensemble de ces recommandations doit constituer pour les établissements comme pour les enseignants des repères obligés afin de permettre aux halles technologiques d'évoluer dans le bon sens.

3. Évolution des pratiques

Le référentiel professionnel, le référentiel de certification, le référentiel de formation définissent, non seulement des repères mais, bien au-delà, des obligations au regard de l'enseignement qui doit être dispensé. Les inspecteurs constatent trop souvent un sous-enseignement, notamment dans les filières professionnelles, des activités pratiques prévues réglementairement. Cette carence peut s'expliquer par le fait que les travaux pratiques et les activités de formation ouverte ou à distance sont dissociés au moins dans l'esprit de l'activité d'enseignement proprement dite.

Recommandations

Une démarche inductive bien pensée liée à toute observation dirigée et à tout TP permettrait de donner du sens à cette activité. La nécessaire et indispensable fiche de TP ou fiche d'activités associée à un travail de restitution permet de recentrer le travail des élèves en justifiant par le concret les items abordés durant les leçons « théoriques ».

Dans les filières technologiques, la machine, l'outil, le *process* sont des objets d'étude qui doivent s'intégrer au travers d'un processus de transversalité aux savoirs et aux savoir-faire cognitifs recherchés dans ces formations.

Cette dichotomie que rien n'oppose permet aux élèves d'aborder toutes les facettes de l'enseignement de notre discipline.

L'analyse fonctionnelle peut être abordée à différents niveaux. Son caractère pratiquement obligatoire permet d'introduire un niveau de compréhension

et une logique des savoirs en rapport avec la complexité des mécanismes étudiés.

Au-delà des savoirs-faire enseignés, la pratique professionnelle participe, au travers des savoir-être, à la construction des besoins énoncés dans les référentiels et surtout des référentiels professionnels.

La conduite des engins, la manipulation des outils inscrits de manière prégnante en tant que contenus participe à la certification et est même maintenant reconnue institutionnellement par la note de service DGER/SDPOFE/N2007-2127 en date du 9 octobre 2007 qui précise les modalités d'attribution d'une attestation valant CACES (Certificat d'aptitude à la conduite en sécurité).

Cette formation validée participe de façon non négligeable au placement des élèves en fin de formation.

La construction des référentiels a évolué, leur présentation également. Les instances professionnelles, lors de leur consultation et de leur participation de plus en plus importante aux chantiers des rénovations, ont impulsé ces évolutions.

Recommandations

L'enseignement ne peut et ne doit pas être dissocié des évolutions en cours. Il doit préparer les apprenants à être les professionnels de demain tout en leur donnant les clés leur permettant d'évoluer et de se préparer au mieux aux mutations professionnelles. La dualité des savoirs participe à la réussite et au placement de nos formés, elle doit demeurer une caractéristique marquante de notre discipline.

4. Évolution des supports pédagogiques

Le duplicateur à alcool est une pièce de musée. Le rétroprojecteur, beaucoup utilisé, va disparaître du fait du vidéoprojecteur, dont le coût d'acquisition ne cesse de baisser. Le tableau noir, devenu vert, s'est habillé de blanc et on commence à voir apparaître çà et là des tableaux interactifs. Le cahier, le support papier n'ont peut-être plus longtemps à vivre. Le cartable électronique apparaît.

Il convient donc au regard de ce constat de rappeler quelques fondamentaux.

Recommandations

- Le support écrit doit constituer une synthèse correspondant à des éléments qui nécessitent un apprentissage.
 - Les documents distribués doivent être soigneusement choisis et travaillés par les élèves avant classement.
 - Les fiches de TP et les comptes rendus correspondants doivent également être classés en bonne place.
 - Les devoirs doivent être soigneusement archivés.
 - Cet ensemble ne doit pas être mélangé à d'autres disciplines.
- C'est au travers de ces principes que les élèves pourront avoir des documents consultables et utilisables.

L'utilisation de montages du type « Power Point » ne doit pas remplacer la phase de restitution écrite.

Certes, les schémas ou documents seront désormais de plus en plus transmis par Wifi ou Bluetooth et les apprenants taperont directement au clavier la restitution, mais cela ne bouleversera pas les modes de transmission des savoirs et savoir-faire. Cependant, les enseignants doivent se préparer à de nouvelles techniques, et doivent s'y préparer dès maintenant ; le travail de préparation des leçons s'en trouvera largement modifié.

5. Conclusion

Nous avons rappelé au travers de ces quelques lignes les grands principes qui régissent l'enseignement de notre discipline. Nous avons fait le point sur les nouvelles contraintes réglementaires en vigueur. Les enseignants des Sciences et techniques des équipements doivent prendre toute la mesure de ces évolutions qui interviennent et qui vont intervenir. La crédibilité de notre matière et sa place dans le schéma de formation de l'enseignement agricole sont associées à la prise en compte de ces évolutions tant sociétales que didactiques. L'avenir de nos apprenants et leur capacité à évoluer nous reviennent en partie et il convient de réfléchir à la nécessité de mettre en œuvre les moyens pédagogiques adaptés afin qu'ils affrontent l'avenir avec sérénité.

L'interaction orale en classe de langues

La note de service DGER 2007-2042 du 27 mars 2007, fondée sur la Loi d'orientation et de programmation sur l'avenir de l'école du 23 avril 2005, affirme, pour les langues vivantes, le principe de la primauté à accorder à la langue orale.

De plus, le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) qui définit cinq activités langagières, introduit, pour la production orale, la distinction entre la prise de parole en continu et la prise de parole en interaction (descripteurs. p. 61 à 68 — les numéros de pages correspondent à l'édition française de 2001).

Il est à noter que cette distinction apparaît dans les référentiels de l'enseignement agricole depuis de nombreuses années, en particulier dans l'évaluation pour le brevet de technicien supérieur agricole « techniques commerciales » le baccalauréat professionnel « technicien conseil qualité vente », « services » et le baccalauréat technologique « sciences et techniques de l'agriculture et du vivant ».

Recommandations

Il est souhaité que les enseignants de langues consacrent la part principale de leur enseignement aux activités suivantes :

- compréhension orale ;
- expression orale ;
- prise de parole en continu ;
- prise de parole en interaction.

Paradoxalement, alors que cette dernière activité langagière est la plus fréquente dans la vie courante, les observations de cours de langues amènent à constater qu'elle est insuffisamment pratiquée.

Les observations et préconisations qui suivent ont pour objectif d'aider à la mise en œuvre d'un enseignement plus soutenu et plus efficace de l'expression orale en interaction.

1. L'interaction orale

Le CECRL définit ainsi l'interaction orale (p. 60):

« Dans les activités interactives, l'utilisateur de la langue joue alternativement le rôle du locuteur et de l'auditeur ou destinataire avec un ou plusieurs interlocuteurs afin de construire conjointement un discours conversationnel dont ils négocient le sens suivant un principe de coopération. »

Cette définition amène les commentaires suivants:

- Dans l'interaction, les deux composantes de l'oral sont mobilisées: production mais également réception. Le langage non verbal y joue un rôle important.
- Les interlocuteurs sont divers: le professeur, les élèves, des locuteurs étrangers (assistants, visiteurs dans l'établissement, étrangers établis dans la région ou rencontrés à l'étranger). Les lieux peuvent aussi être divers (la salle de classe, l'établissement, la région, les pays étrangers...), ainsi que les situations: en présentiel ou à distance (messageries vocales instantanées, téléphone, visioconférence...).

Certaines notions contenues dans la définition ci-dessus méritent d'être explicitées:

- *« Discours conversationnel »*: entrent dans cette catégorie les fonctions langagières courantes, les échanges et conversations courants, les discussions informelles et formelles, les interviews, les débats.
- *« Le sens qui se négocie suivant un principe de coopération »*: le discours conversationnel a ses caractéristiques propres: relative simplicité de la langue (lexique/syntaxe) par rapport à l'écrit, énoncés souvent incomplets, fréquentes répétitions, illustration des propos par des exemples; présence d'amorces (*« pour moi/je pense que/à mon avis... »*) et de renforcements (*« je pense que oui/je crois que non/bien sûr »*).

L'apprenant doit prendre conscience qu'il est un acteur à part entière de ce discours conversationnel et coopérer avec son interlocuteur en lui renvoyant constamment des signes verbaux ou non verbaux. La négociation du sens se mène par des procédés divers: répétitions avec un débit plus lent, corrections, reformulations, illustrations par un geste, par un exemple, desins, périphrases, demande de répétition, de reformulation ou d'explication.

2. Les pratiques à modifier

On constate que les situations de communication créées en classe répondent assez rarement aux critères définis par le CECRL.

- *Échanges professeur/élèves*: dans les faits, cet échange est souvent réduit à un questionnement dit « pédagogique ». Le désir du professeur de maîtriser le déroulement du cours le conduit fréquemment à limiter la réflexion des élèves et à réduire leur expression aux seules orientations qu'il a lui-même choisies. La conséquence, au-delà des quiproquos et des incompréhensions que cette volonté peut engendrer, est une confiscation du temps de parole par le professeur, l'étouffement de l'expression libre et le renforcement de la passivité. En outre, le fait qu'on attende systématiquement des phrases complètes rend l'échange peu authentique.

- *Lecture de textes ou de dialogues rédigés au préalable*: ces activités ne correspondent pas aux critères de l'interaction. La lecture induit, outre des erreurs phonologiques (prononciation, rythme, intonation), une attitude contrainte: immobilité, regard porté sur la feuille, non-prise en compte du discours de l'interlocuteur.

- *Débats*: ils sont fréquemment proposés aux élèves à l'issue de l'étude d'un thème souvent général (par exemple: pour ou contre les OGM, la pollution, l'énergie nucléaire) mais quand les outils linguistiques sont insuffisamment maîtrisés et que les élèves manquent d'arguments précis au regard du thème étudié, alors les débats tournent souvent court ou se résument à un enchaînement de lieux communs voire de propos excessifs.

3. Les activités d'interaction

3.1. Langue de communication en classe

Durant le cours de langue, on ne peut en général que simuler les situations de la vie extra-scolaire. L'élève est obligé de s'engager dans un « faire semblant accepté volontairement » pour jouer le jeu de la langue (CECRL p. 121). Cependant, il est une situation d'interaction naturelle; c'est celle qui se produit dans les échanges ordinaires de la classe: phase d'accueil, requêtes matérielles, demandes d'éclaircissement, de répétition. Or, cette langue de la classe n'est souvent paradoxalement pas considérée par les élèves et par l'enseignant comme faisant partie du cours de langue. Un bien meilleur parti pourrait être tiré de tous ces moments de « vraie interaction ». La phase d'accueil qui marque le passage entre l'extérieur où l'on parle français et la salle de classe où l'usage de la langue étrangère est de rigueur, est un moment important du cours: elle ne doit pas être figée mais adaptée au public et aux circonstances (absence d'un élève, compétition sportive la veille, événement particulier...). Le professeur doit veiller à ne pas se laisser entraîner, par facilité ou sous la pression des élèves, à glisser progressivement vers le

français. En effet, les échanges ordinaires au sein de la classe influencent toutes les autres phases de l'activité orale en interaction. C'est pourquoi il est essentiel d'utiliser la langue étrangère dès le début du cours et de s'y tenir. L'enseignant saisit toutes les occasions d'introduire les outils nécessaires à la constitution d'une panoplie d'expressions qui seront prises en note au fur et à mesure et réutilisées régulièrement.

3.2. Autres activités d'interaction orale

Outre l'artificialité de la situation de classe, l'élève rencontre une autre difficulté pour s'exprimer en langue étrangère. Son vis-à-vis n'est pas un locuteur natif susceptible de l'aider à négocier le sens mais un autre élève, qui ne maîtrise généralement que très imparfaitement la langue et méconnaît le plus souvent les codes culturels. Conscient de ces contraintes, l'enseignant doit pourtant préparer l'élève aux échanges authentiques¹².

Recommandations

L'enseignement doit privilégier l'approche dite *actionnelle* : la langue est utilisée pour effectuer des tâches communicatives de difficulté variable selon le niveau de l'enseignement et pour mener à bien des projets proches de ceux que l'on peut réaliser dans la vie réelle : recherche d'informations, entretiens d'embauche, interviews, réservation d'un gîte, négociation-vente, discussions techniques, travaux pratiques en discipline non-linguistique (DNL) dans les sections européennes. Le travail en binômes est une modalité qui répond bien à cet objectif ; il présente, de plus, l'avantage de réduire chez l'élève le « stress communicatif » lié au fait de se savoir observé et quelquefois jugé par un public.

Pour mener à bien ces projets, il faut entraîner les élèves à l'utilisation de notions-fonctions adaptées à la tâche : accord, désaccord, surprise, colère, demande de reformulation, questionnement, formulation d'hypothèses... Cet entraînement ne peut se résumer à la constitution d'une liste d'expressions toutes faites. Il passe nécessairement par une appropriation progressive de ces outils linguistiques par les élèves (découverte, répétition, réutilisation) dans des micro-tâches

12. À cet égard, il convient de distinguer l'anglais des autres langues (allemand, espagnol, italien) puisque cette langue est non seulement utilisée par des natifs mais fait également office de langue internationale (*English as a Lingua Franca*).

(imitations, saynètes, courts dialogues appris par cœur, automatismes). La maîtrise de la communication en situation d'interaction, comme celle des autres activités langagières, s'acquiert de façon graduelle ; l'autonomie devient de plus en plus grande (interaction guidée, semi-guidée, libre) parallèlement à l'élévation du niveau de maîtrise de la langue. Pour qu'un élève puisse progresser dans l'activité d'interaction orale, on l'amènera à développer des stratégies imitatives : pour cela, il est indispensable qu'il soit régulièrement entraîné à la compréhension orale, y compris dans le cadre du travail personnel, à partir de supports où les locuteurs sont en situation d'interaction (conversations/échanges). D'autre part, il ne peut y avoir de « parler à » sans « parler de », c'est-à-dire qu'il est essentiel, pour nourrir les échanges, de faire acquérir du lexique et identifier des arguments à partir de supports variés, au travers d'autres activités langagières (compréhension orale, compréhension écrite par exemple). Très importante aussi est l'acquisition des savoir-être indispensables à l'interaction orale : écouter l'autre, respecter les tours de parole, adopter le registre de langue approprié... Le respect du tour de parole conduit l'enseignant à s'interroger sur ses pratiques de correction des productions des élèves. À l'oral, corriger les élèves chaque fois qu'une « faute » grammaticale est commise brise leur élan productif et favorise le repli d'un bon nombre d'entre eux vers le silence. Une correction « allégée » permettra d'éviter cet écueil : ainsi il n'y a pas lieu, pour l'enseignant, d'intervenir « dans l'instant » si le message est intelligible.

4. L'évaluation

4.1. L'évaluation formative

S'il est possible à un locuteur qui prend la parole en continu, de s'auto-évaluer, il lui est, en revanche, beaucoup plus difficile de le faire en situation d'interaction : en effet, il est mobilisé par l'attention portée aux propos de son interlocuteur et par le désir de réagir de façon appropriée.

Recommandations

Pendant une activité consacrée à l'expression orale en interaction, en grand groupe, on peut demander aux élèves qui ne sont pas directement acteurs d'être des évaluateurs. Ils sont ainsi placés en situation d'auditeurs actifs. Pour les aider à être des observateurs efficaces, on leur fournit des outils sous la forme de grilles critériées.

Cette activité est formatrice en ce qu'elle fait apparaître les stratégies à mettre en œuvre pour communiquer et accéder à l'autonomie. Ce mode de travail contribue également à rendre l'évaluation plus transparente.

4.2. L'évaluation certificative

L'évaluation de la production orale comporte généralement deux phases : une évaluation de l'expression orale en continu et une évaluation de l'expression orale en interaction qui prennent, toutes deux, appui sur des documents iconographiques inconnus du candidat ou sur une fiche, support d'un jeu de rôles, ou de toute activité conduisant à une vraie situation de communication.

Le document iconographique

Certains documents sont à proscrire et d'autres sont « déclencheurs de parole ».

Recommandations

Les documents à proscrire sont ceux :

- où la seule activité possible est la description ;
- où le message est évident ;
- ou inversement, ceux dont la compréhension nécessite des pré-requis hors de la portée des élèves : connaissances culturelles, linguistiques.

Les documents « déclencheurs de parole » doivent :

- véhiculer un message immédiatement interprétable et majoritairement porté par l'iconographie ;
- aborder des thèmes étudiés au cours du cycle ;
- être polysémiques.

Le jeu de rôles

On indique au candidat une situation de communication, à l'aide d'une fiche qui peut être rédigée en français. (Exemple : vous postulez à un emploi de saisonnier sur une exploitation agricole à l'étranger. Des détails sont fournis quant à la nature de l'emploi, aux conditions, etc.). L'examineur joue le rôle du locuteur natif.

Les consignes

L'expression orale (en continu ou en interaction) peut être éventuellement guidée : on annonce au candidat qu'il devra utiliser telle ou telle notion/fonction.

L'évaluation

Elle est réalisée à l'aide d'une grille critériée.

Recommandations

Dans cette grille, la prise de risque par le candidat (recours à une périphrase, à l'illustration par un exemple...) doit être valorisée.

Il est essentiel enfin d'avoir toujours présent à l'esprit que le niveau de référence n'est pas celui d'un locuteur natif mais celui du CECRL auquel se réfère le diplôme concerné (A2, B1, B2 - voir descripteurs).

CHAPITRE X

La médiation documentaire au cœur du métier de professeur-documentaliste

1. La discipline Documentation dans les établissements d'enseignement: une histoire relativement récente

1.1. Une introduction progressive des CDI

À l'Éducation nationale, les « bibliothèques générales » (1950) ont d'abord eu une fonction patrimoniale et culturelle. Elles devinrent plus tard un lieu de regroupement de ressources réservées aux professeurs dans les « services de documentation » (1962). Par la suite, les ressources pour les élèves et pour les enseignants ont été regroupées dans les « services de documentation et d'information » (1966). Enfin, apparaissent en 1973 les Centres de documentation et d'information (CDI), où sont rassemblées les ressources au service de l'établissement scolaire.

1.2. Des statuts de professeur-documentaliste et d'aide-documentaliste aux missions multiples

En parallèle, la documentation s'est également développée dans l'enseignement agricole, mais reste une discipline relativement récente. Sa définition s'est tout d'abord appuyée en 1983 sur la publication d'une note de service qui établit le rôle des centres de documentation et d'information en définissant les missions et obligations de service des personnels chargés de fonctions de documentation et d'information dans les établissements publics d'enseignement technique agricole (NS DGER n° 2074 N83 du 13 octobre 1983), puis sur la création du CAPES et consécutivement du CAPESA en 1989. Depuis, plusieurs textes de natures différentes ont permis de définir les missions des professeurs-documentalistes de l'enseignement agricole :

- Référentiel professionnel du CDI en 1996 définissant les quatre axes de travail des professeurs-documentalistes : organisation du CDI, gestion et techniques documentaires, pédagogie, animation et développement culturel.

- Note de service DGER/POFEGTP/N 98-2056 du 26 mai 1998 précisant les missions et obligations de service des professeurs documentalistes.
- Référentiels de formation des différentes filières dans lesquels figure un enseignement de documentation (seconde professionnelle, baccalauréat professionnel et BTS à l'heure actuelle).

Tout récemment, la création d'un corps de TEPETA dans la branche d'activité professionnelle « documentation et vie scolaire — option documentation » a permis de renforcer les ressources humaines contribuant à la gestion du centre de documentation. Ces agents « aides-documentalistes » représentent un atout certain pour nos CDI, comparativement à la panoplie de personnels sous statut précaire (TUC, CES, Emploi-jeune...) qui sont venus successivement renforcer les CDI des établissements. La note de service DGER/SDACE/C2004-2004 du 5 mai 2004 définit également leur mission comme la participation :

- à l'organisation et à la gestion du fonds documentaire,
- à l'animation du CDI et à l'accueil des élèves,
- à l'aide aux élèves dans leurs recherches documentaires,
- à la transmission et à la diffusion de l'information auprès de la communauté éducative.

Toutefois, et malgré l'importance stratégique pour les établissements d'enseignement de la mise à disposition de ces techniciens, la conjoncture actuelle n'a pas encore permis un recrutement en nombre significatif de cette catégorie d'agents (une trentaine à ce jour).

1.3. Les CDI aujourd'hui

Les CDI actuels sont la résultante de l'histoire de l'enseignement agricole, mais plus particulièrement de l'histoire de l'établissement auquel ils appartiennent. Ils sont donc le fruit d'un héritage culturel tant sur le plan des lieux et des équipements que des personnels. Ils varient selon le projet d'établissement, le projet CDI et la politique documentaire qu'il impulse, le type de public, le territoire, les équipes pédagogiques, les moyens financiers et humains...

Compte tenu de la richesse et de la multiplicité des ressources disponibles, le travail d'indexation serait impossible aujourd'hui sans une collaboration entre documentalistes. Le réseau de dépouillement partagé Renadoc (réseau national documentaire) permet ainsi à chaque CDI d'offrir à ses usagers des bases de données relatives aux périodiques régulièrement mises à jour et de grande qualité.

Le CDI est donc un lieu à la fois pluriel et spécifique de l'établissement :

- par la diversité des ressources disponibles, mais dont la gestion est centralisée et accessible à tous les usagers selon un règlement intérieur qui lui est propre ;
- par la pluralité des dispositifs pédagogiques qu'il facilite, mais tendant tous à l'acquisition de l'autonomie par les apprenants selon des dispositifs pédagogiques divers ;
- par la diversité des publics d'utilisateurs aux besoins et aux projets variés quelle que soit leur fonction dans l'établissement (apprenants, enseignants, personnel éducatif...). Le CDI doit permettre de répondre à leurs besoins d'information spécifiques.

2. Une évolution vers la médiation documentaire dans un système d'information complexe

2.1. Les facteurs du changement

Depuis une dizaine d'années, l'image et la place des CDI dans le système éducatif se sont profondément modifiées :

- l'essor des nouvelles technologies ainsi que la décentralisation et le transfert de charges des locaux et des équipements aux collectivités territoriales, ont permis une transformation progressive non seulement des locaux et des équipements mais aussi des fonctions ;
- la notion de système d'information documentaire s'est développée. Selon B. Lamizet, il peut être compris comme l'ensemble des moyens matériels et humains nécessaires à la définition, au traitement, au stockage et au transfert de l'ensemble des informations caractérisant une activité. Il conduit à penser le CDI comme un des éléments du système d'information global de l'établissement, et notamment à prendre en compte non seulement les différentes « briques » qui le constituent mais également leurs interactions afin de répondre au mieux aux besoins d'information des utilisateurs.

Enfin, en parallèle, les méthodes d'appropriation du savoir ont été bouleversées : l'introduction des travaux personnels encadrés (TPE) dans les référentiels de formation des élèves, la notion de « formation tout au long de la vie » ont conduit à accorder une place plus importante au travail personnel des apprenants.

2.2. Les multiples missions du professeur-documentaliste

Le CDI est une des structures indispensables à la mise en œuvre de ces nouveaux dispositifs de formation dont l'acteur incontournable est le professeur documentaliste. Ce dernier exerce différentes missions :

- c'est un pédagogue à la fois au travers de l'enseignement de la discipline sciences de l'information-documentation, mais aussi au travers du rôle pédagogique que joue le CDI en appui à l'ensemble des formations ;
- c'est un responsable de service, gestionnaire de l'information, et gestionnaire du système d'information de l'établissement en collaboration avec les partenaires privilégiés que sont les personnes ressources informatiques de l'établissement : professeur de TIM (Technologies de l'informatique et du multimédia) et TEPETA IBA (Informatique, bureautique, audiovisuel) ;
- c'est un animateur chargé du développement de pratiques culturelles, notamment celles liées à la lecture.

Mais il doit aussi favoriser l'éducation à la citoyenneté, à l'orientation, à la santé, ainsi que l'insertion de l'établissement dans son territoire.

L'ensemble des missions qui incombent à un professeur-documentaliste - gestion, pédagogie et animation - reposent sur des savoirs informationnels. Lors d'une réunion internationale d'experts en 1985, la culture informationnelle a été définie comme « la capacité à déterminer, trouver, évaluer, organiser, créer, utiliser et communiquer efficacement l'information pour répondre à des questions ou résoudre des problèmes » à partir du socle de la connaissance de ses propres besoins d'information (déclaration de Prague). Elle rejoint la notion d'« *information literacy* » des Anglo-Saxons (littéralement *l'alphabétisation dans le domaine de l'information*), qui suppose de savoir repérer le besoin d'information, de connaître les différentes étapes de la recherche, d'acquérir une pensée critique permettant de localiser et d'évaluer l'information et d'en faire bon usage. L'American Library Association. la définit comme suit : « *to be information literate, a person must be able to recognize when information is needed and have the ability to locate, evaluate and use effectively the needed information* ». Ce concept fait référence aux capacités intellectuelles d'appropriation de l'information et aux compétences incluses dans les usages qui sont transposables dans les pratiques de la vie professionnelle, civique et personnelle.

2.3. Le développement de la mission de médiateur de l'information

Les référentiels de formation, récemment rénovés tant pour le BTSA que pour le baccalauréat professionnel en trois ans, doivent aujourd'hui permettre aux apprenants de savoir répondre à un besoin d'information en s'appuyant notamment sur la connaissance de l'information et le regard critique porté sur elle.

Les sciences de l'information et de la communication, et plus particulièrement la branche scientifique que constitue la documentation contribuent à l'obtention de cette capacité, notamment en permettant l'acquisition d'une culture informationnelle par les apprenants.

Recommandations

Ainsi, le documentaliste d'un établissement d'enseignement agricole doit jouer aujourd'hui le rôle de «*go between*», selon le terme anglo-saxon désignant la médiation entre le document et son lecteur, mais plus encore celui de médiateur. En effet, la médiation documentaire suppose ainsi la mise en place d'un ensemble de dispositifs techniques (classification, catalogage, signalétique, outils d'aide aux usagers...) mais aussi de dispositifs humains permettant des flux de communication au sein d'un système d'information complexe.

La mission du documentaliste a donc évolué de la simple mise à disposition d'informations vers la construction de liens et d'interactions entre besoin et usage de l'information. Selon Meyriat, l'information n'existant que si elle est reçue, il y a nécessairement production, diffusion et appropriation de l'information. Ce processus de médiation documentaire vise donc la transformation de l'information en connaissance.

3. Une professionnalisation accrue dans l'avenir

3.1. La reconnaissance du métier de professeur-documentaliste

Les professeurs-documentalistes expriment aujourd'hui de manière unanime un fort besoin de reconnaissance de la part de l'institution. La multiplicité et la complexité de leurs missions (gestionnaire, pédagogue, animateur) ainsi que la construction récente et par étapes successives du corps ne facilitent pas la lisibilité du métier.

Pourtant ce rôle de médiateur de l'information est incontournable pour accompagner nos apprenants vers leur intégration dans la société de l'information contemporaine. Déjà cité dans le référentiel professionnel du CDI écrit en 1996, il prend aujourd'hui une place prépondérante.

Recommandations

Les documentalistes doivent désormais plus que jamais contribuer au processus de médiation documentaire au travers d'une professionnalité sans faille et en fondant leur crédibilité sur la discipline documentation appartenant aux sciences de l'information et de la communication.

3.2. La place de la discipline Sciences de l'information et de la communication

Recommandations

Le documentaliste doit bien entendu mettre en œuvre les dispositifs permettant une gestion optimisée des ressources du CDI, mais également faciliter leur accessibilité et leur appropriation par l'ensemble des usagers afin de répondre à leurs besoins d'informations.

L'évolution récente du métier entraîne pour le professeur-documentaliste la connaissance et la maîtrise didactique de notions fondamentales comme l'information, le besoin d'information et l'usage de l'information, le document, le système d'information...

Mais elle implique également la maîtrise technique et didactique des processus de recherche, de transformation et de communication de l'information.

Recommandations

Le CDI n'étant pas seulement un lieu géographique limité, mais un espace d'accès à des ressources physiques ou virtuelles, le rôle de médiateur de l'information du documentaliste prend tout son sens dans un contexte pluridisciplinaire qui appartient de longue date à la culture de l'enseignement agricole et qui représente une condition facilitatrice de l'accès à une culture personnelle et professionnelle de l'apprenant.

La discipline « sciences de l'information et de la communication » (SIC) et sa branche spécifique « sciences de l'information-documentation » constituent donc aujourd'hui le socle de connaissances et de savoir-faire indispensables à l'exercice du métier de professeur-documentaliste d'un établissement d'enseignement agricole.

La documentation comme toute technique « *repose en effet sur un ensemble de connaissances qui en justifient la pratique, en expliquent l'état présent et doivent en permettre le développement et l'amélioration. Ce savoir sous-jacent relève d'une science* » (Meyriat, 1981 : 55).

Pour aller plus loin

- DURPAIRE Jean-Louis, *Les politiques documentaires des établissements scolaires : rapport à Monsieur le Ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*, n° 2004-037, mai 2004, 60 p.
- FABRE Isabelle *et al.*, *Médiation autour du livre : développer le goût de la lecture*, Dijon, Educagri éditions, 2007, 128 p.
- GARDIÈS Cécile *et al.*, *Éducation à l'information : guide d'accompagnement à l'usage des professeurs documentalistes*, Dijon, Educagri éditions, 2008.
- LAMIZET Bernard et SILEM Ahmed, *Dictionnaire encyclopédique des Sciences de l'information et de la communication*, Paris, Ellipses Marketing, 1997, p. 364-365.
- MEYRIAT Jean, *Document, documentation, documentologie, Schéma et schématisation*, 2^e trimestre, n° 14, 1981. p. 51-63.
- MEYRIAT Jean, *Information vs communication? L'espace social de la communication : concepts et théories*, sous la dir. de LAULAN A.-M., Paris, RETZ-CNRS, 1985, p. 63-89.

CINQUIÈME PARTIE



**Les pratiques
de certification**

CHAPITRE XI

Stage et rapport de stage en Brevet de technicien supérieur agricole (BTSA)

L'étude dont le résumé est proposé ici a répondu à une commande du directeur général de l'enseignement et de la recherche du ministère de l'Agriculture et de la Pêche. Dans la lettre de commande, il était demandé, à propos de l'épreuve dite « stage et rapport de stage » en BTSA, que soit conduite *« une évaluation permettant de confirmer son utilité et son efficacité; vérifier la qualité de sa mise en œuvre, de l'harmonisation des pratiques d'évaluation et des critères de notation; analyser les difficultés rencontrées; analyser son impact sur les résultats aux examens; estimer son coût. »*

Remis en février 2008, le travail a associé douze inspectrices et inspecteurs à compétence pédagogique¹³, représentant, dans les disciplines techniques, l'ensemble des seize options du BTSA dans quatre secteurs de formation: production, transformation, aménagement, services.

1. Des objectifs communs, des mises en pratique variées

Dans tous les cas, 12 à 14 semaines de formation sont dévolues à des « périodes en milieu professionnel », dont au moins 8 sont le support d'un rapport de stage faisant l'objet d'évaluation lors de l'épreuve terminale n° 3 (ET3). Seul le BTSA « Industries agroalimentaires » (IAA) prévoit l'évaluation de cette épreuve en contrôle certificatif en cours de formation (CCF).

Compte tenu de la diversité des secteurs et des options, la mise en œuvre de l'activité « stage et rapport de stage » connaît une certaine variabilité sur un fond d'objectifs peu ou prou communs à l'ensemble des BTSA.

13. Alain Branger, Françoise Cauchoix, Jean-Jacques Gailleton, André Guillerminet, Roland Jussiau (coord.), Xavier Le Cœur, Jean-François Malacllet, Philippe Micheneau, Alain Réthoré, Philippe Rousseau, Marie-Françoise Slak, Jean-Paul Toussaint. Ce groupe a bénéficié de l'appui de Jean Courtas (ENFA de Toulouse) et de Catherine Loncle (Bureau des examens et certifications).

1.1. Les objectifs : un net consensus

L'objectif majeur du stage consiste, pour tous les BTSA, à placer l'apprenant dans une situation professionnelle en entreprise ou organisme, en accord avec le référentiel professionnel. L'activité « stage et rapport de stage » vise ainsi principalement à faire acquérir des capacités méthodologiques de résolution de problèmes de la vie professionnelle. Elle impose au candidat de construire un rapport écrit relatif à une problématique et de soutenir, à l'oral, un point de vue personnel argumenté. Le rapport écrit et la prestation orale donnent lieu à évaluation.

Cette activité fournit ainsi l'occasion d'acquérir des capacités transversales qui donnent tout son sens à une formation professionnelle de niveau III.

1.2. Relative diversité des mises en œuvre

Au gré des options, les structures, publiques ou privées, susceptibles d'accueillir des stagiaires sont très diverses : entreprises de production agricole, horticole, aquacole, organismes mettant en place des expérimentations, entreprises et organismes de service, de conseil, de conception de projet, entreprises et organismes d'aménagement, de transformation, de commercialisation, laboratoires d'analyse... La possibilité d'effectuer un stage à l'étranger est ouverte, même si elle n'est pas pleinement mise à profit.

Les thèmes envisagés par les stagiaires donnent lieu à un travail du type « étude contextualisée ». Les problématiques ont trait :

- au fonctionnement d'entreprise, agricole ou non, le plus souvent abordée dans une approche systémique ;
- à l'expérimentation ou à l'établissement de références techniques et technico-économiques ;
- à une démarche de projet au sein de laquelle le stagiaire est invité à s'impliquer...

Dans la plupart des cas, les aspects économiques ont toute leur place dans l'étude, mais l'essentiel réside dans le fait qu'il est demandé au candidat de proposer et de justifier un point de vue personnel et d'envisager les prolongements de l'étude.

La production écrite attendue des stagiaires est relativement standardisée : rapport à caractère technique de 40 à 50 pages normalisées, comportant toujours un résumé, ce qui laisse une grande latitude de rédaction selon le thème et la problématique traités, et donne tout son sens à l'évaluation de la partie écrite de l'activité.

1.3. L'évaluation : des jurys ouverts aux professionnels

Sauf en BTSA Industries agro-alimentaires (IAA), l'évaluation donne lieu à une épreuve terminale dont le coefficient représente le plus souvent 20% du total des épreuves, CCF inclus. L'activité «stage et rapport de stage» prend donc une part importante dans l'obtention du diplôme.

Au sein de chaque option, production écrite et prestation orale sont évaluées à l'aide d'une grille nationale critériée qui privilégie légèrement l'oral (en général à raison de 60% de la note finale). Chaque atelier d'évaluation comporte, selon les options, deux ou trois membres, avec deux constantes : présence d'au moins un enseignant intervenant dans le BTSA considéré, présence d'un professionnel représentatif du sujet traité.

Finalement, si les objectifs de l'activité «stage et rapport de stage» sont partagés et communs à l'ensemble des BTSA, sa mise en œuvre et l'épreuve qui s'y rapporte connaissent des variations qui sont le fruit de la spécificité de chaque option et de la chronologie de mise en place des différents BTSA¹⁴.

2. Stage et rapport de stage : une activité de formation pertinente ?

Les questions soulevées dans la lettre de commande sont relatives à l'épreuve ET3, et notamment la question de son «efficacité», qui peut être définie comme l'«atteinte des objectifs fixés». Aussi, cette interrogation ne peut-elle être disjointe de la pertinence de l'activité dans une formation professionnelle de niveau III, pertinence que nous analysons en fonction de quatre axes.

- Stage et rapport de stage constituent une activité - en soi cohérente - qui apparaît à la fois synthétique et englobante, transversale et emblématique du niveau BTSA, dont elle représente une constante. Cette activité témoigne du caractère professionnel de la formation : plaçant les apprenants au cœur de la complexité de situations professionnelles concrètes, elle représente l'aboutissement d'une formation professionnalisante, facilite les démarches d'insertion professionnelle et, par l'autonomie acquise, constitue une expérience fondatrice pour une éventuelle poursuite d'études.

- Par l'éventail de choix des supports et des thématiques qu'elle offre - au moins potentiellement - dans la plupart des options, cette activité est l'occasion pour le candidat de mûrir et de concrétiser un projet personnel qui

14. À l'exception des options «Production horticole» (renouvelée en 2004), «Productions aquacoles» et «Services en espace rural» (renouvelées en 2007) restée expérimentale, les programmes de BTSA ont été mis en place entre 1992 («Technologies végétales») et 2000 («Gestion et maîtrise de l'eau»).

ouvre au monde de l'entreprise. Elle est par ailleurs le lieu d'un investissement significatif des étudiants comme des enseignants. De ce point de vue, il faut souligner que, la situation et les besoins de chaque apprenant étant singuliers, l'encadrement et le suivi du stage et du rapport apparaissent comme une occasion privilégiée d'individualisation de la formation, qu'elle appelle et permet à la fois.

- Cette activité permet l'acquisition ou le renforcement de savoirs particuliers et de savoirs intégratifs: savoirs et savoir-faire d'ordre scientifique et technique confrontés à une réalité; savoirs et savoir-faire à caractère méthodologique; savoirs et savoir-faire liés à l'expression et à la communication. On doit insister aussi sur les potentialités d'acquisition de «savoir-être», liées à l'immersion des apprenants dans l'entreprise et le monde du travail.

- Pour les équipes enseignantes, le réseau des maîtres de stage et le suivi des thématiques abordées constituent, parmi d'autres, un excellent outil de veille technologique par un dialogue fructueux et permanent entre équipes et représentants du monde professionnel. Pour les établissements, l'encadrement du stage et du rapport renforce la cohésion des équipes; il concourt à tisser et à pérenniser les liens entretenus avec l'environnement territorial et professionnel.

Cette activité de formation revêt donc une évidente efficacité pédagogique pour l'ensemble de la communauté éducative. À cet égard, il est important de souligner qu'elle représente, pour bien des apprenants de l'enseignement agricole, une possibilité de valorisation personnelle dépassant les exigences académiques et permettant à certains candidats, peu à l'aise avec les savoirs «théoriques», de reprendre confiance en leurs possibilités et de réussir.

Cependant, la mise en œuvre de l'activité «stage et rapport de stage» n'est pas sans poser question.

- Le choix des thèmes et des supports semble, encore trop souvent, faire la part belle à des problématiques techniques convenues, descriptives et formelles qui ne permettent pas réellement aux candidats d'exercer leur créativité ni de mûrir et d'exprimer leur projet. De ce point de vue, dans le choix du lieu de stage et de l'organisme-support, les critères de proximité ou de praticabilité l'emportent trop fréquemment sur l'intérêt et l'originalité de la thématique abordée.

- La présence en stage donnant lieu à rapport ne représente qu'une partie des périodes en milieu professionnel, elle ne rend donc pas totalement compte de la richesse de ces différentes périodes.

- Il n'est pas sûr que l'activité soit pleinement valorisée dans les voies de formation non scolaire, spécialement la voie de l'apprentissage. Ainsi, dans ce cas, l'entreprise d'accueil n'est pas toujours susceptible de proposer une thématique adaptée aux objectifs de formation. Se pose aussi la question de

la compatibilité du lieu d'apprentissage avec le niveau de formation visé : dans certaines options, les étudiants se voient souvent confier des tâches (trop) élémentaires, sans cohérence avec celles du niveau III à atteindre.

- Cette activité appelle, le plus souvent, un encadrement lourd de la part des équipes d'établissement. L'aide à la rédaction du rapport et la préparation de l'oral confinent, dans certains cas, au bachotage, avec « détournement d'horaires », au détriment d'une part significative des activités pluridisciplinaires (même si cette préparation peut revêtir par elle-même une réelle dimension pluridisciplinaire).

3. L'épreuve ET3 : forces et faiblesses

L'intérêt pédagogique de l'activité « stage et rapport de stage » étant souligné, il importe de considérer la pertinence de l'épreuve ET3 au regard des objectifs de la formation. Ses atouts sont de trois types :

- Telle qu'elle est conçue et organisée, l'épreuve terminale de soutenance d'un rapport de stage apparaît garante d'un niveau homogène de valeur du diplôme BTSA au niveau national. Emblématique de la reconnaissance professionnelle de ce diplôme, elle constitue un facteur d'étalonnage et d'émulation entre équipes d'établissement. Permettant l'échange et la mutualisation d'expériences, l'épreuve ET3 participe à la consolidation d'une culture commune de l'enseignement agricole, dans le respect de la diversité des secteurs et des options ;

- Les critères retenus dans la grille nationale apparaissent conformes aux objectifs de l'activité, avec une prise en compte privilégiée de la prestation orale qui traduit le souci d'apprécier l'implication du candidat et ses capacités à argumenter et à débattre. Sont ainsi valorisés les acquis méthodologiques comme les acquisitions scientifiques et techniques et les capacités transversales liées à l'expression, à la communication et à l'argumentation et au débat. L'épreuve permet *ipso facto* la valorisation de nombre de candidats motivés, moins à l'aise dans les épreuves plus académiques ;

- Enfin, compte tenu de son poids dans l'obtention du diplôme, cette épreuve apparaît efficace et relativement sélective en termes chiffrés. Ainsi, l'épreuve ET3 est discriminante puisque, dans chaque option, la moyenne des candidats admis est toujours supérieure de près de 3 points à celle des candidats ajournés. Par ailleurs, cette épreuve semble avoir un impact positif sur les résultats au BTSA puisque la moyenne obtenue y est toujours supérieure aux moyennes obtenues aux autres épreuves terminales, la différence étant atténuée lorsque l'épreuve ET2 prend la forme d'une épreuve professionnelle interdisciplinaire (EPI).

Malgré le souci d'objectivité que manifestent les textes réglementaires (définition précise de l'épreuve, grille d'évaluation critériée), des critiques sont émises sur l'épreuve ET3, autour de cinq points principaux.

- Le problème de l'harmonisation des jurys semble se poser de façon récurrente dans certaines options. S'ensuit l'impression que les niveaux d'exigence peuvent varier d'un atelier d'évaluation à un autre, d'un candidat à un autre. Cette harmonisation est difficile à réaliser de manière satisfaisante, notamment vis-à-vis des professionnels qui arrivent souvent en ordre dispersé et qui, en général, ne disposent pas du temps nécessaire pour participer à la réunion d'harmonisation, laquelle doit cependant toujours être tenue préalablement à la mise en place des ateliers d'évaluation.

- S'agissant de la présence des professionnels au sein des jurys - que nul ne remet en cause car elle apporte un riche croisement des regards et cautionne le caractère professionnel de l'épreuve et, partant, de la formation -, des interrogations se font jour parfois. On rencontre ainsi des professionnels dont les exigences ne semblent pas témoigner d'un recul suffisant vis-à-vis de leur situation propre et de la spécialisation approfondie qu'ils y ont acquise, ce qui peut désarçonner bien des candidats.

Recommandations

Tous les ateliers comportant au moins un enseignant du BTSA concerné, il importe de créer une interaction positive entre la compétence de ce dernier et celle du professionnel présent. Il est particulièrement essentiel de rappeler que le rapport de stage (et la soutenance) n'a pas pour objectif principal la production d'un document professionnel «abouti», mais constitue un acte de formation dans lequel les difficultés ou les lacunes du candidat ne doivent pas être systématiquement perçues de façon négative.

- Un autre point discuté a trait, notamment dans les BTSA du secteur production, à une définition et à une interprétation parfois trop restrictives de la nature de l'épreuve ; elles conduisent les candidats et leurs formateurs (et aussi les jurys) à privilégier les études classiques et académiques (basées sur le recueil de données numériques issues d'expérimentations) au détriment de données obtenues de manières plus variées (et plus en phase avec les approches contemporaines). À cet égard, l'excessive valorisation de l'analyse statistique, aux dépens parfois de la pertinence technique de l'étude, pose question. Dans le même ordre d'idées, la spécialisation approfondie de certains évaluateurs (enseignants comme professionnels) peut conduire à une

appréciation discutable du niveau d'exigence : dans certains BTSA, l'écart entre les exigences des jurys et l'évolution des publics accueillis aboutit à des taux de réussite modestes (60 à 65 %). Ces difficultés nuisent à la prise en compte significative des acquis méthodologiques, à l'élargissement de la palette des thèmes et problématiques ; elles ne concourent guère à stimuler la créativité des candidats (et des équipes enseignantes), ni à mettre en place une évaluation des acquis personnels du candidat placé en situation professionnelle.

- Compte tenu de l'encadrement très « rapproché » pratiqué par certaines équipes ou structures d'accueil et des possibilités d'accès à l'information offertes par les nouvelles technologies, la part personnelle du candidat dans la rédaction du rapport et sa réelle appropriation du sujet sont parfois mises en doute.

Recommandations

On doit indiquer ici qu'une saine utilisation de la grille d'évaluation - qui distingue nettement évaluation de l'écrit et de l'oral - permet dans la plupart des cas de lever ces interrogations : évaluer, autant que possible sans interférence, d'une part un écrit pour ce qu'il vaut, et d'autre part un oral pour ce qu'il révèle de l'implication du candidat paraît une mesure de bon sens, d'autant plus que la prestation orale est privilégiée par la grille.

- Enfin, des questions récurrentes concernent l'organisation matérielle de la soutenance. En particulier est soulevé le problème de l'utilisation de diaporamas informatisés (réalisés avec le logiciel Power-Point) et de l'égalité de traitement des candidats vis-à-vis de cette pratique, les centres d'examen n'étant manifestement pas en mesure d'assurer la présence et le fonctionnement de tels logiciels.

Recommandations

En outre, et pour l'avenir, on doit prendre en compte, pour l'organisation de l'épreuve ET3, la mise en place de la semestrialisation de la formation et du système des crédits, dispositifs qui requièrent souplesse et adaptabilité dans l'organisation de la formation et de l'évaluation.

4. Essai de bilan pédagogique

Le tableau qui suit tente une synthèse des aspects positifs et des points discutés de l'activité « stage et rapport de stage » et de l'épreuve ET3.

Tableau 2. Points forts et points faibles du stage et rapport de stage et de l'épreuve ET3

	Points forts	Questions ou problèmes
Activité « stage et rapport de stage »	<p>Efficacité pédagogique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - incarne le caractère professionnel du BTSA, - permet de mûrir et d'exprimer un projet, est l'occasion de formation individualisée, - conduit à l'acquisition ou à l'approfondissement de savoirs particuliers et transversaux, - permet le regain de confiance de certains candidats, - facilite l'insertion professionnelle, - constitue, par l'autonomie acquise, une préparation efficace à une éventuelle poursuite d'études. <p>L'encadrement du stage et du rapport renforce, en interne, la cohésion des équipes;</p> <p>Le réseau des maîtres de stage et le suivi des stagiaires concourent à tisser et à pérenniser les liens des établissements avec leur environnement territorial et professionnel.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Choix des thèmes et des supports parfois mal géré; - Ne prend en compte qu'une seule situation en milieu professionnel; - Souvent mal adaptée à la voie de l'apprentissage; - Révélatrice d'inadéquation entre certains lieux d'apprentissage et le niveau de formation visé; - Encadrement imposant, pouvant confiner au bachotage.
Épreuve ET3	<ul style="list-style-type: none"> - garantie du caractère national du diplôme; - grille nationale dont les critères sont conformes aux objectifs de l'activité; - épreuve pivot à poids important, efficace et sélective; - adaptation à la diversité des secteurs et des options; - lieu de mutualisation et d'échanges pour les enseignants, conduisant au renforcement d'une culture commune; - lieu d'échanges entre enseignants et professionnels, facilitant la veille technologique. 	<ul style="list-style-type: none"> - Harmonisation problématique des jurys avant l'épreuve dans certaines options; - Dérives techniciennes, hyperspécialisation de certains examinateurs, écart entre les exigences et l'évolution du public accueilli dans certains secteurs; - Rôle des professionnels à préciser; - Interrogations sur le caractère personnel de la rédaction, interférence écrit/oral; - Problèmes matériels de la soutenance; - Adaptation à la semestrialisation et aux crédits; - Nécessité de peser les alternatives compte tenu de la diversité des secteurs et des options.

En définitive, si l'on souhaite continuer à garantir la valeur nationale du diplôme BTSA tout en incluant des représentants du monde professionnel dans l'évaluation, le maintien d'une épreuve terminale s'appuyant sur les séquences en milieu professionnel apparaît légitime et n'est pas discuté au sein de la communauté éducative.

5. Le coût de l'épreuve ET3 : une question pertinente ?

La lettre de commande du directeur général fait référence à l'estimation du coût de l'épreuve. La collecte des données financières par épreuve d'examen est difficile, les services « examens » des SRFD et le Bureau des examens et des certifications (BEC) ne disposant pas encore d'outils totalement fiables pour analyser les dépenses. Les tableaux 3, 4 et 5 ont ainsi été établis à partir de trois sources différentes. Compte tenu des incertitudes qui résultent de cet état de fait, il pourrait être utile de disposer d'une méthodologie formalisée et standardisée, confiée à un opérateur central.

Le tableau 3 montre une forte variabilité du coût estimé par candidat : 32 à 73 euros ; cette variabilité peut certainement être mise en relation avec :

- *le nombre de candidats*. Ainsi, des économies d'échelle sont sans doute réalisées dans les BTSA à fort recrutement (ACSE, GPN, TC, AP, PA) ;
- *la composition des jurys*. À cet égard, il est particulièrement intéressant de noter que, parmi les BTSA connaissant un coût de vacations très élevé par rapport aux autres dépenses, figurent ceux dont les ateliers d'examen comprennent trois interrogateurs (ACSE, TC, AP) ;
- *le déplacement des examinateurs* selon la localisation des centres d'examen.

Au tableau 4, on constate que la mise en œuvre d'une épreuve professionnelle interdisciplinaire (EPI) – épreuve lourde à organiser – génère des coûts tout aussi variables (27 à 91 euros par candidat), mais restant du même ordre que ceux qui ont trait à l'ET3. Le tableau 5 indique, sans surprise, que l'organisation d'une épreuve écrite conduit à des coûts beaucoup plus faibles que dans les deux cas précédents (ET3 et EPI).

Au total, s'il n'est pas étonnant de constater que l'épreuve ET3 des BTSA paraît relativement coûteuse à mettre en place sous forme terminale, il importe de garder à l'esprit que :

- l'épreuve ET3 n'est pas plus coûteuse qu'une EPI ;
- l'information recueillie serait à confronter à celle d'une organisation qui, à définition d'épreuve constante, ferait par exemple appel au contrôle certifié en cours de formation (sans oublier les coûts d'organisation du contrôle *a posteriori*) ;
- dans toute évaluation de coût, il convient de bien peser les avantages de l'épreuve telle qu'elle est mise en œuvre, et aussi d'apprécier « ce qu'on perdrait » en n'organisant plus l'épreuve ET3 dans sa forme actuelle. En effet, une estimation purement comptable ne prend en compte ni la reconnaissance professionnelle ni l'intérêt pédagogique de l'épreuve tel qu'il a été développé précédemment. Et, à s'en tenir là, il y aurait pour l'avenir de grands risques à ne considérer que le coût financier de l'épreuve en dehors de toute référence à la notion d'investissement éducatif.

Tableau 3. Exemples d'estimation du coût (en euros) de l'épreuve ET3 en 2007

Option	Candidats présents	Missions rapport	Factures rapport	Total dépenses rapport	Vacations rapport	Coût total	Coût par candidat
ACSE	2217	30375	20000	50375	53665	104040	47
GPN	1275	45225		45225	21014	66239	52
TC	1599	35531		35331	37479	73010	46
AP	1849	34000	12000	46000	38304	84304	46
Prod. Horticole	526	11000	12673	23673	14218	37891	72
Prod. animales	996	16417		16417	15411	31828	32
Prod. aquacoles	185	9676		9676	3870	13546	73

Source : DGER, Bureau des examens et des certifications

Tableau 4. Exemples d'estimation du coût (en euros) de l'épreuve ET2 sous forme d'EPI en 2007

Option	Candidats présents	Missions EPI	Factures EPI	Total dépenses EPI	Vacations EPI	Coût total	Coût par candidat
ACSE	2217	22915	24000	46915	22397	69312	31
ANABIOTEC	579	17526	2277	19803	33077	52880	91
IAA	781	30146	6564	36170	16812	53522	69
Prod. aquacoles	185	3886		3886	2155	6041	33
TV	626	16624		12624	4296	19120	27

Source : DGER, Bureau des examens et des certifications

Tableau 5. Exemples d'estimation du coût (euros) de l'épreuve ET2 lorsqu'elle n'est pas une EPI (2007)

Option	Candidats présents	Fonctionnement ET2	Vacations ET2	Total	Coût par candidat
GEMEAU	708	9634	5067	14701	21
GPN	1275	9161	3320	12481	10
SER	335	3174	1342	4516	13
GDEA	256	1429	1687	3116	12
Prod. animales	996	4928	1947	6875	7
VO	495	2675	2126	4801	10

Source : DGER, Bureau des examens et des certifications

6. Quelle évolution ?

Recommandations

À court terme, pour les BTSA qui ne sont pas immédiatement en rénovation, peuvent être conduites des rencontres, inter-régionales par exemple, visant à préciser la mise en œuvre de la formation et son évaluation. Permettant de rassérer les équipes enseignantes et de mutualiser les expériences, de telles actions doivent associer au minimum l'Inspection et les présidents et présidents adjoints de jury, qui assurent déjà une fonction de régulation et d'échange au sein des commissions nationales de coordination et de contrôle (CNCC).

Par ailleurs, puisque l'ensemble des BTSA est appelé à entrer à court et moyen termes en phase de rénovation, une réflexion nationale, s'appuyant sur les expériences acquises et associant en particulier l'Inspection, devrait être menée pour envisager des pistes d'évolution de l'évaluation comme des pratiques de formation relatives aux séquences en milieu professionnel. Cette phase de réflexion devrait chercher à répondre, au minimum, aux objectifs suivants :

- conserver à la fois un dispositif commun à l'ensemble des BTSA et la possibilité de prendre en compte les spécificités propres à chaque option ou secteur ;
- valoriser l'ensemble et la diversité des séquences en milieu professionnel, et non pas seulement, comme aujourd'hui, une partie d'entre elles ; ces situations de « stage » pourraient fournir le support de plusieurs évaluations, mises en place selon des modalités variées ;
- offrir, au sein de chaque option, la possibilité d'un cadre moins rigide par rapport aux thématiques et problématiques abordées par les candidats, qui deviendraient ainsi plus ouvertes, plus diversifiées, moins académiques ;
- alléger le dispositif de production de travaux écrits et, du même coup peut-être, rendre moins pesantes les modalités d'encadrement et de suivi des séquences en milieu professionnel ;
- centrer l'activité et l'évaluation non plus uniquement sur des thématiques disciplinaires, mais bien plutôt sur la démarche et sur les acquis, au sens large, des apprenants placés en situation professionnelle.

Dans l'attente d'approfondissement et d'enrichissement de la réflexion, une des pistes pourrait résider dans le fait de centrer l'épreuve (et l'activité de formation y afférant) non plus sur la structure d'accueil, support d'une thématique technique plus ou moins disciplinaire, mais plutôt sur l'apprenant lui-même.

Chaque candidat pourrait ainsi élaborer un dossier (cahier, classeur) d'analyse de situations s'appuyant sur l'ensemble des séquences en milieu professionnel vécues. Outre qu'elle permettrait une meilleure intégration de ces séquences à la formation, cette voie autoriserait aussi à valoriser les acquis, de différentes natures, du candidat et d'apprécier le chemin parcouru et la maturation du projet personnel et professionnel. Reste cependant à définir les objectifs et la mise en œuvre de la soutenance orale qui, en tout état de cause, devrait privilégier largement les capacités de communication et d'argumentation.

Il importe toutefois de veiller à la faisabilité – et à l'acceptation sociale – de l'épreuve comme de l'organisation de la formation, et d'éviter ainsi de bâtir, sous couvert de simplification et d'allègement, un dispositif difficile à gérer et mal perçu. Se posent en particulier deux questions ayant trait à :

- l'accord sur les objectifs de l'épreuve (et, en corollaire, sur ceux de la formation technique et professionnelle), dont la lisibilité doit rester claire et partagée, y compris par les candidats. Sur ce point, des difficultés pourraient surgir si l'atténuation, sans doute souhaitable, du caractère technique affirmé de la production écrite et de la prestation orale venait à s'accompagner d'une perte d'ambition technique de la formation dans son ensemble, s'incarnant par exemple en termes d'affectations horaires ;
- l'élaboration de grilles d'évaluation appropriées et robustes, qui doivent notamment viser, autant que possible, à garantir une objectivité satisfaisante de la part des jurys.

À cet égard, il conviendrait de tenir compte, pour l'avenir, des enseignements issus de la mise en place des BTSA récemment rénovés, en particulier « Production horticole » (rénové en 2004) et « Services en espace rural » (rénové en 2007).

Quoi qu'il en soit, toute évolution de l'épreuve ET3 du BTSA – qui aura nécessairement un fort impact sur l'orientation et la conduite de l'ensemble de la formation – doit prendre en compte :

- la structuration des épreuves terminales dans un dispositif équilibré permettant de maintenir la réussite des nouveaux publics accueillis (issus notamment du baccalauréat professionnel) ;
- l'estimation des coûts induits, à différents niveaux, par d'éventuels changements de type d'épreuve ;
- la nouvelle forme d'écriture des référentiels et l'évolution des cursus proposés au niveau III avec le système des crédits, la semestrialisation et la validation des acquis de l'expérience (VAE) ;
- la spécificité des formations faisant appel à l'alternance école/entreprise. Elle doit enfin permettre – tout en garantissant, autant que faire se peut, la valeur nationale du diplôme BTSA – de conserver toute la souplesse nécessaire à la prise en compte des caractéristiques propres à chaque secteur ou option.



Annexes

ANNEXE I

Présentation de l'Inspection de l'enseignement agricole

1. Caractéristiques générales

L'Inspection de l'enseignement agricole (IEA) est placée auprès du directeur général de l'enseignement et de la recherche du ministère de l'Agriculture et de la Pêche.

Elle est «chargée des missions permanentes d'inspection, d'expertise et d'appui. Elle contribue à l'animation générale du système d'enseignement et de formation professionnelle agricoles et participe à la formation initiale et continue des personnels de l'enseignement. Elle contribue au recrutement des personnels ayant vocation à travailler dans l'enseignement agricole» (article 2 de l'arrêté du 30 juin 2008 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 interioriser 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 ».

«L'Inspection de l'enseignement agricole est nationale».

Elle n'est pas régionalisée comme les inspections (IEN et IA-IPR) placées auprès des recteurs. En outre, elle possède des missions qui, pour nombre d'entre elles, relèvent d'inspections générales. Elle peut ainsi faire valoir une vision globale du système en toute circonstance, ce qui donne force au point de vue de l'Inspection.

«Son champ d'intervention concerne l'enseignement technique agricole public (219 établissements), l'enseignement technique agricole privé dans

le cadre du contrat avec l'État (630 établissements) et l'enseignement supérieur agronomique et vétérinaire public pour ce qui concerne l'exercice des missions, la vie étudiante et la gestion (15 établissements).

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. Les missions de l'Inspection

L'Inspection existe juridiquement en tant qu'instance, de par le code rural 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 ».

L'article 1^{er} de l'arrêté du 2 septembre 2002 relatif aux missions de l'Inspection de l'enseignement agricole définit celles-ci plus précisément :

« L'inspection de l'enseignement agricole concourt à la mise en œuvre de la politique 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 correspondant.

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.

3. 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.

3.1. 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 EPLEFPA (chefs d'établissement, directeurs de CFA/CFPPA, directeurs d'exploitations agricoles ou d'ateliers technologiques, cadres administratifs, en privilégiant là encore le moment de la prise de fonction) : elles concernent la gestion financière, l'organisation des EPLEFPA, le management des ressources humaines ;
- actions de conseil et d'appui aux chargés d'inspection de l'apprentissage placés auprès des DRAAF, aux attachés en DRAAF/SRFD

3.2. 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 dans cette procédure pour laquelle elle a forgé une méthodologie. Les objets d'évaluation sont le plus souvent les suivants :

- le fonctionnement global des établissements, soit évaluation individuelle de la structure, soit évaluation de tous les établissements d'une même région (ou d'un échantillon) ;
- 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, place de certains personnels 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 composés d'inspecteurs ou d'ingénieurs généraux et d'inspecteurs de l'enseignement agricole.

3.3. 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 procédures et de règles, 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 et la judiciarisation des problèmes 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, et de former les acteurs.

Des domaines s'offrent plus particulièrement à la fonction de contrôle. Ce sont notamment les contrôles effectués dans le cadre :

- du recrutement d'agents contractuels de l'enseignement agricole public ;
- 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 centres ou d'établissements 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).

4. 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 diplôme) et des recommandations pédagogiques ;
- la participation à (ou l'organisation) des jurys de concours et d'examen ;
- la conduite de chantiers sur des thèmes d'intérêt général programmés annuellement.

L'Inspection participe en outre à 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 qui sont placés sous sa responsabilité (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 qualité, président de la commission de sélection. De même, et par le parallélisme des formes, l'Inspection est étroitement associée à la qualification des directeurs d'établissement privé 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 DRAAF.

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 dernières années, l'Inspection a conduit des chantiers par exemple sur les sujets suivants : hygiène et sécurité en agroéquipements,

utilisation pédagogique de l'exploitation agricole, évolution réglementaire de l'apprentissage et sa mise en œuvre dans les établissements d'enseignement agricole publics et privés, réponses éducatives aux conduites à risque, pilotage des exploitations agricoles et rôle des DRAAF, évaluation du programme d'individualisation des formations et de modernisation de l'offre publique de formation professionnelle continue et d'apprentissage agricole (PRIMO), expertises sur les diplômes et évaluation de l'expérimentation relative à la capacité professionnelle agricole, évaluation de l'accueil des apprenants étrangers par l'appareil de formation agricole et possibilités d'amélioration, évaluation de la mobilité internationale des apprenants de l'enseignement agricole, etc.

5. 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, 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.

6. 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 (AGROSUP Dijon, 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 réunion d'enseignants d'une même spécialité.

7. Les 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 de qualité 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 DRAAF (saisine fréquente pour des opérations d'expertise d'équipement pédagogiques d'établissement). Par ailleurs l'Inspection, à la demande du directeur général de l'enseignement et de la recherche, peut assurer toute mission particulière d'inspection ou d'expertise relevant de son autorité, ou bien 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.

8. Les 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 (article 2 du décret n° 2003-273 du 25 mars 2003 relatif aux conditions d'avancement et de nomination dans l'emploi d'inspecteur de l'enseignement agricole) :

8.1. Les inspecteurs à compétence pédagogique

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.

8.2. 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, apprentissage (enseignements technique et supérieur), développement, expérimentation, exploitations agricoles et ateliers technologiques, coopération internationale, animation et développement des territoires ruraux.

8.3. 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.

8.4. 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 exercent une responsabilité particulière dans l'évaluation de la mise en œuvre des projets d'établissement, l'évaluation globale des établissements et l'évaluation de la mise en œuvre des projets régionaux de l'enseignement agricole, activités qui concernent tous les inspecteurs 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.

9. L'organisation de l'Inspection de l'enseignement agricole

L'Inspection de l'enseignement agricole comprend aujourd'hui 68 inspecteurs¹⁵ répartis dans les quatre domaines de compétences :

- 46 inspecteurs à compétence pédagogique ;
- 9 inspecteurs des missions particulières de l'enseignement agricole ;
- 6 inspecteurs à compétence administrative, juridique et financière ;
- 7 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), par une chargée de mission et par un secrétariat général comprenant un secrétaire général, une assistante, une chargée de dossiers pédagogiques et une gestionnaire.

L'ensemble de ces personnes, positionnées géographiquement au siège de la DGER à Paris, constituent « la cellule nationale de l'inspection » 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 ;

15. Plus deux chargés de mission d'inspection à mi-temps.

- 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.

L'Inspection de l'enseignement agricole produit environ 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 31 décembre 2008

MEMBRES DE LA CELLULE NATIONALE DE L'INSPECTION

PRÉNOM	NOM	FONCTION	GRADE OU EMPLOI
Hervé	SAVY	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 », assessesseur du doyen	Inspectrice à compétence générale
Geneviève	FERNIER	Coordinatrice du domaine administratif, juridique et financier	Inspectrice à compétence générale
Jean-Gabriel	POUPELIN	Coordinateur du domaine pédagogique, assessesseur du doyen	Inspecteur à compétence pédagogique
Bernard	GARINO	Coordinateur du domaine « développement, expérimentation, exploitations agricoles et ateliers technologiques »	Inspecteur 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	Assistante du doyen	
Liliane	CHARLEMAINE	Gestionnaire	Adjoint administratif
Anne	MEBAREK	Chargée de dossiers pédagogiques	Attachée d'administration

INSPECTRICES ET INSPECTEURS À COMPÉTENCE PÉDAGOGIQUE

PRÉNOM	NOM	SPÉCIALITÉ
Roselyne	LE PRUD'HOMME	Lettres
Patricia	MAZOYER	Lettres
Jacques	TREIGNIER	Lettres
Robert	BURBAUD	Langues
Pierre	DUCERT	Langues
Claude	ROLLET	Langues
Ginette	OSMOND	Mathématiques — informatique
Christian	PACULL	Mathématiques — informatique
Laurent	SOUCHARD	Mathématiques — informatique
Hélène	CARPENTIER	Sciences physiques
Alain	KOWALSKI	Sciences physiques
Jean-Philippe	TOMI	Sciences physiques
Thierry-Marc	BOTREAU	Biologie — écologie
Marie	HOUDIARD	Biologie — écologie
Jean-Pierre	LAGORS	Biologie — écologie
Louis	LARCADE	Histoire — géographie
Anne-Marie	LELORRAIN	Histoire — géographie
Yves	CROUZILLAS	Éducation physique et sportive
Fabienne	KUNTZ-ROUSSILLON	Éducation physique et sportive
Patrick	DUSSAUGE	Éducation socioculturelle
Marcel	FERREOL	Éducation socioculturelle
Sylvie	PERGET	Documentation et technologie de l'informatique
Denis	UTARD	Documentation et technologie de l'informatique
Magali	BENOIT	Agronomie
Géraldine	BONNIER	Agronomie
Jean-Jacques	GAILLETON	Agronomie
Jean-Paul	TOUSSAINT	Agronomie et horticulture
Françoise	CAUCHOIX	Sciences et techniques des aménagements de l'espace
François-Xavier	JACQUIN	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

PRÉNOM	NOM	SPÉCIALITÉ
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
Nathalie	FLIPO	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 familiale et sociale
Jean-François	MALACLET	Sciences et techniques commerciales

INSPECTRICES ET INSPECTEURS À COMPÉTENCE GÉNÉRALE

PRÉNOM	NOM	SPÉCIALITÉ
Dominique	AUMASSON	Établissement et vie scolaire
Frédéric	CAPPE	Établissement et vie scolaire
Jean-Luc	CHEMORIN	Établissement et vie scolaire
Annie	BOUATOU	
Geneviève	FERNIER	
Monique	LEFEBVRE-BARDOT	

INSPECTEURS DES MISSIONS PARTICULIÈRES DE L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE

PRÉNOM	NOM	SPÉCIALITÉ
Jean-Pierre	BARUTAUT	Formation professionnelle continue et apprentissage
Pierre	DELAYE	Formation professionnelle continue et apprentissage
Alain	JOSSSELIN	Formation professionnelle continue et apprentissage
Gilles	LHOTE	Formation professionnelle continue et apprentissage
Jean-Pierre	TOSI	Formation professionnelle continue et apprentissage
Joël	DEMULE-THENON	Développement — expérimentation — exploitations agricoles-ateliers technologiques
Bernard	GARINO	Développement — expérimentation — exploitations agricoles-ateliers technologiques
Michel	PECQUEUX	Développement — expérimentation — exploitations agricoles-ateliers technologiques
Jean	METGE	Coopération internationale

**INSPECTRICE ET INSPECTEURS À COMPÉTENCE ADMINISTRATIVE,
JURIDIQUE ET FINANCIÈRE**

PRÉNOM	NOM
Alain	CHANTEGREIL
Françoise	BEAUDOUIN
Patrice	GUILLET
Janick	HUSSENET
Joël	SIMON

CHARGÉ (E) S DE MISSION D'INSPECTION À COMPÉTENCE PEDAGOGIQUE

PRÉNOM	NOM	SPECIALITÉ
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 :

- 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 ; 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 ;*
- la contribution à l'animation générale du système d'enseignement et de formation professionnelle agricoles ;*
- 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 :*

- *inspecteurs à compétence pédagogique, eux-mêmes répartis par spécialité ;*
- *inspecteurs des missions particulières de l'enseignement agricole ;*
- *inspecteurs à compétence administrative, juridique et financière ;*
- *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.*

3.1. 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'Education 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

Art. 4 du statut - L'emploi d'inspecteur de l'enseignement agricole comporte sept échelons et un échelon exceptionnel. La durée du temps de service 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

Art. 5 du statut - Peuvent accéder à l'emploi d'inspecteur de l'enseignement agricole les fonctionnaires justifiant d'au moins douze années de service effectives 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.

5.1. 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 IGREF, des maîtres de conférence, des IA-IPR détachés, des chefs de mission, des administrateurs civils. Mais il exclut les PLP, les PCEA, les CPE, les attachés, les IAE.

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.

5.2. Un élargissement du potentiel de recrutement externe

L'article 5 du 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'inspecteur 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

AFCPSAM	Attestation de formation complémentaire aux premiers secours avec matériel.
AFPS	Attestation de formation aux premiers secours.
ALESA	Association des lycéens, étudiants, stagiaires et apprentis.
AOD	<i>Open and distant learning.</i>
APSA	Activités physiques et sportives artistiques.
ATOSS	(Personnels) administratifs, techniques, ouvriers, de service et de santé.
Bac Pro CGEA	Conduite et gestion de l'exploitation agricole.
Bac STAE	Sciences et technologies de l'agronomie et de l'environnement.
Bac STAV	Sciences et technologies de l'agronomie et du vivant.
BEC	Bureau des examens et des certifications.
BEPA	Brevet d'études professionnelles agricoles.
BNSSA	Brevet national de sécurité et de sauvetage aquatique.
BOP	Budget opérationnel de programme.
BP JEPS	Brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport.
BTSA	Brevet de technicien supérieur agricole.
BTSA ACSE	Analyse et conduite des systèmes d'exploitation.
BTSA AP	Aménagements paysagers.
BTSA GPN	Gestion et protection de la nature.
BTSA IAA	Industrie agroalimentaire.
BTSA PA	Productions animales.
BTSA TC	Technico-commercial.
BTSA TV	Technologies végétales.
CA	Conseil d'administration.
CACES	Certificat d'aptitude à la conduite en sécurité.
CAP	Certificat d'aptitude pédagogique.
CAPES	Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré.
CAPESA	Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement de second degré agricole.

CCF	Contrôle en cours de formation.
CDD	Contrat à durée déterminée.
CDI	Contrat à durée indéterminée. Centre de documentation et d'information.
CECRL	Cadre européen commun de référence pour les langues.
CFA	Centre de formation d'apprentis.
CFPPA	Centre de formation professionnelle et de promotion agricoles.
CNCC	Commission nationale de coordination et de contrôle.
CPE	Conseiller principal d'éducation.
DEA/DAT	Directeur d'exploitation agricole - directeur d'atelier technologique.
DGER	Direction générale de l'enseignement et de la recherche.
DRAAF	Direction régionale de l'alimentation, de l'agriculture et de la forêt.
DRJS	Direction régionale de la jeunesse, des sports et de la vie associative.
EA/AT	Exploitation agricole/atelier technologique.
ENESAD	École nationale d'enseignement supérieur agronomique de Dijon.
ENFA	École nationale de formation agronomique.
EPI	Épreuve professionnelle interdisciplinaire.
EPL	Établissement public local.
EPLE	Établissement public local d'enseignement.
EPLEFPA	Établissement public local d'enseignement et de formation professionnelle agricoles.
EPS	Éducation physique et sportive.
EQP	Examen de qualification professionnelle.
FFR	Fédération française de rugby.
HEB	Hors échelle b.
IAE	Ingénieur de l'agriculture et de l'environnement.
IEA	Inspection de l'enseignement agricole/inspecteur (inspectrice) de l'enseignement agricole.
IFEAP	Institut de formation de l'enseignement agricole privé.
IGREF	Ingénieur du génie rural, des eaux et des forêts.
LEGTA	Lycée d'enseignement général et technologique agricole.
LOLF	Loi organique relative aux lois de finances.
MAP	Ministère de l'agriculture et de la pêche.
MAR	Module d'animation régional.
MIL	Module d'initiative locale.
OGM	Organisme génétiquement modifié.

PADC	Projet pour l'animation et le développement culturel.
PCEA	Professeur certifié de l'enseignement agricole.
PIC	Projet initiative et communication.
PLPA	Professeur de lycée professionnel agricole.
PNADD	Programme national agriculture durable développement durable.
PRIMO	Programme d'individualisation et de modernisation de l'offre publique de formation professionnelle continue et d'apprentissage agricoles.
PUS	Projet d'utilité sociale.
SIC	Sciences de l'information et de la communication.
SIG	Système d'information géographique.
SRFD	Service régional de la formation et du développement.
SSEA	Section sportive de l'enseignement agricole.
SST	Sauveteur-secouriste du travail.
STE	Sciences et techniques des équipements.
TD	Travaux dirigés.
TEPETA	Technicien des établissements publics de l'enseignement technique agricole.
TEPETA IBA	Spécialité informatique, bureautique, audiovisuel.
TIC	Technologies de l'information et de la communication.
TIM	Technologie de l'informatique et du multimédia.
TP	Travaux pratiques.
TPE	Travaux personnels encadrés.
UFA	Unité de formation par apprentissage.
UNREP	Union nationale rurale d'éducation et promotion.
UNSS	Union nationale du sport scolaire.
VAE	Validation des acquis de l'expérience.

Le rapport annuel 2007-2008 de l'Inspection de l'enseignement agricole aborde des sujets très variés qui, à des niveaux différents du fonctionnement du système « enseignement agricole », posent question, appellent régulation ou approches renouvelées.

Sans prétendre à l'exhaustivité, les inspectrices et inspecteurs rendent compte ici des expertises et des études qui leur sont confiées et font état de leurs observations récurrentes relatives aux pratiques pédagogiques ou administratives et aux pratiques de certification. Dépasant toutefois le simple constat, ils s'attachent à proposer des pistes pour la réflexion et l'action.

Le rapport est structuré en cinq grandes parties qui témoignent des missions toujours plus variées de l'Inspection :

- la première partie aborde les questions relatives aux établissements d'enseignement ;
- la deuxième traite des dispositifs et des secteurs de formation ;
- la troisième est consacrée aux rénovations pédagogiques ;
- la quatrième partie présente l'ensemble des observations récurrentes des inspectrices et inspecteurs relatives aux pratiques pédagogiques disciplinaires ;
- enfin la cinquième partie rassemble des observations sur les pratiques de certification.

En annexe du rapport figurent une présentation actualisée de l'Inspection de l'enseignement agricole, un annuaire de l'Inspection de l'enseignement agricole actualisé au 31 décembre 2008 et une présentation du statut d'emploi d'inspecteur de l'enseignement agricole.

Placée auprès du Directeur général de l'Enseignement et de la Recherche qui conduit la politique éducative agricole au nom du ministre chargé de l'Agriculture, l'Inspection est une des instances dont il dispose pour assurer la mise en œuvre et la régulation de cette politique. L'Inspection apporte ses conseils aux agents, évalue les établissements et les dispositifs de formation et de certification en référence aux orientations nationales et aux projets régionaux de l'enseignement agricole, veille au respect des règles et des prescriptions. Elle rend compte par des rapports de la situation sur le terrain ; elle exprime des avis et formule des recommandations. En outre l'Inspection de l'enseignement agricole apporte sa capacité d'expertise pour l'élaboration des référentiels et des sujets de concours et d'examen, participe activement au recrutement et à la formation des cadres de direction d'établissement, des enseignants et des personnels ATOSS et contribue à l'animation générale du système d'enseignement agricole.

Directeur de publication : Jean-Louis Buër

Direction générale de l'enseignement et de la recherche
1 ter avenue de Lowendal – 75700 Paris 07 SP
www.educagri.fr

Prix : 16 €

ISBN : 978-2-84444-728-9

Diffusion : Educagri éditions

26, bd Docteur Petitjean – BP 87999 – 21079 Dijon Cedex
Téléphone : 03 80 77 26 32 Télécopie : 03 80 77 26 34
editions@educagri.fr www.editions.educagri.fr



9 782844 447289