



Direction générale  
de l'enseignement  
et de la recherche



# **Rapport de l'Inspection de l'enseignement agricole 2017-2018**

**Rapport de l'Inspection  
de l'enseignement agricole  
2017-2018**



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

# **Rapport de l'Inspection de l'enseignement agricole 2017-2018**



---

# S o m m a i r e

Avant-propos .....	7
Introduction .....	9
<b>PREMIÈRE PARTIE : Les établissements .....</b>	<b>11</b>
CHAPITRE I : La place des apprenants dans la vie associative et sociale des établissements, leur place dans les instances .....	13
CHAPITRE II : L'analyse économique et financière révélatrice de la transition agro-écologique mise en œuvre par les exploitations agricoles des établissements publics d'enseignement et de formation professionnelle agricoles (EPLEFPA) .....	25
CHAPITRE III : Prévention des crises financières des EPLEFPA et recommandations pour la mise en œuvre des plans de redressement .....	33
<b>DEUXIÈME PARTIE : Les dispositifs de formation et les missions .....</b>	<b>41</b>
CHAPITRE IV : Innovation et expérimentations pédagogiques dans l'enseignement agricole .....	43
CHAPITRE V : Développer le numérique éducatif pour des pratiques pédagogiques renouvelées au service des apprenants .....	51
CHAPITRE VI : Le plan de développement des pratiques sportives dans l'enseignement agricole .....	59
CHAPITRE VII : L'articulation entre les exigences réglementaires de qualification attachées à certaines activités professionnelles et les diplômes du Ministère chargé de l'Agriculture .....	69
CHAPITRE VIII : La mobilité internationale des personnels de l'enseignement technique agricole .....	77
<b>TROISIÈME PARTIE : LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES .....</b>	<b>87</b>
CHAPITRE IX : Les jeux sérieux : intérêts pour la formation des apprenants et l'enseignement agricole? .....	89
CHAPITRE X : La pluridisciplinarité dans l'enseignement agricole, marqueur de l'évolution conjointe de l'agriculture, des métiers et des approches pédagogiques .....	101
CHAPITRE XI : La pluri, inter ou transdisciplinarité au service de la réussite des apprenants .....	111

CHAPITRE XII : La prise en compte du handicap dans l'évaluation .....	119
CHAPITRE XIII : Comment des changements de pratiques permettent de passer du travail collectif au collectif de travail .....	127
CHAPITRE XIV : Mettre en œuvre l'évaluation par capacités dans l'enseignement technique agricole : évolutions nécessaires des pratiques .....	135
<b>QUATRIÈME PARTIE : LES RÉNOVATIONS PÉDAGOGIQUES .....</b>	<b>149</b>
CHAPITRE XV : La réforme des 4 <sup>e</sup> et 3 <sup>e</sup> de l'enseignement agricole de 2016 : une avancée pédagogique au service de l'élaboration du projet de l'élève .....	151
<b>CINQUIÈME PARTIE : LES COMPTES RENDUS D'ACTIVITÉ .....</b>	<b>159</b>
CHAPITRE XVI : Compte rendu d'activité 2016-2017 .....	161
CHAPITRE XVII : Compte rendu d'activité 2017-2018 .....	191
<b>ANNEXES .....</b>	<b>221</b>
1. Note de service relative aux missions de l'Inspection .....	223
2. Compétences et organisation de l'Inspection.....	243
3. Rapports d'expertise de l'Inspection de l'enseignement agricole remis en 2017-2018.....	247
4. Annuaire de l'Inspection de l'enseignement agricole au 31 décembre 2018.....	249
<b>SIGLES .....</b>	<b>253</b>

## AVANT-PROPOS

Publié tous les deux ans, le rapport de l'Inspection de l'enseignement agricole apporte un regard précieux sur la mise en œuvre des politiques publiques mises en œuvre dans nos établissements, à travers les cinq missions de l'enseignement agricole.

Les articles contenus dans ce rapport 2017/2018 s'intéressent à des leviers essentiels pour réaffirmer l'identité de l'enseignement agricole et maintenir son rôle au sein du service public d'éducation et dans la société :

- le bon fonctionnement des établissements, caractérisé notamment par leur santé financière et l'attention portée par leurs exploitations agricoles à la transition agroécologique ;
- le développement nécessaire de pratiques pédagogiques innovantes et de leur évaluation ;
- l'attention portée à l'insertion sociale et au développement personnel des jeunes, à travers notamment l'engagement citoyen et les pratiques sportives ;
- la proposition de certifications et de qualifications adaptées à la réalité professionnelle et à la diversité de nos publics, fondée notamment sur l'approche capacitaire ;
- l'enrichissement par la mobilité internationale, tant pour les apprenants que pour les personnels.

Les constats et recommandations contenus dans ce rapport pourront donc constituer des contributions utiles à la construction de l'avenir, dans le contexte des importantes réformes en cours du système éducatif et de la réaffirmation du rôle essentiel que doit jouer l'enseignement agricole dans les territoires pour répondre aux attentes des jeunes et contribuer à la mise en œuvre des politiques publiques.

Philippe VINÇON

*Directeur général de l'enseignement et de la recherche*



## INTRODUCTION

Conformément au cadre réglementaire qui régit ses missions et son organisation, l'Inspection de l'enseignement agricole élabore tous les deux ans un rapport, qui comprend d'une part des articles de fond sur des sujets d'actualité et, d'autre part, les comptes rendus d'activité des deux années écoulées, qui sont ainsi rendus publics.

Ces articles et comptes rendus mettent en évidence la diversité des activités de l'Inspection, dont les modalités d'exercice sont désormais cadrées par la note de service n° DGER/IEA/2018-83 du 1<sup>er</sup> février 2018, insérée à la fin de ce rapport.

Les articles proposent des focus sur des thématiques diversifiées qui traversent l'enseignement agricole, et interrogent ses établissements et ses dispositifs. Ils ne se substituent pas aux rapports d'expertise, dont la version complète peut être consultée sur [www.chlorofil.fr](http://www.chlorofil.fr). Ils traitent de sujets ciblés en fonction de leur actualité au cours de la période concernée, et font écho aux priorités exprimées par le Directeur général de l'enseignement et de la recherche dans ses lettres de commande annuelles. Ils comportent des recommandations, qui procèdent de la dimension d'accompagnement et d'appui de l'exercice des missions de l'Inspection.

Du niveau national au niveau local, chacun pourra s'approprier ces recommandations en fonction du rôle qui est le sien et du contexte dans lequel il l'exerce.

Je vous souhaite une bonne lecture, en espérant que cette contribution de l'Inspection de l'enseignement agricole puisse être un ferment de réflexion et d'innovation au bénéfice de l'ensemble de nos apprenants et du développement de notre système éducatif.

Philippe VINCENT

*Doyen de l'Inspection de l'enseignement agricole*



PREMIÈRE PARTIE



# Les établissements



## CHAPITRE I

# **La place des apprenants dans la vie associative et sociale des établissements, leur place dans les instances**

La vie scolaire, associative et sociale occupe une place singulière dans les établissements d'enseignement agricole. En effet, à la rentrée scolaire 2018, 59% des élèves et étudiants étaient internes. Beaucoup d'entre eux intègrent l'établissement le dimanche soir ou le lundi matin et le quittent seulement en fin de semaine.

La présence des élèves durant cet important laps de temps doit s'accompagner d'activités leur permettant de construire leur vie sociale et citoyenne, et de compenser, autant que faire se peut, l'éloignement familial.

Les lieux d'hébergement (internat, résidence étudiante qui peut être située dans l'enceinte de l'établissement public local d'enseignement et de formation professionnelle agricoles) disposent parfois de lieux de vie (salles d'études, de repos, de détente) qui peuvent donner lieu à l'organisation d'activités pour les élèves. Par ailleurs, dans la quasi-totalité des établissements d'enseignement agricole, existent un foyer socioculturel et des installations sportives à même d'offrir aux apprenants les conditions nécessaires à un meilleur épanouissement personnel.

La réglementation concernant les activités socioculturelles a évolué avec la création des associations de lycéens, étudiants, stagiaires et apprentis en 2003. « Il s'agit d'une association unique, fédératrice des lycéens, étudiants, stagiaires et apprentis, qui organise les activités socioculturelles volontaires dans l'EPLEFPA. Elle utilise pour cela le centre socioculturel, dans le respect de la spécificité de chaque public mais dans un esprit communautaire. La vocation de l'ALESA est également de former ses adhérents à la vie associative, aux responsabilités de gestion et à l'organisation d'activités », selon le chapitre 1 de la circulaire DGER/POFEGTP/C2003-2001 du 21 janvier 2003.

Enfin, depuis les années 1990, la participation des élèves aux conseils d'établissement est favorisée, avec notamment la création du conseil des délégués des élèves (art. L. 811-36 du code rural et de la pêche maritime).

Une mission d'expertise sur la vie scolaire, sociale et associative dans les EPLEFPA a été menée par l'Inspection de l'enseignement agricole.

Cette mission a principalement concerné :

- la participation et l'engagement des jeunes dans la vie associative et sociale des établissements d'enseignement agricole public ;
- l'engagement des jeunes dans les instances de l'établissement.

Un questionnaire a été élaboré sur chacun des champs du dossier. 40 établissements ont été choisis. Ils constituaient un panel représentatif des EPLEFPA de métropole et d'outre-mer.

## **1. La participation et l'engagement des jeunes dans la vie associative et sociale des établissements d'enseignement agricole**

### **1.1. Le tissu associatif tel qu'il se présente actuellement dans les EPLEFPA**

Tous les établissements sondés possèdent des associations en leur sein, 80 % des établissements possèdent une ALESA (association des lycéens, étudiants, stagiaires et apprentis), ce qui signifie que, contrairement à la réglementation susvisée, 20 % des établissements ont conservé une ASC (Association sportive et culturelle).

Quarante-deux pour cent des établissements consultés possèdent une association des anciens élèves. Trente pour cent des établissements répondent qu'il existe d'autres associations que l'ALESA. Il peut s'agir d'une association de parents d'élèves (rare dans les établissements), d'une association d'étudiants BTS pour récolter des fonds afin d'organiser un voyage d'études, d'une association pour le sport scolaire des apprentis, d'une association d'adultes bûcherons dans un centre de formation professionnelle et de promotion agricole pour adultes (CFPPA).

Dans près de 80 % des cas, les associations sont ouvertes à toutes les catégories d'apprenants. C'est notamment le cas des ALESA, même si le rythme des

activités des apprentis ne favorise pas leur insertion dans ce genre d'association. Dans les établissements sondés, un seul apprenti est président d'une ALESA, mais il était auparavant élève du même établissement.

## **1.2. Une implication des apprenants dans le tissu associatif à des degrés divers**

La vie associative n'exclut aucun groupe d'apprenants, mais l'engagement étant libre, certaines classes peuvent ne pas avoir d'adhérents dans des associations. À noter que 70% des établissements sondés ont déclaré avoir une vie associative active ou très active.

Plusieurs éléments expliquent l'implication à des degrés divers des apprenants dans le tissu associatif des EPLEFPA :

- L'implication des enseignants d'éducation socioculturelle et d'éducation physique et sportive est un élément incontournable du dynamisme associatif dans les établissements. Le rôle du service de la vie scolaire et notamment du CPE est également à souligner.
- Parfois, les enseignants d'éducation socioculturelle proposent la nomination de délégués culturels au sein de chaque classe. Ce dispositif favorise de façon évidente l'implication des élèves des classes concernées au sein des ALESA. Ces derniers participent en effet à la coordination et à l'animation des activités culturelles, en lien avec les enseignants d'éducation socioculturelle.
- Le fort taux d'élèves internes est un élément facilitateur de l'engagement associatif. En effet, dans les établissements urbains ou péri-urbains qui comptent une grande majorité d'externes ou de demi-pensionnaires, dont le départ du lycée ou du CFA est lié à la présence de transports scolaires urbains, les apprenants quittent l'établissement à la sortie des cours. Ils ne sont donc que peu impliqués dans la vie associative. À noter, dans ce cas-là, que la « concurrence » des animations proposées en milieu urbain est alors très forte. Les élèves s'y impliquent, notamment durant les week-ends (activités sportives en particulier).

Il apparaît, de façon logique, que l'implication dans la vie associative est un peu plus réduite au niveau des classes terminales soumises à une pression forte au niveau du travail scolaire.

### **1.3. Une présentation des associations est réalisée, mais elle est souvent à l'initiative des professeurs d'éducation socioculturelle**

Quatre-vingt-dix-sept pour cent des établissements répondent qu'une présentation du tissu associatif est faite auprès des nouveaux arrivants. Elle est toujours collégiale. Elle varie d'un établissement à un autre, mais dans 75 % des cas, elle est assurée par les enseignants d'éducation socioculturelle. Le CPE intervient dans près de la moitié des établissements, le directeur ou son adjoint dans un tiers seulement. Les apprenants responsables des associations l'année précédente sont associés dans 44 % des cas à la présentation du tissu associatif auprès de leurs pairs.

Au cours des journées portes ouvertes, dans plusieurs établissements, un stand présente aux futurs apprenants et parents d'apprenants le tissu associatif de l'EPLEFPA.

### **1.4. Une gestion des associations qui pose parfois question**

Dans 10 % des établissements sondés, la cotisation à l'ALESA est obligatoire. Or, la réglementation exige que l'adhésion à une association soit volontaire.

Le montant de la cotisation varie de six à 34 euros, avec une fourchette moyenne de 15 à 20 euros. Le montant de la cotisation, même lorsqu'il paraît un peu élevé, ne semble pas constituer un frein à la dynamique associative.

Les ALESA fonctionnent avec une assemblée générale dûment convoquée par le président qui, conformément à la réglementation, est un apprenant<sup>1</sup>.

Les ALESA convoquent régulièrement des réunions de bureau dans des locaux la plupart du temps mis à leur disposition, en principe dans le foyer socioculturel.

Les autres associations, notamment les associations sportives, réunissent de façon très irrégulière leur bureau, voire parfois leur assemblée générale.

Les enseignants d'éducation socioculturelle participent systématiquement aux assemblées générales et aux réunions de bureau de l'ALESA (ou de l'ASC), les CPE parfois. Le directeur ou l'adjoint y ont une présence régulière

---

1. Dans un cas seulement, le directeur a conservé la présidence de l'ALESA, ce qui n'est pas réglementairement possible.

mais pas systématique. Les enseignants d'éducation physique et sportive, d'après le sondage, sont rarement présents à l'AG de l'ALESA.

### **1.5. Une participation des adultes qui varie selon leur fonction dans l'établissement**

Le service de la vie scolaire est incontournable dans la vie associative de l'EPLEFPA. Le CPE veille à un bon contrôle de la présence des apprenants lorsqu'ils participent à la vie associative, notamment aux sorties, ainsi qu'à une bonne logistique. Les assistants d'éducation (AE), lorsque la dotation de l'établissement le permet, ont souvent une part significative à la vie associative des EPLEFPA : activités sportives, organisation d'ateliers. Cette activité est très valorisante pour les assistants d'éducation, et appréciée par ces derniers. À noter que certains établissements ont, sur leur dotation, prévu dans l'emploi du temps des AE une participation aux activités associatives, qu'elles soient sportives ou culturelles.

Le rôle des enseignants d'éducation socioculturelle est, rappelons-le, fondamental. Ils sont le pivot de la vie associative de l'établissement, notamment lorsqu'ils constituent une équipe soudée. Le tandem CPE-enseignant d'ESC est essentiel. L'existence de documents-cadres qui formalisent la vie associative, notamment le projet de vie scolaire et le projet d'animation et de développement culturel, facilite grandement la dynamique associative.

Les enseignants autres que ceux d'ESC ou d'EPS sont peu impliqués dans la vie associative des EPLEFPA, hormis des enseignants dont la discipline est directement liée à des activités culturelles : français, langues, histoire-géographie. Ces derniers participent assez fréquemment aux sorties culturelles organisées en soirée à l'extérieur pour les internes. Dans les centres de documentation et d'information et dans les salles multimédias la vie associative existe aussi. Il y est parfois créé un club lecture ou un club informatique.

Les autres membres de la communauté éducative sont impliqués à des degrés divers. Dans un club «ferme», le directeur de l'exploitation agricole et les salariés s'impliquent. Dans un club «restauration», le personnel de cuisine intervient. L'enquête relève qu'un personnel de restauration est impliqué dans un club photo de l'ALESA. Pour sa part, l'infirmière organise parfois des expositions ou des activités de santé, mais elles ne sont que rarement liées à la vie associative proprement dite.

## 1.6. Une communication pas toujours à la hauteur des attentes

Dans le questionnaire relatif à la vie associative, il avait été demandé de faire des propositions pour améliorer la vie associative des EPLEFPA. Une meilleure communication est essentielle pour structurer et coordonner les actions, mais aussi pour informer les apprenants des activités associatives. La création d'une commission culturelle est un levier parfois signalé.

### Recommandations

La participation et l'engagement des jeunes dans la vie associative et sociale des établissements d'enseignement agricole sont incontestables. Mais il est fondamental de communiquer sur l'existant. Ce projet de communication, idéalement assuré par les apprenants, et encadré par les enseignants d'ESC, peut être envisagé à trois niveaux :

- une communication autour des trois événements que sont l'information générale du début d'année sur la présentation de la vie associative, les premières assemblées générales de l'ALESA et de l'association sportive. Il est également important que soit réalisé un bilan des activités associatives en fin d'année scolaire ;
- une communication plus fréquente, hebdomadaire ou bimensuelle, dont le but sera de rendre compte des actions en cours ou réalisées et d'informer sur celles à venir ;
- une communication au sein des instances : le président de l'ALESA et le président de l'AS peuvent être invités dans les différentes instances de l'établissement pour y présenter les projets et les réalisations.

Il semble important également de clarifier aux yeux de tous les intentions de tous les acteurs en élaborant les documents cadres réglementaires que sont le projet sportif, le projet d'animation et de développement culturel et le projet de vie scolaire de l'établissement. Une présentation pédagogique de ces trois projets lors de l'assemblée générale de début d'année présentant la vie associative de l'EPLFPA peut contribuer efficacement à la motivation des jeunes.

## **2. L'engagement des jeunes dans les instances de l'EPLEFPA**

### **2.1. Des élections des délégués organisées dans le respect de la réglementation**

Tous les établissements organisent l'élection des délégués d'élèves, que ce soit au sein des conseils de classe ou des autres instances. Trente pour cent des centres de formations d'apprentis organisent l'élection des apprentis, 7% seulement l'élection de délégués des stagiaires en CFPPA.

Il apparaît clairement une distorsion au niveau de l'élection des délégués selon les instances :

- L'élection des délégués au conseil de classe est souvent vécue par les apprenants avec une certaine frustration. Elle ne revêt pas le caractère quelque peu solennel de l'élection aux autres instances avec bureau dûment organisé, présence d'urnes, d'isoloirs, d'un dépouillement réalisé en bonne et due forme. Cela est lié à l'organisation de cette élection au sein des classes par le professeur principal. Il apparaît parfois que cette élection se fait à main levée après que deux ou trois candidats seulement se soient manifestés.
- L'élection des délégués des apprenants dans les autres instances (conseil d'administration, conseil intérieur, conseil d'exploitation ou d'atelier technologique, conseil de discipline, conseil de perfectionnement ou de centre, commission d'hygiène et de sécurité), se fait globalement selon la réglementation rappelée dans la note de service DGER/SDEDC/2015-860 du 13 octobre 2015.
- Dans de rares établissements, une réelle « campagne électorale » est organisée par le service de la vie scolaire. Un établissement souligne l'organisation de cette campagne qui implique le centre de documentation et d'information, le professeur de français, celui d'ESC, et le service de la vie scolaire.

### **2.2. Une information des apprenants globalement insuffisante et un rôle des délégués qui n'est pas partagé par tous**

La présentation du rôle des délégués est généralement faite dans l'EPLEFPA, mais les apprenants l'estiment souvent insuffisante ou trop rapidement menée. Dans 58% des cas, le CPE se charge de cette information. Il le fait parfois en se rendant dans les classes et, dans 38% des établissements

interrogés, il partage cette information avec le professeur principal, souvent à l'occasion d'une première heure de vie de classe.

La fonction de délégué n'est pas perçue de façon homogène au sein de la communauté éducative. Dans certains établissements, le rôle du délégué est considéré par les enseignants uniquement comme un représentant au conseil de classe. Mais au sein de cette instance, il n'a pas la même voix que les enseignants ou les parents d'élèves. Les délégués des apprenants ne votent pas systématiquement (y compris pour les encouragements, félicitations...) au même titre que tous les autres membres élus au conseil de classe, ce qui est contraire à la réglementation. Les élèves, lors de la présentation des instances qui leur est faite, sont rarement informés de leur place exacte au sein des conseils d'établissement et notamment du conseil de classe.

### **2.3. L'organisation du conseil des délégués des élèves et son déroulement posent question**

Réglementairement, le conseil des délégués doit se réunir trois fois au moins par année scolaire. Or, dans 68% des établissements interrogés, il ne se réunit que deux fois, dans trois pour cent des cas trois fois. À noter que seuls 29% des établissements répondent à la réglementation en vigueur.

La réglementation ne prévoit pas explicitement la présence des apprentis au sein du conseil des délégués. Quelques établissements ont souhaité toutefois les intégrer à ce conseil.

La convocation au conseil des délégués est rédigée dans 95% des établissements enquêtés par le CPE. Ce dernier élabore trop souvent seul l'ordre du jour (78% des cas) alors que les apprenants devraient y être associés. Il n'est pas prévu dans la réglementation que les enseignants soient associés à cet ordre du jour, mais deux des établissements interrogés consultent les enseignants d'éducation socioculturelle.

La préparation du conseil des délégués est globalement très insuffisante. C'est une des missions du CPE de préparer ce conseil avec les délégués des élèves. Bien souvent, les élèves sont informés du conseil lorsqu'ils reçoivent la convocation, mais on ne leur a pas dit comment ils pourraient intervenir dans ce conseil et comment ils devraient restituer les éléments évoqués. Ils doivent pourtant être conscients du fait qu'ils sont source de propositions au niveau des points prévus à l'ordre du jour.

Dans 92% des cas, le directeur ou l'adjoint préside le conseil des délégués, mais le CPE en est très souvent l'animateur.

Parmi les autres personnes présentes au conseil des délégués, citons le secrétaire général (40% des cas), l'infirmière (30% des cas), les enseignants d'éducation socioculturelle (18%). Ponctuellement, le chef cuisinier, le professeur d'éducation physique et sportive, le professeur de documentation, le directeur de l'exploitation agricole ou de l'atelier technologique sont invités, mais ce n'est jamais à l'initiative des apprenants.

Le compte rendu n'est réalisé que dans les trois quarts des établissements interrogés, ce qui pose question. Lorsqu'il est établi, c'est le CPE qui en a la charge. Il se fait rarement accompagner par un ou plusieurs délégués d'apprenants. Dans la moitié des cas, la diffusion se fait par affichage. Dans un quart des établissements, ce sont les délégués eux-mêmes qui en sont destinataires. Parfois, le compte rendu est à la disposition des élèves au bureau de la vie scolaire. Il est assez rarement remis aux membres du conseil intérieur ou du conseil d'administration.

## **2.4. La formation des délégués existe, mais elle souvent trop académique**

Dans 95% des établissements interrogés, elle est assurée et elle a lieu avant les premiers conseils. Une minorité d'établissements organise une seconde phase de formation au début du second trimestre de l'année scolaire.

Dans 77% des cas, la formation est organisée dans l'établissement. Elle l'est dans 15% des cas sur deux ou plusieurs sites du même EPL. Dans les autres cas, elle rassemble les délégués de deux ou trois établissements différents, l'un des EPL l'organisant même conjointement avec un lycée de l'éducation nationale.

Quatre-vingts pour cent des apprenants estiment cette formation efficace. Mais ils souhaitent une formation moins académique. Il n'y a que rarement une formation pour porter la parole auprès des camarades des délégués. Une formation « continue » est souvent souhaitée par les délégués des apprenants.

## 2.5. Des commissions mises en place dans les établissements

Moins de la moitié des établissements évoquent la présence de délégués au sein des commissions mises en place dans l'établissement. 19 sont membres d'une commission restauration, 11 d'une commission internat. 16 sont membres d'une commission éducative, celle-ci étant mise en place de façon récente préalablement au conseil de discipline. Les membres des commissions ne sont donc pas forcément des délégués élus des élèves, ils ne sont donc pas formés pour représenter toujours correctement leurs pairs au sein desdites commissions.

### Recommandations

L'élection des délégués se fait dans le respect de la réglementation mais l'enquête montre dans le même temps que cette élection s'effectue sans avoir au préalable réfléchi collectivement sur la fonction de délégué. Cette absence de consensus sur les attendus de la fonction entraîne de la frustration chez l'apprenant. Il est donc recommandé de conduire cette réflexion qui peut se conclure par l'écriture d'un livret qui sera présenté aux différentes instances.

L'élection des délégués doit être préparée en amont de façon collégiale par le CPE et les professeurs principaux pour le moins. Au cours de cette préparation, sera présentée en premier lieu la fonction de délégué et en second lieu les différentes instances dans lesquelles interviennent les délégués élèves. Les déclarations d'intention devraient être accompagnées d'une « profession de foi ». Il est important de soigner la publication des candidatures et de la même façon la publication des résultats.

Chaque établissement effectue une formation des délégués élèves et, dans la plupart des cas, en reste là. Il semble cependant illusoire qu'un apprenant puisse acquérir en si peu de temps toutes les compétences nécessaires à l'exercice de cette mission. Il est recommandé d'accompagner les délégués dans la préparation des premières instances auxquelles ils vont être invités. La première sera sans doute le conseil des délégués. Chaque professeur principal devra, pendant l'heure de vie de classe et en présence du CPE, proposer une réflexion collective sur les sujets qu'ils souhaitent porter dans cette instance. Le professeur principal et le CPE aideront les délégués à synthétiser les demandes et à les formaliser. La compilation de ces demandes constituera la contribution des élèves à l'ordre du jour de cette

instance. Chemin faisant le délégué prend conscience qu'il porte non sa parole, mais la parole commune. À l'issue du conseil, il sera utile de consacrer à nouveau un temps de l'heure de vie de classe pour que les délégués restituent les débats. Ce même travail devra être effectué avant chaque conseil de classe. On assure ainsi la formation continue du délégué et dans un même temps on valorise son action au sein de la classe.

Il est important de favoriser la prise de responsabilité de l'apprenant qui s'engage dans la fonction de délégué. C'est dans ce but et pour donner du sens à la vie démocratique de l'établissement qu'il ne faut pas hésiter à convoquer le conseil des délégués en tant que de besoin pour débattre sur des sujets délicats comme l'utilisation du téléphone portable dans l'établissement ou autres sujets sensibles.



## CHAPITRE II

# **L'analyse économique et financière révélatrice de la transition agro-écologique mise en œuvre par les exploitations agricoles des établissements publics d'enseignement et de formation professionnelle agricoles (EPLEFPA)**

Entre 2016 et 2018, à la demande de la Direction générale de l'enseignement et de la recherche, l'Inspection de l'enseignement agricole a conduit une étude sur la situation financière et les performances économiques des exploitations et ateliers technologiques des EPLEFPA, dans l'objectif d'en caractériser la variabilité et l'évolution.

Les secteurs de la production laitière et de l'horticulture ont fait l'objet d'approfondissements en raison, pour l'un, d'une conjoncture particulièrement défavorable et, pour l'autre, d'interrogations sur l'existence même de modèles économiques viables parmi les unités de production de l'enseignement agricole. Ce faisant, la mise en correspondance des informations relatives à la conduite technique avec des indicateurs de performance économique a révélé une variabilité qui ne pouvait s'expliquer par les seuls contextes territoriaux, même s'ils ont leur importance: les stratégies techniques mises en œuvre apparaissent comme déterminantes.

Dans le prolongement de cette étude, cet article se propose d'explorer le lien susceptible de relier l'engagement des exploitations dans une dynamique agro-écologique avec leurs performances économiques.

### **1. Une situation financière globalement en dégradation**

L'observation de quelques indicateurs économiques et financiers, issus de la base de données des ateliers et exploitations de l'enseignement agricole, BD Alexia, sur la période 2011 à 2015, permet de mettre en évidence une

situation globalement préoccupante et une évolution peu rassurante. Ainsi le fonds de roulement net moyen des 212 exploitations retenues dans l'étude évolue-t-il de - 61 650 € à - 134 900 €. L'examen de la répartition de ces fonds de roulement nets au 31 décembre 2015 montre que 62% des exploitations et ateliers ont des valeurs négatives, et que cette proportion est en augmentation.

La capacité d'autofinancement, la CAF, qui représente les ressources financières dégagées par le centre pour investir, rembourser d'éventuels emprunts ou tout simplement reconstituer son fonds de roulement, se dégrade mais reste positive en moyenne sur la période. Cependant dans la plupart des situations elle ne permet pas de couvrir les besoins en renouvellement de matériels, sans même parler des bâtiments.

### **1.1. L'effet indiscutable d'un contexte agricole défavorable**

Une telle tendance à la dégradation est en fait observée sur l'ensemble des exploitations agricoles française sur la période observée, avec des variations notables selon les productions. Ainsi, le résultat courant par actif agricole non salarié, indicateur de conjoncture établi par l'Institut national de la statistique et des études économiques, INSEE, évolue-t-il de 35 900 € à 27 000 € en 2015, avec un niveau de 25 500 € seulement en 2014. Il se dégradera bien plus en 2016 pour atteindre 18 300 €. Certains secteurs sont plus impactés que d'autres, avec près de 40% de baisse pour la production laitière entre 2011 et 2015, plus de 50% si l'on intègre l'année 2016. Des conditions climatiques favorables à la production, la concurrence internationale, l'embargo russe sur certaines importations, l'augmentation du coût des aliments concentrés et la fin des quotas laitiers expliquent ces difficultés. D'autres secteurs connaissent des situations comparables : le revenu dégagé par la production porcine est divisé par quatre entre 2012 et 2014, pour se redresser ensuite. Pour d'autres, comme les bovins viande et l'horticulture, il n'y a pas à proprement parler de crise sur la période considérée : les niveaux de revenus stagnent à des niveaux faibles depuis bien longtemps. Enfin, le secteur des grandes cultures alterne années exceptionnellement bonnes, comme 2012, avec de très mauvaises performances en 2014.

Les exploitations de l'enseignement agricole n'échappent ni aux fluctuations des marchés ni aux aléas climatiques. Pourtant l'examen des situations les plus critiques fait apparaître d'autres facteurs explicatifs, se surajoutant souvent aux effets d'un contexte défavorable. Il s'agit par exemple de mauvais choix fait en matière de financement des investissements, avec des prélève-

ments sur fonds propres qui dégradent des situations financières déjà fragiles, ou des emprunts dont les remboursements grèveront la capacité du centre à dégager de nouvelles ressources pour investir pendant de longues périodes.

## **1.2. Le statut de centre constitutif d'EPLEFPA : une protection parfois trompeuse**

Là où un agriculteur pourrait être contraint de toucher à la structure de son entreprise pour passer un cap difficile, notamment en décapitalisant (vente de stocks, d'une partie du cheptel), l'exploitation agricole centre constitutif peut s'appuyer sur la trésorerie de l'EPLEFPA. Il y a là un avantage décisif qui permet de préserver l'outil de travail, d'éviter des conséquences sociales douloureuses et de se laisser le temps de remettre en cause la conduite des productions ou le système dans son entier pour sortir des difficultés. Dans certaines situations l'incapacité du centre technique à équilibrer ses comptes est considérée comme un fait structurel et la contribution des centres de formation qui en découle automatiquement est vécue comme une rétribution normale de la fonction pédagogique et du maintien d'une composante identitaire, indispensable pour conserver l'image de professionnalisme de l'EPLEFPA et de ses formations.

Ce faisant, le risque existe de ne pas prendre en temps voulu les décisions d'adaptation qui s'imposent. Un défaut de pilotage stratégique peut conduire progressivement l'exploitation ou l'atelier vers une situation irréversible et aboutir in fine à une crise aux conséquences brutales.

Les exploitations de l'enseignement agricole rencontrent des difficultés spécifiques à adapter leurs structures et leurs fonctionnements. L'accroissement de la production suppose souvent l'agrandissement du foncier. Les EPLEFPA n'apparaissent pas, pour diverses raisons, comme prioritaires dans l'attribution des terres qui se libèrent, s'ils sont en concurrence avec des agriculteurs en place ou des jeunes en phase d'installation. Par ailleurs la gouvernance complexe des établissements et de leurs centres affecte leur réactivité. Il doit être tenu compte d'une multiplicité d'objectifs et d'acteurs : à la rentabilité économique s'ajoutent les exigences de la pédagogie, la participation à l'accompagnement des politiques publiques et les préoccupations sociales, majeures dans des établissements publics d'enseignement.

## **2. La mise en évidence de systèmes plus résilients**

Les approfondissements conduits sur les secteurs laitiers et horticoles conduisent au constat que les différences de performances économiques ne s'expliquent pas par les seules variations des contextes de production. Ainsi les exploitations laitières de plaine, sans valorisation particulière du lait du fait d'une appellation fromagère porteuse ou d'un label agriculture biologique, obtiennent-elles des résultats satisfaisants dans certains cas, très dégradés dans d'autres cas. L'examen de critères techniques et le rapprochement de ceux-ci des performances économiques confortent l'hypothèse que les modes de production sont déterminants.

### **2.1. Avantage aux systèmes laitiers herbagers**

Concernant les exploitations laitières, les indicateurs d'efficacité économique ont été analysés au regard des mesures des performances techniques brutes : la production laitière par vache présente, les coûts alimentaires ou encore le nombre d'animaux par hectare de surface fourragère, le chargement. En effet la problématique pour ce type d'élevage consiste à trouver le bon équilibre entre la quantité de lait produite et les coûts de production. En période de prix du lait élevé et de faibles coûts des intrants, la stratégie a longtemps consisté, dans les régions le permettant, à viser un haut niveau de production, en cultivant des fourrages productifs mais coûteux, du type maïs, et en faisant un large usage d'aliments concentrés fabriqués à partir de céréales, de sous-produits, mais aussi de protéagineux importés en grande partie du continent américain. En période de crise du lait, et d'augmentation du coût de l'énergie, et donc des intrants, il est permis de se demander si des systèmes d'élevage basés sur des objectifs de production moindres et une alimentation à base d'herbe, si possible pâturée, ne sont pas, au final, plus performants. Dans le même temps, à partir de 2013, le projet agro-écologique pour la France invite les producteurs, mais aussi la recherche et l'enseignement, à privilégier des systèmes plus autonomes, ayant donc moins recours aux aliments concentrés importés, aux engrais de synthèse et aux produits phytosanitaires et pharmaceutiques.

De fait l'étude montre que la marge brute obtenue par millier de litres de lait est optimale pour le groupe des élevages produisant entre 6 000 et 7 000 litres de lait par vache et par an, avec une valeur moyenne de 256 €, tandis que le groupe des exploitations produisant plus de 8 000 litres reste à 191 €. Si l'on considère les variations, on observe que les cinq exploitations obtenant les meilleures performances sur ce critère dépassent les 350 €, alors

qu'une seule exploitation de plus de 8 000 litres par vache parvient tout juste à dépasser 250 €. Cette discrimination remarquable est corroborée par l'étude de l'effet chargement. Les neuf exploitations les plus intensives, dépassant les deux unités gros bovin (UGB) par hectare de surface fourragère, ne parviennent pas à dépasser 250 € de marge brute pour mille litres alors que le groupe des exploitations les plus performantes se situe entre 0.9 et 1.8 UGB/ha. Le coût d'aliment concentré pour mille litres de lait produit, indicateur du manque d'autonomie alimentaire de l'élevage, parachève la démonstration : à de rares exceptions près, les meilleures performances sont obtenues pour des valeurs fluctuant entre 50 €/1 000 litres et 80 €/1 000 litres, alors qu'au-delà de 100 €/1 000 litres il devient très difficile de dépasser les 250 € de marge brute.

Bien sûr l'effet du prix payé au producteur a une influence déterminante. Lorsque l'on a l'opportunité de produire du lait destiné à la fabrication de fromages bénéficiant d'une appellation d'origine protégée valorisante, ou que l'on a choisi le mode de production biologique, on bénéficie d'une rémunération de 25 à 70 % supérieure à celle du lait « standard ». Mais l'examen attentif des chiffres montre qu'à prix de vente égal, les fluctuations de marge restent très importantes.

Pour autant, l'amélioration de l'efficacité des systèmes d'élevage ne signifie pas automatiquement une plus grande efficacité économique à court terme. Tant que les marges dégagées sont positives, l'effet levier de la quantité produite par les systèmes d'élevage très intensifs peut compenser pour partie, et pour partie seulement, la faiblesse des gains par unité. Mais ces systèmes sont aussi les plus sensibles techniquement parlant : le moindre incident, problème sanitaire, rupture dans l'approvisionnement de fourrages de qualité, se répercute immédiatement sur la production et la santé des vaches, elles-mêmes fragilisées par un mode de conduite plus éprouvant.

Ces constats sont confortés par des expertises conduites par ailleurs par les inspecteurs sur des exploitations laitières de l'enseignement agricole. Les élevages qui n'ont pas su se défaire de modes de production issus des années quatre-vingt et quatre-vingt-dix, visant des niveaux de production élevés obtenus par l'utilisation majoritaire de fourrages conservés largement complétés d'aliments concentrés, sont ceux qui connaissent le plus de difficultés. Au contraire les exploitations ayant pris le parti d'optimiser la valorisation de l'herbe, en passant par une gestion fine du pâturage, et en renonçant à des performances zootechniques de pointe, sont celles qui montrent les

trajectoires les plus encourageantes, pour peu que la qualité du lait, tant par ses teneurs en matières grasses et protéiques que par sa qualité sanitaire, soit au rendez-vous.

## **2.2. Des systèmes horticoles plus agiles ?**

Faute d'un éventail d'indicateurs techniques, l'analyse des exploitations horticoles n'a pas permis de conclure de façon probante sur les stratégies à promouvoir, ce d'autant plus qu'au moment de l'étude quasiment aucune d'entre elles ne présentait de situation financière à la fois satisfaisante et en évolution favorable. L'analyse des soldes intermédiaires de gestion et leur rapprochement avec des valeurs obtenues par l'interprofession pointent à la fois le poids de la masse salariale et aussi la faible valeur ajoutée dégagée par salarié : sur un marché très concurrentiel nos unités horticoles encore essentiellement basées sur la production de plantes d'ornement ne parviennent pas à atteindre les niveaux de productivité des grandes entreprises du secteur. Celles qui obtiennent les meilleures performances sont souvent de petits ateliers employant peu de salariés, sans que cela ne soit une règle absolue ; la part du travail d'exécution réalisé par le directeur d'exploitation étant alors bien souvent déterminante.

Les observations conduites par les inspecteurs au cours de leurs missions laissent à penser que les stratégies envisagées par les exploitations horticoles pour augmenter leur valeur ajoutée sont de deux ordres : rationalisation du travail et diversification des activités. Le premier passe par une simplification de la gamme produite pour simplifier le travail, optimiser les coûts de production et éviter les invendus. La seconde, qui n'est pas incompatible avec la première, passe par le développement de services, la production de plants maraîchers, souvent en agriculture biologique, et de plus en plus le maraîchage avec une valorisation partielle ou totale en circuits courts.

Des expertises complémentaires, au besoin à travers des audits conduits par des structures extérieures, seraient indispensables pour pouvoir en même temps identifier les marges de progrès techniques et organisationnels et pour déterminer des stratégies d'évolution pertinentes au regard des potentialités des territoires.

## Conclusion

La performance économique est l'un des piliers du projet agro-écologique pour la France, associée aux dimensions environnementales et sociales. L'analyse de la situation financière des exploitations laitières de l'enseignement agricole public tend à montrer que les élevages qui ont su adopter des modes de production autonomes et économes en intrants sont aussi ceux dont la trajectoire économique est la plus intéressante et l'hypothèse peut être faite qu'ils seront les plus résilients. L'étude des exploitations horticoles ne permet pas de telles affirmations mais suggère que des évolutions des systèmes de production et de commercialisation sont incontournables, pour s'adapter à de nouvelles attentes des consommateurs et des territoires.

Dans bien des cas les exploitations qui, faute d'une réflexion stratégique, n'ont pas pris le risque du changement, sont aujourd'hui en position difficile. Même leurs performances techniques pures, autrefois supports appréciés par les enseignants et formateurs, perdent aujourd'hui leur valeur pédagogique.

Outre des expertises fines, rendues possibles si des indicateurs technico-économiques et environnementaux pertinents sont renseignés et suivis, la mise en place de démarches diagnostiques globales, visant à définir et à mettre en œuvre une stratégie d'évolution dans une perspective d'amélioration permanente, constitue le principal levier de progrès.



## CHAPITRE III

# **Prévention des crises financières des EPLEFPA et recommandations pour la mise en œuvre des plans de redressement**

Les établissements publics locaux d'enseignement et de formation professionnelle agricoles (EPLFPA) sont des établissements publics administratifs que la loi a chargés de mettre en œuvre les cinq missions de l'enseignement agricole technique. Les finances ne sont donc pas pour les EPLFPA une finalité, mais un outil leur permettant de réaliser au mieux leurs missions. Compte tenu de leur volume d'activités, de leurs modes de financement et de leur responsabilité d'employeur, il est cependant essentiel que leurs ressources leur confèrent une sécurité financière suffisante. Le pilotage budgétaire se doit donc, notamment, de prévenir, autant que possible, les crises financières. Pour autant, pour un certain nombre d'établissements, la crise étant potentielle ou avérée (effondrement du fonds de roulement, recours à une ligne de trésorerie, défaut de paiement des fournisseurs, réserves inexistantes...), il convient de se pencher sur la nécessaire mise en œuvre d'un plan de redressement.

Depuis 2007, la DGER effectue, chaque année, le suivi financier des EPLFPA à partir d'indicateurs peu nombreux, mais significatifs. Affiné en collaboration avec les DRAAF, ce diagnostic permet ainsi de disposer d'une vision pluriannuelle de l'évolution de la situation financière de chaque établissement public, et de le classer dans une des quatre catégories qualifiant sa santé financière.

À l'issue de l'analyse des comptes financiers 2017 réalisée par un groupe d'experts de la DGER dans le cadre du suivi financier annuel des EPLFPA, la proportion d'établissements classés en catégorie « crise financière potentielle ou avérée » atteint 28,4% et représente 28 établissements sur 169.

Dans un contexte de rareté des deniers publics et, corrélativement, d'exigence accrue, d'exemplarité et d'efficience de la dépense publique, cet

article identifie les précautions que les EPLEFPA doivent mettre en œuvre pour sécuriser leur pilotage financier et prévenir les crises. À partir des observations de terrain, il formule également des recommandations pour l'élaboration des plans de redressement des établissements en difficulté.

## **1. Piloter le suivi financier des EPLEFPA afin de prévenir les crises**

### **1.1. La nécessité de développer un pilotage budgétaire et financier adapté**

En matière financière, comme dans de nombreux domaines, il est toujours préférable de prévenir plutôt que de guérir. Ainsi, même si la santé financière des EPLEFPA peut parfois être mise à mal par la fluctuation des effectifs des apprenants, les incertitudes du marché, les crises sanitaires ou climatiques, etc., il est constant d'observer que les établissements dans lesquels un pilotage financier au long cours, organisé, structuré et partagé est à l'œuvre, peuvent opérer plus rapidement des choix de gestion permettant de corriger leur trajectoire.

Pour autant, ce suivi au long cours ne doit pas constituer une préoccupation quotidienne, ni le devenir. L'établissement doit au contraire rester tourné vers l'exécution de ses missions. Or, un établissement en crise financière se trouve bien souvent dans l'obligation de consacrer une part non négligeable de l'activité quotidienne de certains de ses cadres et agents au pilotage financier et aux relations avec les fournisseurs au détriment des autres activités.

Il convient pour chaque établissement de définir la périodicité la plus pertinente du suivi budgétaire et financier tout au long de l'année. À cet égard, les démarches budgétaires constituent des temps forts ; toutefois, elles ne se suffisent pas à elles-mêmes, car les regards sont trop éloignés dans le temps en l'absence d'alertes spécifiques. Ce suivi doit être effectué de façon rapprochée et régulière ; un regard mensuel sur l'activité et l'exécution budgétaire de chaque centre constitue généralement une procédure suffisante.

Point essentiel, l'analyse doit se fonder sur des éléments fiables. Il est donc primordial, au-delà de l'obligation réglementaire, de veiller au strict respect de l'annualité budgétaire qui conditionne la sincérité de l'exécution budgétaire de l'exercice, et à la réalité du patrimoine et des restes à recouvrer qui déterminent la fiabilité du fonds de roulement.

Il est également nécessaire de pouvoir s'appuyer, pour l'exécution budgétaire, sur des procédures rodées, et contrôlées, connues des agents et appliquées. À cette fin, l'ordonnateur et l'agent comptable peuvent, afin de mesurer la qualité comptable de leur service, utiliser l'outil d'auto-diagnostic élaboré par l'Inspection de l'enseignement agricole et mis en ligne sur le site Chlorofil depuis mars 2018.

Ce suivi budgétaire et financier doit être réalisé en équipe de direction. Il ne peut, ni ne doit, être porté par un seul agent. Le secrétaire général de l'établissement est, à ce titre, une personne-ressource essentielle, sans omettre la responsabilité des directeurs de centres et directeurs adjoints qui, sous l'impulsion et l'autorité du directeur de l'EPLFPA, doivent piloter en commun la structure.

#### Recommandation

Le pilotage budgétaire et financier doit être réalisé à partir de procédures, aboutir à des éléments comptables fiables et donner lieu à un suivi régulier en équipe de direction.

## 1.2. La nécessité d'exploiter des outils de pilotage éclairants

Depuis 2017, le module INDISFI du logiciel comptable Cocwinelle facilite l'analyse des grands indicateurs financiers des EPLEFPA, grâce à la vision pluriannuelle et synthétique qu'il offre, pour chaque établissement et ses centres constitutifs, sur l'exécution du budget, le patrimoine, les ratios de gestion, la trésorerie de l'établissement, certains secteurs identifiés pour les centres de formation, etc.

Cet outil systémique constitue une base essentielle qu'il convient d'exploiter, ainsi que les soldes intermédiaires de gestion particulièrement pertinents pour les exploitations agricoles, les ateliers technologiques, les CFPPA. Subsidiairement, les EPLEFPA peuvent être amenés, afin de répondre à leurs nécessités de pilotage propres, à concevoir d'autres outils qui leur paraissent répondre plus spécifiquement à leurs besoins. Toutefois, la pertinence de ces outils supplémentaires doit être évaluée en amont afin que le rapport coût/avantage demeure raisonnable. Il convient notamment pour ce faire de s'appuyer, autant que possible, sur les facilités offertes par le logiciel comptable telles que le budget de gestion.

Il convient de veiller à ce que le temps consacré à la réalisation d'outils, leur incrémentation et l'analyse des résultats, soit en adéquation avec les enjeux financiers et économiques spécifiques de chaque centre, service, ou secteur de l'établissement. Enfin, l'analyse financière réalisée par les équipes de direction devrait être prolongée et approfondie sur les indicateurs négatifs qui révèlent un risque potentiel ou avéré pour l'établissement, et non systématiquement sur l'ensemble des services.

### Recommandation

Pour contextualiser leur analyse financière, les équipes de direction ont intérêt à valoriser les informations disponibles telles INDISFI, les soldes intermédiaires de gestion issus du logiciel comptable, mais également d'autres données techniques présentes en établissement : Alexia, les critères de vulnérabilité, l'enquête annuelle DIRECCTE pour les CFPPA, etc., avant d'entreprendre la création d'outils qui devront être adaptés à l'enjeu.

## **2. La mise en œuvre des plans de redressement**

Depuis 2015, la DGER impose aux EPLEFPA considérés en crise financière potentielle ou avérée d'élaborer un plan de redressement pluriannuel visant à appliquer des actions correctives pour un retour durable à l'équilibre de leurs comptes.

### **2.1. Points de vigilance d'ordre général**

Lorsqu'un établissement connaît une crise financière et qu'un plan de redressement doit être défini, il est incontournable qu'une prise de conscience collective s'opère au sein de l'établissement, au sein de l'équipe de direction, des personnels, des administrateurs et également des partenaires afin que l'ampleur de la dégradation financière et la nécessité de mesures de redressement deviennent une réalité pour chacun. C'est la condition requise pour que l'EPLFPA élabore un plan de redressement répondant aux difficultés subies et pour que le conseil d'administration adopte les dispositions relatives à sa traduction, notamment au plan budgétaire.

Une fois acquise cette adhésion, la première démarche, essentielle, consiste à élaborer un diagnostic de la situation de l'établissement et de ses causes.

Dans un premier temps, il faudra admettre que le schéma de fonctionnement suivi jusqu'à présent dans le cadre du projet d'établissement n'est ni viable ni soutenable économiquement et que, par ailleurs, cette faiblesse ne repose pas uniquement sur des causes exogènes. L'inverse amènerait à constater la totale impuissance de l'établissement et donc in fine sa perte d'autonomie. Dans un second temps, la réflexion devra, s'appuyer sur une analyse du fonctionnement de tous les secteurs de l'EPLFPA, sans en écarter et sans a priori. En effet, quand bien même un service aurait un fonctionnement économique équilibré, l'analyse peut mettre en évidence l'existence de marges de nature à permettre de dégager une plus-value supplémentaire. Par ailleurs, il convient d'objectiver par une analyse financière précise les résultats de chaque service, ce qui permet parfois de constater que l'idée première, et subjective, que l'on avait de son fonctionnement était plus ou moins infondée.

Ce travail de diagnostic ainsi que l'élaboration de mesures de remédiation ne peuvent reposer sur une seule personne, même s'il s'agit du directeur de l'établissement. Il est essentiel que chaque cadre de l'établissement soit impliqué et responsabilisé sous l'impulsion du directeur. Il faut également favoriser les regards croisés des agents sur des secteurs qui ne sont pas ceux qui leur sont confiés au quotidien afin d'apporter un regard neuf et un véritable travail d'équipe.

L'élaboration du plan de redressement lui-même constitue ensuite un exercice exigeant puisqu'il impose d'imaginer un fonctionnement différent et réaliste, en estimant l'impact budgétaire des mesures correctives proposées. Ce fonctionnement différent s'impose dans la mesure où un établissement qui subit une crise structurelle, ne pourra envisager de la résoudre qu'en modifiant la structure elle-même. La recherche d'économies que l'on peut estimer en analysant les différents comptes budgétaires peut, le cas échéant, permettre de réaliser des économies propres à faire face aux difficultés conjoncturelles, mais certainement pas structurelles. Par ailleurs, ce travail doit être réaliste: il ne s'agit pas d'une fuite en avant sur des hypothèses d'actions qui feraient évoluer le chiffre d'affaires de certains secteurs dans des proportions hors de portée. D'ailleurs, augmenter l'activité dans un secteur où la plus-value n'existerait pas, voire dégagerait une moins-value, ne ferait qu'aggraver les difficultés. Enfin, l'élaboration du plan de redressement doit se traduire ensuite par un budget qui tend vers l'équilibre. Les différentes mesures doivent donc être chiffrées afin que leur impact soit pris en compte dans la construction budgétaire.

En fonction des centres constitutifs, l'incidence positive des actions liées au plan de redressement aura un tempo différent, et pourra impliquer des acteurs variés. Par exemple, un changement dans la conduite technico-économique d'une exploitation agricole produit généralement des effets budgétairement mesurables à moyen terme, et requiert souvent d'associer les partenaires professionnels à la réflexion préalable. Par ailleurs, les mesures du plan de redressement ne pourront être appliquées simultanément. Un phasage dans le temps devra être réalisé. La démarche devra donc s'appuyer sur une vision pluriannuelle. Sa durée s'échelonnera sur trois à cinq ans. Dans un premier temps, il conviendra de rechercher, le plus rapidement possible, à réaliser un résultat de fonctionnement à l'équilibre, pour, dans un second temps, envisager de dégager des marges budgétaires afin de reconstituer les réserves financières de l'établissement, et donc remonter l'indice de sécurité financière que constitue le fonds de roulement.

#### Recommandation

Les difficultés structurelles subies par un établissement ne peuvent se résoudre qu'en modifiant sa structure elle-même, ce qui nécessite de sortir des schémas précédents et d'imaginer un mode de fonctionnement différent.

## 2.2. Les acteurs du redressement

Quelles que soient les mesures correctives prévues dans les plans de redressement des établissements en crise financière, aucun infléchissement ne peut intervenir sans une équipe de direction engagée et solidaire, ainsi que des administrateurs investis dans leur mandat.

Dans cette optique, le directeur de l'EPLFPA occupe un rôle central de chef d'orchestre, pilote et garant de la mise en œuvre du plan de redressement. Tout au long de son exécution, ses compétences managériales sont particulièrement mobilisées, notamment en matière de négociation et de communication au sein de l'équipe de direction, avec la communauté éducative et les partenaires de l'établissement. Pendant la période souvent troublée de redressement de l'établissement, il est en effet souvent amené à trouver le difficile point d'équilibre entre la mise en œuvre de mesures de réorganisation et le maintien d'un climat ambiant propice à la qualité de vie au travail de chacun.

Dans cet exercice délicat, l'engagement et la cohésion de ses collaborateurs directs, membres de l'équipe de direction, apparaissent comme des facteurs de réussite déterminants. Le secrétaire général, de par son positionnement transversal dans l'établissement, doit garder une vue d'ensemble de la démarche et de son suivi. Par ailleurs, les directeurs et gestionnaires de centre sont les artisans de la mise en œuvre du plan de redressement. Les membres de l'équipe de direction doivent faire montre d'une loyauté sans faille vis-à-vis des orientations stratégiques retenues dans le plan de redressement adopté en conseil d'administration.

L'agent comptable devrait également occuper un rôle prépondérant auprès du directeur de l'EPLFPA pour la mise en œuvre du plan de redressement. Le décret relatif à la gestion budgétaire et comptable du 7 novembre 2012 l'a en effet érigé en collaborateur direct de l'ordonnateur. En tant que spécialiste de la comptabilité publique, il détient toute légitimité à lui apporter son expertise et ses conseils en matière de pilotage financier de l'établissement. Une collaboration structurée et régulière entre l'agent comptable et l'ordonnateur contribuera à sécuriser la chaîne comptable et, ainsi, à améliorer la qualité comptable.

#### Recommandation

Pour renforcer leur collaboration, l'agent comptable et de l'ordonnateur pourront valoriser l'outil d'auto-diagnostic sur la qualité comptable à destination des EPLEFPA en ligne sur le site [www.chlorofil.fr](http://www.chlorofil.fr). Cet outil leur permet d'élaborer un diagnostic partagé de l'organisation de la chaîne comptable et du respect de la réglementation en vue d'élaborer un plan d'actions.

## Conclusion

À partir de 2014, la DGER a imposé aux EPLEFPA en crise financière, de formaliser des plans de redressement. On constate depuis une plus forte implication des DRAAF et des directeurs d'établissement, ainsi qu'une large prise de conscience dans les EPLEFPA. Depuis lors, le nombre d'établissements classés en crise financière baisse tendanciellement, passant de 52 EPLEFPA en 2013 à 28 à l'issue de l'exercice financier 2017.

Ces chiffres sont encourageants puisqu'ils montrent qu'un établissement en crise financière peut, grâce à des mesures courageuses et adaptées, revenir à des finances plus saines. Sur les deux dernières années, 25 établissements ont ainsi surmonté la crise. Cependant, dans le même temps, cinq EPLEFPA sont entrés en crise. Enfin, chacun doit être conscient que sortir d'une situation de crise financière n'est pas aisé, et que parfois les marges de manœuvre sont ténues malgré l'énergie et l'implication déployées par les acteurs de terrain : 14 établissements sont ainsi considérés en crise financière structurelle depuis au moins 2010. La vigilance et la prévention restent donc de mise.

DEUXIÈME PARTIE



# **Les dispositifs de formation et les missions**



## CHAPITRE IV

# Innovation et expérimentations pédagogiques dans l'enseignement agricole

## 1. Une définition de l'innovation et pourquoi innover

Françoise Cros<sup>1</sup> propose la définition suivante pour l'innovation : « l'introduction d'un nouveau ou d'un nouveau relatif dans un système existant en vue d'une amélioration et dans une perspective de diffusion ». Mais la question qui se pose initialement est de savoir pourquoi innover ? On peut alors trouver au moins deux raisons, compatibles entre elles. D'une part, il s'agit d'améliorer « la chose établie ». C'est un effet direct de l'innovation. L'innovation doit permettre de mieux former et éduquer, mieux répondre aux besoins des apprenants, (mais aussi de la société pour laquelle on les forme) et de favoriser leur réussite à travers la construction et la réalisation de leur projet personnel et professionnel.

D'autre part, il y a, par l'innovation, l'entraînement d'une dynamique dans l'institution concernée. Celle-ci, grâce à la mise en mouvement induite, provoque une évolution bénéfique, collective et individuelle chez les acteurs concernés. Cela ne va pas néanmoins sans risque, tant pour le collectif que pour les personnes concernées, et on peut comprendre ainsi que, dans l'enseignement agricole comme dans toute organisation, l'innovation conçue comme un changement soit à la fois recherchée et mise en question.

## 2. Une tradition d'innovation reconnue pour l'enseignement agricole

L'enseignement agricole a bénéficié, du fait sans doute de sa taille mais aussi de son organisation, de capacités d'innovation largement reconnues dans le système éducatif. Souvent considéré comme un « laboratoire » où pouvaient

---

1. Professeur émérite au Conservatoire national des arts et métiers (CNAM) Paris et spécialiste de l'innovation pédagogique

se tester des pratiques nouvelles, il a beaucoup contribué à des évolutions qui ont été reprises depuis plus largement. On peut citer par exemple le contrôle en cours de formation, mais on y trouve aussi des enseignements comme l'écologie introduite très tôt dans l'enseignement agricole dans les années 70, dans un contexte agricole pourtant encore largement productiviste mais qui envisageait déjà les évolutions à venir.

Cette capacité d'innovation pédagogique dans l'enseignement agricole a été de fait largement corrélée à la dynamique de changement également à l'œuvre dans le monde agricole et au rôle qu'il avait à jouer dans le monde rural plus largement.

L'éducation socioculturelle avec son volet animation, la place des activités physiques et sportives, l'éducation à l'environnement tout comme des approches pédagogiques par exemple fondées sur l'approche globale de l'exploitation agricole relèvent de cette volonté et ont irrigué l'ensemble du système autour de pratiques innovantes (démarche de projet, analyse systémique par exemple).

D'autres innovations ont trouvé une place particulière depuis les années 80 : la formation organisée sous forme modulaire et interdisciplinaire autour d'objet de formation<sup>2</sup>, la mise en œuvre de la pluridisciplinarité, la place des stages notamment collectifs construits autour de projets, les formes d'adaptation locale d'enseignement comme des modules d'initiative locale (MIL) en BTSA ou d'adaptation professionnelle (MAP) en baccalauréat professionnel, etc.

Cette période entre les années 60, moment de véritable construction de l'enseignement agricole moderne, et 80 que certains qualifient d'« âge d'or » a été de fait essentiellement marquée par des innovations impulsées au niveau national qui ont entraîné des adaptations pédagogiques profondes dont la plupart sont toujours d'actualité.

### **3. Des initiatives nombreuses dans les établissements dans une dynamique de changement**

Sur la réalité de l'innovation dans l'enseignement agricole aujourd'hui, il est indéniable qu'il se fait des choses dans les établissements. Localisées, menées

---

2. Lors de la rénovation du brevet de technicien agricole dans les années 80.

parfois par une ou quelques personnes, ces initiatives restent fréquemment peu visibles, pas ou peu formalisées et souvent difficilement transposables.

Ces innovations traduisent le besoin (et l'envie) de changement dans un contexte lui aussi en mouvement et qui interroge chacun sur ses pratiques : des publics « nouveaux » d'apprenants, des résultats diffusés sur l'efficacité du système éducatif (Programme international pour le suivi des acquis des élèves - PISA) et de fait une plus grande diffusion dans les médias de considérations pédagogiques et éducatives.

Elles répondent aussi aux attentes initiées lors de rénovations importantes et structurelles (comme la rénovation de la voie professionnelle) ou de plans d'action portés par le ministère en charge de l'agriculture comme le plan « Enseigner à produire autrement » ces dernières années.

Elles intègrent également des changements en matière de certification suite à des évolutions législatives<sup>3</sup>, qui ont conduit à une nouvelle écriture des référentiels de diplômes professionnels avec une forme renouvelée de l'évaluation basée sur une approche par compétence. Celle-ci n'est plus liée à la vérification de l'atteinte des objectifs de formation mais au contrôle des acquis traduits en capacités validées par le diplôme et considérées comme précurseurs de la compétence professionnelle.

Elles se font enfin dans un contexte général où l'on accorde une plus grande part d'autonomie pédagogique aux établissements pour mettre en œuvre les formations et une plus grande attente de prise en compte de l'individu et donc de différenciation pédagogique et d'individualisation de l'enseignement.

L'ensemble de ces éléments de contexte a amené les équipes à être confrontées à des questionnements nouveaux et les a engagées à relever des défis éducatifs et pédagogiques. On comprend que les équipes cherchent des solutions nouvelles à des problèmes que les pratiques habituelles ne leur paraissent pas résoudre, et à ce titre, à des degrés divers, elles font preuve de créativité, souvent dans des dynamiques collectives.

Il y a ainsi une grande différence avec le passé dans l'enseignement agricole. On n'est plus autant dans un système avec des thématiques d'innovation pilotées et impulsées nationalement, mais davantage dans le cadre d'initiatives issues du terrain. Ceci explique en grande partie la difficulté de visibilité, et

---

3. Comme la loi de modernisation sociale de 2002, qui a mis en place le répertoire national des certifications et la valorisation des acquis d'expérience.

a fortiori de transfert et de capitalisation éventuelle, car il s'agit avant tout de solutions locales à des problèmes et des contextes locaux.

## **4. Une politique d'innovation réaffirmée dans le projet stratégique de l'enseignement agricole**

Après les années 2000 qui ont vu des évolutions structurelles importantes apportées par les rénovations de diplômes et les nouvelles approches dans la construction des référentiels de diplômes et l'évaluation, l'enseignement agricole se trouve à partir des années 2010 dans une stratégie de réaffirmation d'une politique de l'innovation.

Elle s'appuie en cela sur les orientations législatives tant du système éducatif dans son ensemble que du ministère en charge de l'agriculture. Ainsi, la loi de modernisation de l'agriculture et de la pêche de juillet 2010 autorise les établissements à réaliser des expérimentations pédagogiques. La loi d'avenir de l'agriculture, de l'alimentation et de la forêt d'octobre 2014 accompagne cette dynamique en instituant un comité national d'expertise de l'innovation pédagogique<sup>4</sup>.

Le projet stratégique de l'enseignement agricole fait de l'innovation une de ses onze priorités en 2014 : « Relancer la pédagogie et les innovations – développer l'utilisation du numérique éducatif », et est traduit dans un « Plan de dynamisation et de valorisation de l'innovation pédagogique de l'enseignement agricole ».

Diverses mesures sont alors mises en œuvre : mise en place dans les DRAAF-SRFD de référents « Innovation pédagogique, numérique éducatif et ancrage scolaire », mobilisation des établissements d'enseignement supérieur agricole du dispositif national d'appui (DNA) pour l'accompagnement et la communication des innovations, création d'un site dédié « Pollen » de partage des innovations pédagogiques, organisation de journées de rencontres nationales de l'innovation, mise en œuvre de la possibilité d'expérimenter pour les établissements, encouragement de l'innovation dans le cadre des réformes pédagogiques et éducatives en cours, etc. Un plan d'action complémentaire et spécifique pour le développement du numérique éducatif est également avancé.

---

4. « Un Comité national d'expertise de l'innovation pédagogique est chargé d'accompagner les innovations pédagogiques et les expérimentations dans l'enseignement agricole. » (Article L811-5)

## 5. Un dispositif d'expérimentations pédagogiques encadrées inscrites dans le code rural

C'est donc en 2014, dans le contexte de la dynamique nouvelle d'innovation pédagogique établie par la DGER, que le dispositif des expérimentations pédagogiques est traduit de façon opérationnelle dans une note de service<sup>5</sup> et mis en place à la rentrée 2016.

Les articles du code rural posent un certain nombre d'éléments cadres pour la réalisation de ces expérimentations : autorisation de l'autorité académique (DRAAF ou DAF), inscription dans la partie pédagogique du projet d'établissement, durée maximale de 5 ans, préparation par le conseil de l'éducation et de la formation (CEF) pour les établissements publics (EPLEFPA), évaluation annuelle.

La note de service de 2015 précise les attentes relatives à ces expérimentations et les modalités de mise en œuvre. Ces expérimentations peuvent porter sur « l'enseignement et son organisation et l'organisation pédagogique de la classe ou de l'établissement », ce qui laisse des possibilités étendues en termes de projets pour les équipes. Elles bénéficient systématiquement d'un appui, d'un accompagnement qui peut mobiliser les référents régionaux Innovation, l'inspection de l'enseignement agricole ou les établissements du dispositif national d'appui. La mutualisation et la valorisation des résultats sont envisagées tant au niveau local que régional et national, en particulier à travers les témoignages diffusés sur le site Pollen.

La DGER ayant dégagé des moyens financiers, ce sont 31 établissements qui se sont impliqués dans la démarche de réponse à un appel à projets, très majoritairement au sein du réseau public. De nombreuses régions sont représentées (9 sur 13 en métropole, auxquelles s'ajoute un département d'outre-mer). Cependant, le nombre de dossiers déposés par région varie fortement, allant de un à onze. La diversité de la participation des différentes régions semble en lien avec les dynamiques et incitations régionales portées par les autorités académiques (DRAAF-SRFD) et/ou les réseaux d'établissements. Finalement, ce sont 19 projets qui ont intégré ce dispositif sur les années 2016-2017 et 2017-2018.

Ce dispositif, évalué par l'Inspection de l'enseignement agricole durant l'année 2017-2018, a montré tout son intérêt en matière d'encouragement et de stimulation des initiatives locales, de dynamique dans les établissements en

---

5. DGER/SDPFE/2015-974 du 16 novembre 2015.

mobilisant des collectifs de travail et en assurant une professionnalisation des acteurs.

À l'issue de l'évaluation réalisée, le groupe d'inspecteurs observe que ce dispositif peut s'intégrer dans le cadre de la politique de l'innovation affirmée par la DGER et qu'il permet aux établissements de « penser innovation » dans un cadre expérimental, en mobilisant un collectif tant interne qu'externe.

### Recommandation

Pour autant, des ajustements ont été proposés pour optimiser ce dispositif :

- en matière de pilotage, d'attribution de moyens et d'animation du dispositif dans sa globalité en clarifiant le rôle de chacun des acteurs ;
- en assurant une formation plus systématique et organisée des établissements dans la conduite de leur projet pour animer et soutenir le travail collectif ;
- en développant la capacité des équipes à mener une expérimentation notamment par une réflexion sur les objectifs poursuivis ;
- en outillant les établissements pour mettre en œuvre les moyens nécessaires à l'atteinte de ces objectifs et l'évaluation des projets ;
- en clarifiant les objectifs de l'accompagnement par rapport à l'atteinte de résultats et au regard de la volonté de communication, de valorisation et de mutualisation des expérimentations.

## **6. La valorisation et la mutualisation des innovations, une question toujours délicate**

La capitalisation des expérimentations réalisées dans le cadre proposé ou des innovations émergeant des établissements hors cadre expérimental, est toujours une étape difficile, tant les résultats obtenus sont liés au contexte et aux processus particuliers mis en œuvre. Il est difficile de disposer de résultats analysés s'appuyant sur des invariants et identifiant des conditions de faisabilité dans un autre contexte. Par ailleurs, les équipes sont généralement peu familiarisées avec la nécessité de penser à la mise en place d'une évaluation de l'action, basée sur des indicateurs identifiés dès le début ou

bien sur la mesure d'effets (y compris fortuits) sur les pratiques et in fine sur les apprentissages ou leurs conditions.

De plus, la grande diversité des projets rend difficile toute démarche de comparaison et d'extrapolation. En conséquence, dans la majorité des cas, il n'est pas possible ou difficile d'envisager un transfert des acquis issus des actions menées.

Cela n'empêche pas néanmoins de penser la valorisation des actions conduites. Ainsi, la présentation de ces actions lors des rencontres nationales de l'innovation est régulièrement réalisée. Les témoignages recueillis sur le site Pollen de partage des innovations dans l'enseignement agricole procèdent également de cette volonté. Des mutualisations, par échanges de pratiques, sont également théoriquement possibles au sein d'un établissement ou au niveau local, voire régional quoique peu souvent réalisées. En effet, il est assez difficile pour les équipes pédagogiques engagées de pouvoir réaliser cette valorisation qui nécessite une analyse réflexive de l'action, et qui ne va pas de soi sans l'intervention d'un tiers capable d'aider à cette réflexion.

### Recommandation

C'est ainsi que l'Inspection de l'enseignement agricole a recommandé, dans le cadre des expérimentations pédagogiques inscrites dans le code rural, de définir annuellement des thématiques prioritaires avec pour objectif de pouvoir mieux analyser ce qui se joue sur les champs d'expérimentation investigués.

In fine, ce serait ainsi l'occasion de faire profiter l'ensemble du système d'avancées sur certaines pratiques mais aussi de rendre plus visible l'innovation dans l'enseignement agricole en se focalisant sur des thématiques emblématiques. Le comité national d'expertise sur l'innovation pédagogique et/ou des chercheurs associés pourraient être sollicités pour l'identification des thématiques prioritaires d'expérimentations et/ou pour tirer les enseignements des expérimentations menées pour chaque thématique.

## Conclusion

On peut s'interroger sur la place que peut avoir aujourd'hui l'innovation pédagogique dans l'enseignement agricole.

On peut considérer qu'elle est dorénavant constitutive des métiers d'enseignants et de formateurs, pour qui il s'agit d'inventer au quotidien des solutions originales et diversifiées adaptées à la variété des apprenants et des situations. Par ailleurs, les innovations, qu'elles relèvent d'initiatives plus ou moins collectives, ou qu'elles se manifestent dans un cadre sécurisé d'expérimentations pilotées, impliquent une dynamique dans l'institution, de la créativité mais aussi une prise de risque au niveau des individus et du collectif.

Or, on voit aussi des réticences au changement et également la demande de réglementation, d'instructions qui sont censées fournir des repères collectifs auxquels on se conforme, mais qui peuvent limiter l'innovation qui exige des espaces de liberté pour s'exprimer. Est ainsi interrogée la place respective d'une part de la prescription, qui répond à une demande légitime d'assurance de la part des acteurs et de garantie de règles communes et partagées, et d'autre part de l'innovation bien souvent transgressive.

L'innovation pédagogique nécessite donc de s'intéresser à la question du « changement » et de ce qu'elle sous-entend dans le fonctionnement des organisations et des déstabilisations – au moins provisoires – nécessaires pour aller vers quelque chose de nouveau.

Néanmoins, on doit retrouver ce qui peut être constitutif d'un enseignement agricole dynamique et évolutif, afin de proposer à chaque apprenant les situations et les méthodes d'apprentissage qui correspondent d'une part aux capacités qu'il doit atteindre, et d'autre part à ses acquis et ses caractéristiques sociocognitives, tout en tenant compte des conditions matérielles concrètes de ces apprentissages.

## CHAPITRE V

# Développer le numérique éducatif pour des pratiques pédagogiques renouvelées au service des apprenants

Le projet « lycée tout numérique », LTN, lancé par la région Auvergne en 2015, a permis à trois établissements, dont un de l'enseignement agricole, de bénéficier sur trois ans de moyens informatiques et d'un accompagnement en vue de développer et de documenter des usages du numérique. Il est le fruit d'une ambition partagée par la région et les autorités académiques. Un comité de pilotage réunissant celles-ci, les inspections, les services de formation et les représentants des établissements assure la coordination.

Deux directions successives de l'établissement public local d'enseignement et de formation professionnelle agricoles (EPLEFPA) concerné, ayant conscience de la plus-value éducative et pédagogique potentielle, ont porté cette expérimentation. 60 enseignants, 20 formateurs, les membres de l'équipe vie scolaire et la direction de l'exploitation agricole sont mobilisés.

L'objectif de ce projet est d'expérimenter des pratiques pédagogiques permettant une meilleure réussite des apprenants autour de quatre axes : mettre à disposition des outils communs entre enseignants et apprenants ; développer des supports de cours numériques variés et attractifs ; favoriser la continuité des apprentissages pendant et hors temps scolaire ; développer l'usage du numérique professionnel en s'appuyant notamment sur l'exploitation agricole. Pour l'EPLEFPA mono-site et multi-centre, ce projet s'inscrit dans la continuité d'expérimentations antérieures portant sur les manuels numériques, les classes mobiles<sup>6</sup>, l'expérimentation assistée par ordinateur et la baladodiffusion<sup>7</sup>.

Il s'agit ici d'identifier les conditions du développement du numérique éducatif comme vecteur de changement des pratiques pédagogiques et des

---

6. C'est un meuble sur roulettes contenant de 6 à 32 ordinateurs portables reliés entre eux et au réseau de l'établissement grâce à une borne Wi-Fi.

7. Mode de diffusion sur l'internet de fichiers audio ou vidéo qui sont téléchargés à l'aide de logiciels spécifiques afin d'être transférés et lus sur un baladeur numérique.

compétences professionnelles des enseignants pour une meilleure réussite des apprenants.

## **1. État des lieux des pratiques observées au cours des deux années dans le cadre de l'accompagnement**

### **1.1. L'accompagnement de l'Inspection**

L'accompagnement a été effectué par six inspecteurs pédagogiques et un chargé de mission en compétence générale vie scolaire de l'Inspection de l'enseignement agricole. Une démarche partagée avec les inspecteurs d'académie inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR) et les inspecteurs de l'éducation nationale (IEN) a été privilégiée.

Les observations des usages du numérique ont été effectuées dans et hors de la classe en assistant de préférence à des séances hors du champ disciplinaire de chacun des inspecteurs. D'un point de vue méthodologique, chaque enseignant volontaire construit une fiche scénario et si nécessaire une fiche ressource numérique, l'ensemble étant mutualisé sur la plateforme M@gistère commune aux trois établissements. L'inspecteur dispose d'une fiche d'observation. L'entretien conduit en fin de visite avec l'enseignant permet d'engager une démarche réflexive sur l'usage du numérique éducatif.

Un temps de restitution collectif est proposé en réunion plénière pour dégager les éléments positifs et ceux à renforcer, en vue de participer à la construction progressive d'une culture professionnelle commune. La question du pilotage pédagogique est spécifiquement abordée avec l'équipe de direction.

Les deux années ont comporté des périodes d'observation et de formation dont certaines phases contiennent pour partie des interventions de pairs. Elles ont permis de créer des liens de confiance avec certains enseignants afin qu'ils incitent d'autres collègues à s'impliquer. Il est prévu pour la troisième année, un travail privilégié avec des enseignants et formateurs, déjà investis, pour tendre vers la création de tâches numériques plus engagées en prenant appui sur la notion de redéfinition dans le cadre du modèle théorique « Substitution Augmentation Modification Redéfinition » (SAMR) de Ruben Puentedura<sup>8</sup>. Ce modèle de référence décrit les différents paliers

---

8. Enseignant à Harvard et spécialiste en éducation. Son modèle, exploité par de nombreux didacticiens, est utilisé pour décrire et situer le niveau d'intégration des technologies dans la pratique de classe.

d'intégration des technologies dans l'enseignement selon plusieurs niveaux d'efficacité. En partant d'une tâche donnée, on évalue l'impact de l'utilisation de la technologie en se référant aux quatre niveaux : soit la technologie permet une amélioration (substitution et augmentation), soit elle permet une transformation de la tâche (modification et redéfinition), laquelle transformation est – d'après Puentedura – source d'un meilleur apprentissage.

## **1.2. De l'hétérogénéité des pratiques numériques des enseignants vers des objectifs pédagogiques mieux ciblés en objectivant les pistes de progrès possibles**

Les premières observations en classe font apparaître une hétérogénéité des pratiques numériques. La plupart des enseignants pourtant utilisateurs numériques réguliers lors de la préparation de leurs cours, n'opèrent pas systématiquement un transfert de ces compétences dans la classe. Pour certains, il existe une crainte à s'exposer devant des élèves qu'ils considèrent comme plus aguerris. D'autres, plus ouverts et engagés, font le choix de mettre à disposition ces outils et ressources numériques malgré les difficultés et les risques inhérents. Ce sont donc bien les pratiques pédagogiques et les cultures professionnelles des enseignants qui sont ici interrogées à l'échelle de l'établissement. Par contre, nous avons observé peu d'échanges entre les centres constitutifs de l'établissement (lycée, CFA, CFPPA).

Le domaine des sciences et des techniques professionnelles semble plus impliqué dans l'échange du fait de la rareté des manuels. Les activités numériques renforcent la mobilisation des apprenants, notamment au centre de formation des apprentis (CFA).

Il est vite apparu que l'expérimentation est pour la majorité des enseignants, plus subie que perçue comme une opportunité pour envisager un nouveau rapport à la pédagogie. L'utilisation du numérique en classe se limite essentiellement à la recherche d'informations, à des usages bureautiques, à la vidéoprojection et parfois aux tableaux blancs interactifs. Les enseignants envisagent le numérique comme un outil de substitution voire de faible augmentation si l'on s'en réfère au modèle SAMR.

Le principal objectif de l'accompagnement a donc été d'amener les enseignants à cibler les objectifs pédagogiques de la séance/séquence, à se centrer sur les besoins des apprenants et à choisir des ressources adaptées au scénario en limitant la multiplication des tâches souvent peu efficaces.

Les journées de formation et les réunions plénières ont été l'occasion d'identifier le positionnement des enseignants face au numérique : passivité pour quelques-uns, réticence exprimée par d'autres face à la problématique du changement des pratiques professionnelles mais aussi, motivation et implication d'un nombre significatif d'enseignants et formateurs dans le projet. Ces derniers ont été identifiés et suivis par les inspecteurs. Dans ce contexte, les observations ont permis de valoriser les pratiques observées et d'objectiver les pistes de progrès possibles. Il est très vite apparu que le numérique ne résout pas les problèmes de mise en œuvre pédagogique, au contraire il les révèle. L'alternance des temps de formations et d'observations a ainsi créé une dynamique collective et un cercle vertueux. Dès lors, chaque enseignant impliqué a présenté une production quasiment achevée pour la rentrée 2018. Le nombre et la qualité sont des indicateurs de la montée en compétence et de l'implication des équipes. Certains enseignants ont témoigné de leur pratique sur le site Pollen<sup>9</sup> et sur Péd@goTICEA<sup>10</sup>.

### 1.3. Utilisation de la méthode SWOT comme outil d'analyse

La caractérisation du projet LTN à travers une grille « forces, faiblesses ; opportunités, menaces » (SWOT) permet à mi-étape de souligner les points clés et d'identifier des leviers pour aller vers une meilleure appropriation du numérique éducatif individuellement et collectivement.

Les atouts de l'établissement sont multiples : une restructuration récente avec un système informatique optimal, une équipe informatique performante et une équipe de direction facilitante. Quelques enseignants et formateurs ont été volontaires, prêts à interroger leurs pratiques. Ils ont saisi l'occasion pour « réfléchir pédagogie » et ont conduit de nombreux projets. Par ailleurs, on constate une explosion des usages du numérique par les apprenants, particulièrement chez ceux ayant le plus de difficultés avec l'écrit (CAP et baccalauréat professionnel).

Néanmoins, des faiblesses sont identifiées concernant la dimension établissement et le personnel enseignant. Ainsi, l'établissement n'a pas formalisé un plan stratégique de développement des usages du numérique. Les infrastructures informatiques nécessitent de nombreuses adaptations et un fort investissement du personnel. Des enseignants rencontrent des difficultés pour proposer une ingénierie pédagogique prenant appui sur ces nouveaux dispositifs malgré des initiatives. On pourrait même craindre un essouffle-

---

9. Site de partage des innovations pédagogiques dans l'enseignement agricole.

10. Espace de valorisation de pratiques d'enseignement et de formation sur pédagogie et numérique.

ment des enseignants pionniers, dont les pratiques sont fortement exposées car données à voir durant les temps de formation et échanges de pratiques. Toutefois, certains enseignants observant la plus-value du numérique qui favorise les apprentissages des élèves, souhaitent s'engager davantage.

De plus, la volonté du conseil régional Auvergne Rhône-Alpes en matière d'équipement et la politique de l'autorité académique<sup>11</sup> constituent des opportunités propices au projet. L'accompagnement par l'Inspection de l'enseignement agricole, ainsi que la collaboration originale et même pionnière avec l'éducation nationale lors des journées de formation et d'échanges de pratiques communes, sont autant de signaux externes positifs.

Des incertitudes pèsent cependant sur la pérennité de ce projet au-delà des trois ans compte tenu que : les trois LTN ont fait des choix différents en termes d'équipements ; l'environnement numérique de travail fait l'objet d'un nouvel appel d'offres pour la rentrée 2019, ce qui nécessitera un temps d'adaptation des équipes enseignantes ; les enseignants ont un accès peu aisé à la plateforme M@gistère et, depuis cette année, utilisent en parallèle Pronote.

Une enquête interne montre que les trois quarts des enseignants utilisent au moins ponctuellement des ressources numériques. Leur appropriation s'opère de manière individuelle ou interindividuelle, par affinité et selon un niveau d'expertise similaire. Le compagnonnage permet d'ailleurs aux arrivants de s'approprier les infrastructures numériques et leur potentialité. Ces ressources numériques sont aussi utilisées pour accompagner les apprenants, dans le cadre du plan qualité CFA. Ainsi, les enseignants et formateurs cherchent des supports en fonction de leurs besoins, et avancent à petits pas. Cette démarche est sécurisante mais laisse courir le risque de l'utilisation du numérique comme outil de substitution voire de « gadgétisation » et non de tendre vers une « redéfinition » quand la technologie permet de nouvelles tâches auparavant inconcevables.

Le niveau des compétences numériques dans l'exercice des métiers du professorat et de la formation est central pour aller vers un changement des pratiques. Il va de pair avec l'ouverture vers un travail d'équipe et non uniquement par affinité pour permettre d'aborder de façon conjointe la dimension numérique et l'ingénierie pédagogique en lien avec l'approche capacitaire mobilisée pour l'évaluation et la mise en œuvre des formations. Et c'est bien dans ce cadre que la « redéfinition » sera possible et prendra tout son sens.

---

11. Temps dégagé pour la déléguée régional (DRTIC) et moyens en dotation globale horaire.

De façon complémentaire, un travail d'investigation par chaire permettrait également de partager des expériences et d'acquérir des compétences en lien avec la didactique propre à chaque discipline. L'objectif 4<sup>12</sup> du plan d'action triennal pour le développement du numérique éducatif de la DGER l'indique. Le travail d'animation et de coordination conduit par l'équipe de direction est essentiel.

## 2. Quelques recommandations déclinées selon trois axes essentiels

### Pour piloter

- Maintenir une dynamique intégrative du numérique
- Engager une réflexion sur les espaces et les formes scolaires (hybridation des apprentissages)
- Aménager des temps propices au travail collaboratif des personnels, aux échanges de pratiques et à la formation continue des équipes tout en renforçant les possibilités individuelles et collectives de documenter les pratiques professionnelles pour les adapter aux évolutions (registres et identités professionnels)
- Favoriser les liens pédagogiques avec l'exploitation agricole et le travail en commun Lycée/CFA/CFPPA
- Valoriser les périodes de formation en entreprises

### Pour enseigner et apprendre

- Explorer les potentialités des ressources numériques en fonction de la diversité des situations d'usage
- Interroger les pratiques enseignantes au regard du modèle SAMR et celles des apprenants avec le modèle ICAP<sup>13</sup>
- Participer à l'innovation pédagogique et à la recherche en éducation<sup>14</sup>
- Travailler sur l'orientation des apprenants et leur insertion professionnelle via la constitution du e-portfolio

12. « Accompagner la communauté éducative à développer des pratiques pédagogiques différenciées et innovantes. »

13. Interactive, Constructive, Active and Passive.

14. Projet e-FRAN eP3C.

## Pour la vie scolaire

- « Numériser » les activités de vie scolaire
- Dématérialiser le vote et les actions du Conseil de la Vie Lycéenne
- Connaître les pratiques médiatiques actuelles des jeunes (éducation aux médias et à l'information, maîtrise des données personnelles)
- Penser la vie de l'élève/apprenti en dehors du temps de classe
- Aider au travail personnel de l'élève
- Accompagner les responsables légaux dans leurs utilisations du numérique pour suivre la scolarité de leur enfant

## Conclusion

Au sein du LTN, les observations de cours interactifs et des scénarios variés, suivies de temps d'échanges individuels et collectifs ont permis de mesurer en classe et en dehors de la classe l'évolution des pratiques professionnelles des enseignants qui mobilisent de nouveaux gestes professionnels. Ceux-ci sont également en capacité d'évaluer la pertinence de leurs choix lors de la conception et de la mise en œuvre des scénarios pédagogiques. Les temps d'échanges régulièrement organisés constituent des vecteurs de diffusion de nouvelles pratiques professionnelles.

Cette expérimentation pose néanmoins la question de sa transférabilité. Chaque établissement est spécifique avec des problématiques et des dynamiques propres, il n'est pas possible d'envisager un transfert *in extenso* de celle-ci. Cependant certains invariants méritent d'être identifiés :

- Il est essentiel de partir avant tout des **besoins des apprenants**, des pratiques pédagogiques des enseignants et formateurs et de leurs représentations du numérique.
- **Le pilotage pédagogique** doit permettre la mise en mouvement des équipes et leur fédération, la régulation de la mise en œuvre pédagogique, mais aussi fixer un certain nombre d'échéances et organiser le recueil et l'accès aux témoignages sur ces nouvelles pratiques professionnelles. Ces changements de posture contribuent à modifier l'identité professionnelle et les formes scolaires.

- **L'opérationnalité technique** est une condition indispensable pour que les enseignants et formateurs s'engagent durablement sur l'usage du numérique avec les apprenants qui peuvent disposer d'équipements individuels mobiles. Cela suppose donc une volonté régionale d'équipement.

Ainsi ce qui est fait dans un établissement ne doit pas être transposé tel quel dans un autre sans réflexion préalable, mais adapté et situé en tant que de besoin au contexte et aux ressources locales. L'Inspection peut accompagner ponctuellement ce pilotage.

## CHAPITRE VI

# **Le plan de développement des pratiques sportives dans l'enseignement agricole**

L'éducation physique et sportive (EPS), le sport scolaire, et les pratiques sportives dans leur diversité tiennent, depuis les années soixante et le développement de l'enseignement agricole moderne, une place importante dans ce système éducatif.

En 2015, le ministre de l'Agriculture confie à l'Inspection de l'enseignement agricole la rédaction d'un rapport sur les formations biquilifiantes, rapport destiné au gouvernement, comme prévu par la loi 2014-1170 d'avenir pour l'agriculture, l'alimentation et de la forêt, dans son article 62: « Avant le 31 décembre 2014, le Gouvernement remet au Parlement un rapport qui étudie les modalités de développement des formations bi-qualifiantes dans l'enseignement agricole, notamment en zone de montagne ». La biquilification est intimement liée au dispositif des sections sportives de l'enseignement agricole (SSEA) qui existe depuis une quarantaine d'années. Il permet aux apprenants, d'une part, de poursuivre leurs études dans une filière générale et technologique ou professionnelle, d'autre part de se former à des diplômes d'animation, d'encadrement ou d'arbitrage.

« D'un côté, la pratique sportive en zone rurale est créatrice d'activité professionnelle: les sports de nature s'exercent d'abord à la campagne, à la montagne, à la mer. L'encadrement des randonnées (à pieds, à vélo, à cheval, en canoë), de l'escalade, de la baignade sont autant de produits touristiques qui ouvrent des possibilités de pluriactivité aux agriculteurs et autres actifs de ces zones. D'un autre côté, l'animation ou l'entraînement aux sports individuels ou collectifs dans les zones rurales constituent un puissant vecteur d'animation territoriale, mais aussi d'éducation citoyenne, par les valeurs et compétences liées à ces activités, ainsi qu'à l'engagement associatif.

Qu'il s'agisse de finalité professionnelle et/ou éducative, proposer aux jeunes filles et aux garçons, d'une part, de pratiquer de manière renforcée leur sport de prédilection, d'autre part, de s'initier à son encadrement à destination de publics jeunes ou adultes, et ceci en préparant à titre principal un diplôme

dans un lycée agricole, telle est la finalité des SSEA et de leurs biquifications» (Savy *et al.*).

En novembre 2017 est signée une convention-cadre entre le ministre de la ville, de la jeunesse et des sports, le secrétaire d'État aux sports, le président du comité national olympique et sportif français (CNOSF) et le ministre de l'agriculture, de l'agroalimentaire et de la forêt, pour élargir des domaines de collaboration et développer des relations partenariales.

Le rapport remis au gouvernement en mars 2015 et la signature de la convention-cadre du 22 novembre 2017 constituent deux événements d'envergure et marquent une date importante dans le paysage des pratiques sportives et de l'enseignement agricole. Les orientations précises définies par les trente préconisations du rapport et dans les sept articles de la convention conduisent à proposer dix-neuf actions concrètes qui structurent un plan d'action.

La présentation de ce plan et de sa concrétisation permet de mettre en lumière ce qui touche aux pratiques sportives dans ses dimensions éducatives, culturelles et socialisantes, au sein de l'enseignement agricole.

## **1. Qu'est-ce que le plan de développement des pratiques sportives dans l'enseignement agricole ?**

Le plan, composé de 19 actions, consultable sur le site Chlorofil des professionnels de l'enseignement agricole français, peut être présenté autour de six thèmes structurants.

### **1.1. Développer et renforcer les partenariats par convention**

L'établissement de conventions est indispensable entre les instances ministérielles et divers partenaires afin d'affirmer et de renforcer des liens de coopération.

La convention originelle dite convention-cadre implique le ministère chargé de l'agriculture, les ministères chargés de la jeunesse et des sports, et l'instance représentative du mouvement sportif en France, le CNOSF (**action 1**). Elle permet de mettre l'accent sur différentes thématiques telles que les sections sportives de l'enseignement agricole (SSEA), les sportifs de haut niveau (SHN), les conventions avec différentes fédérations sportives, les

relations avec les pôles ressources nationaux du ministère chargé des sports, de partager des ressources et opérations proposées par le CNOSEF, les comités régionaux olympiques et sportifs (CROS) et départementaux (CDS) et également de développer les questions de santé, de potentiel physique et le « bien vivre » dans son parcours personnel et de formation. L'organisation des Jeux olympiques et paralympiques (JOP) 2024 et son héritage constituent par exemple une thématique forte développée par le CNOSEF.

Une convention entre le ministère chargé de l'agriculture et l'union nationale du sport scolaire (UNSS) est aussi envisagée afin de conforter une pratique déjà importante des élèves de l'enseignement agricole et de s'inscrire pleinement dans le dispositif des jeunes officiels (arbitre, coach, reporter...) en liaison directe avec la biculturalisation demandée dans les sections sportives (**action 11**).

Un certain nombre d'activités physiques pratiquées en EPS et dans les sections sportives demandent également de renforcer des partenariats, notamment pour les activités de pleine nature, le rugby, le football et le handball (**actions 12 et 13**).

Enfin des pistes potentielles de partenariats sont à explorer avec les fédérations françaises d'équitation, de golf, de plongée subaquatique, ainsi qu'avec l'union nationale des centres sportifs de plein air (UCPA) (**action 14**).

## **1.2. Adopter un additif au 6<sup>e</sup> schéma prévisionnel national des formations de l'enseignement agricole relatif aux biculturalisations**

La loi d'avenir pour l'agriculture de 2014 et la loi « montagne » de 2016<sup>15</sup> prévoient que les établissements d'enseignement et de formation professionnelle de ces régions comprenant une zone de montagne proposent des formations biculturalisantes.

Cette disposition est prise en compte dans le 6<sup>e</sup> schéma prévisionnel national des formations de l'enseignement agricole (**action 2**), et doit être déclinée dans les projets régionaux de l'enseignement agricole. On notera que cette modification du schéma prévisionnel des formations a reçu un avis positif

---

15. Article 60 de la loi n° 2014-1170 du 13 octobre 2014, d'avenir pour l'agriculture, l'alimentation et la forêt modifiant l'article L.815-1 du Code rural et de la pêche maritime et article 42 de la loi n° 2016-1888 du 28 décembre 2016 de modernisation, de développement et de protection des territoires de montagne modifiant l'article 11 de la loi n° 85-30 du 9 janvier 1985 relative au développement et à la protection de la montagne.

unanime de l'instance consultative compétente, le conseil national de l'enseignement agricole, ce qui est très rare.

### **1.3. Créer le réseau, renforcer les structures existantes avec des référents clairement identifiés et communiquer sur le plan**

Le pilotage de ces dossiers nécessite une connaissance de réseaux variés, dans le champ sportif (CNOSF, fédérations, ministère chargé des sports, services déconcentrés régionaux et départementaux, fonctionnement d'ensemble du « modèle sportif français ») ainsi que dans celui de l'enseignement, notamment de l'éducation nationale (Direction générale de l'enseignement scolaire, rectorats d'académie, différents niveaux et corps d'inspection, etc.).

Des champs de compétences particuliers sont requis pour ces référents (réglementation de l'encadrement des activités physiques ou sportives en France, ingénierie des diplômes du ministère chargé des sports, fonctionnement du sport scolaire sous modèle associatif particulier – UNSS).

Dans ce cadre, le plan prévoit, qu'à la DGER, le suivi particulier du dossier se fasse à un positionnement de niveau adjoint au chef de bureau établissant lui-même des relations fonctionnelles avec plusieurs bureaux, sous-directions et l'inspection de l'enseignement agricole. De même il est nécessaire qu'un porteur de dossier soit identifié dans chaque DRAAF et qu'il en assure le suivi sur une certaine durée, compte tenu des connaissances et réseaux comparables à entretenir au niveau régional (**action 4**).

La culture de réseau très présente dans l'enseignement agricole s'illustre, en ce qui concerne les pratiques sportives par une structuration sur une base régionale, avec un enseignant d'EPS représentant chaque région ainsi qu'une personne-ressource dans chaque DRAAF-SRFD. Sur le plan national, l'appui de la sous-direction des politiques de formation, de l'inspection de l'enseignement agricole en EPS et d'un animateur de réseau, complète ce dispositif (**action 3**).

La diversité des actions liées aux pratiques sportives dans l'enseignement agricole et l'offre sportive (SSEA, biquifications) est telle qu'un document « grand public » permettrait de faire mieux connaître et partager cette richesse (**action 5**).

## **1.4. Actualiser et pérenniser les mises en œuvre par la publication de notes de service**

L'accueil des sportifs de haut niveau, des élèves en situation de handicap, les sections sportives, la place et la mise en œuvre en sécurité des activités de pleine nature, la place de l'EPS dans le projet d'établissement représentent cinq sujets nécessitant l'écriture ou l'actualisation de notes de service (**actions 6, 7, 8, 16 et 19**).

## **1.5. Développer la biculturalisation**

Si les 150 sections sportives de l'enseignement agricole et le dispositif de biculturalisation qui les accompagne nécessitent une forte implication des enseignants d'EPS et des équipes de direction, la possibilité de passerelles entre les diplômes préparés dans l'enseignement agricole et dans d'autres ministères permettent un allègement dans le cadre de la certification.

Si certaines passerelles sont déjà présentes entre le baccalauréat professionnel et certains brevets professionnels de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport (BP JEPS) diplômes délivrés par les ministères chargés de la jeunesse et des sports, il convient de poursuivre les concertations afin d'en développer de nouvelles (**action 9**).

L'offre de formation et le parcours biculturalisant nécessitent parfois un allongement de la durée initiale de formation. Pour pouvoir s'adapter à ces cas particuliers, il est important d'étudier les conditions de mise en œuvre (**action 10**).

La valorisation de l'engagement citoyen des jeunes en particulier dans le domaine sportif, rendue possible par la prise en compte d'une note dans la délivrance du diplôme (CAP agricole et Baccalauréat), est particulièrement judicieuse notamment pour les jeunes qui sont en sections sportives (**action 15**).

## **1.6. Mobiliser les moyens et suivre l'opérationnalisation du plan**

L'ensemble de ce plan a été conçu dans l'esprit de mobiliser les moyens existants au service de la mise en système des actions, afin que «le tout soit supérieur à la somme des parties» et ainsi de donner un sens global au programme et d'optimiser l'utilisation de ces moyens. Il est toutefois nécessaire d'une part d'affiner les besoins effectifs lors de la concrétisation de chaque

action, et d'autre part, ici ou là, de consacrer quelques moyens spécifiques au fonctionnement de ce système.

La réussite et le degré de développement de ce plan passent inéluctablement par un suivi régulier des actions qui est réalisé par la sous-direction des politiques de formation, en lien avec l'inspection pédagogique en EPS de l'enseignement agricole (**actions 17 et 18**).

## **2. Comment ce plan se met-il en œuvre ?**

Depuis mars 2017, date de la présentation de ce plan, 10 mesures sur 19 sont effectivement réalisées. Quelques exemples concrets et représentatifs de son opérationnalisation peuvent être présentés.

### **2.1. Développer et renforcer les partenariats**

L'instruction technique de mise en œuvre de la convention-cadre ainsi que les conventions avec la Fédération française de rugby et de handball sont signées<sup>16</sup>. La convention avec la Fédération française de football est dans le circuit des signatures. Ces conventions vont ainsi permettre de renforcer, stabiliser et développer des liens autour du développement de la pratique, de l'accompagnement pour la biquelification, de la formation des enseignants d'EPS, de la diffusion d'outils et de la constitution de réseaux.

### **2.2. Développer le réseau des pratiques sportives pour tous dans l'enseignement agricole**

Les actions de ce réseau national ont pour objectif d'impulser une dynamique globale et renforcer une stratégie cohérente autour de la pratique sportive de tous les apprenants de l'enseignement agricole, de « faire système ». Elles viennent s'articuler avec le travail de l'ensemble des acteurs de la communauté éducative qui œuvrent depuis de nombreuses années avec dynamisme et expertise dans ce domaine. Le sport trouve sa place au sein de différents dispositifs de l'enseignement agricole : EPS, Associations Sportives, Sections Sportives, Enseignement facultatif, pluridisciplinarité, stage santé et développement durable...

---

16. <https://info.agriculture.gouv.fr/gedei/site/bo-agri/instruction-2018-553>

### **2.3. Valoriser la richesse des actions de formation et les actions réalisées en établissement par la communication et les échanges de pratiques**

La communication lorsqu'elle est bien menée permet de partager, séduire et convaincre. Avec l'arrivée de l'animateur du réseau, trois documents «Actualités des pratiques sportives» ont pu être conçus, en mars, juin et décembre 2018.

Ces documents permettent de comprendre la diversité, la richesse et l'ampleur des actions qui sont menées par le réseau dans l'enseignement agricole.

### **2.4. Renforcer le dispositif de la biculturalisation dans l'enseignement agricole**

La mise en œuvre de formations biculturalisantes participe de l'exercice des cinq missions des établissements publics d'enseignement et de formation professionnelle agricoles telles que les définit le code rural. Ces opérations, nécessairement partenariales, contribuent fortement à la réalisation des missions de formation, d'insertion, d'animation et de développement des territoires, au bénéfice des jeunes. Le dispositif de biculturalisation nécessite d'être réexaminé pour en affirmer la singularité à l'heure où des évolutions du système éducatif français apparaissent dans le paysage.

## **Conclusion**

Le réseau se nourrit d'idées originales qui se concrétisent grâce à l'inventivité de chacun, grâce aux structures, dispositifs et actions qui permettent aux jeunes de bien vivre, de se former, de s'épanouir dans l'enseignement agricole, à travers la pratique sportive.

L'accomplissement de ce plan de développement nécessite cependant une vigilance sur l'accompagnement à tous les niveaux du système: au niveau national, avec un suivi régulier des actions par la DGER et l'Inspection de l'enseignement agricole, au niveau régional avec la dynamisation d'acteurs-partenaires, de la DRAAF-SRFD aux établissements scolaires, et enfin au niveau local avec une formalisation, une prise en compte, une volonté de communiquer sur tout ce qui représente le développement des pratiques sportives dans l'enseignement agricole.

À l'heure où des évolutions majeures s'annoncent dans le système éducatif français avec la réforme du baccalauréat, l'amélioration de l'accès à la poursuite d'études supérieures et la place reconnue des pratiques sportives dans ses dimensions éducatives, culturelles et socialisantes, l'enseignement agricole doit pouvoir continuer à affirmer sa singularité avec son dispositif de biquilification. La formation des jeunes, leur insertion professionnelle et sociale par la pratique d'activités sportives, par la qualification à l'encadrement, à l'arbitrage, au coaching, constituent l'ADN du dispositif des sections sportives de l'enseignement agricole. En parallèle, le développement de ces compétences multiples profite aux clubs et associations des territoires ruraux qui ne demandent qu'à accueillir de nouveaux bénévoles pour faire fonctionner au mieux les structures les plus éloignées de la culture sportive des métropoles et lutter ainsi contre les inégalités territoriales.

À l'heure où la France s'apprête à accueillir les Jeux olympiques et paralympiques en 2024, il est important que l'enseignement agricole se prépare à accompagner la mise en œuvre d'une politique d'héritage des jeux dans son système scolaire. D'une part, cette politique vise la construction d'un programme sociétal autour des jeux et l'accompagnement du développement de la pratique sportive sur l'ensemble du territoire. D'autre part, le plan « Génération 2024 », dispositif national, porté par les ministères en charge de l'Éducation nationale, de l'agriculture et des sports, avec notamment le soutien du CNOSF, a pour objectif la labellisation des établissements scolaires volontaires afin de créer, renforcer, développer les passerelles entre le mouvement sportif et le monde scolaire. L'enseignement agricole y est associé et y tiendra une bonne place tant la cohérence entre les différentes mesures de son plan de développement des pratiques sportives et le déploiement du label se trouvent au carrefour d'intentions communes.

## Ressources

Liste des 19 actions du plan de développement des pratiques sportives dans l'EA : [https://chlorofil.fr/fileadmin/user\\_upload/03-actions/sport/1703-plan-action-sport.pdf](https://chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/03-actions/sport/1703-plan-action-sport.pdf)

Inspection de l'enseignement agricole (2015), « Les formations biquilifiantes dans les établissements d'enseignement agricole : le cas des métiers du sport et de l'animation : état des lieux et conditions de développement »,

*Rapport de l'Inspection de l'enseignement agricole* n° R15 002, mars 2015, 116 pages : [https://chlorofil.fr/fileadmin/user\\_upload/01-systeme/structuration/iea/R15-002-formations-biqualif.pdf](https://chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/01-systeme/structuration/iea/R15-002-formations-biqualif.pdf)

SAVY H., DUPRÉ M.-H., KUNTZ-ROUSSILLON F. (2018), « Les biqualfications sportives et de l'animation dans l'enseignement agricole », *in Revue EPS*, n° 379, janvier-février-mars 2018, p. 23-25.

Réseau : Développement des pratiques sportives dans l'Enseignement Agricole : <https://chlorofil.fr/reseaux/sport>

Documents « Actualités des pratiques sportives » conçus en mars, juin et décembre 2018, consultables avec les liens suivants :

[https://chlorofil.fr/fileadmin/user\\_upload/03-actions/sport/actu-sport/actu-sport-1-1803.pdf](https://chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/03-actions/sport/actu-sport/actu-sport-1-1803.pdf)

[https://chlorofil.fr/fileadmin/user\\_upload/03-actions/sport/actu-sport/actu-sport-2-1806.pdf](https://chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/03-actions/sport/actu-sport/actu-sport-2-1806.pdf)

[https://chlorofil.fr/fileadmin/user\\_upload/03-actions/sport/actu-sport/actu-sport-3-1812.pdf](https://chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/03-actions/sport/actu-sport/actu-sport-3-1812.pdf)



## CHAPITRE VII

# **L'articulation entre les exigences réglementaires de qualification attachées à certaines activités professionnelles et les diplômes du Ministère chargé de l'Agriculture**

Nombre d'activités professionnelles, voire de métiers, font aujourd'hui l'objet d'exigences réglementaires, parfois ressenties comme contraignantes, concernant la qualification des personnes qui les exercent ou qui les encadrent. Les exigences de qualification constituent le plus souvent un des piliers de politiques destinées en premier lieu à apporter une protection, selon le cas, au bénéficiaire de l'activité professionnelle ou à celui qui l'assure (sécurité au travail) et à limiter les risques dans des domaines aussi variés que l'environnement, le bien-être animal, la qualité de l'alimentation...

Le champ des activités couvertes par de telles dispositions s'est progressivement élargi depuis vingt ans, en France comme dans les pays voisins, en réponse à des attentes sociales ou à des enjeux considérés comme importants par les États, en lien souvent avec des politiques européennes. Un répertoire national, qualifié « d'inventaire », a été créé en 2014 afin de recenser et de donner de la lisibilité aux différentes certifications et habilitations nécessaires pour exercer en France un métier ou une activité professionnelle<sup>17</sup>. Les dispositifs réglementaires en matière de qualification sont très diversifiés, tant concernant les exigences auxquelles les intéressés doivent répondre que les conditions de délivrance (formation, examen, reconnaissance de diplôme...) et de reconnaissance (attestation, certificat...). Ils sont désignés ici de façon générique sous le terme de « capacitaires ». De nombreuses activités qui entrent dans les domaines de compétences du ministère de l'Agriculture et de l'Alimentation (MAA) sont concernées.

La possibilité pour une personne d'assurer une activité professionnelle faisant l'objet d'un tel encadrement suppose à la fois qu'elle possède un ensemble

---

17. Inventaire tenu par la Commission nationale de la certification professionnelle (CNCP), qui répertorie dans une catégorie spécifique (catégorie A) les certifications découlant d'une obligation légale et réglementaire.

de compétences, qui peuvent être préparées dans le cadre d'une formation validée par un diplôme, et qu'elle réponde aux exigences réglementaires de qualification. Dans certains secteurs professionnels, la possession d'un ou plusieurs «capacitaires» apparaît de plus en plus comme un atout supplémentaire en matière d'insertion.

La question des liens entre ces dispositifs réglementaires, dits «capacitaires», et les processus conduisant à un diplôme professionnel est au cœur de l'expertise que la Direction générale de l'enseignement et de la recherche (DGER) a confié à l'Inspection de l'enseignement agricole en octobre 2016. Comment articuler un enseignement, visant la préparation d'un diplôme et l'insertion dans un champ professionnel souvent relativement large, avec l'acquisition des capacitaires attendus, voire exigés sur le plan réglementaire, pour mettre en œuvre des activités, souvent précises, qui peuvent être confiées aux personnes dans le cadre de leur emploi? Étant à la fois porteur de politiques sectorielles (relatives aux filières agricoles, alimentaires, forestières et aux territoires ruraux), directement impliqué dans la mise en œuvre de nombreux dispositifs «capacitaires» et chargé de piloter l'enseignement et la recherche agricoles, le MAA est particulièrement concerné par cette problématique.

## **1. La diversité des activités concernées**

Le nombre de capacitaires en lien avec le champ d'intervention du ministère chargé de l'agriculture a fortement augmenté au fil des ans. Si certains existaient déjà en 2000, beaucoup ont émergé au cours des 15 dernières années. Ils ont vocation à attester des compétences individuelles des personnes qui les détiennent. Dans de nombreux cas, ils participent à la délivrance d'une autorisation d'exercer délivrée à l'entreprise qui les emploie.

L'expertise a répertorié et analysé 28 dispositifs répondant ou étant en lien très étroit avec des exigences réglementaires de qualification. Beaucoup d'entre eux figurent à l'inventaire tenu par la CNCP. Les activités concernées sont très diverses; elles peuvent être regroupées en six grands domaines :

- élevage et soins aux animaux d'élevage : transport des animaux vivants, actes de médecine et de chirurgie, insémination artificielle...
- cultures et protection de l'environnement : activités liées aux produits phytopharmaceutiques, contrôle des pulvérisateurs...
- animaux de compagnie et protection de la population : activités liées aux animaux de compagnie d'espèces domestiques ou non domestiques, dressage de chiens au mordant...

- professions réglementées : entrepreneur de travaux forestiers, maréchal ferrant...
- sécurité au travail : conduite d'engins de chantier, de manutention ou de chargement ; bucheronnage et activités nécessitant l'usage d'une tronçonneuse...
- sécurité alimentaire : restauration commerciale.

Selon les cas, l'exigence de qualification peut porter sur une activité très précise ou au contraire conditionner l'accès même à une profession.

## **2. La diversité des dispositifs « capacitaires » et des modalités de reconnaissance de la qualification**

« Certificat individuel », « certificat attestant de la qualification », « attestation justifiant de compétences adaptées », « attestation de connaissances et de compétences », etc., la reconnaissance de la qualification est identifiée au travers de dénominations multiples. Au-delà des termes utilisés, chaque dispositif capacitaire a été construit de façon spécifique, en fonction d'un contexte socioprofessionnel, le cas échéant du cadre fixé par les règlements européens, des choix des directions concernées au sein des ministères, des accords conclus avec les partenaires.

La qualification peut être reconnue au travers de différentes voies, ouvertes ou non selon les dispositifs : détention d'un diplôme ou titre figurant sur une liste fermée, suivi d'une formation spécifique, réussite à une évaluation précédée ou non d'une formation obligatoire, expérience professionnelle répondant aux attentes, etc. Dans leur grande majorité, les capacitaires prévoient plusieurs voies de reconnaissance de la qualification. Pour les dispositifs qui répondent à une réglementation européenne, les voies d'obtention s'imposent généralement aux pays membres. Pour les autres dispositifs, elles résultent d'arbitrages qui traduisent l'importance des enjeux qui leur sont attachés. La voie a priori la plus exigeante est celle d'une attribution conditionnée au suivi d'une formation et à la réussite à une évaluation spécifique.

Au regard de l'ambition des objectifs et des programmes, les durées des formations spécifiques dispensées sont courtes et les possibilités d'individualisation des parcours sont limitées. L'acquisition des connaissances constitue souvent le socle des formations et des évaluations. Globalement, l'expérience professionnelle est peu prise en compte.

Conformément au droit européen, des modalités de reconnaissance existent pour les ressortissants de l'Union européenne. Deux voies se dégagent :

- une voie directe : délivrance du capacitaire au vu d'un diplôme reconnu ou d'un certificat similaire délivré par un autre état de l'Union européenne ;
- une voie indirecte d'équivalence : analyse de la demande à partir d'une expertise d'éléments susceptibles de renseigner sur les capacités du candidat.

### **3. L'articulation actuelle entre diplômes et capacitaires**

#### **3.1. Les formations diplômantes intègrent les problématiques attachées aux capacitaires**

Les exigences de qualification correspondent à des enjeux de société majeurs et interpellent l'ensemble de la population. L'enseignement agricole, qui forme des citoyens et des futurs professionnels, est directement concerné par ces problématiques. La sensibilisation des apprenants aux enjeux évoqués et aux questions de société qui sont posées est en effet un objectif éducatif majeur, que les référentiels et les formations se doivent d'intégrer. Les dispositions prises pour prendre en compte l'agro-écologie de façon transversale au sein de l'enseignement agricole témoignent de la réalité de cette démarche.

Parallèlement, les diplômes du MAA ont pour ambition de préparer les apprenants aux métiers qu'ils visent et pour cela de répondre aux attentes de compétences identifiées au sein des secteurs professionnels, en s'adaptant fortement aux contextes d'exercice des métiers dans les territoires. Les référentiels et les formations intègrent les enjeux et réglementations relatives aux emplois visés. Ainsi, les établissements forment les apprenants aux règles de sécurité propres aux activités qui leur seront confiées. Ils peuvent proposer, dans le cadre de la préparation de certains diplômes, une formation et une évaluation débouchant sur une attestation spécifique d'aptitude.

#### **3.2. De nombreux diplômes sont reconnus comme répondant aux exigences réglementaires de qualification**

De nombreuses réglementations attachées aux capacitaires prennent en compte la possession par les intéressés de diplômes professionnels délivrés par le MAA en lien avec l'activité concernée. La détention d'un diplôme permet parfois, sans autre condition, la délivrance de la reconnaissance.

### *3.2.1. Délivrance du capacitaire au titre de la détention d'un diplôme*

Deux tiers des capacitaires prévoient la possibilité de délivrance au titre de la possession de l'un des diplômes figurant sur une liste fermée. Une grande hétérogénéité existe toutefois quant au caractère très ouvert ou au contraire très restrictif de la liste des diplômes reconnus. Si seuls deux diplômes peuvent attester des compétences requises pour exercer l'activité de technicien dentaire des équidés, l'attestation de connaissances nécessaire pour réaliser des activités liées aux chiens peut être délivrée aux détenteurs de seize diplômes différents, allant du brevet professionnel agricole option travaux de l'élevage canin et félin (niveau V) au diplôme d'État de docteur vétérinaire.

Lorsque le capacitaire comporte plusieurs catégories, la reconnaissance d'un diplôme peut être limitée à une seule de ces catégories. C'est le cas par exemple concernant la réglementation liée aux animaux de compagnie citée ci-dessus : la liste de diplômes reconnus est spécifique à chaque catégorie d'animaux.

Des diplômes de niveaux très différents, allant du CAPa au diplôme d'ingénieur, peuvent être prévus par la réglementation et permettre la reconnaissance d'un même capacitaire. Les diplômes et titres délivrés par le MAA occupent le plus souvent une place centrale. Des diplômes relevant d'autres ministères et parfois des titres relevant d'autres structures peuvent être également reconnus.

### *3.2.2. Délivrance du capacitaire au titre de la réussite à une évaluation particulière dans le cadre d'un parcours diplômant*

Quelques dispositifs prévoient une articulation plus précise permettant concomitamment de préparer un diplôme et d'obtenir la délivrance d'un capacitaire.

Une première modalité consiste à reconnaître pour la délivrance du certificat les résultats obtenus par le candidat à une ou plusieurs épreuves diplômantes, centrées sur des capacités en lien étroit avec celles visées par la certification. Le certificat relatif aux animaux non domestiques illustre cette possibilité. Il est délivré si le candidat obtient plus de 10 à deux épreuves spécifiques (« E5 » et « E7 ») du baccalauréat professionnel Technicien Conseil Vente en Animalerie (TCVA). L'obtention du diplôme n'est ici ni suffisante ni nécessaire pour la délivrance du certificat.

La délivrance de l'attestation valant le certificat d'aptitude à la conduite en sécurité (CACES) repose quant à elle sur la mise en œuvre par l'établissement, au cours de la préparation conduisant à certains diplômes, d'une formation pratique à la conduite en sécurité et d'une évaluation qui respectent le référentiel et les recommandations de la Caisse nationale d'assurance maladie. Concernant le brevet professionnel responsable d'entreprise agricole (BP REA), la préparation de l'attestation valant CACES est organisée dans le cadre d'une unité spécifique («UCARE») qui doit être validée par l'autorité académique dans le cadre de la procédure d'habilitation des formations. L'attestation est délivrée aux candidats qui, à la fois, ont suivi la formation diplômante complète et la formation pratique spécifique et ont satisfait aux conditions de l'évaluation.

### *3.2.3. Autres modalités de valorisation des diplômes et des acquis dans la délivrance des capacitaires*

Lorsqu'il ne constitue pas à lui seul une voie d'obtention, le diplôme est parfois valorisé au travers d'autres dispositions : délivrance du certificat au vu d'un diplôme complété par une expérience professionnelle, allègement ou individualisation de la formation obligatoire en cas de détention de tel ou tel diplôme...

Par ailleurs, certains capacitaires permettent d'accéder à l'évaluation sans formation obligatoire (application produits phytosanitaires, technicien inséminateur des espèces bovine, caprine et ovine). Une telle disposition permet aux candidats de valoriser leurs acquis antérieurs.

## **4. Des pistes pour renforcer l'articulation diplômes – capacitaires**

L'analyse des dispositions déjà prises témoigne de la réalité de l'articulation entre diplômes et capacitaires ainsi que de la diversité des modalités mises en œuvre. Cette situation résulte de décisions prises au fur et à mesure du déploiement des différents capacitaires et des rénovations successives de diplômes.

Face aux attentes de plus en plus fortes exprimées par les secteurs professionnels et la société, le rapport propose de développer une stratégie globale, définie en cohérence avec l'ensemble des politiques du ministère, en vue de renforcer cette articulation. Le MAA dispose en effet de différents leviers. Il peut agir en tant que ministère technique en charge des réglemen-

tations attachées à de nombreux capacitaires, dans le respect le cas échéant des textes européens (ajustement des modalités de délivrance, liste des diplômes reconnus...). Il peut aussi intervenir au travers de la rénovation des diplômes, des dispositifs qui s'y rattachent et du pilotage de l'appareil de formation de l'enseignement technique agricole.

- La démarche proposée repose sur un repérage et une analyse précise, dès la construction du référentiel professionnel, des capacitaires en lien avec le diplôme professionnel. Les objectifs du capacitaire doivent être pris en compte dans le diplôme, d'une manière appropriée au regard de l'expertise conduite et des priorités stratégiques portées par le ministère.
- Lorsqu'un lien fort et concernant un grand nombre des titulaires existe entre les activités professionnelles visées par le diplôme et les exigences réglementaires, il est pertinent que la qualification réglementée soit pleinement intégrée dans la formation et la certification. Il est souhaitable dans ce cas que le parcours diplômant permette l'obtention du capacitaire. A contrario, lorsque la détention du capacitaire ne concerne qu'un nombre restreint de titulaires du diplôme, il semble opportun de lier la délivrance de ce capacitaire au suivi par le candidat d'un module en lien direct avec l'activité concernée et éventuellement à la validation d'une épreuve spécifique.
- Face à des enjeux perçus comme majeurs, tels que ceux liés à la sécurité au travail, l'articulation entre diplôme et capacitaire doit être particulièrement rigoureuse. Il est souhaitable de mettre en place des modalités permettant de garantir l'acquisition dans le cadre du parcours diplômant de la compétence spécifique requise pour exercer certaines activités. À défaut, le risque de non-reconnaissance du diplôme et d'émergence d'un dispositif autre, non réglementaire mais professionnellement ou socialement reconnu, ne peut être écarté.
- Parallèlement à l'élaboration des référentiels et à l'encadrement réglementaire, il sera nécessaire d'accompagner l'ensemble des acteurs dans le renforcement de la relation entre diplômes et capacitaires. Cela passe par la formation initiale et continue des enseignants et des formateurs, par la mise à disposition des établissements de procédures et d'outils adaptés, par une implication des services régionaux dans la construction et la régulation du dispositif.

Déjà très fortement impliquée dans la mise en œuvre des dispositifs capacitaires, la DGER aura un rôle majeur à jouer pour arrêter les nouvelles dispositions et piloter leur déploiement sur le terrain, dans le cadre d'une action concertée avec l'ensemble des directions du ministère.

## Conclusion

Les «capacitaires» répondent le plus souvent à des attentes fortes et de plus en plus prégnantes des secteurs professionnels, mais aussi de la société dans son ensemble, dans des domaines aussi variés que l'environnement, le bien-être animal, la qualité de l'alimentation ou la sécurité au travail. Ces problématiques doivent aujourd'hui être pleinement prises en compte par les professionnels dans le cadre de leurs activités.

Si le diplôme est un élément clé de l'insertion, il n'est pas le seul et les exigences réglementaires attachées à certaines activités sont devenues un élément supplémentaire qui favorise souvent l'employabilité. Il est de plus en plus perceptible que le monde du travail attend désormais d'un sortant de l'enseignement technique professionnel qu'il soit en mesure d'assurer les principales activités qui correspondent au référentiel professionnel du diplôme qu'il a préparé, ce qui suppose notamment que son parcours de formation permette la délivrance des capacitaires concernés.

L'enseignement technique agricole a d'ores et déjà développé de nombreux ponts entre parcours diplômant et exigences réglementaires attachées aux activités professionnelles. Tout en s'appuyant sur les dispositions déjà prises, le rapport *Articulation entre les certifications réglementaires individuelles («capacitaires») et les diplômes du Ministère chargé de l'agriculture* remis au Directeur général en janvier 2018 formule un ensemble d'orientations et de propositions de nature à mieux répondre aux attentes, en intégrant trois préoccupations transversales: simplifier, homogénéiser, apporter les garanties appropriées aux enjeux.

## CHAPITRE VIII

# La mobilité internationale des personnels de l'enseignement technique agricole

Si la mobilité des apprenants est régulièrement évaluée, celle des personnels est moins bien identifiée, alors qu'elle porte des enjeux majeurs pour l'internationalisation de l'enseignement agricole français. À la demande de la Direction générale de l'enseignement et de la recherche, l'Inspection de l'enseignement agricole a conduit une analyse de la mobilité internationale des agents des établissements techniques agricoles publics et privés.

### 1. Une mobilité essentiellement européenne, en nette progression

L'analyse des données<sup>18</sup> permet de distinguer plusieurs types de mobilité des personnels :

- l'accompagnement des voyages d'études, qui se limite à de l'encadrement durant un séjour de groupes à l'étranger ;
- le suivi/encadrement des stages des apprenants, mobilisant généralement plusieurs enseignants pour une durée moyenne d'une à deux semaines ;
- la formation continuée qui revêt un ensemble varié d'activités : stages de formation sur des thèmes précis, de renforcement linguistique ou d'observation de situations professionnelles, périodes de découverte du système éducatif ou du système agricole, participation à des séminaires. D'une manière générale, ces formations se déroulent sur une semaine ;
- l'ingénierie de projet, qui se traduit par des séjours de 4 à 10 jours pour rencontrer des équipes en établissement ou des entreprises afin de négocier des accords de partenariat et des lieux de stages ou de mettre en place des projets de certification binationale ou d'actions spécifiques ;
- la mobilité visant à développer les échanges de pratiques professionnelles, qui concerne essentiellement des enseignants.

---

18. La base de données Hermès (données 2017 et données cumulées 2015-2016), les bases de données de l'agence Erasmus+, à savoir Mobility tool, Dashboard et les rapports des participants, les réponses aux questionnaires adressés aux animateurs des réseaux Europe et International et aux chargés de mission coopération internationale en DRAAF-SRF.

La mobilité des personnels demeure relativement modeste, mais elle connaît ces deux dernières années une croissance significative. En effet, l'agence Erasmus+ enregistre une progression conséquente entre les années scolaires 2014-2015 et 2016-2017 (+ 76%), avec respectivement 644 et 1135 mobilités. Cette croissance se poursuit puisque, sous réserve de la consolidation des données de l'année scolaire 2017-2018, la mobilité des personnels doublerait en quatre années. La base Hermès confirme cette tendance dans les mêmes proportions. L'enseignement agricole public et privé représente 13,4% de l'ensemble des mobilités sortantes des personnels de l'enseignement français, ce qui révèle un certain dynamisme des établissements agricoles dans leur ouverture européenne.

Selon les mobilités recensées par Hermès, 81% d'entre elles concernent des enseignants et formateurs, 6% des personnels de direction et 3% des personnels administratifs. Les statuts des établissements d'origine des personnels varient en fonction des programmes et des périodes : pour l'agence Erasmus+, 69% des mobilités européennes concernent les fédérations du privé, dont près de 50% pour les maisons familiales rurales. En revanche, en raison de l'intégration des mobilités extra-européennes, la base Hermès fait apparaître une répartition des mobilités à parts égales entre les établissements publics et privés.

De courte durée, généralement une semaine, la mobilité internationale des enseignants est réalisée à 90% en Europe dont plus de la moitié dans quatre pays frontaliers de la France : l'Espagne, le Royaume-Uni, l'Allemagne et l'Italie. En dehors de l'Europe, le continent africain arrive en deuxième position avec 5% des destinations suivi de l'Amérique avec 3%.

L'accompagnement des apprenants lors de voyages scolaires ou de périodes de stage en milieu professionnel constitue le principal objet de la mobilité des personnels. Celle à des fins de formation, sous diverses formes (stages d'observation, participation à une formation, à un séminaire, etc.) ou d'enseignement est minoritaire mais progresse régulièrement. La mobilité réalisée dans le cadre de partenariats stratégiques demeure relativement marginale avec 88 départs, soit 8% du total. La création de nouveaux contacts ou l'élargissement du réseau professionnel constituent la principale motivation mentionnée dans 70% des rapports des participants remis à l'agence Erasmus+.

Les études montrent des différences notables entre les régions. Selon les données de l'agence Erasmus+, cinq d'entre elles concentrent plus de 70% des mobilités : Nouvelle Aquitaine, Auvergne-Rhône-Alpes, Occitanie, Pays de la

Loire et Bretagne. La plupart des établissements qui développent des projets de mobilité le font de plus en plus au sein de consortiums, généralement constitués au niveau régional. Ce mode d'organisation collective permet en effet aux établissements, notamment aux petites structures, de bénéficier de l'appui de personnes-ressources et d'obtenir plus facilement des moyens. A contrario, les régions qui dénombrent le moins de mobilités ne disposent pas de consortium.

## **2. Erasmus +, fer de lance de la mobilité: une plus-value pour les établissements et les personnes**

Le programme Erasmus+ fait de la mobilité des personnels une priorité majeure et met en œuvre des mesures incitatives, dont la prise en charge financière des frais de la mobilité des enseignants et des personnels dans ses différentes composantes: mobilité individuelle ou collective, mobilité de formation ou d'enseignement, suivi du stage des apprenants ou construction de partenariats.

Au titre de l'action clé n° 1 « Mobilité des personnes à des fins d'éducation et de formation », les enseignants et les autres personnels de la communauté éducative peuvent bénéficier de deux types de mobilité: la réalisation de missions d'enseignement d'une part et, d'autre part, la participation à des cours structurés, à des sessions de formation, à des stages d'observation dans un établissement scolaire partenaire ou dans toute autre organisation pertinente. Ces mobilités visent essentiellement à acquérir des connaissances sur d'autres systèmes éducatifs européens, à développer des savoirs et des compétences, à intégrer de nouvelles pratiques professionnelles. Elles poursuivent également une amélioration des processus de reconnaissance et de validation des compétences acquises par les apprenants lors de leurs périodes d'apprentissage à l'étranger.

Quant à l'action clé n° 2 « Coopération en matière d'innovation et d'échanges de bonnes pratiques », elle soutient les partenariats stratégiques transnationaux destinés à renforcer la coopération entre établissements pour l'innovation, l'échange d'expériences et de savoir-faire. La construction de ces partenariats est un vecteur favorable à la professionnalisation et à la mobilité des personnels.

Pour construire leur projet de mobilité européenne, les établissements et les personnels disposent d'outils numériques performants qui leur permettent

d'accéder à des offres de formation et de mobilité, comme la plate-forme en ligne « School Education Gateway », la plate-forme électronique pour l'éducation et la formation des adultes en Europe « EPALÉ » et la communauté d'enseignants européens en ligne « eTwinning ». Ces ressources demeurent cependant le plus souvent méconnues.

Il est à noter que d'autres dispositifs en faveur de la mobilité des personnels, tels que les programmes franco-allemands de mobilité collective et individuelle ou les séjours de formation thématique de l'Office franco-québécois pour la jeunesse sont sollicités, mais de manière marginale.

Les personnels acteurs de la mobilité considèrent qu'ils contribuent à l'internationalisation de leur établissement, car ils favorisent la construction de partenariats et participent au développement et à l'amélioration de la qualité de la mobilité des apprenants. Par effet d'essaimage, les personnels ayant réalisé une mobilité créent une dynamique au sein des équipes pédagogiques autour d'un projet international.

De plus, il ressort des enquêtes auprès des personnels concernés que l'échange et la découverte de systèmes éducatifs différents participent à l'enrichissement des pratiques professionnelles et permettent une distanciation par rapport à l'exercice du métier. Une forte proportion des enseignants souligne ainsi avoir amélioré ses compétences et avoir fait évoluer ses pratiques professionnelles en découvrant d'autres méthodes d'enseignement, notamment en faveur de l'autonomie des élèves, ainsi que des outils d'éducation non formelle. Cette dynamique peut se traduire par le développement de la délivrance de l'unité facultative « Mobilité » et par l'accélération du nombre de demandes d'habilitation en discipline enseignée en langue étrangère (DELE) constatée depuis 2016. De nombreux enseignants, afin d'améliorer leurs compétences langagières générales et techniques dans leur domaine, effectuent de manière volontaire des mobilités en Europe, en privilégiant les possibilités de formation du programme Erasmus +.

Outre cette dimension professionnelle, les participants déclarent que les mobilités contribuent également au développement personnel, par l'ouverture d'esprit et l'ouverture au monde ainsi que par une plus grande confiance en soi, voire une plus grande sensibilité et expression culturelles.

### 3. Une mobilité confrontée à de nombreux freins

La mobilité internationale des personnels souffre encore trop souvent d'un manque de vision stratégique et de l'absence de priorités établies et de moyens dédiés au sein de l'établissement. Seule une minorité d'établissements a formalisé son projet stratégique à l'international comme le stipule pourtant la loi d'avenir pour l'agriculture de 2014. Toutefois, l'intégration progressive des établissements dans des consortiums impose de construire un plan de développement européen et de formaliser une stratégie à l'international.

Au niveau régional, les moyens consacrés à l'animation de la mission de coopération internationale auprès des établissements sont inégaux et le plus souvent limités. L'animation ne permet pas toujours de fédérer les acteurs et les actions conduites autour d'une politique régionale de mobilité, notamment concernant les personnels.

Les acteurs engagés dans le montage de projets soulignent le manque de reconnaissance de leur travail d'ingénierie et de leurs compétences acquises. À ce jour, cette expertise n'est pas prise en compte dans les parcours de carrière et ne participe pas à l'évolution professionnelle des agents investis dans l'ouverture à l'international. De nombreux chargés de coopération internationale en établissement s'essouffent au fil des années.

Les agents sont encore souvent confrontés à des modes de management contraignants, comme la rigidité de l'organisation des services, l'absence de moyens de remplacement, ou des représentations négatives de la mobilité. Les modalités de réalisation et de prise en compte de la mobilité dans l'activité des agents sont variables d'un établissement à un autre : certains établissements demandent ainsi à ce que les personnels partent durant les congés scolaires alors que d'autres les autorisent à réaliser une mobilité durant leur temps de service, tout en leur demandant parfois de rattraper leurs séances de cours. Généralement non inscrite dans les plans locaux de formation des personnels et dans les projets stratégiques à l'international des établissements, la mobilité à l'étranger est rarement considérée comme une action de formation professionnalisante.

Par ailleurs, des freins propres aux personnes ne favorisent pas l'engagement dans une mobilité à l'étranger. Le principal obstacle avancé est le faible niveau linguistique, réel ou ressenti. D'autres de natures culturelles et psychologiques existent ; certains expriment la peur de partir seul à l'étranger par manque de confiance ou tout simplement un faible intérêt pour réaliser

une mobilité à l'étranger. Enfin, les contraintes familiales et la question de la disponibilité des agents sont souvent mentionnées.

La professionnalisation des personnels à l'ouverture internationale ne fait pas l'objet de formations visibles alors qu'elle est un élément essentiel pour inciter les personnels à s'engager dans des projets de mobilité.

La formation initiale des nouveaux enseignants et des conseillers principaux d'éducation ne comporte pas de module dédié à la mise en place de projets à l'international ; elle se limite à des actions de sensibilisation à la mission d'ouverture à l'international. Quant aux actions de formation continue relative à la coopération internationale, elles concernent principalement la mobilité des apprenants. Pour leur part, les personnels administratifs, souvent cheffes ouvrières du suivi administratif et financier des projets, ne bénéficient pas de formations spécifiques.

Le cycle de formation des personnels de direction des établissements de l'enseignement public comme privé ne propose pas non plus de module spécifique sur l'ingénierie de projets à l'international, mais juste une information sur les possibilités de valorisation pédagogique de la mobilité internationale. Quant à la formation des secrétaires généraux, elle n'aborde pas à ce jour l'ingénierie financière de projets internationaux.

Il est à souligner par contre que l'École nationale supérieure de formation de l'enseignement agricole (ENSFEA) porte des actions complémentaires en faveur de l'innovation pédagogique et du partage de pratiques au sein de divers programmes européens de mobilité, dont certains destinés à la mobilité de personnels de l'enseignement agricole, enseignants, chefs d'établissement ou inspecteurs.

#### **4. Des voies à explorer pour dynamiser la mobilité**

Un ensemble de mesures permettrait de consolider la mobilité des personnels et, plus globalement, de répondre aux enjeux de l'ouverture à l'international des établissements.

En premier lieu, il s'agit d'inscrire la mobilité des personnels au service du projet stratégique national et dans une logique d'établissement.

Les acteurs insistent sur l'importance de disposer, à tous les niveaux, d'un projet à l'international qui présente des orientations claires et incitatives à la mobilité des apprenants et des personnels. Le ministère de l'Agriculture et de l'Alimentation a élaboré en 2018 son nouveau plan stratégique à l'international, dont deux axes intègrent les enjeux de la formation et de la recherche. Dans ce cadre, il serait utile de décliner ces orientations stratégiques dans un plan d'action pour l'enseignement agricole qui préciserait les priorités pour l'ouverture internationale des établissements, définirait des objectifs quantifiés et planifiés et se doterait d'indicateurs de suivi. À ce titre, la circulaire DGER/FOPDAC/C2001-2008 du 26 juin 2001 de cadrage de la mission de coopération internationale mériterait d'être réactualisée.

Par ailleurs, il apparaît nécessaire de renforcer l'approche internationale dans le parcours de formation initiale des personnels d'enseignement, d'éducation et de direction, tant dans l'ingénierie de projets à l'international que dans l'interculturalité et la pratique des langues. Un module spécifique mériterait d'être inscrit dans les cycles de formation de ces personnels. Afin d'ancrer leur métier et leurs pratiques dans une dimension européenne et plus largement internationale, il est également préconisé d'intégrer une mobilité individuelle ou collective obligatoire de courte durée à visée d'enseignement ou de formation dans un établissement étranger.

L'engagement d'un plus grand nombre de personnels dans des projets internationaux appelle une pleine reconnaissance et valorisation de leur travail et de leurs compétences, notamment par une prise en compte dans leurs obligations de service et dans l'évolution de leur parcours professionnel.

Les démarches de renforcement des capacités linguistiques sont à encourager, notamment dans le cadre de préparations linguistiques à la mobilité in situ, et demandent à être reconnues dans l'attribution de moyens aux établissements de la part de l'État.

L'investissement des personnels peut être freiné en raison de difficultés avancées dans l'organisation des activités d'enseignement. Si l'on souhaite reconnaître la mobilité internationale comme partie intégrante de l'activité professionnelle, il serait nécessaire que les candidats à la mobilité puissent disposer d'une souplesse dans le choix de leurs périodes à l'étranger. L'inscription des mobilités à l'international au plan local de formation constituerait également un gage de leur reconnaissance.

Le développement de la mobilité des personnels demanderait une politique volontariste et des moyens spécifiques en conséquence, comme a pu en bénéficier par exemple, avec succès, le plan «enseigner à produire autrement». L'engagement et la professionnalisation des acteurs devraient pouvoir être mieux reconnus.

Il serait également envisageable de pouvoir dégager des moyens incitatifs à la mobilité des personnels, et particulièrement extra-européenne, par exemple par le biais des crédits consacrés à la formation continue des agents. D'autres voies de reconnaissance méritent d'être explorées: au même titre que l'animation sportive ou socioculturelle dans les établissements, il serait légitime que soit envisagée une animation «européenne et internationale», au service des objectifs de la mission de coopération internationale. S'il ne semble pas pertinent d'intégrer ce temps d'animation dans le service statutaire d'une catégorie disciplinaire d'enseignants, de langues étrangères par exemple, il pourrait être envisagé d'attribuer une décharge forfaitaire à l'EPLEFPA qui, dans le cadre de son autonomie, l'attribuerait en fonction des personnes-ressources de l'établissement.

L'internationalisation des établissements appelle une attention particulière lors des dialogues de gestion aussi bien au niveau régional que national.

Il conviendrait de travailler sur l'attribution de moyens dédiés, particulièrement les dotations pour remplacement des enseignants en phase de mobilité et les décharges pour gérer les activités internationales.

Les personnels regrettent l'absence de valorisation des acquis de leur mobilité dans le parcours professionnel. Leurs activités à l'international pourraient être intégrées dans leur fiche de service annuelle ou dans leur fiche de poste; elles méritent également d'être prises en compte pour une évolution positive de leur parcours professionnel, notamment lors des entretiens «rendez-vous de carrière». Les compétences acquises sont à prendre en compte dans les notes administratives, au regard des objectifs du plan stratégique de l'établissement et sur la base d'une évaluation des résultats obtenus et de l'impact de la mobilité.

Les acteurs soulignent qu'une animation régionale dynamique, portant un travail de sensibilisation, d'accompagnement des personnels et de mise en place progressive d'une culture internationale dans les établissements, constitue un levier essentiel pour le développement de la mobilité des personnels.

Les agents en DRAAF-SRFD chargés de l'animation et du suivi de la coopération internationale jouent un rôle majeur et doivent conduire cette mission dans un cadre approprié (stratégie régionale définie, temps dédié, etc.), au même titre que les délégués régionaux en charge de l'ingénierie de formation (DRIF), de la formation continue (DRFC) et des technologies de l'information et de la communication (DRTIC).

Afin d'évaluer plus précisément la mise en œuvre de la politique d'ouverture internationale, il serait utile de rajouter quelques indicateurs complémentaires dans la base de données Hermès, tels que l'objet de la mobilité des personnels, la fonction des agents et la mobilité entrante des personnels.

## Conclusion

Jusqu'alors tournée vers l'accompagnement des apprenants, la mobilité des personnels connaît depuis 2017 une forte progression et s'ouvre à d'autres actions, dont la formation continue des agents et l'ingénierie de projet. Ce développement, surtout européen, a été possible grâce aux opportunités offertes par le programme Erasmus + et à une organisation croissante des établissements en consortium. La mobilité extra européenne, quant à elle, reste marginale en raison de facteurs multiples : contraintes sécuritaires, absence de financements suffisants et pérennes, difficultés de mobilité réciproque, etc.

La mobilité des personnels présente des enjeux majeurs, car elle participe activement à l'internationalisation des établissements et au développement de la mobilité des apprenants. Elle contribue également au renforcement des compétences des acteurs et à l'enrichissement de leurs pratiques pédagogiques. L'ouverture internationale de l'enseignement agricole appelle une politique volontariste, déclinée aux différents niveaux du système d'enseignement, avec des priorités d'action définies et la mobilisation des moyens nécessaires à leur mise en œuvre.



TROISIÈME PARTIE



# **Les pratiques pédagogiques**



## CHAPITRE IX

# **Les jeux sérieux : intérêts pour la formation des apprenants et l'enseignement agricole ?**

Le concept de jeux sérieux est apparu au xv<sup>e</sup> siècle autour de problématiques de défense et s'est transformé et développé quatre siècles plus tard avec l'arrivée de l'informatique autour de trois fonctionnalités, diffusion d'un message, dispense d'un entraînement par la simulation et échange de connaissances.

Face à l'arrivée de nouvelles générations d'apprenants nés avec le numérique et à la montée en puissance du numérique pédagogique dans l'enseignement, il apparaît utile de faire un point sur les usages que l'on peut faire des jeux sérieux dans les établissements agricoles.

## **1. Définitions et exemples de mise en œuvre**

### **1.1. Un jeu dont la finalité dépasse le divertissement**

On peut définir un jeu sérieux comme « tout jeu dont la finalité première est autre que le simple divertissement ». La particularité des jeux sérieux est d'associer la dimension ludique à une autre dimension plus utilitaire. Un jeu sérieux est avant tout un jeu que l'on va pouvoir trouver sur tout type de support numérique ou papier. Dans l'enseignement agricole, ces jeux peuvent concerner bien entendu les disciplines générales mais aussi tous les champs professionnels : agroalimentaire, aménagement, écologie et développement durable, production, services, transformation, etc.

### **1.2. Une intégration de jeux divers dans les enseignements**

Ces dernières années, on observe de plus en plus de cas d'intégration de jeux sérieux ou de serious gaming dans les scénarii pédagogiques des enseignants. En Centre-Val de Loire, l'utilisation en seconde professionnelle d'Excel-land,

jeu original conçu par un professeur de technologie de l'informatique et du multimédia (TIM), permet de découvrir les possibilités du tableur grâce à un travail d'investigation par binôme en pédagogie différenciée. Dans les Hauts-de-France, à l'initiative d'un professeur TIM, le club « Informaticraft » propose aux élèves des filières en aménagement d'utiliser le jeu-vidéo Minecraft pour la réalisation à l'échelle 1:1 d'une maquette du lycée leur permettant de découvrir de nouveaux aspects en liant leurs connaissances dans leurs domaines d'étude avec une application informatique (lectures de plans, prise de photos des lieux, reproduction/conversion des données acquises vers Minecraft). En Provence-Alpes-Côte d'Azur, le scénario pédagogique utilisant le logiciel SIM'AGRO issu d'un travail dans le cadre des enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI) illustre le produire autrement en classe de 3<sup>e</sup>. En Auvergne-Rhône-Alpes, l'utilisation d'un simulateur robotisé de conduite d'engin prépare au certificat d'aptitude à la conduite en sécurité (CACES) et un simulateur d'abatteuse aide à obtenir l'attestation de qualification à la conduite d'abatteuse. En Centre-Val de Loire, on utilise au CDI en BTSA un escape game centré sur l'agriculture. En Aquitaine, le jeu « Château academy » en sciences économiques sociales et de gestion (SESG) dans les filières viticoles est d'usage.

Par ailleurs, le site Péd@goticéa<sup>1</sup> relate d'autres expériences d'usage des jeux sérieux qui démontrent l'intérêt des enseignants du ministère chargé de l'agriculture pour la ludification des enseignements. On peut citer le logiciel « ENGELE » dans l'apprentissage de la gestion d'un élevage porcin utilisé en Bretagne, le jeu sérieux « Insectophagia » comme situation d'apprentissage en information-documentation et sur le développement de compétences autour du développement durable utilisé en Auvergne-Rhône-Alpes, les jeux pédagogiques français-anglais pour mémoriser le vocabulaire professionnel du vin utilisés en Provence-Alpes-Côte d'Azur, la conception de l'environnement virtuel éducatif « Silva numerica » pour l'apprentissage du fonctionnement de la forêt en vue de son exploitation et le jeu « Permis de produire » conçu pour mieux maîtriser la production agroalimentaire utilisés en Bourgogne-Franche-Comté, l'étude d'un bassin-versant par le jeu en baccalauréat professionnel en Occitanie.

### 1.3. Une offre de serious gaming à développer

Le serious gaming peut se définir comme « le fait de détourner des jeux pensés pour le divertissement à des fins utilitaires ». Concrètement, cela consiste à prendre un jeu normal, qui n'a pas été pensé pour remplir une fonction

1. <https://chlorofil.fr/diplomes/pedagogie/numerique/pedagoticea>

utilitaire, et à le mettre en scène au sein d'une activité qui l'est. Par exemple, de très nombreux enseignants dans le monde utilisent « Sim City ». Il s'agit d'un jeu dans lequel le joueur construit une ville qu'il doit gérer au quotidien en ajustant de nombreux paramètres. À l'origine, ce jeu est conçu pour divertir l'utilisateur. Pourtant, les enseignants qui l'utilisent louent son intérêt pédagogique notamment en cours de géographie au collège. On pourra aussi citer la série des jeux « Assassin's creeds » que l'on utilisera pour illustrer 500 ans d'histoire des croisades à la révolution française. Dans l'enseignement agricole « Farming simulator » est utilisé par les enseignants d'agroéquipement pour présenter différents matériels de traction et de culture et leur fonctionnement.

L'offre en matière de serious games éducatifs francophones étant assez réduite, le serious gaming représente une voie d'avenir particulièrement prometteuse pour le développement et l'utilisation de jeux en classe, il suffit pour cela que les enseignants les découvrent et adaptent leurs séances pour pouvoir les utiliser.

## **2. Des jeux sérieux pour quelles raisons pédagogiques ?**

### **2.1. Des effets sur la motivation et les apprentissages à nuancer**

Utiliser des jeux sérieux dans l'enseignement permet de repenser les pratiques pédagogiques à la lumière des pratiques vidéo ludiques des jeunes, ceci dans le but de motiver les élèves.

Même si certains auteurs ont conclu que les jeux sérieux sont plus inspirants que l'enseignement traditionnel transmissif, leurs effets sur la motivation ne sont pas complètement significatifs, ils sont dépendants des jeux utilisés et de leurs conditions d'utilisation. En fait, les effets des jeux sérieux sur l'apprentissage sont discutés. Il semble que leur utilisation permette une meilleure rétention des connaissances sur le long terme selon certains auteurs. Toutefois, l'effet positif des jeux sérieux sur l'apprentissage dépend là encore du type de jeu utilisé, les jeux de simulation sont préférables aux « exercices ». En 2011, il a été montré que les jeux de simulation sont d'autant plus efficaces quand ils sont intégrés à d'autres méthodes d'enseignement et lorsque la pédagogie utilisée est majoritairement active. Les jeux de simulation ne sont donc que des outils qui n'ont pas d'effet direct sur l'apprentissage mais qui peuvent s'avérer efficaces s'ils sont bien exploités.

Ces jeux sont très pertinents parce qu'ils permettent de placer les apprenants dans des situations difficilement reproductibles sans risque comme des situations de catastrophe sanitaire ou écologique, ou sans moyens très coûteux comme l'exploration de l'espace ou la conduite d'engins. Ils permettent de se former par essai-erreur en tâtonnant, en démystifiant les erreurs, en les utilisant pour progresser sans risque pour l'utilisateur. De la même manière un autre de leur avantage réside dans le fait qu'ils peuvent faciliter par exemple en agronomie ou en forêt la simulation de phénomènes observables sur des temps longs sur un pas de temps plus réduit et ainsi illustrer des démarches de recherche basées sur la modélisation.

## **2.2. La possibilité de sortir de l'organisation habituelle de la classe et des usages variés selon les disciplines**

Les jeux sérieux peuvent aussi permettre de sortir de l'organisation spatio-temporelle classique de la classe car les apprenants peuvent travailler individuellement ou en groupe et continuer après les cours sur leurs équipements individuels.

Par ailleurs, l'efficacité des jeux sérieux varie en fonction du domaine dans lequel ils sont utilisés; ils sont efficaces pour l'apprentissage des langues, de la biologie-écologie ou des sciences et techniques (conduite d'engins, procédés de production, apprentissage des logiciels, gestes techniques, etc.) lorsqu'ils prennent la forme de simulateurs, mais le sont moins lorsque l'on veut apprendre les mathématiques, les sciences physiques, la biologie fondamentale ou le français lorsqu'ils prennent la forme d'exerciseurs.

Il semble aussi selon plusieurs auteurs que les jeux sérieux ont de l'intérêt pour les élèves en difficulté ou présentant des troubles de l'apprentissage car ils permettent un meilleur engagement dans la tâche.

Enfin, le dernier intérêt de l'utilisation des jeux sérieux notamment en agriculture, dans le domaine des services, dans celui de l'aménagement ou de l'agroalimentaire est de faire appel à de nombreuses notions issues de disciplines différentes puisqu'ils se doivent de refléter au maximum la réalité qui est par nature complexe et doit être éclairée selon plusieurs angles, ce qui renforce leur possibilité d'usage en interdisciplinarité ou en pluridisciplinarité.

### **3. Des conditions du succès**

#### **3.1. La nécessité d'une scénarisation pédagogique**

Face à ces constats, il apparaît que le choix du scénario pédagogique dans lequel s'insère le jeu sérieux est très important. En effet, un jeu donné aux apprenants sans accompagnement ne sera perçu que dans sa forme ludique et ne permettra pas de développer les compétences disciplinaires attendues.

Selon plusieurs auteurs, les jeux sérieux sont plus efficaces lorsqu'ils sont utilisés sur plusieurs séances, il sera donc important de les intégrer à des séquences d'enseignement plutôt qu'à des séances ponctuelles.

La séquence utilisant les jeux sérieux peut alors être conduite en mode projet et en interdisciplinarité ce qui implique un travail en commun, un dialogue entre plusieurs disciplines autour d'un objet partagé. Le jeu pourra servir de fil rouge aux enseignements. À chaque étape, un concept abordé par le jeu sera explicité par les enseignants à partir des représentations des apprenants. Chaque séance de cours peut commencer par l'activité ludique permettant une découverte des connaissances par tâtonnement. Lors de la dernière séance, un challenge peut être organisé entre apprenants pour accroître leur motivation, cette forme de compétition pouvant conduire à une évaluation par l'équipe enseignante.

Ainsi, le jeu sérieux est utilisé de plusieurs manières : comme un déclencheur qui permet aux apprenants de mettre « un pied dans la porte », comme un simulateur qui leur permet d'opérer des choix et de regarder leurs impacts (apprentissage par essai-erreur) et comme un prétexte à l'évaluation formative en fin de cursus.

L'enquête Profetic 2018 révélant que 75 % des enseignants jugent que le numérique fait progresser l'élève dans ses apprentissages et qu'il constitue pour 90 % d'entre eux un plus pour diversifier les pratiques pédagogiques, si l'on met cela en perspective avec les 50 % d'apprenants qui répondent que l'on peut apprendre des choses utiles pour l'école en jouant à des jeux, on ne peut qu'inciter les enseignants à proposer des scénarii pédagogiques intégrant des jeux sérieux ou du serious gaming pour s'adapter aux attentes de certains apprenants sans pour cela exclure des phases d'enseignement plus classiques convenant mieux à d'autres.

### 3.2. Une médiation de l'enseignant indispensable

Tous les auteurs qui ont étudié les usages des jeux sérieux et du serious gaming s'accordent à dire que c'est l'accompagnement, la médiation de l'enseignant autour du jeu qui va permettre aux élèves d'acquérir des connaissances et des capacités. Selon certains auteurs, cet accompagnement doit se réaliser à deux niveaux. Tout d'abord, il faut que les apprenants apprennent à utiliser le jeu, qu'ils acquièrent des habiletés pour ne pas rencontrer de problèmes liés à sa manipulation ; il faut donc ici tenir compte des différences des apprenants face aux jeux notamment vidéos et mettre en place des méthodes pédagogiques permettant de réduire ces écarts. Dans un second temps, il faut que l'enseignant accompagne les élèves dans leur interprétation du jeu. Il est très important qu'il les aide à prendre du recul vis-à-vis du jeu lui-même et à identifier les connaissances mobilisées et à acquérir pour arriver à la fin de celui-ci. Faute de quoi, selon certains auteurs, ils apprennent seulement à jouer. On le voit ici, cela nécessite de l'enseignant qu'il ait lui-même pratiqué suffisamment le jeu pour en être un expert et surtout qu'il l'ait analysé au regard des notions et savoirs disciplinaires ou interdisciplinaires qu'il souhaite illustrer et des capacités qu'il souhaite que l'apprenant acquière au regard du référentiel.

### 3.3. Des compétences spécifiques pour les enseignants et formateurs

Pour cela, l'enseignant doit pratiquer une veille active sur des sites d'innovation et de jeux sérieux et se professionnaliser dans la gestion des ateliers de jeux, des parcours individuels et de l'élaboration de progressions incluant des activités ludiques. Des cours en ligne comme le *massive open online course* (MOOC) «Enseigner avec les serious games»<sup>2</sup>, la consultation des sites eduscol<sup>3</sup> et m@gistère<sup>4</sup>, la référence à la base de données des logiciels facilitant la création vidéoludique<sup>5</sup> pour créer ses propres jeux, sont autant de repères possibles pour l'enseignant.

L'usage de jeux sérieux et du serious gaming favorise la créativité des enseignants et des apprenants, il accroît la gestion individualisée au sein de la classe (pédagogie différenciée) et les connaissances des enseignants sur l'évaluation individualisée des acquis des apprenants. Le professeur TIM et le technicien informatique, bureautique et audiovisuel (TFR IBA) constituent

2. Proposé sur France université numérique (FUN) par l'université de Montpellier.

3. <http://eduscol.education.fr/jeu-numerique>

4. <https://magistere.education.fr>

5. <http://creatools.gameclassification.com>

pour l'enseignement agricole des personnes-ressources facilitant les usages des jeux sérieux numériques car ils doivent participer au développement du numérique éducatif dans les EPLEFPA dans le cadre de leurs missions.

## **4. Des conditions du développement des jeux sérieux et du serious gaming dans l'enseignement agricole**

### **4.1. L'appropriation par les enseignants et les apprenants**

Les études montrent que les jeux sérieux ne sont pas toujours efficaces mais que les résultats sont plus positifs avec les jeux de simulations. Certains auteurs expliquent que les jeux sérieux sont souvent d'une qualité graphique et de « jouabilité » inférieure aux jeux vidéo que les élèves utilisent généralement et donc peuvent décevoir et décourager au lieu de motiver. Une autre limite réside dans l'attitude des apprenants qui peuvent faire preuve de décontraction excessive lors des jeux, l'effet de groupe et de comparaison peut s'avérer négatif pour certains d'entre eux et l'hétérogénéité dans la facilité d'utilisation des jeux peut provoquer ennui, frustrations ou amusements déplacés. Pour l'usage des jeux comme pour d'autres usages d'outils, il convient de rester vigilant sur l'adaptation des activités aux niveaux des élèves pour ne pas les décourager.

L'engagement des enseignants est également primordial. L'intégration dans ses scénarii pédagogiques de jeux sérieux ou de serious gaming peut s'avérer chronophage pour l'enseignant et nécessiter de gros efforts au niveau humain. Mais une absence ou une préparation insuffisante de la part des enseignants pour l'utilisation de jeux sérieux dans le cadre pédagogique demande aux élèves de consacrer plus de temps pour obtenir des résultats équivalents, là où le même volume horaire d'enseignement classique se révélerait aussi efficace voire plus. L'aspect chronophage des usages des jeux sérieux est renforcé si l'enseignant crée lui-même ses jeux et met en place des méthodes innovantes pour varier les activités.

Les conditions matérielles sont également importantes, équipements personnels de communication mobiles ou ordinateurs, accessoires divers tels que casques audio, microphones, vidéoprojecteurs connectés mais aussi achat de certains jeux sont nécessaires et peuvent s'avérer onéreux. Il apparaît donc que le développement de l'utilisation de jeux sérieux nécessite un niveau d'équipement suffisant et une adaptation des règlements intérieurs des établissements visant à autoriser les équipements personnels des appre-

nants. Il faut aussi que les débits Internet soient suffisants et que le Wifi soit suffisamment développé pour accueillir ces nouvelles pratiques, tout en étant vigilant à la question de la fracture numérique car si tous les jeunes ou presque ont un équipement mobile, certains possèdent des forfaits limités en données et cela peut nuire à la mise en place de jeux qui se prolongent en dehors de la salle de classe et de l'heure de cours.

Par ailleurs, il faut toujours essayer de privilégier des approches concrètes de type résolution de problèmes pour justifier l'intégration de jeux sérieux ou de serious gaming dans les scénarii pédagogiques et les contextualiser au métier postulé pour renforcer la motivation, donner du sens et faire que le jeu utilisé ne soit pas considéré comme un pis-aller. On peut aussi imaginer des situations de mise en compétition entre groupes d'apprenants qui peuvent constituer un facteur d'émulation.

Enfin, la ludification de l'évaluation (autoévaluation, évaluation formative) avec diverses applications<sup>6</sup> doit aussi être explorée car elle peut aussi susciter de la motivation chez les apprenants et parfaitement s'intégrer dans une formation privilégiant des approches pédagogiques différentes.

## 5.2. L'accompagnement institutionnel

Les professeurs TIM dans leur décharge statutaire doivent développer les usages du numérique et réaliser des animations et des formations pour leurs collègues, c'est là un premier levier permettant de présenter et de développer les usages des jeux sérieux et du serious gaming.

Une prise en compte dans les référentiels s'avère nécessaire et doit être poursuivie. La dimension ludo-éducative est inscrite notamment dans l'objectif 5 « Découverte de l'algorithmique et du codage » du référentiel de TIM en classe de 4<sup>e</sup>-3<sup>e</sup> de l'enseignement agricole mais aussi dans le module MG1 du CAP agricole où il est conseillé aux enseignants d'utiliser des jeux sérieux pour illustrer l'objectif 2.2 du référentiel ou encore dans les enseignements facultatifs en TIM dans le cadre des pratiques sociales et culturelles où il est fait appel aux jeux sérieux pour illustrer plusieurs secteurs<sup>7</sup>.

---

6. H5P, Kahoot, Plickers, Socrative, Hot potatoes, le plugin Game de Moodle permettant l'élaboration de mots croisés, mots mêlés, mots fléchés, cryptex, jeux du pendu, millionnaire, sudoku, images cachées, serpents et échelles, livre de questions, etc.

7. Note de service DGER/SDPOFE/N2013-2078 4 juin 2013.

Des dispositifs de diffusion et de mise à disposition de ressources ont vu le jour et doivent être renforcés. ACOUSTICE<sup>8</sup> via une base de signets et une bibliographie spécialisée disponible pour les enseignants TIM, propose un grand nombre de jeux sérieux pouvant être présentés aux enseignants d'autres disciplines dans le cadre de leur mission d'animation. Sur le site de l'enseignement agricole public Auvergne-Rhône-Alpes<sup>9</sup>, sont listés par matières plus de 150 liens vers des jeux sérieux de type simulateurs ou exercices. Péd@goticéa donne à voir les retours d'expérience des usages de jeux sérieux dans l'enseignement agricole.

Il est à noter toutefois que des dispositifs de formation pour les enseignants des différentes disciplines restent à être proposés dans le cadre du plan national de formation.

## Conclusion

On devrait donc assister dans les années à venir à des créations et des usages de jeux sérieux et de serious gaming de plus en plus importants dans les pratiques d'enseignement. Ceci est renforcé à la fois par l'introduction dans les formations de nouvelles démarches de travail basées sur la simulation permises par le développement des puissances de calcul, la mise en réseau généralisée et la collecte massive des données et par la volonté institutionnelle de faciliter l'accès aux métiers du numérique, notamment de la création et de la production de jeux vidéo où la France a une place de choix.

Face à l'arrivée des individus des générations dépendantes du numérique qualifiées de Z (> 1995) et d'alpha (> 2010), il est donc nécessaire que les enseignants s'interrogent sur l'intégration d'une chaîne de pratiques pédagogiques innovantes dont l'usage des jeux sérieux et du serious gaming peut être un maillon. En effet, une part croissante des jeunes appartenant à ces générations qui font preuve de défiance vis-à-vis de l'école mais aussi d'exigence, d'une rapidité de pensée et d'action et d'impatience mais aussi d'une capacité à la dispersion (zapping) doit conduire les enseignants à multiplier les outils et à diversifier les temps d'apprentissage pour maintenir une attention maximale en classe.

Pour cela, afin de favoriser l'autonomie et le travail en réseau et d'assouvir l'envie d'apprendre et le besoin d'originalité des apprenants, les enseignants

---

8. <http://acoustice.educagri.fr>

9. <http://www.eapauvergnerrhonealpes.fr/menu-vertical/ressources/exercices-interactifs-simulations>

doivent changer de posture. Ils ont à jouer un rôle de compositeur utilisant plusieurs supports qui puissent s'intégrer dans des démarches de formation hybrides et dans des scénarii pédagogiques privilégiant la différenciation et le projet qui sont des marqueurs forts de l'enseignement agricole. Ils peuvent aussi, comme cela commence à être observable sur le terrain, opérer une ludification de l'évaluation source de motivation pour les apprenants.

## Bibliographie

ALVAREZ J., DJAOUTI D., RAMPNOUX O. (2016), *Apprendre avec les Serious Games?*, Réseau Canopé [consulté le 17/07/2018] < [www.reseau-canope.fr/notice/apprendre-avec-les-serious-games.html](http://www.reseau-canope.fr/notice/apprendre-avec-les-serious-games.html) >

ALVAREZ J., PLANTEC J.-Y., VERMEULEN M. (2012), «Quels accompagnements associer au Serious game?» *in* Nkambou R., Narce C., Cerri S.A., Boiron P., Paliard C. (dir.), *Intégration Technologique et Nouvelles Perspectives d'Usage, Actes du 8e colloque TICE*, Lyon : Université de Lyon. p.184-189.

AMADIEU F., TRICOT A. (2014), *Apprendre avec le numérique. Mythes et réalités*, Paris : Retz.

CHABRIAC K. (coord.) (2013), «Les jeux sérieux» [en ligne], *in Savoirs CDI*, Toulouse : Sceren, CRDP [consulté le 17/07/2018] < [www.reseau-canope.fr/savoircdi/cdi-outil-pedagogique/apprentissage-et-construction-des-savoirs/education-et-pedagogie-reflexion/les-jeux-serieux.html](http://www.reseau-canope.fr/savoircdi/cdi-outil-pedagogique/apprentissage-et-construction-des-savoirs/education-et-pedagogie-reflexion/les-jeux-serieux.html) >

DJAOUTI D. (2012), «Définir le serious gaming», *in Argos*, 49. p. 8-11.

GIRARD C., ECALLE J., MAGNAN A. (2013), «Serious games as new educational tools: how effective are they? A meta analysis of recent studies», *in Journal of Computer Assisted Learning*, vol. 29, no 3, p. 207-219.

HOCHET Y. (2011), «Jeux vidéo et enseignement de l'histoire et de la géographie», *in* Rufat S., Ter Minassian H. (éds), *Les jeux vidéo comme objet de recherche*, Questions Théoriques, p. 103-112.

SITZMANN T. (2011), «A meta analytic examination of the instructional effectiveness of computer based simulation games», *in Personnel psychology*, vol. 64, no 2, p. 489-528.

WIX A., «*Jouer en classe, est-ce bien sérieux? — Bilan de l'expérimentation académique sur les usages de jeux sérieux au collège et au lycée*», [en ligne] *in académie d'Aix-Marseille, 2012* [consulté le 17/07/2018] < [www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2012-10/bilan\\_jeux-serieux\\_2011-2012.pdf](http://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2012-10/bilan_jeux-serieux_2011-2012.pdf) >

WOUTERS P., VAN NIMWEGEN C., VAN OOSTENDORP H. (2013), «A metaanalysis of the cognitive and motivational effects of serious games», *in Journal of Educational Psychology*, vol. 105, no 2, p. 249.

WOUTERS P., VAN OOSTENDORP H. (2013), «A meta-analytic review of the role of instructional support in game-based learning», *in Computers & Education*, vol. 60, no 1, p. 412-425.



# **La pluridisciplinarité dans l'enseignement agricole, marqueur de l'évolution conjointe de l'agriculture, des métiers et des approches pédagogiques**

La « pluri » est un objet identitaire de l'enseignement agricole, à côté du contrôle en cours de formation, de la place des exploitations agricoles et ateliers technologiques et de l'existence de disciplines qui lui sont propres comme l'éducation socioculturelle. Son émergence est née du constat de l'incapacité des approches monodisciplinaires à aborder l'action en situation professionnelle et à traiter de la complexité inhérente à certains objets d'étude.

Sur les deux années 2016 et 2017, un groupe d'inspecteurs a mené un travail d'analyse et de synthèse qui conduit à considérer que la pluridisciplinarité, entendue ici dans son sens générique, recouvrant l'ensemble des modalités d'enseignement sortant du strict cadre monodisciplinaire, peut être analysée comme un marqueur de l'évolution conjointe des pratiques pédagogiques et des métiers préparés.

## **1. Du productivisme à l'agro-écologie, la « pluri » au service d'une complexité croissante des systèmes de production agricole**

Un parallèle peut être établi entre l'évolution de l'agriculture depuis un demi-siècle et l'identification progressive des objets complexes supports d'approches pluridisciplinaires.

### **1.1. L'exploitation agricole, entreprise complexe dans un contexte stable et porteur**

Sur une première période, courant de 1960 au début des années quatre-vingt, l'agriculture se caractérise par une recherche de productivité qui se traduit à la fois par une restructuration des exploitations, par des progrès techniques significatifs passant par la génétique animale et végétale, l'augmentation de

l'incorporation d'intrants de synthèse et d'énergie dans les processus de production. Le contexte économique des « trente glorieuses » et la politique agricole commune (PAC) rendent le raisonnement des choix techniques de l'agriculteur relativement simple. Les premières préoccupations environnementales se font jour, mais elles pèsent peu dans la détermination des politiques agricoles et ont une visibilité limitée aux yeux du grand public.

L'exploitation agricole, vue comme une entreprise, est l'un des premiers objets complexes qui va faire émerger le besoin d'approches pluridisciplinaires, notamment en BTSA, Techniques Agricoles et Gestion de l'Entreprise (TAGE). À ce stade, faute de conceptualisation et d'outils, il s'agit encore pour l'essentiel de pluridisciplinarité au sens strict, c'est-à-dire de regards croisés des disciplines sur l'exploitation et sur les pratiques de l'agriculteur.

## **1.2. De la fin des certitudes des trente glorieuses à l'exploitation diversifiée et multifonctionnelle**

À partir des années quatre-vingt, l'apparition d'excédents de production, la montée en puissance des préoccupations environnementales, notamment celles liées à la qualité des eaux, la réforme de la PAC de 1992, changent significativement le contexte. La fin des années quatre-vingt-dix et le début des années deux mille consacrent l'avènement du concept d'exploitation diversifiée et multifonctionnelle. Peu à peu les politiques agricoles réorientent une partie des aides directes et uniformes à la production vers des soutiens aux pratiques respectueuses de l'environnement et vers le développement territorial, alors même que la mondialisation déstabilise les marchés. La demande sociétale d'une agriculture écologiquement et socialement responsable prend corps.

La gestion des exploitations agricoles exige plus de technicité et gagne en complexité. L'agriculteur doit être capable de conduire avec précision son système de culture et d'élevage pour en assurer la rentabilité et limiter les impacts sur les ressources naturelles. Il lui revient également d'appréhender les potentialités de son exploitation dans son territoire pour mettre en œuvre les évolutions nécessaires, éventuellement en se diversifiant, et parfois dans le cadre d'une dynamique collective.

Le traitement de ces nouvelles problématiques dans l'enseignement fait émerger de nouveaux outils interdisciplinaires : approche globale de l'exploitation agricole, diagnostics agro-environnementaux à différentes échelles, diagnostics territoriaux.

### **1.3. L'agro-écologie et la gestion de l'incertitude**

La décennie actuelle confirme ces tendances. L'agriculture évolue dans un contexte instable, tant du point de vue des marchés que de celui des aléas climatiques ou des attentes sociétales. La politique agricole commune prévoit encore moins de soutien direct aux productions, plus de « verdissement » et d'appui au développement des territoires. Pour s'adapter à un contexte très incertain et évolutif, les agriculteurs doivent penser leur entreprise comme un système en adaptation permanente. Le ministère chargé de l'agriculture met en place une politique ambitieuse basée sur le développement de l'agro-écologie qui se traduit par des modifications des pratiques de la recherche, du développement et de l'enseignement agricole. Les nouvelles modalités de l'innovation, locales et collectives, remettent en cause les schémas descendants de transmission des savoirs scientifiques et techniques.

Tout cela suppose, d'un point de vue didactique, d'être en capacité de traiter d'une complexité enrichie de nouvelles dimensions : la prise en compte de la diversité, le pilotage stratégique et la conduite de l'innovation sont intégrés au cœur des rénovations de référentiels de diplômes concernés, dans des dispositifs largement pluridisciplinaires.

## **2. Du milieu naturel aux espaces de projet: le territoire objet complexe**

Les entrées de l'enseignement agricole sur les territoires sont multiples. Elles se sont progressivement enrichies et ont entraîné le développement d'outils et de modalités pédagogiques particulières, à dominante pluridisciplinaire.

### **2.1. L'environnement naturel, social et économique de l'agriculture**

L'agriculture est une activité qui s'inscrit dans l'espace, valorise et modifie certaines de ses ressources, interagit avec les habitants et les autres activités du milieu rural. Les impacts de la modernisation de l'agriculture sur les territoires suscitent, outre la mise en place de politiques d'aménagement spécifiques, une attention croissante des citoyens et des responsables politiques. Un peu en avance sur son temps, l'enseignement agricole aborde dès les années soixante-dix le territoire dans ses dimensions biophysique, sociale et économique, au travers de « l'étude de milieu », activité identitaire, interdisciplinaire s'il en est. Dans la foulée la « petite région » devient un autre objet

complexe faisant l'objet d'approches, souvent parallèles, de ses différentes composantes.

Au cours des années quatre-vingt-dix et deux mille, le lien entre activité agricole et espace rural devient un axe de plus en plus structurant des politiques agricoles. Le CTE, contrat territorial d'exploitation, en est un exemple marquant. Le territoire, souvent associé au développement durable apparaît, à côté de l'agronomie et de l'écologie, et à égale importance, dans des matières, modules ou stages emblématiques de nombreuses formations : enseignement d'exploration Écologie, agronomie, territoire et développement durable (EATDD) en 2<sup>de</sup> générale et technologique, module « M6 territoire et société » et stages « Territoire, développement, ressources, produits » en filière technologique ; enseignement « Écologie, agronomie et territoire » (EAT) en filière scientifique. Le recours fréquent à la formule du stage collectif construit autour d'un projet témoigne du caractère éminemment interdisciplinaire de ces objets d'étude.

## **2.2. Les espaces d'action et de vie**

L'élargissement du champ de compétence de l'enseignement agricole à d'autres métiers, qu'il s'agisse d'aménagement et de valorisation des espaces naturels ou encore de services, s'accompagne de la mise en place de nouvelles formations : BTSa gestion et protection de la nature (GPN), formations de niveaux IV et V relatives à l'entretien et la gestion de l'espace rural, des milieux naturels, de la faune sauvage, BTSa Services en espace rural (SER), puis Développement et Animation des Territoires Ruraux (DATR), baccalauréat Services Aux Personnes et Animation des Territoires (SAPAT). Le regard porté sur le territoire intègre, avec des équilibres différents selon les formations, les dimensions écologiques, économiques, sociologiques et culturelles. Les compétences ciblées font une large part à la conduite de projets et à l'animation, supposant des mises en situation diverses, certainement interdisciplinaires mais aussi transdisciplinaires.

## **3. Les questions sociétales et éducatives : de nouveaux objets d'enseignement, de nouvelles questions didactiques**

Compte tenu de l'évolution des questionnements et des attentes de la société, de nouvelles problématiques se sont imposées à l'enseignement agricole. Leur traitement pédagogique est singulier car les compétences visées sont transversales, souvent sans rapport direct avec les disciplines.

### **3.1. L'émergence des questions socialement vives dans la sphère agricole**

La première catégorie de questionnements interroge les méthodes de production de l'agriculture et leurs impacts sur la qualité des aliments que nous consommons, sur les ressources naturelles (eau, air, biodiversité, génome, paysages), et plus récemment les conditions faites aux animaux d'élevage. Le traitement de ces questions suppose la mobilisation des disciplines techniques, de la biologie-écologie et des sciences humaines. C'est le cas par exemple du thème pluridisciplinaire de la matière M 7-2 du baccalauréat technologique STAV, « Enjeux liés au vivant et à la gestion des ressources ». Outre le fait de faire travailler ensemble des disciplines qui n'en n'avaient pas l'habitude, l'innovation porte aussi sur les activités pédagogiques mises en œuvre : débats, jeux de rôle, conduites de projets.

### **3.2. La participation à l'éducation des individus et des citoyens**

Par ailleurs, en réponse à la montée de certaines problématiques ou à la suite de crises de diverses natures, demande a été faite au système d'enseignement en général de prendre une plus grande part dans l'éducation des jeunes.

Il s'agit des questions de santé, ciblant principalement les adolescents et les jeunes adultes et relatives notamment aux addictions, à la sexualité ou encore à l'alimentation. Certains événements dramatiques ou débats traversant la société élargissent le champ à explorer : citoyenneté, laïcité, valeurs de la république, égalité des chances, respect des différences, ouverture au développement international. Il en résulte la mise en place des « éducation à... » qui ne traitent pas tant de savoirs au sens strict, que de valeurs et de comportements. Des dispositifs transdisciplinaires sont opportunément mobilisés : stages collectifs, projets.

### **3.3. L'accompagnement des apprenants**

Enfin, sans doute peut-on classer dans le même type de démarche l'ensemble des dispositifs conçus et mis en œuvre depuis une dizaine d'années pour faciliter l'orientation et l'insertion sociale, scolaire, professionnelle des usagers de l'enseignement agricole : accompagnement personnalisé, enseignements à l'initiative de l'établissement (EIE), module M11 « Accompagnement au projet personnel et professionnel » en BTSa. Dans bien des cas, les enseignants se trouvent dans la posture, peu familière, d'être détachés de toute discipline.

## **4. Impulsion et accompagnement de la « pluri » au cœur de l'innovation pédagogique**

Tirant sa légitimité pour partie de sa capacité à innover, l'enseignement agricole a évolué en permanence sur ces cinquante dernières années au rythme d'une succession de mesures législatives et réglementaires, et d'opérations d'incitation et d'accompagnement. Celles-ci ont, progressivement, ouvert des espaces d'autonomie, essentiellement hors des volumes purement disciplinaires, et appuyé les initiatives basées sur la pédagogie de projet.

### **4.1. Émergence de la recherche pédagogique**

Dès les années soixante, l'Institut de recherche pédagogique propre à l'enseignement agricole, l'INRAP, voit le jour, suivi par deux centres d'expérimentation pédagogique, le Centre d'étude du milieu et de pédagogie appliquée du ministère de l'Agriculture (CEMPAMA), situé à Fouesnant, et le Centre d'expérimentation pédagogique (CEP), à Florac. Des travaux de recherche apporteront les bases d'innovations pédagogiques majeures. C'est le cas de l'expérimentation FoCEA, Formation des Chefs d'Exploitation Agricole, qui vise à déduire de l'observation des actions des agriculteurs, un programme de formation opérationnel. Elle pointe clairement les limites des approches disciplinaires pour comprendre la logique d'actions des exploitants. La mise au point de la méthode AGEA (approche globale de l'exploitation agricole) pose les bases de l'approche systémique des exploitations agricoles, mettant en place un archétype d'activité interdisciplinaire.

### **4.2. Des lois Rocard à l'opération Pygmalion : rénovation et innovation**

Il faudra ensuite attendre les lois dites « Rocard » de 1984 pour que soient modifiées de façon radicale la structuration des enseignements, les modalités de certification et, en conséquence, les pratiques pédagogiques. Appliquée dans un premier temps au brevet de technicien agricole (BTA), cette rénovation introduit, outre le contrôle certificatif en cours de formation, la structuration de l'enseignement en modules pluridisciplinaires ainsi que la systématisation de volumes horaires dédiés à la pluridisciplinarité. L'évaluation qui en est faite en 1994 par la commission présidée par René Rémond souligne l'importance de la concertation entre enseignants, encore imparfaite, et pose la question du sens : « La démarche pluridisciplinaire ne se construit pas sur une volonté artificielle de faire travailler des enseignants ensemble mais sur la nécessité d'éclairages complémentaires pour expliquer la complexité ». En

réponse à cette évaluation, le ministère de l'Agriculture lance une opération d'innovation pédagogique baptisée « Pygmalion ». L'une des thématiques ciblées, la dimension professionnelle de l'enseignement, se donne pour objectif d'améliorer l'articulation des disciplines, de développer la pluridisciplinarité et de renforcer la valorisation des stages et l'utilisation pédagogique des exploitations.

### **4.3. Loi d'orientation agricole de 1999 : l'enseignement agricole change de siècle**

La loi d'orientation agricole de 1999 porte une vision nouvelle de l'agriculture, notamment en mettant en avant les rôles qu'elle doit jouer dans l'entretien de l'espace et dans le développement des territoires. Elle confie à l'enseignement agricole une mission d'insertion et officialise le projet d'établissement. Dans le cadre de l'élaboration du projet de service public d'enseignement agricole, PROSPEA, un important chantier est consacré à l'analyse des enjeux de cette loi et aux perspectives qu'elle ouvre pour l'évolution des savoirs. Les recommandations issues de ces travaux proposent, entre autres, de recomposer autour d'objets intégrateurs les apports des sciences biologiques, écologiques, agronomiques, sociales et de l'alimentation, et de renforcer la confrontation au réel pour développer une intelligence de la complexité et de l'action. L'écriture du référentiel du baccalauréat technologique STAV qui s'en suit réaffirme la place de la pluridisciplinarité en organisant les savoirs dans des modules associant plusieurs disciplines.

### **4.4. La refondation des référentiels de diplômes**

Dès le début des années 2000, la manière de concevoir et de présenter les référentiels de diplôme est interrogée. Les résultats des recherches en didactique professionnelle mettent en avant l'analyse des situations de travail comme porte d'entrée de l'identification des compétences. Les évolutions des politiques de formation professionnelle plaident pour une modularisation des formations et une plus grande lisibilité des référentiels des diplômes. Un chantier visant à élaborer une méthodologie de conception des référentiels de diplôme ainsi qu'une nouvelle structuration a été engagé en 2006 ; c'est le point de départ d'une vaste opération de rénovation de l'ensemble des référentiels de l'enseignement agricole. Le lien fort institué entre les objectifs de formation, les capacités à évaluer et les situations de travail s'accommoderait mal d'un enseignement purement mono-disciplinaire et suppose de privilégier des mises en situations concrètes et actives.

## 4.5. Enseigner à produire autrement et innover toujours

Le début de la décennie actuelle voit se mettre en place des conditions synergiques de promotion et d'accompagnement des situations d'enseignement pluri- ou interdisciplinaires.

La loi de modernisation de l'agriculture de 2010 instaure un droit à l'expérimentation pédagogique pour les établissements et crée le conseil de l'éducation et de la formation. Un ensemble d'actions et de dispositifs sont mis en place pour encourager, accompagner, recenser et diffuser les initiatives innovantes des équipes pédagogiques.

À partir de 2013, le ministre en charge de l'agriculture initie une politique de développement de nouveaux modes de production basés sur l'agro-écologie, institutionnalisée par la loi d'avenir pour l'agriculture, l'alimentation et la forêt. L'enseignement agricole est invité à apporter sa contribution dans le cadre du plan «enseigner à produire autrement». Des référentiels de diplômes sont modifiés en conséquence. Si mettre en œuvre l'agro-écologie suppose des changements de paradigmes agronomiques, l'enseigner est aussi l'occasion de se poser de nouvelles questions, car les modes de construction et de diffusion des savoirs font une place accrue aux approches systémiques, interdisciplinaires, et aux solutions imaginées et expérimentées localement.

En ce sens le dispositif national d'appui à l'enseignement technique agricole propose et anime l'action PÉPIETA, «Pédagogie en Équipe Pluridisciplinaire : Innover pour Enseigner la Transition Agro-écologique».

## Conclusion

Née de sa pertinence à traiter d'objets complexes et à s'appuyer sur des situations de travail, la pluridisciplinarité apparaît comme un marqueur naturel de l'évolution de l'enseignement professionnel. La force de l'enseignement agricole est d'avoir su en faire aussi un outil qui, en donnant du sens aux apprentissages, facilite l'intégration des savoirs généraux et technologiques et arme les équipes pédagogiques pour traiter des questions sociétales et éducatives complexes. D'une activité d'enseignement strictement délimitée dans les emplois du temps à un ensemble de modalités pédagogiques variées dont le point commun est de transcender les limites disciplinaires, la pluridisciplinarité a été un des principaux leviers d'adaptation des référentiels de formation aux évolutions de l'agriculture et des autres secteurs professionnels.

Bien que parfois objet de controverses dans la sphère éducative, la pluridisciplinarité, associée aux approches systémiques, est pleinement en phase avec les orientations actuelles de la formation professionnelle et reste largement légitimée par la place que lui consacrent plus que jamais aujourd'hui, à l'heure de l'agro-écologie, les recherches en didactique professionnelle et en sciences agronomiques.



## CHAPITRE XI

# La pluri, inter ou transdisciplinarité au service de la réussite des apprenants

Si les disciplines telles qu'elles sont construites correspondent à des entités qui permettent d'organiser les savoirs et leur transmission, elles constituent une fragmentation et un cloisonnement de la connaissance, artificiels, qui ne peuvent se résoudre qu'en invoquant un minimum de relations et de dialogue entre elles.

Les liens et les modalités de « dialogue » entre les disciplines revêtent diverses formes. Sans vouloir s'enfermer dans des querelles sémantiques autour de définitions univoques, il n'est pas inutile de se donner quelques repères sur les termes utilisés, qu'il s'agisse de pluri, inter ou transdisciplinarité.

« Si la pluridisciplinarité désigne une association de disciplines qui concourent à une réalisation commune sans que chacune ne modifie ni sa vision, ni ses méthodes, l'interdisciplinarité, elle, poursuit des objectifs plus ambitieux. Elle cherche à exprimer dans un langage unique les concepts, les préoccupations, les contributions de plusieurs disciplines et ainsi passer outre les cloisonnements. L'interdisciplinarité faciliterait l'intégration de savoirs »<sup>10</sup>.

« Comme le préfixe « trans » l'indique, la transdisciplinarité concerne, ce qui est à la fois « entre » les disciplines, « à travers » les différentes disciplines et « au-delà » de toute discipline ; sa finalité est la compréhension du monde présent, dont un des impératifs est l'unité de la connaissance »<sup>11</sup>.

L'inspection de l'enseignement agricole (IEA) a réalisé durant l'année 2015-2016 un bilan de la mise en œuvre de la pluridisciplinarité dans l'enseignement agricole. La mission d'expertise s'est donc fixée comme intentions de faire un état des lieux tant quantitatif – en termes de prescriptions, à partir de l'analyse des référentiels et des grilles horaires – que qualitatif dans la mise en œuvre des actions pluri, inter ou transdisciplinaires.

---

10. *L'enseignement agricole entre savoirs professionnels et savoirs scolaires : les disciplines en question*, ouvrage collectif, coordination Cécile Gardiès et Nicolas Hervé, Educagri éditions, 2015.

11. Basarab Nicolescu, Centre national de la recherche scientifique.

Des actions pluri, inter ou transdisciplinaires que l'on peut considérer comme emblématiques ou suffisamment significatives ont été recueillies auprès d'enseignants ou d'établissements et ont permis de montrer, notamment, la diversité et la richesse des démarches engagées en matière de réussite et d'insertion des apprenants, qu'il s'agisse de mettre en œuvre l'évaluation capacitaire, de donner du sens et de la motivation pour les apprentissages ou d'accompagner les projets des apprenants. L'objet de cet article est de reprendre des prescriptions des référentiels de diplômes impliquant une démarche pluri, inter ou transdisciplinaire et de rendre compte de la diversité et de la richesse des actions mises en œuvre dans les établissements.

## **1. La pluri et l'interdisciplinarité au service de la certification**

### **1.1. L'approche interdisciplinaire nécessaire à l'atteinte des capacités**

L'évaluation par capacités concerne la plupart des diplômes de l'enseignement agricole. Dans les référentiels de diplôme, le référentiel de certification reflète la référence sociale du diplôme et occupe une place centrale en listant les capacités attestées par le diplôme.

Une capacité exprime « le potentiel d'un individu à combiner des connaissances, savoir-faire et aptitudes dans la réalisation d'une action donnée », définition retenue par le ministère chargé de l'agriculture en 2007 dans sa nouvelle méthodologie d'écriture des référentiels de diplôme. Ainsi définie, l'atteinte d'une capacité justifie pleinement la contribution de plusieurs disciplines et contribue au développement de l'interdisciplinarité dans les référentiels de formation (partie du référentiel de diplôme qui indique les ressources et les processus pédagogiques permettant l'acquisition des capacités).

Par exemple, en baccalauréat professionnel Conduite et gestion de l'entreprise agricole (CGEA), l'atteinte de la capacité « Piloter une entreprise agricole » est mise en œuvre par l'enseignement d'un module organisé autour de plusieurs disciplines indissociables (productions végétales, productions animales, sciences et techniques des agroéquipements, sciences économiques sociales et de gestion) pour construire le pilotage d'un objet complexe, ici l'entreprise.

## **1.2. Une modalité d'étude d'objets complexes préparant aux épreuves intégratives de validation des capacités**

L'évaluation par capacités s'accompagne de la mise en œuvre d'épreuves d'examen intégratives qui valident des capacités globales en contexte.

La préparation de ces épreuves nécessite tout au long de la formation une approche concertée entre les disciplines mobilisées pour l'étude d'objets complexes.

En BTSA, l'épreuve E7, épreuve intégrative à caractère technique, scientifique et professionnel évalue une capacité générique : « Mobiliser les acquis attendus du technicien supérieur pour faire face à une situation professionnelle ». Elle nécessite, pour sa préparation la mobilisation de plusieurs disciplines au service de problématiques complexes en lien avec les situations professionnelles particulières de l'option du BTSA visé.

## **1.3. La « pluri », une modalité particulière de mise en œuvre des référentiels de formation qui concourt à donner du sens aux disciplines**

Dans les référentiels de formation, les activités pluridisciplinaires, les « pluri », n'ont pas d'objectifs propres. La « pluri » est une modalité particulière qui, au même titre que d'autres types de séquences, est mobilisée pour la mise en œuvre du référentiel et l'atteinte des capacités lors de l'évaluation. Il y a continuité et articulation étroite entre les séances d'enseignement disciplinaire (dans toutes leurs modalités, pratique, terrain...) et les activités pluridisciplinaires, les liens entre ces deux types d'activités pouvant prendre différentes formes.

Les activités pluridisciplinaires peuvent ainsi être mobilisées pour permettre une application contextualisée des connaissances apportées en cours. En BTSA Analyse, conduite et stratégie de l'entreprise agricole (ACSE), cette méthode est recommandée pour la mise en œuvre du module M54 « Gestion sociale, administrative et fiscale de l'entreprise agricole ». Le cours d'économie est centré sur l'apport d'outils et de méthodes d'analyse. Les séances pluridisciplinaires assurent une application contextualisée de ces méthodes et outils et permettent d'en envisager les intérêts et limites de manière concrète dans une situation réelle et aux composantes complexes.

La « pluri » peut être également le point de départ de l'enseignement disciplinaire. On recommande par exemple de traiter le module M56 « Stratégie de l'entreprise » à partir d'études de cas pluridisciplinaires et de mises en situation permettant de développer des démarches de projet.

La « pluri » est précisée par des thèmes dans les référentiels. Pour préparer à l'atteinte des capacités, ces thèmes sont travaillés à partir de situations contextualisées permettant une problématisation par l'entrée de chaque discipline à la façon des îlots de rationalité décrits par Gérard Fourez : le problème posé est cadré (au sens où chaque discipline, à la façon d'un spécialiste, sélectionne ce qui est important dans le contexte donné) puis représenté/modélisé en vue de l'élaboration de savoirs ne s'apparentant plus à aucune discipline mais servant les enseignements disciplinaires respectifs.

## **2. La « pluri » source de motivation pour les apprenants**

Les référentiels laissent aux équipes une grande liberté d'organisation pédagogique des activités pluridisciplinaires allant jusqu'à leur laisser le choix des disciplines impliquées. De nombreuses activités pluridisciplinaires sont mises en œuvre en relation avec un projet construit par l'équipe pédagogique.

Ces projets présentent souvent les caractéristiques suivantes : le cadre de travail est défini par une problématique particulière et complexe ; les apprenants sont positionnés en situation d'acteurs pour proposer une ou des solutions à la problématique et la discuter ; la situation contexte de l'activité émane parfois d'une commande réelle d'un partenaire extérieur à l'équipe enseignante comme l'exploitation ou l'atelier technologique de l'établissement, ou un partenaire du territoire.

### **2.1. Une mise en situation qui donne du sens et de l'ambition**

Cette mise en situation d'acteurs dans un cadre interdisciplinaire donne du sens aux apprentissages : par exemple, rédiger une nouvelle réaliste sur la thématique suivante : « Être ouvrier en Poitou-Charentes de 1830-1970 » révèle l'intérêt des élèves d'une part pour la découverte de l'histoire ouvrière et du patrimoine industriel local et d'autre part pour l'expression écrite.

De même, réaliser un diagnostic de territoire en utilisant des outils numériques en BTSA Développement et animation des territoires ruraux (DATR)

révèle l'investissement des étudiants dans l'acquisition des outils numériques pour mieux répondre à la commande. Élaborer des articles destinés à une revue diffusée auprès des adhérents d'une association de gestion et comptabilité sur le thème de « L'agriculture dans 20 ans » en BTSA ACSE donne du sens aux enseignements de sciences économiques, sociales et de gestion et du français pour la maîtrise de l'expression écrite.

L'ambition dont sont chargés ces projets rejaillit sur les apprenants qui se trouvent investis de missions porteuses de sens, de responsabilité et de la confiance qui leur est octroyée.

## **2.2. Des réalisations qui permettent une évaluation positive**

Ces réalisations pluridisciplinaires ou interdisciplinaires aboutissent généralement à une production finale qui valorise le travail mené par les élèves. Ainsi la contribution de plusieurs disciplines à la réhabilitation de clôtures d'un pôle équestre, l'aménagement d'un point d'abreuvement pour les bovins dans une parcelle de l'exploitation, la création d'une unité d'aquaponie, la mise en œuvre d'un atelier de maraîchage bio donnent à voir la qualité du travail réalisé. De même l'exposition de poésies dans le cadre d'un concours ou la réalisation d'une page Facebook sur un site naturel d'exception mettent en avant la réalisation des apprenants.

Cette mise en lumière des travaux d'élèves apporte une évaluation positive du travail réalisé qui ne se cantonne pas aux murs de l'école. Qu'il s'agisse de situations de collaboration avec des partenaires du territoire ou d'actions internes à l'établissement, la finalisation donne souvent lieu à une action de communication qui rend publique l'action des élèves.

Les retours des établissements mettent en avant l'intérêt pédagogique de ces activités pluri ou interdisciplinaires dans le fait qu'elles sont source de motivation pour les apprenants. De manière générale, les élèves s'investissent dans les projets proposés, mobilisent et acquièrent des savoirs sans avoir l'impression de fournir un gros effort d'apprentissage.

Ces activités nécessitent et démontrent l'investissement des enseignants/formateurs qui se saisissent de situations concrètes et/ou professionnelles pour construire des situations d'apprentissage. La plupart le font avec beaucoup d'enthousiasme et éprouvent eux-mêmes une certaine satisfaction du travail réalisé. Cet enthousiasme concourt sans aucun doute à la qualité de l'acte pédagogique.

### **3. La pluri, inter ou transdisciplinarité au service de l'accompagnement du projet de l'apprenant**

L'insertion scolaire, professionnelle et sociale est une des missions confiées à l'enseignement agricole par le code rural. La mise en place du module pluridisciplinaire M11 « Accompagnement du projet personnel et professionnel » généralisé à l'ensemble des BTSA marque l'intérêt porté à cette mission dans les référentiels de diplôme. De la même manière, les enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI) en classe de 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> associés aux parcours avenir, citoyenneté, culture, santé confèrent une place centrale à cette mission. L'accompagnement personnalisé (AP) dans les filières générale et technologique concourt également à sa réalisation. Les dispositifs d'individualisation ou les initiatives d'appui personnalisé, en particulier dans la voie professionnelle, permettent aussi de prendre en compte l'individu pour l'accompagner dans son parcours. Dans l'ensemble de ces dispositifs, les situations pluridisciplinaires, interdisciplinaires voire transdisciplinaires sont un moyen de travailler le développement de compétences transversales pour accompagner le projet personnel et professionnel de l'apprenant.

#### **3.1. La pluri, inter ou transdisciplinarité comme outil pour se repérer dans le monde professionnel**

En 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup>, l'objectif général de l'enseignement des EPI est la découverte, par la réalisation d'un projet, des activités et métiers de plusieurs secteurs professionnels retenus par l'établissement. L'enseignement pluridisciplinaire est construit autour de la réalisation d'un projet par les élèves qui les amène à identifier les activités professionnelles et les métiers du secteur retenu puis à repérer les formations du territoire pouvant conduire aux métiers identifiés.

En BTSA, module M11, la démarche vise à accompagner les étudiants dans l'analyse des exigences et opportunités du monde professionnel pour s'y insérer.

À l'énoncé de la finalité de ces enseignements, on comprend bien qu'une approche « simplement » disciplinaire ne peut permettre l'atteinte des objectifs qui doit mobiliser une approche transdisciplinaire : les regards complémentaires enrichissent les apports et permettent un encadrement personnalisé en 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup>. La posture d'accompagnement mobilisé en BTSA n'est attachée à aucune discipline en particulier et dépasse le champ des disciplines au sens où nous les définissons classiquement.

### **3.2. La pluri, inter ou transdisciplinarité pour repérer ses compétences et renforcer l'estime de soi**

Cette finalité apparaît clairement dans les objectifs pédagogiques du module M11 en BTSA. Beaucoup des contributions des établissements portent sur des réalisations de séances concourant à la réalisation de cet objectif et montrent l'investissement important d'équipes pédagogiques à construire ce travail transdisciplinaire.

Des contributions portant sur ce thème sont également issues de constructions transdisciplinaires pouvant être conduites sur les trois années du lycée général et technologique dans le cadre du dispositif de l'Accompagnement Personnalisé. L'objectif poursuivi est d'accompagner l'élève à la connaissance de soi pour l'aider à formaliser son choix d'orientation après le baccalauréat.

## **Conclusion**

Les retours des établissements suite à notre sollicitation ont été nombreux et variés. Ils témoignent de l'intérêt porté à cette modalité pédagogique. La majorité des retours des établissements font état d'un ressenti positif des apprentissages des élèves au cours des séances pluri-inter-transdisciplinaires. La plupart estiment qu'elles permettent de développer l'autonomie des apprenants dans leur travail.

Pourtant, certains font état de difficultés rencontrées.

On peut relier ces ressentis d'enseignants aux observations d'Élisabeth Bautier à propos de l'enseignement pluridisciplinaire. Elle remarque que « les meilleurs élèves tirent un avantage supplémentaire de ce genre de dispositif. Les entrées par thème favorisent les élèves qui savent construire un texte ou une réflexion en cherchant dans différents domaines. Ils naviguent entre les savoirs. »

On peut les rapprocher également de l'analyse d'Yves Lenoir (2014) : « il n'y a pas d'interdisciplinarité sans disciplinarité, c'est-à-dire sans un contenu cognitif formalisé et sans des dispositifs instrumentaux et procéduraux qui lui sont reliés, ce que nous appelons dans le jargon éducatif des démarches d'apprentissage. »

Cela sous-entend, que les pratiques pluri-inter-transdisciplinaires concourent à l'acquisition de l'autonomie des apprenants et à leur réussite dès lors que les enseignants ont bien identifié les questions qu'elles posent en termes d'apprentissages et qu'ils aient pensé les méthodes et les outils de nature à accompagner les élèves dans leur appropriation.

Sans ternir l'intérêt de cette modalité pédagogique, ce constat montre que travailler en pluri, inter ou transdisciplinarité ne va pas de soi dans le système éducatif où l'identité du métier d'enseignant est essentiellement axée sur la maîtrise de la discipline et la transmission des savoirs. L'interdisciplinarité rebat les cartes des pratiques considérées comme habituelles par les enseignants et nécessite qu'ils soient bien formés sur ces pratiques et qu'ils les intègrent dans leur représentation du métier.

## **Bibliographie**

GARDIÈS C., HERVÉ N. (COORD.), *L'enseignement agricole entre savoirs professionnels et savoirs scolaires: les disciplines en question*, Educagri éditions, 2015.

## CHAPITRE XII

# La prise en compte du handicap dans l'évaluation

La loi du 11 février 2005, dite loi « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » se donne comme objectif de favoriser l'insertion dans la société des personnes en situation de handicap. Cette loi pose le principe de l'accessibilité, dont l'accessibilité aux apprentissages pour tous les élèves et oblige les acteurs de l'institution scolaire à prendre en compte les besoins éducatifs des élèves en situation de handicap. L'adaptation par les enseignants de leurs pratiques pédagogiques doit permettre de compenser les difficultés d'apprentissages liées au handicap. Ces adaptations concernent le processus enseignement-évaluation. Cet article se propose d'explorer les modalités de différenciation de l'évaluation qui peuvent être mises en place pour répondre à l'exigence d'adaptation de l'évaluation des élèves en situation de handicap, voire plus largement des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Avant toute chose, il convient de distinguer l'évaluation au service des apprentissages, évaluation formative, voire formatrice, de l'évaluation certificative. L'évaluation formative est ainsi désignée parce qu'elle est un « instrument de formation : elle apporte à l'intérieur du système scolaire une information utile à l'adaptation des activités d'apprentissage » (Cardinet, 1986a). L'évaluation certificative remplit une fonction sociale : elle mesure la maîtrise de capacités en vue de la délivrance d'un diplôme.

### 1. L'évaluation différenciée au service des apprentissages

*L'assessment for learning* (AFL), ou évaluation au service des apprentissages, « désigne les formes d'évaluation qui soutiennent la progression des apprentissages par l'adaptation et la différenciation des activités pédagogiques en classe et au sein de l'école » (Allal, 2017). L'évaluation formative des acquis sert de point d'appui à la différenciation pédagogique.

Cette évaluation au service des apprentissages peut elle-même être différenciée pour prendre en compte la diversité des élèves. B. Dubois (2016) propose quatre modalités de différenciation :

- la différenciation des contenus: ce sur quoi la tâche va porter. Un travail sur document peut porter sur un nombre moindre de documents, des documents plus courts...
- la différenciation des productions: choix d'une restitution écrite ou orale, d'un texte rédigé ou à compléter...
- la différenciation des processus (le comment de la tâche): on peut proposer par exemple un dispositif « coup de pouce » qui autorise l'élève à solliciter une aide ponctuelle pendant l'évaluation. Le premier coup de pouce peut ne pas être pris en compte dans la notation. Les autres entraînent une diminution de la note mais permettent à l'élève de dépasser un blocage et de poursuivre le travail demandé<sup>12</sup>.
- la différenciation des structures (l'organisation de l'évaluation): l'évaluation peut par exemple ne pas se faire au même moment pour tous les élèves, afin de permettre d'évaluer quand l'élève se sent prêt ou quand l'élève pense qu'il peut réussir l'épreuve. On peut aussi envisager de fractionner l'évaluation sur plusieurs jours.

Chacun de ces dispositifs peut se réaliser à trois niveaux.

Pour tous les élèves, la flexibilité « se définit comme une souplesse qui permet d'offrir des choix à l'ensemble des élèves au moment de l'évaluation » (Dubois, 2016): choisir parmi plusieurs textes, plusieurs activités en athlétisme, une restitution sous forme de texte ou de carte mentale...

Pour les élèves à besoins particuliers:

- l'adaptation consiste à apporter un changement dans la façon dont se vit l'évaluation: choix de la police, présentation aérée, proposer deux essais supplémentaires, du temps supplémentaire, apporter un étayage méthodologique, autoriser la passation de l'évaluation dans un endroit isolé avec l'AESH (Accompagnants d'élèves en situation de handicap), etc.
- la modification « est une démarche exceptionnelle qui consiste à apporter un changement dans la nature même de l'évaluation pour l'élève » (Dubois, 2016): lecture des consignes à l'élève par l'AESH, un pair, l'enseignant..., proposer des textes plus courts, permettre de restituer sous forme de texte à compléter, réduire le nombre d'exercices, etc.

---

12. Pour des exemples concrets de mise en œuvre : [https://www.ac-orleans-tours.fr/pedagogie/maths/dossiers\\_academiques/evaluation\\_par\\_competences/evaluation\\_differenciee](https://www.ac-orleans-tours.fr/pedagogie/maths/dossiers_academiques/evaluation_par_competences/evaluation_differenciee)

Dans tous les cas, cette différenciation de l'évaluation doit permettre de révéler les acquis de chaque élève. Elle est de surcroît tout à fait en accord avec le référentiel de compétences des enseignants de 2013 qui les incite en matière d'évaluation, «en particulier en lycée professionnel», à «construire et utiliser des outils permettant l'évaluation des besoins, des progrès et du degré d'acquisition des savoirs et des compétences». En outre, la différenciation de l'évaluation profite à tous les élèves, qu'ils soient en situation de handicap ou pas, en échec scolaire ou pas. Enfin, la différenciation n'a pas de caractère permanent, au contraire, elle est évolutive afin de s'adapter au mieux aux besoins des élèves.

Pour informer les familles et aider les élèves à se positionner par rapport aux normes attendues dans la perspective d'une orientation ou d'un examen, ou tout simplement pour mieux évaluer les progrès réalisés, on peut fournir sur la copie ou la grille d'évaluation une information sur les compétences évaluées et le degré d'aide mises en œuvre.

#### Recommandation

Différencier pour tous les élèves, y compris ceux dit «à haut potentiel», et pas seulement pour les élèves en situation de handicap ou en échec scolaire.

## **2. L'évaluation certificative des élèves en situation de handicap**

L'évaluation certificative prend trois formes dans l'enseignement agricole : les épreuves terminales, le contrôle en cours de formation (CCF) et les unités capitalisables (UC). Pour ces deux dernières modalités, l'enseignant ou le formateur évalue seul ou avec d'autres acteurs (enseignants, professionnels...) les apprenants qu'il a préparés aux épreuves. Ainsi, selon Mottier Lopez (2015, p. 75), «l'évaluation certificative place l'enseignant dans un conflit de loyautés (Cardinet, 1986) : loyauté envers l'élève à laquelle les pratiques d'évaluation formative l'ont habitué ; mais aussi loyauté envers la société dans l'exercice de sa fonction de certification des apprentissages. L'enseignant cumule ainsi deux fonctions : celle de coach et celle de juge (Harten, 2005)». À ce conflit de loyautés peut s'ajouter la peur de générer des injustices par un traitement inégal des élèves selon qu'ils sont ou non en

situation de handicap. Cette crainte tient à un défaut de compréhension du principe de compensation.

## **2.1. Le principe de la compensation et le projet personnalisé de scolarisation (PPS)**

L'article L.114-1-1 du Code de l'action sociale et des familles prévoit que : « la personne handicapée a droit à la compensation des conséquences de son handicap quels que soient l'origine et la nature de sa déficience, son âge ou son mode de vie ». Dès lors qu'une famille adresse une demande de compensation à la maison départementale des personnes handicapées (MDPH), un PPS est construit. Ce PPS « définit et coordonne les modalités de déroulement de la scolarité et les actions pédagogiques, psychologiques, éducatives, sociales, médicales et paramédicales répondant aux besoins particuliers d'une personne en situation de handicap » (DGER, 2018). Le PPS, mais également les PAP (projet d'accompagnement personnalisé) ou les projets de suivis en CFA (centre de formation d'apprentis), peuvent comprendre des préconisations concernant les épreuves d'examen.

« Seuls sont concernés les candidats qui présentent, au moment des épreuves, un handicap tel que le définit l'article L. 114 du code de l'action sociale et des familles (Loi 2005-102 du 11 février 2005). Toute personne présentant un handicap et candidate à un examen, est fondée à déposer une demande d'aménagement des épreuves de l'examen qu'elle souhaite présenter. [...] Les dispositions peuvent concerner les épreuves écrites, orales et pratiques des examens, que celles-ci se déroulent sous la forme d'épreuves ponctuelles terminales ou de contrôle en cours de formation. » (DGER, 2018).

## **2.2. Les modalités pratiques d'aménagement des examens**

Le dossier à constituer permet d'évaluer les aménagements à apporter. L'article D. 351-28 du Code de l'éducation précise ainsi que « les candidats sollicitant un aménagement des conditions d'examen ou de concours adressent leur demande à l'un des médecins désignés par la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH). Le médecin rend un avis, qui est adressé au candidat et à l'autorité administrative compétente pour ouvrir et organiser l'examen ou le concours, dans lequel il propose des aménagements. L'autorité administrative décide des aménagements accordés et notifie sa décision au candidat »<sup>13</sup>.

---

13. « Pour identifier le ou les aménagements qui seront à mettre en œuvre pour le candidat, le dossier rassemblera des informations médicales, des indications pédagogiques mais aussi des éléments tels qu'une copie du PAI (projet d'accueil

Les aménagements des examens pour les candidats en situation de handicap peuvent porter sur :

- les conditions de déroulement des épreuves, de nature à leur permettre de bénéficier des conditions matérielles, des aides techniques, des aides humaines appropriées à leur situation ;
- une majoration du temps imparti pour une ou plusieurs épreuves, qui ne peut excéder le tiers du temps normalement prévu pour chacune d'elles ;
- la conservation, durant 5 ans, des notes des épreuves ou des unités obtenues à l'un des examens mentionnés à l'article D 815-2, ainsi que le bénéfice d'acquis obtenus dans le cadre de la validation des acquis de l'expérience, le cas échéant ;
- l'étalement sur plusieurs sessions du passage des épreuves de l'un des examens mentionnés à l'article D.815-2<sup>14</sup> ;
- des adaptations d'épreuves ou des dispenses d'épreuves, rendues nécessaires par certaines situations de handicap, dans les conditions prévues par arrêté du ministre chargé de l'agriculture.

### Recommandation

Les demandes d'aménagements sont à effectuer dès le tout début d'année afin de s'assurer que toutes les conditions sont réunies en termes d'organisation au moment des épreuves certificatives et terminales.

## Conclusion

La différenciation pédagogique est encore peu pratiquée en France malgré les recommandations adressées aux enseignants. Les pratiques de différenciation mises en œuvre en application des principes d'accessibilité et de compensation seront peut-être à l'origine d'un développement plus large de la différenciation pédagogique dans le processus enseignement-évaluation. De nombreuses pistes peuvent être explorées par les équipes telles que l'utilisation du numérique comme outil de différenciation, la mise en œuvre

---

individualisé) s'il existe (ou a existé l'année précédente), du livret de compétences ainsi que tout compte rendu mettant en lumière les adaptations mises en place par les équipes pédagogiques. Le tout sera adressé sous pli cacheté au médecin désigné. » Bataille P., Midemet J., *L'école inclusive : un défi pour l'école, Repères pratiques pour la scolarisation des élèves handicapés*, ESF, 2014, p. 121.

14. Au PPS (ou à la demande d'aménagement des épreuves) est joint un « plan personnalisé d'évaluation », document qui doit être validé par le président de jury. Le plan personnalisé d'évaluation est un document qui accompagne les contrats personnalisés d'évaluation pour les candidats ajournés qui ne repassent qu'une partie des CCF et des épreuves terminales.

de pratiques d'étayage au cœur même de l'évaluation comme « soutien au raisonnement mais aussi comme révélateur de la capacité » (Tourmen, 2012), l'utilisation des marges qu'autorise le contrôle en cours de formation en vue de favoriser la réussite de tous, etc.

Mais cette évolution n'ira pas sans une formation des enseignants et en particulier une formation à l'évaluation formative, qui soit réellement au service des apprentissages, et qui est « un des fondements du développement de la différenciation pédagogique à l'école » (Allal, 2017). C'est par le développement de compétences spécifiques que les enseignants répondront à l'exigence de rendre les apprentissages accessibles à tous.

Enfin, la différenciation pédagogique est conditionnée à l'autonomie pédagogique de l'enseignant, du formateur et des équipes. Gageons que l'autonomie grandissante que l'enseignement agricole accorde aux acteurs de terrain constitue un terreau favorable au développement de telles pratiques et d'une professionnalité enseignante au service de tous les apprenants et de toutes les formes d'apprentissage. Il pourrait être instructif d'observer en quoi la différenciation pédagogique peut constituer un levier pour faire évoluer plus largement les pratiques pédagogiques.

## Bibliographie

ALLAL L., (2017), « Comment former les enseignants à l'évaluation au service de la différenciation pédagogique? », Contribution à la Conférence de consensus, CNESCO, mars 2017.

BEPMALE N., (2016), *Évaluer et certifier les compétences professionnelles des élèves ayant des troubles importants des fonctions cognitives*, La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 2016/2, n° 74.

DGER (2018), *Guide «Rendre accessible à sa mesure»*, <https://chlorofil.fr/actions/handicap/ressources/guide-accomp>

DUBOIS B., « La flexibilité d'une évaluation : une réponse à la prise en compte de la diversité des élèves? », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2016/2, n° 74, p. 79-87.

MEN-DEGESCO, *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*, NOR : MENE1315928A, arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013, MEN - DGESCO A3-3.

MOTTIER LOPEZ L., *Évaluations formative et certificative des apprentissages, Enjeux pour l'enseignement*, De Boeck, collection Le point sur... pédagogie, 2015, p. 75.

PIERRE N., «Vers une insertion professionnelle : quelles adaptations prévoir pour évaluer et valider les compétences des élèves en situation de handicap?», *Actes du séminaire «La qualité de la scolarisation des élèves handicapés – évaluer les compétences dans le second degré»*, 3-5 février 2009.

TOURMEN C., «Évaluer en situation professionnelle : comment voir la pensée dans l'action?», *Actes du colloque de l'ADMEE*, 2012.



## CHAPITRE XIII

# **Comment des changements de pratiques permettent de passer du travail collectif au collectif de travail ?**

La compétence dix du référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation consiste à « coopérer au sein d'une équipe ». En effet, dans un contexte de plus grande autonomie laissée aux établissements, le travail enseignant se doit d'être de moins en moins un travail individuel. En outre, la politique éducative portée par le Ministère en charge de l'agriculture incite fortement au décloisonnement disciplinaire. Pour ne citer que trois exemples: l'introduction des capacités dans les référentiels, « enseigner à produire autrement » et la relance d'une dynamique d'innovation pédagogique engagent à un changement de pratiques collectives. Dans ces situations de mise en mouvement, les équipes peuvent passer d'un travail en commun plus ou moins contraint, à la construction d'un collectif de travail, qui se fixe lui-même des objectifs, définit des échéances, co-construit des outils, etc. Ces collectifs de travail peuvent ainsi devenir des espaces de professionnalisation, des « collectifs apprenants ».

### **1. Deux exemples de changements de pratiques au sein d'équipes pédagogiques**

Afin de contextualiser le propos, l'article prendra appui sur deux exemples d'équipes pédagogiques. Il ne s'agit pas d'ériger ces équipes en modèles (d'autres auraient pu être choisies), mais plutôt d'identifier, à partir de ces deux cas, des facteurs de changement. Les deux équipes, l'équipe pédagogique de baccalauréat professionnel Laboratoire contrôle qualité (LCQ) du lycée d'enseignement général et technologique agricole (LEGTA) de Bourgen-Bresse et l'une des deux équipes de BTSA Gestion et protection de la nature (GPN) du Legta de Sées, se sont mises en mouvement à peu près à la même époque (année scolaire 2016-2017). Cependant, outre le fait qu'elles se démarquent par l'objet du changement de pratique visé, elles se différencient également par la démarche. En schématisant quelque peu, nous pou-

vons dire que pour la première équipe, il s'agit de se mettre en conformité avec « le prescrit », dans une approche descendante. Pour la seconde, il s'agit d'expérimentation pédagogique, sous l'impulsion d'un enseignant, dans une approche plutôt ascendante.

## **1.1. L'introduction de l'approche capacitaire dans une formation de baccalauréat professionnel LCQ**

### *1.1.1. Une origine top-down : le prescrit comme levier de changement*

L'évaluation de capacités identifiées a progressivement été introduite dans l'écriture des référentiels de diplôme du Ministère en charge de l'agriculture à partir de 2007 avec l'ajout d'une troisième brique après les référentiels professionnels et de formation : le référentiel de certification, censé « piloter la formation ». Force est de constater, plus de dix ans après, que les évolutions dans les pratiques enseignantes ne sont pas toujours à la hauteur du changement de paradigme que constitue le passage d'une pédagogie par objectifs à une approche capacitaire. En mars 2017, deux enseignants du bac professionnel LCQ de Bourg-en-Bresse ont suivi une formation proposée par l'Inspection de l'enseignement agricole et visant à favoriser l'enseignement par capacité. Cette formation a permis une prise de conscience pour ces deux enseignants, mais également pour la directrice adjointe du lycée, de l'enjeu de l'approche capacitaire et du changement collectif qu'elle suppose. En effet, si le travail en équipe était déjà fortement recommandé depuis l'introduction des modules pluridisciplinaires dans l'enseignement agricole, les caractéristiques des capacités, par nature complexes et interdisciplinaires, le rendent incontournable. Sous l'impulsion des deux enseignants et de la directrice adjointe, un changement collectif de pratiques est engagé. Ainsi, le « prescrit » s'est traduit, après un long processus descendant, en changement de pratique sur le terrain.

### *1.1.2. L'émergence du travail collectif*

Les réunions de filière de fin d'année permettent d'associer l'ensemble des membres de l'équipe pédagogique au projet de construire un ruban pédagogique collectif avec une entrée capacitaire et non plus modulaire. Ce changement, qui pourrait paraître de pure forme, remet en cause considérablement les habitudes de travail individuel et collectif des enseignants. En effet, il ne s'agit plus, à partir de progressions individuelles, et le plus souvent disciplinaires, d'organiser la formation sur le cycle, voire de bâtir une progression pédagogique, mais de définir collectivement des situations problème, issues de contextes interdisciplinaires, supports de l'acquisition des capacités, et de les articuler dans un ruban pédagogique défini collectivement.

## 1.2. L'expérimentation de l'évaluation sans notes dans un BTSA GPN

### 1.2.1. Une origine bottom-up : la motivation individuelle comme levier de changement

Dans le deuxième exemple, l'équipe pédagogique de BTSA GPN du Legta de Sées, le changement de pratique est initié par un enseignant coordonnateur qui a fait un double constat :

- les élèves issus de bac professionnel obtiennent, pour beaucoup, des résultats insuffisants lors des évaluations formatives et certificatives ;
- ces résultats provoquent ou renforcent une mésestime d'eux-mêmes, susceptible de les décourager, voire de les pousser à abandonner la formation, alors même qu'ils disposent d'acquis à faire valoir, a fortiori dans une approche par capacités.

Ce constat interroge l'enseignant, l'incite à suivre un MOOC (*Massive Open Online Course* ou Formation en Ligne Ouverte à Tous) sur l'évaluation et à se documenter sur le sujet. Prenant conscience des limites de la notation (en particulier sur l'estime de soi des apprenants en échec mais aussi en termes de fiabilité), il propose à sa direction et au reste de l'équipe pédagogique d'expérimenter une évaluation sans note. La direction de l'établissement s'engage dans le projet en l'inscrivant dans le cadre de la note de service du 16 novembre 2015 sur les expérimentations pédagogiques, la DGER le limitant néanmoins à la seule évaluation formative. Ainsi ce projet, initié par un enseignant, entre dans un dispositif d'expérimentations pédagogiques dont les enseignements seront tirés au niveau national.

### 1.2.2. L'émergence du travail collectif

Supprimer les notes dans les évaluations formatives ne s'est pas fait instantanément. Le projet est là encore ambitieux puisqu'il ne consiste pas seulement à ne plus affecter de note à une production mais à remplacer la note par d'autres indicateurs de réussite susceptibles de guider l'étudiant dans les apprentissages dans une visée réellement « formative ». Il n'était pas non plus envisageable que chaque enseignant définisse sa propre méthode au risque d'incohérences des pratiques au sein de l'équipe et d'incompréhension de la part des étudiants. Un travail en commun a donc été entrepris avec pour objectif premier d'harmoniser les pratiques.

## **2. Le passage d'un travail collectif à un collectif de travail**

### **2.1. Les signes d'un travail collectif**

Dans les deux équipes, deux caractéristiques d'un travail collectif peuvent être identifiées. Sans entrer dans le détail de chacune d'elles, quelques éléments distinctifs peuvent être relevés. Là encore, d'autres pourraient être mis en évidence.

#### *2.1.1. Un objectif clair et partagé par plusieurs acteurs*

Dans les deux cas, des éléments déclencheurs présentés dans la première partie, ont favorisé la mise en mouvement des équipes. Mais à partir d'une prescription dans un cas, d'une idée de départ dans l'autre, la première étape et condition d'un travail collectif consiste à se mettre d'accord sur un objectif qui ne soit pas purement théorique. Concrètement, comment faire pour introduire réellement l'approche capacitaire dans sa pédagogie? Par quoi remplacer les notes? Dans quels buts? On observe dans les dynamiques d'équipe qui innovent, expérimentent, montent des projets, que la définition de l'objectif est un processus itératif et interactif. C'est dans et par l'échange que se construit l'objectif. Ce processus ne va pas sans soulever des points de désaccord entre membres de l'équipe pédagogique, voire entre enseignants et direction; dans nos exemples, entre tenants de la note et partisans de sa suppression, entre défricheurs de nouvelles pratiques pédagogiques et «gardiens de la tradition». Mais le conflit ne doit pas faire peur. C'est au contraire en clarifiant les points de désaccord qui émergent dans le travail en commun (Barcellini, 2017) que l'on peut affiner l'objectif et fédérer une équipe autour d'un consensus. Davantage même, les conflits de travail non débattus peuvent devenir des conflits de personnes (Clot, 2010). Les changements de pratiques constituent une occasion propice à débattre du travail.

#### *2.1.2. Le développement d'un référentiel commun*

La première étape du travail de l'équipe de Sées a consisté en la réalisation d'un diagnostic des pratiques effectives d'évaluations, tant informelles que formelles. Communiquer sur ses pratiques n'est pas si fréquent en établissement, a fortiori quand il s'agit d'échanger sur l'évaluation et d'en tirer un diagnostic partagé. Cette étape s'est doublée de «cafés pédagogiques», discussions autour d'articles sur l'évaluation pour se créer une culture commune, faire émerger les représentations des uns et des autres, lever les doutes, trouver des pistes à expérimenter.

Dans le cas de Bourg-en-Bresse, les enseignants ayant suivi le stage sur l'approche capacitaire ont fait de la démultiplication auprès de leurs collègues et de leur direction, partageant leur compréhension des apports théoriques et les travaux conduits pendant la session de formation.

Les enseignants ont manifesté en outre le besoin de formation et d'accompagnement. Au cours des deux années, les deux équipes ont été accompagnées par l'Inspection de l'enseignement agricole. L'équipe de Sées a également bénéficié, comme le prévoit le dispositif des expérimentations pédagogiques, de l'accompagnement du référent innovation pédagogique de la région et de l'appui du dispositif national d'appui (DNA), dans ce cas représenté par deux écoles d'enseignement supérieur l'ENSFEA de Toulouse et AgroSup Dijon.

Il ressort de ces expériences la nécessité du «faire en commun» pour créer l'équipe. C'est par l'activité commune que s'affine l'objectif et se définissent les conditions de son atteinte. L'ancrage dans le réel, la confrontation aux situations problèmes, créent les conditions d'un travail collectif. Dans les hypothèses les plus favorables, le travail collectif peut évoluer vers un collectif de travail.

## **2.2. Les conditions d'émergence d'un collectif de travail**

Toujours selon Flore Barcellini, la première condition à l'émergence d'un collectif de travail est l'existence préalable d'un travail collectif. Un aperçu de ce travail collectif a été mis en évidence dans les deux cas étudiés. Le collectif de travail est en quelque sorte un stade avancé du travail collectif. L'auteure le définit comme «un collectif qui se donne des règles de travail et est capable de débattre sur ce qui fait la qualité du travail». Le suivi des équipes permet de témoigner que dans les deux cas, cette seconde condition est également remplie. En effet, les acteurs engagés dans les changements de pratiques se sont mis d'accord sur des règles de fonctionnement (définition d'échéances, partage des tâches, création d'outils de communication, rédaction de comptes rendus de travaux, etc.). Mais surtout, ils ont débattu de la qualité du travail : de ce qu'est ou n'est pas une «bonne évaluation», des finalités de l'évaluation, des conditions de mise en œuvre d'une séquence pluridisciplinaire réellement contextualisée, etc. Dans les deux cas, les débats sont allés bien au-delà du périmètre initial du projet. À Bourg-en-Bresse, s'est créé en parallèle un groupe d'échanges de pratiques au sein duquel un enseignant qui a testé une pédagogie innovante relate son expérience auprès de ses collègues. À Sées, le questionnement, parti de l'évaluation, a réinter-

rogé, entre autres choses, l'appropriation de l'approche capacitaire par les enseignants mais également les apprenants, la posture de l'enseignant, l'alignement pédagogique<sup>15</sup>.

Enfin, les deux équipes se sont professionnalisées. L'espace de cet article ne permet pas d'étayer le propos mais il apparaît qu'elles ont développé deux types de compétences : des compétences pédagogiques (construction collective d'outils d'évaluation, de progressions collectives, de séquences contextualisées notamment) mais également des compétences transversales (gestion de projet, élaboration de comptes rendus ou apports de témoignages sur leur expérience par exemple).

À ces deux conditions mises en évidence par l'ergonomie<sup>16</sup>, deux autres issues des observations de l'Inspection en charge de l'accompagnement peuvent être ajoutées. En premier lieu, un engagement fort de la direction avec un pilotage pédagogique clairement assumé, un encouragement explicitement formulé à expérimenter, du temps de concertation et de formation dégagé, la mobilisation de dispositifs (tels que proposés par la note de service sur les expérimentations pédagogiques), la prise en charge des frais d'intervenants, etc. Enfin, un accompagnement par des acteurs externes qui permet d'une part d'outiller les équipes conceptuellement mais aussi à partir d'exemples extérieurs d'autre part de réguler les échanges en jouant le rôle de médiateur, notamment dans les conflits qui émergent naturellement du processus de changement de pratiques.

## Conclusion

De ces deux études de cas, il est possible de tirer les enseignements suivants :

- que la démarche soit descendante ou ascendante, il est possible de créer une dynamique à la condition de passer par un temps d'appropriation et de définition en commun de l'objectif poursuivi, sous l'impulsion de la direction ;
- le collectif de travail émerge du travail collectif. Il ne semble pas utile d'attendre qu'une équipe « idéale » soit constituée pour l'engager dans des démarches d'expérimentation et d'innovation ; le pilotage pédagogique contribue à créer les conditions d'émergence du travail collectif ;

---

15. On parle d'alignement pédagogique lorsque les activités pédagogiques et les modalités d'évaluation mises en œuvre sont cohérentes avec les objectifs d'apprentissage.

16. « L'ergonomie vise à comprendre et agir sur les situations et conditions de travail en vue de les améliorer » (Michel, 2007).

- le travail collectif favorise un apprentissage socio-constructif. Poussés par la nécessité de relever le défi qu'ils se sont donné, les acteurs apprennent par le travail en étant confrontés au réel;
- les changements de pratiques initiés conduisent les équipes à remettre les besoins des apprenants au cœur de leur questionnement et à débattre de pédagogie;
- enfin, il ne faut pas craindre la controverse professionnelle, ni même les conflits sur la qualité du travail, à la condition qu'au terme des débats se dégage un consensus qui soit formalisé et serve de feuille de route au collectif de travail.

## Bibliographie

BARCELLINI F. (2017), *Enquête sur le pilotage des réseaux d'éducation prioritaire, Analyse, ressources et outils*, IFE, Piloter en Éducation prioritaire.

CLOT Y. (2010), *Le travail à cœur, Pour en finir avec les risques psychosociaux*, La Découverte.

MEN-DEGESCO, Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation NOR : MENE1315928A, arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013, MEN - DGESCO A3-3.



## CHAPITRE XIV

# **Mettre en œuvre l'évaluation par capacités dans l'enseignement technique agricole: évolutions nécessaires des pratiques**

Initialement employée dans le monde du travail, la notion de compétence a fait son apparition dans celui de l'éducation, d'abord au Québec, et dès 2005 en France avec le socle commun de connaissances et de compétences. Elle se généralise au niveau international à travers la liste des « Compétences-clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie » publiée en 2006 dans une recommandation du Parlement européen et du Conseil de l'Union. Ainsi, l'approche par compétences apparaît comme « l'empreinte des politiques éducatives soutenues par l'UNESCO, l'OCDE et les États engagés dans le processus de Bologne, visant à faire de la diffusion des savoirs un moteur du développement économique et social. » (Rapport IGEN, IGAENR, novembre 2015).

En 2014 est introduite dans les diplômes la notion de blocs de compétences, puis celle de socle commun de connaissances et de compétences professionnelles en 2015. Cette approche par les compétences va de pair avec l'évolution du contexte général des certifications pour plus de lisibilité des diplômes et des certifications eu égard à la mobilité et à la formation tout au long de la vie à un niveau national et européen. Elle permet en outre de prendre en compte des acquis de l'individu quel que soit leur mode d'obtention et de répondre à la demande formulée par les professionnels de plus de lisibilité des *curricula*.

Dans le monde de l'éducation, cette évolution vers l'approche par compétences a bénéficié de deux dynamiques fortes : la critique des modes d'appropriation des savoirs scolaires et le constat de leur faible transfert d'une part, l'engouement du monde du travail pour la notion de compétences d'autre part.

Bien que le terme soit polysémique, quatre points font toutefois consensus pour délimiter le concept de compétence :

- son lien à l'action : une compétence ne se développe et ne se manifeste que dans l'action ;
- son lien à la situation : on est compétent dans une situation donnée et non pas « en général » ;
- son caractère transférable à d'autres situations de même famille ;
- sa nature complexe : la compétence intègre à la fois des connaissances, de l'expérience mais aussi des ressources inhérentes à la situation.

Cet article centré sur l'approche par compétences dans le domaine scolaire, après avoir replacé l'approche capacitaire dans son contexte, vise à montrer que cette nouvelle configuration qui redonne du sens et de la cohérence aux apprentissages oblige à des changements sensibles tant dans l'évaluation que dans la formation.

## **1. De l'approche par compétences à l'approche capacitaire**

### **1.1. La compétence, une revendication nouvelle définie par les acteurs de la recherche**

Perrenoud (1995) oppose les « savoir-faire de bas niveau » qu'il appelle « habiletés » aux « savoir-faire de haut niveau » nommés « compétences ». Pour lui, les premiers « ne mobilisent que des savoirs limités, souvent de type procédural » et « chacun n'est pertinent que pour une classe assez restreinte de problèmes ». « Les compétences, au contraire, s'appuient sur des savoirs étendus et explicites, et restent pertinentes pour une large classe de problèmes, car elles incluent des possibilités d'abstraction, de généralisation, de transfert. [...] Une compétence permet de faire face à une situation singulière et complexe, à « inventer », à construire, une réponse adaptée sans la puiser dans un répertoire de réponses préprogrammées ». Parler des compétences suppose donc que l'on évoque tout à la fois les ressources (connaissances, aptitudes et attitudes) que la personne doit mobiliser et les situations dans lesquelles elle doit faire appel à ces ressources.

### **1.2. Le choix de la capacité au ministère de l'Agriculture et de l'Alimentation**

S'inscrivant dans la perspective de l'approche par compétence, l'enseignement agricole a fait le choix dès 2007 d'une nouvelle modalité d'écriture des

diplômes professionnels qui articule le référentiel de diplôme en deux voire trois parties : référentiel professionnel, de certification et éventuellement de formation. Le référentiel de certification (liste des capacités attestées par le diplôme et indiquées dans la fiche du répertoire national des certifications professionnelles (RNCP) acquiert dès lors une place centrale ; une approche par les compétences est introduite dans le référentiel professionnel à travers l'analyse des emplois (fiche descriptive d'activités) et l'analyse du travail (repérage des situations professionnelles significatives) ; le référentiel de formation précise les éléments de contenu permettant l'atteinte des capacités visées par le diplôme.

Le ministère de l'Agriculture et de l'Alimentation (MAA) considère qu'en formation, les conditions ne sont pas réunies pour qu'une compétence, comme elle est définie dans le champ professionnel, puisse être certifiée. Non seulement le processus de formation ne permet pas d'atteindre la pleine maîtrise d'une compétence professionnelle mais encore les spécificités du milieu scolaire diffèrent de celles du milieu professionnel ou social. La compétence ne pouvant pas constituer stricto sensu un objet de certification, le MAA préfère parler de capacité, considérée comme précurseur de compétences : « celle-ci exprime le potentiel d'un individu en termes de combinatoire de connaissances, savoir-faire et comportements. La mise en œuvre de cet ensemble de dispositions et d'acquis se traduit par des résultats observables ». Un apprenant ayant acquis les capacités visées par le diplôme deviendra, avec de l'expérience, un professionnel compétent.

Cette pluralité des termes « capacités » et « compétences » dont le sens varie selon qu'ils figurent dans les programmes de l'Éducation nationale ou les référentiels de l'enseignement agricole peut constituer pour les enseignants une source de confusions.

### **1.3. Les vertus de l'approche capacitaire**

#### *1.3.1. Démocratiser l'accès à la complexité*

Ainsi, il s'agit de remettre les situations d'évaluation et de formation au cœur du dispositif pour identifier, mobiliser et combiner les savoirs et leur articulation en vue de répondre à ces situations et par là même assurer les apprentissages. C'est le questionnement construit qui amène les réponses à des situations complexes. Nous voyons là que savoirs et capacités ne s'excluent pas, bien au contraire, les uns se nourrissant des autres. « Dès qu'on enseigne, on enseigne des compétences et des connaissances ; les deux sont strictement dépendants l'un de l'autre. Sans tâche à mettre en

œuvre, les connaissances ne sont rien ; sans connaissances, les tâches ne peuvent pas être mises en œuvre.» (Tricot, 2017). L'approche capacitaire a ainsi pour vertu de démocratiser l'accès à la complexité : «l'accumulation de savoirs décontextualisés ne profite véritablement qu'à ceux qui auront le privilège de les approfondir durant des études longues ou une formation professionnelle, de contextualiser certains d'entre eux et de s'entraîner à s'en servir pour résoudre des problèmes et prendre des décisions. C'est cette fatalité que l'approche par compétences met en question, au nom des intérêts du plus grand nombre.» (Perrenoud, *op.cit.*).

Ainsi, au sein de l'enseignement agricole, «produire autrement» constitue une porte d'entrée privilégiée pour l'approche par capacité. En effet l'agro-écologie réaffirme une nécessaire approche systémique, interdisciplinaire, qui prenne en compte l'incertitude et les interactions comme variables à part entière. D'une part, la prise d'information grand angle pour comprendre la situation dans toutes ses composantes (sociotechniques, économiques, culturelles...) et leurs interactions est indispensable. D'autre part, l'incertitude liée au contexte oblige à se questionner, à imaginer des réponses sur mesure, à réfléchir au devenir de la situation, à sa résilience et aux moyens de la mesurer dans le temps.

### 1.3.2. Donner une finalité aux apprentissages

Pour que les élèves apprennent, il est important qu'ils donnent du sens à ce qu'on leur fait apprendre, comme en témoigne la question fréquente en classe «monsieur ou madame, à quoi ça sert?». Ainsi l'approche capacitaire permet-elle de faire saisir aux élèves la fonctionnalité de ce qu'on leur propose. Aux critiques qui pointent une dérive utilitariste de l'approche capacitaire et une vision consumériste de la formation orientée sur l'employabilité à court terme, on peut répondre que le maintien dans nos formations professionnelles de capacités générales et la mise en avant de démarches de problématisation, prémunissent par exemple de l'expérience anglaise des NVQs<sup>17</sup>, où une approche trop centrée sur la «performance métier» a précisément conduit à une impasse.

### 1.3.3. Clarifier les apprentissages en favorisant l'explicitation des attendus

Si la notion de capacité est utile pour définir les buts des enseignements et planifier leur déroulement, elle met également en exergue la question de la mobilisation à bon escient des ressources dans une situation qui doit au préalable être reconnue par l'apprenant. En ce sens elle oblige l'enseignant à

---

17. NVQs : Abréviation pour « National Vocational Qualifications » : c'est une qualification britannique qui atteste qu'une personne a une gamme de « compétences utiles pour le travail dans un domaine technique précis ».

expliciter et à faire expliciter ce qui est attendu de l'élève et les moyens d'y parvenir en fonction de ses pré-acquis et de son potentiel. La mobilisation des ressources n'est donc pas considérée comme un implicite, source de discrimination parmi les élèves ; elle n'est pas remise à plus tard, elle devient l'objet même et l'objectif majeur des séances d'apprentissage, visant à former les élèves à identifier de manière autonome la nature de la situation pour ensuite mobiliser les ressources adaptées.

## **2. L'évaluation certificative par capacité et ses implications**

### **2.1. Un changement de paradigme**

L'évaluation par capacités porte sur une aptitude à mobiliser et combiner des ressources pour répondre à une situation ou pour réaliser une tâche. Il importe non seulement d'évaluer la réussite de l'action mais aussi la combinaison adéquate de connaissances, de gestes, de comportements qui permettent sa réalisation.

Ainsi l'évaluation capacitaire rompt avec des pratiques d'évaluation parcellisées ou fondées prioritairement sur la restitution de connaissances ou d'automatismes dont la maîtrise par l'apprenant ne présage en rien de sa capacité à les mobiliser et à les combiner pour agir en situation. L'approche par capacités ou compétences permet ainsi d'attirer l'attention sur le couple « tâche-connaissance » (Tricot, 2017).

L'évaluation par capacité peut se dérouler par des mises en situations authentiques, comme dans le contrôle en cours de formation (CCF) du CAP agricole, en situations simulées ou simplifiées, ou à partir de situations réelles différées comme les « Situations Professionnelles Vécues » de l'épreuve E7 du BTSA. Dans tous les cas, elle oblige à partir d'une situation contextualisée qui demande aux enseignants d'articuler de la manière la plus rigoureuse qui soit le contexte et le questionnement. Cette exigence nécessaire est parfois difficile à atteindre pour l'évaluation des capacités générales : l'évaluateur n'est jamais sûr que la contextualisation proposée soit bien identifiée par le candidat, et cela même si la situation d'évaluation se réfère à une pratique sociale *a priori* connue de tous. Comme l'écrit Vincent Guili (2014) « à trop vouloir contextualiser, à vouloir à tout prix inscrire le sujet de travail de la classe dans la vie courante, on risque d'en venir à des constructions artificielles ».

La contextualisation constitue donc un enjeu majeur : elle doit faire sens au regard des capacités visées et ne pas être source de dispersion ou d'incompréhension pour le candidat.

## **2.2. Une obligation à la transparence**

La grille d'évaluation s'impose comme un outil de contractualisation et de formalisation. Elle doit clairement préciser les attendus et être donnée en amont aux candidats, voire commentée. On gagne à la co-construire avec les apprenants chaque fois que cela est possible (co-définition de critères pertinents – qualités attendues en lien étroit avec les capacités évaluées, explicitation des indicateurs quantitatifs et qualitatifs qui permettent d'opérationnaliser le critère, etc.). On veille à limiter le nombre de critères pour éviter le risque de dépendance des critères entre eux et permettre qu'ils soient réellement pris en compte autant par les apprenants dans les apprentissages que par les enseignants dans l'évaluation. On veille également à ne pas limiter l'évaluation à la seule vérification d'éléments prédéfinis difficiles à identifier de manière exhaustive, afin de rester réceptif aux réponses singulières des apprenants.

## **2.3. Points de vigilance sur l'évaluation certificative et sa mise en œuvre**

Il est important que les examinateurs identifient bien les capacités ou compétences attendues, au-delà des simples savoirs associés. Cela présuppose une appropriation fine des référentiels de diplôme. Il est à noter que le référentiel de certification, rédigé sous forme de capacités, reste essentiellement un « référentiel de performances attendues » (résultats de la compétence) et n'est pas un véritable « référentiel de compétences » ; il ne dit rien par exemple sur comment fonctionne la compétence, ni sur les schèmes ou les processus psychologiques sous-jacents mis en jeu lorsqu'une compétence est mobilisée ou construite (Coulet, 2016). Ce référentiel pourrait dans un premier temps être amélioré en spécifiant davantage le niveau d'exigences attendues (voir par exemple le document complémentaire pour le CAPa par U.C.)

Il est important également de trouver un bon équilibre entre une présentation trop générale de la capacité et des critères y afférents et une atomisation en sous-capacités, détaillées et fragmentées faisant perdre le caractère complexe inhérent à toute capacité. Ce n'est pas la somme des micro-performances qui fait la compétence. Celle-ci nécessite de « déplacer l'attention sur

le sujet-élève » (Rey, 2014) : l'évaluateur ne doit pas se limiter à vérifier l'exécution de procédures visibles mais prendre en compte aussi ce que Dewey appelle « l'intelligence de situation » (Mayen, 2017). Parmi les éléments de la capacité à prendre en considération, on peut évoquer : le contrôle et la prise d'informations, le diagnostic, l'exécution de la procédure, l'anticipation ou l'imagination de scénarios (point important dans le cadre de la transition agro-écologique), l'ajustement/adaptation aux variations, etc.

Aussi si on veut pouvoir évaluer non seulement la performance mais aussi les choix réalisés, on doit nécessairement passer par une explicitation qui peut se faire en direct ou en différé, à l'écrit ou à l'oral. En particulier, les épreuves de « pratique explicitée » visent à aider les élèves/étudiants à rendre compte de leur pratique pendant ou après l'activité. Elles requièrent chez les enseignants-formateurs la maîtrise de techniques d'explicitation comme l'instruction au sosie, l'entretien d'explicitation, la confrontation à des traces de la tâche réalisée, etc. Cela passe nécessairement par une formation spécifique des jurys et enseignants.

On comprend alors la place prépondérante occupée dans cette approche par la construction des situations d'évaluation, qui doivent permettre l'expression de la capacité par le candidat. Pour l'enseignant, cela est plus complexe que de construire des évaluations centrées sur la restitution de connaissances et cela interroge l'ensemble de ses pratiques, bien au-delà de l'évaluation (buts et sens de l'enseignement, contrat didactique, analyse des difficultés des apprenants, etc.). L'évaluation par capacité, si elle ne résout pas tous les problèmes liés à l'évaluation (subjectivité, notation, prise en compte des attitudes, transfert d'une situation à une autre, etc.) a un rôle moteur pour favoriser le changement de pratiques.

### **3. L'approche capacitaire, un levier pour le changement de pratiques en formation**

Pour être juste et efficace, l'approche capacitaire oblige à mettre en cohérence les capacités visées, les activités mises en œuvre pour aider l'apprenant à les atteindre et les formes d'évaluation les plus adaptées pour en vérifier l'atteinte. Cet « alignement pédagogique » (concept hérité de Biggs, 1996) a pour vertu, comme on l'a vu, de clarifier les objectifs d'apprentissage et de rendre les élèves plus actifs et plus autonomes dans leurs démarches d'acquisition des capacités. Mais il induit un changement de posture chez l'enseignant, tenu de prendre en compte de manière plus fine les besoins

et les difficultés des apprenants pour les accompagner vers cette autonomie selon un rythme approprié. Cette évolution nécessaire questionne le rapport à l'évaluation formative, le rapport aux savoirs et plus généralement le rapport à l'élève.

### 3.1. Évaluer pour partager

Il importe d'abord de distinguer clairement l'évaluation formative, qui informe l'enseignant et l'élève du niveau d'atteinte de la capacité et des dispositifs mobilisés pour la développer, de l'évaluation certificative qui valide la capacité.

Redonner tout son sens et sa valeur à l'évaluation formative, c'est « communiquer à l'évalué ce qu'on attend de lui et l'inciter ainsi à partager les finalités de la formation » (Endreizzi, Rey, 2008). L'évaluation fait partie intégrante des apprentissages : elle s'inscrit moins dans un processus de type linéaire « apprentissage-évaluation-correctif » que dans un processus de régulation interactive des apprentissages dans laquelle « le guidage de la situation d'enseignement s'ajuste en continu aux retours des élèves ». Encore faut-il que ces retours soient entendus, suscités et pris en compte par l'enseignant. En ce sens l'approche par capacités sort du cadre de stimulus-réponse pour faire la place et donner du temps à l'expression des élèves dans leurs questionnements, et permettre aux enseignants de saisir les opportunités, disparates mais nombreuses, de progrès offerts au groupe-classe à la faveur des interactions pédagogiques. Cela suppose notamment de :

- focaliser l'attention des apprenants sur la capacité à acquérir et les processus à mettre en œuvre plutôt que sur la note : dans cette perspective l'évaluation conjointe entre enseignant et apprenant peut permettre d'échanger sur les attendus, sur les éventuels écarts d'appréciation et favoriser l'analyse réflexive de l'élève. Les échelles descriptives de compétences peuvent constituer un outil complémentaire à la grille d'évaluation ;
- traiter l'erreur comme « un outil pour enseigner » (Astolfi, 1997) en considérant l'analyse des erreurs comme un outil privilégié pour apprendre. Pour ce faire, limiter les gestes de normalisation et de surguidage (rappel insistant des règles, des consignes, du cadre imparti) qui parasitent le raisonnement des élèves et les empêchent de prendre conscience de leurs erreurs. Patrick Mayen insiste sur les vertus de la « non-intervention » et du « laisser-faire actif » dans le cadre des situations de formation afin de libérer l'action spontanée et de permettre l'essai-erreur. Ne pas intervenir trop tôt, ménager des feedbacks brefs et précis au moment opportun doivent devenir des réflexes plus fréquents chez les formateurs.

- favoriser les expériences de réussite et développer l'auto-évaluation et les aptitudes auto-évaluatives pour renforcer un « sentiment de compétence », un sentiment d'efficacité personnelle fondamental pour l'apprenant : « L'image qu'un individu a de lui est si importante que ce ne sont pas tant les compétences réelles qui comptent que celles qu'il pense avoir. » (Giordan, 1998);
- développer les démarches de métacognition pour conduire les élèves à prendre conscience de leurs processus de pensée : cette réflexion des élèves doit porter sur ce qu'ils sont en train d'apprendre et pas uniquement de faire ;
- développer les pratiques d'explicitation (cf. *supra*).

### **3.2. Privilégier les situations complexes ou situations-problèmes**

Le passage d'un paradigme « transmissif » induisant des épreuves analytiques à un paradigme « intégratif », basé sur les capacités et les compétences, en même temps qu'il modifie le rapport à ce qui est évalué, oblige l'enseignant à repenser son rapport au contenu et aux savoirs et à être plus attentif à la manière dont les élèves apprennent. Car c'est bien « la manière d'apprendre qui va déterminer comment on saura mobiliser le savoir acquis par la suite » (Barth, 2013). En ce sens la priorité donnée à l'activité de l'élève, à la situation complexe et à la finalisation des tâches dans l'approche par capacité n'est pas sans rappeler le socioconstructivisme.

Si, comme le disent les théories socioconstructivistes de l'apprentissage, la connaissance est une construction de nature exclusivement sociale, un enseignement par capacités doit privilégier des situations complexes, intégrées dans un scénario, qui permettent aux élèves de s'impliquer dans leurs apprentissages en se confrontant avec leurs pairs. Il serait par ailleurs contre-productif de vouloir évaluer les acquis scolaires par le biais de situations complexes sans y avoir confronté régulièrement les élèves. Celles-ci obligent les apprenants à des démarches actives d'observation, d'investigation et de réflexion, stimulées par le travail de confrontation et de concertation avec le groupe, qui doivent faire l'objet d'un apprentissage. Le contenu n'est plus la finalité du cours comme dans un enseignement magistral dans lequel l'exercice d'application succède à la leçon ; il devient le moyen pour mettre en œuvre les compétences visées et s'objective dans une production concrète (texte, affiche, document web, geste professionnel, choix technique etc.) destinée à susciter l'engagement et à entretenir la motivation des élèves.

Encore faut-il que l'activité proposée contienne un objectif-obstacle dans une situation contextualisée, que les apprentissages qu'elle implique se situent dans la zone proximale de développement (Vygotski, 1934)<sup>18</sup>, que sa formulation soit suffisamment explicite, qu'elle rende possible l'évaluation formative et qu'elle permette bien l'appropriation de la compétence visée ou qu'elle y contribue.

Dans une perspective d'autonomisation des élèves, il importe donc de repérer des familles de situations qui permettent de mobiliser les capacités, dans des configurations variables et progressives, afin de permettre aux apprenants de s'exercer et de développer une pratique réflexive à partir de tâches fortement structurées et/ou de tâches structurées incluant des marges de liberté et/ou de tâches faiblement structurées.

Toutefois si la situation-problème apparaît comme un levier majeur pour la construction des apprentissages, elle peut mettre en difficulté les élèves si les efforts cognitifs à fournir sont trop importants, si les aides prévues sont mal calibrées, etc. Travailler sur les solutions et les problèmes résolus peut constituer dans certains cas et pour certains élèves une étape intermédiaire nécessaire : « le fait d'expliquer la solution du problème à l'élève, de lui proposer une tâche où il doit comprendre la solution et/ou l'expliquer à un pair semble constituer une voie vraiment porteuse » (Tricot, 2017, p. 39).

### **3.3. Redéfinir le travail de préparation de l'enseignant/formateur**

L'évaluation et l'enseignement par capacités obligent ainsi l'enseignant, le formateur à se questionner davantage en amont du travail dans la classe. La question n'est plus de savoir ce qu'il doit transmettre sur tel ou tel sujet mais, à partir des capacités des élèves qui seront certifiées, de réorganiser le savoir qui est le sien et de « procéder au passage du monde des concepts vers le monde de l'action » en faisant place « à des scénarios alternatifs selon les possibilités présumées des élèves » (Jorro, *op. cit.*) Les questions sont alors nombreuses et déterminantes :

- comment hiérarchiser et opérationnaliser les savoirs disciplinaires pour permettre aux élèves d'accéder aux « concepts » au sens de « savoirs-outils » (Barth, 2013)? Opération plus délicate encore lorsque les savoirs renvoient

---

18. La zone proximale de développement (ZPD) désigne chez Vygotski « la distance entre le niveau de développement actuel (la résolution indépendante de problèmes), et le niveau de développement potentiel (la résolution de problèmes supervisée par un adulte ou en collaboration avec des pairs plus habiles) ».

- à des questions socialement vives et/ou à des savoirs qui ne sont pas stabilisés.
- quelles situations complexes ou tâches-problèmes sont-elles les plus susceptibles de favoriser l'appropriation et la combinaison par les élèves de ressources diverses (savoirs, savoir-faire, attitudes)? Comment concrétiser, par le choix des tâches mêmes, les stades de développement de la capacité? On ne peut ici que mentionner le large champ ouvert par la culture et les pratiques numériques.
  - quels obstacles risquent-ils d'arrêter les élèves et quelles aides introduire auprès d'eux afin qu'ils puissent les surmonter? Sous quelle forme (apports de connaissances, aides de savoir-faire, aides à la démarche, etc.)? À quel rythme?
  - comment construire des consignes suivant une formulation de tâche complexe (verbes d'action, indications précises sur les attendus, dont la forme de la réponse : schéma, texte structuré, graphique...) sans craindre qu'elles ne contiennent un implicite difficile à élucider pour les apprenants? On ajoutera à cette difficulté celle de construire des questions globales intégratives dans le cas d'épreuves interdisciplinaires où souvent resurgit paradoxalement la restitution de contenus académiques.
  - quelle trace les élèves conserveront-ils dans leurs classeurs de l'exécution de la tâche et/ou de la résolution du problème sachant que « l'important ce n'est pas la résolution en elle-même ; l'important, c'est la trace mnémotique des opérations que l'on peut accomplir pour trouver une solution à un problème du même type » (Dumortier, *op. cit.*).

On le voit, ces nombreuses questions, non exhaustives, sont exigeantes et n'ont de sens en outre que si elles sont adaptées à la progression des élèves.

### **3.4. Accorder toute sa place au « sujet-élève »**

Qu'il s'agisse de faire construire des compétences scolaires, sociales ou professionnelles, c'est bien l'interprétation de la situation à laquelle l'apprenant est confronté qui demeure primordiale et décisive. « Il n'y a pas de données objectives d'une situation, en dehors de la construction qu'en fait un sujet » (Rey, 2014). Or cette construction relève autant d'un processus de conceptualisation que d'une préoccupation, d'un choix de valeur. Que l'élève n'identifie pas spontanément les informations à privilégier dans l'analyse d'une situation « ne signifie pas qu'il soit déficient, mais qu'il cadre cette situation en fonction d'une autre intention » (Rey, *op. cit.*). L'interprétation scolaire des situations n'est donc ni naturelle ni exclusive ; elle relève d'une

construction instituée des savoirs que l'enseignant se doit en permanence d'explicitier et de questionner.

Cette dimension de questionnement est fondamentale dans l'approche capacitaire si l'on souhaite former des «élèves sujets», capables de choisir entre plusieurs actions également possibles et ne pas les réduire à de simples exécutants. En ce sens, au-delà des savoirs et des savoir-faire nécessaires pour analyser les situations, la formation doit développer une attitude problématique, seule garante de la compétence à venir. «Dans l'idée de compétence, il y a celle de la construction d'une démarche par l'élève lui-même, donc la construction de son autonomie intellectuelle [...]. L'essentiel est dans l'ampleur du regard, non dans le détail» (Zakhartchouk cité par Courtillot et Chevigny, 2014).

Cette autonomie intellectuelle des apprenants, qui se construit progressivement, à l'intérieur et au-delà des disciplines, doit conduire à appréhender les apprentissages sous l'angle de la continuité (portfolio de compétences) et de la transversalité. L'approche capacitaire, en même temps qu'elle oblige à une évaluation diagnostique fine des compétences des apprenants, appelle à une appropriation partagée par l'équipe des référentiels de diplôme pour pointer notamment les démarches cognitives communes à toutes les disciplines (comparer, résumer, problématiser, analyser, appliquer, etc.), leurs spécificités dans chacune des disciplines (différence d'objectif, d'orientation axiologique, de terminologie, etc.) et les croisements possibles.

## Conclusion

Bien qu'exigeante, l'évaluation par capacités apparaît incontournable pour redonner du sens aux apprentissages en rompant avec une logique d'empilement de savoirs décontextualisés, pour démocratiser l'accès à la complexité et pour donner davantage de lisibilité aux diplômes et certifications.

L'utilisation de situations complexes permet en outre aux enseignants de mieux appréhender les difficultés des élèves et de proposer des scénarios pédagogiques et des dispositifs de remédiation et d'accompagnement plus adaptés. Encore faut-il que ces mêmes enseignants ou formateurs, dans le temps de la formation et de l'évaluation formative, aient mis en œuvre un processus d'enseignement-apprentissage tourné spécifiquement vers la résolution de problèmes avec le travail méthodologique que celle-ci nécessite.

Cette nouvelle posture de médiateur des savoirs implique pour les enseignants une série de changements voire de ruptures avec leur rapport au savoir, leurs conceptions de l'évaluation et de leur propre rôle, qui ne peuvent pas faire l'économie d'une formation exigeante et continue. En effet accompagner les apprenants dans l'acquisition de capacités ne va pas de soi : cela exige de nouvelles compétences professionnelles, éloignées de la vérification familière de savoirs et de savoir-faire isolés et appelant un surcroît d'attention aux productions et aux progressions des élèves. Car il ne s'agit pas d'évaluer l'atteinte d'un idéal (la compétence acquise), non exigible, on l'a vu, en formation, mais la manifestation d'un potentiel (les capacités « pré-curseurs de compétences »).

Tant la complexité du réel que la complexité de la mobilisation de ressources variées et parfois hétérogènes obligent donc à des formations renouvelées qui prennent acte de ce « changement épistémologique » (Jorro, *op. cit.*) et qui mettent en avant l'interdisciplinarité : « la prévalence disciplinaire, séparatrice, nous fait perdre l'aptitude à relier, l'aptitude à contextualiser, c'est-à-dire à situer une information ou un savoir dans son contexte naturel » (Morin, *op. cit.*).

Accusée parfois d'être un outil discriminatoire, au service de la seule rationalité économique, une approche capacitaire maîtrisée et consciente de ses enjeux pourrait bien constituer, au contraire, un outil d'émancipation pour le plus grand nombre.

## Bibliographie

AMBROGI P.-R., PAGUET J.-M., GUILLET F., HENRIET A., MONNANTEUIL F., RAGE M. (2015), *Introduction des blocs de compétences dans les diplômes professionnels*, Rapport IGEN, IGAENR < [http://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/23/3/2015-078\\_blocs\\_competences\\_531233.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/23/3/2015-078_blocs_competences_531233.pdf) >

ASTOLFI J.-P. (1997), *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF.

BARTH B.-M. (2013), *Élève chercheur, enseignant médiateur*, éditions Retz, 240 p.

COULET J.-C. (2016), *Compétences, compétences transversales et compétences clés : peut-on sortir de l'impasse*, Éducation et socialisation, Les cahiers du CERFEE, 11 p.

COURTILLOT D., CHEVIGNY E. (2014), *Sciences et compétences Pratiques au collège et au lycée*, scérÉn [CNDP-CRDP].

DUMORTIER J.-L. (2009), *Formation littéraire et compétences*, Note pour un débat initié par l'INRP, document IFE, 28 p.

ENDREIZZI L., REY O. (2008), *L'évaluation au cœur des apprentissages*, Dossier d'actualité veille et analyse n° 39, IFE, ENS Lyon.

GIORDAN A. (1998), *Apprendre*, Débat Belin.

GUILI V. (2014), «Jambes, pattes et ailes», *in Sciences et compétences - Pratiques au collège et au lycée*, RPA dispositifs, CRAP-cahiers pédagogiques, 179 p.

JORRO A. (2009), *D'une épistémologie de la connaissance à une épistémologie de l'action*, document IFE, 5 p.

MAYEN P. (2017), *L'évaluation des compétences: une réflexion de didactique professionnelle*, conférence lors de la journée de pré-colloque de l'ADMEE (Iredu 24/1/2017) - université de Bourgogne.

MORIN E. (2014), *Enseigner à vivre*, éditions Actes Sud, 122 p.

REY B. (2014), *La notion de compétence en éducation et formation: enjeux et problèmes*, De Boeck, 112 p.

REY O. (2012), *Le défi de l'évaluation des compétences*, dossier d'actualité veille et analyse n° 76, IFE, ENS Lyon, 18 p.

PERRENOUD P. (1995), *Enseigner des savoirs ou développer des compétences: l'école entre deux paradigmes*, consulté sur [https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1995/1995\\_02.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1995/1995_02.html)

TRICOT A. (2017), *L'innovation pédagogique*, éditions Retz, 158 p.

TOURMEN C., DEBLAY S., LIPP A., BOUDE A. (2013), *Évaluer en Situation Professionnelle*, Rapport de recherche sur articles, Eduter, 98 p.

VYGOTSKI L. (1934), *Pensée et langage*, Éditions La dispute (1997).

QUATRIÈME PARTIE



# **Les rénovations pédagogiques**



## CHAPITRE XV

# **La réforme des 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> de l'enseignement agricole de 2016 : une avancée pédagogique au service de l'élaboration du projet de l'élève**

En 2017-2018, 26 038 élèves ont été scolarisés dans les classes de 4<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup> de l'enseignement agricole, dont 2 486 dans le public et 23 552 dans le privé (source DeciEA). Ces classes, qui relèvent du collège, occupent une place spécifique dans l'enseignement technique agricole et elles accueillent un public particulier. Comme l'indique un article du rapport<sup>1</sup> de l'Inspection de l'enseignement agricole 2013-2014, intitulé «Les classes de quatrième et de troisième de l'enseignement agricole : une école de la seconde chance», ces classes permettent de scolariser «des élèves aux profils variés, mal adaptés au collège de secteur».

Caractérisées par un module de découverte de la vie professionnelle et des métiers du secteur agricole, M12, et par des heures d'enseignement en pluridisciplinarité, ces classes ont permis aux élèves de réussir au DNB «série professionnelle» à plus de 80 %, et au-delà, de poursuivre des études en CAP ou en baccalauréat professionnel.

Les auteurs de l'article interrogent dans leur conclusion les pratiques pédagogiques originales observées qui «reposent souvent sur des situations et des compétences spécifiques des équipes éducatives» et se demandent plus généralement «Comment généraliser ces pratiques? Comment les adapter? Quels moyens et compétences mobiliser pour lutter contre l'échec scolaire?»

À ces questions se sont ajoutées celles soulevées par la réforme du cycle 4 du collège du ministère de l'Éducation nationale : comment répondre à la nécessaire montée en compétences que suppose l'évolution du socle commun? Comment limiter les effets d'une orientation précoce subie par un public

---

1. *Rapport de l'Inspection de l'enseignement agricole 2013-2014*, quatrième partie : Les pratiques pédagogiques, chapitre XIII « Les classes de quatrième et de troisième de l'enseignement agricole : une école de la seconde chance » p. 153.

aux origines sociales diverses? Comment articuler enfin l'enseignement général avec l'enseignement professionnel?

La réforme de 2016 des programmes des classes de 4<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup> de l'enseignement agricole, par une approche renouvelée de l'enseignement, a cherché à répondre à ces questions.

## **1. Le dispositif de la réforme**

La rénovation de 2016 s'inscrit dans le cadre de la réforme du cycle 4 du collège du ministère de l'Éducation nationale (arrêtés du 23 juillet 2015).

Les référentiels de formation s'appuient sur le nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Leur originalité est d'articuler les enseignements obligatoires avec des enseignements complémentaires - accompagnement personnalisé et enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI) - qui visent à faciliter l'acquisition progressive des connaissances et des compétences par l'élève. Ce dispositif, soutenu par une évaluation par compétences, est pensé pour valoriser ses progrès, encourager sa motivation et ses initiatives et lui permettre de construire progressivement un projet personnel, professionnel, de formation et/ou d'orientation étayé par des parcours éducatifs, des semaines thématiques et des stages en entreprise.

### **1.1. Cinq domaines fondent le nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture**

Le socle définit ce que l'élève doit acquérir au cours de la scolarité obligatoire en cinq domaines de formation :

- Les langages pour penser et communiquer
- Les méthodes et outils pour apprendre
- La formation de la personne et du citoyen
- Les systèmes naturels et les systèmes techniques
- Les représentations du monde et l'activité humaine

Les objectifs de connaissances, de compétences et de culture de chaque domaine et la contribution de chaque discipline à ces domaines sont déclinés dans les référentiels.

## **1.2. L'évaluation par compétences : objectifs, organisation et outil dans les classes de 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup>**

L'évaluation porte sur les huit composantes du socle, chacune appréciée de façon indépendante selon une échelle à quatre niveaux qui reflète le niveau de maîtrise de l'élève : maîtrise insuffisante, maîtrise fragile, maîtrise satisfaisante, très bonne maîtrise. L'atteinte du niveau de maîtrise satisfaisant permet de valider à la fin du cycle 4 l'acquisition du socle commun.

Le positionnement de l'élève sur cette échelle résulte d'une synthèse de tous les éléments issus du suivi de ses acquis scolaires. Le bilan n'est pas établi à partir d'une évaluation spécifique mais à partir du suivi des apprentissages par les professeurs et les membres de l'équipe pédagogique concernés par chaque domaine évalué.

La mise en place de l'évaluation par compétences vise à améliorer l'efficacité des apprentissages et à respecter la diversité du rythme d'acquisition de chaque élève. Les critères d'évaluation, partagés et explicites, permettent de délivrer, grâce aux bilans périodiques, une information régulière aux élèves et à leurs responsables légaux sur les apprentissages en cours d'acquisition et sur les progrès accomplis. Ce suivi doit permettre de prévenir le décrochage scolaire en identifiant les difficultés et en mettant en place des stratégies d'ajustement, de différenciation et de diversification pédagogiques, en particulier grâce à l'accompagnement personnalisé. Les professeurs mènent ainsi chaque élève vers la réussite en suscitant la confiance en ses capacités de progresser et de prendre des initiatives.

Le livret scolaire unique permet d'enregistrer au cours de la scolarité obligatoire les résultats de l'élève, son parcours scolaire, son niveau d'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture et ses attestations.

## **1.3. Les enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI) et les parcours éducatifs dans l'enseignement agricole**

Le référentiel de formation de l'enseignement agricole propose quatorze thèmes au choix des établissements pour les EPI. Ces thèmes privilégient la découverte des métiers liés aux différents secteurs couverts par le ministère de l'Agriculture afin de permettre à l'élève de construire progressivement un projet personnel, professionnel, de formation et/ou d'orientation. Les établissements choisissent trois thèmes par an et par classe en fonction de

l'intérêt et de la motivation des élèves, de l'offre professionnelle du territoire et des formations proposées.

Les EPI visent l'acquisition du socle par la mise en œuvre de modalités spécifiques d'enseignement qui encouragent la démarche de projet et l'implication citoyenne et sociale. Le cadre horaire particulier – 7 h par semaine dont 3,5 h en pluridisciplinarité – permet l'acquisition d'une partie des contenus des disciplines du référentiel en interdisciplinarité. Toutes les disciplines sont potentiellement concernées. Les projets sur lesquels s'appuient les EPI conduisent à une réalisation concrète, individuelle ou collective, permettant à l'élève d'acquérir et d'approfondir des connaissances et des compétences du socle en favorisant la relation entre ces savoirs et la connaissance du monde et de soi.

Les EPI, au même titre que l'ensemble des enseignements scolaires, contribuent à alimenter les quatre parcours éducatifs définis par le référentiel. Les parcours avenir, citoyen, culture et santé sont en effet construits par l'équipe éducative et par l'élève lui-même à partir de ses activités scolaires, périscolaires et extrascolaires. Les enseignants, plus particulièrement, accompagnent l'élève afin de l'aider à s'approprier et enrichir ses démarches et ses engagements personnels et à structurer et valoriser ses parcours en rassemblant avec cohérence ses différentes expériences.

#### **1.4. L'accompagnement personnalisé (AP)**

L'accompagnement personnalisé est inscrit à l'emploi du temps de l'élève à raison de deux heures par semaine et contribue à la construction de son projet personnel d'orientation et/ou de formation. Dans ce cadre, une part significative de l'accompagnement peut être consacrée à la valorisation des parcours éducatifs. Toutes les disciplines, générales et professionnelles peuvent contribuer à cet accompagnement en aidant l'élève à apprendre et à progresser, en lui permettant d'accroître son niveau de maîtrise des compétences et en le menant vers plus d'autonomie. Chaque membre de l'équipe pédagogique est impliqué et fait le lien entre ce qui est travaillé dans le temps de l'accompagnement personnalisé et sa discipline.

#### **1.5. Le Diplôme National du Brevet des collèges et ses spécificités dans l'enseignement agricole**

Certains enseignements généraux du cycle 4 de l'enseignement agricole présentent des spécificités notamment en physique-chimie ou en biologie-

écologie, où ils sont en lien avec les EPI, le parcours santé et les semaines thématiques.

De même l'enseignement des technologies de l'informatique et du multimédia et de l'information-documentation est-il en lien avec l'EPI « l'éducation à la responsabilité et à l'autonomie ».

Aux épreuves du DNB, les élèves de 3<sup>e</sup> de l'enseignement agricole composent donc sur des sujets spécifiques en physique-chimie et en biologie-écologie, élaborés sous l'égide de l'Inspection de l'enseignement agricole.

Le support de l'épreuve terminale orale du DNB est un EPI ou un parcours, au choix de l'élève. Les EPI dans l'enseignement agricole sont obligatoires et spécifiques. Les nouvelles modalités d'évaluation de l'épreuve orale du DNB permettent ainsi de conforter l'articulation entre les enseignements généraux et professionnels.

## **2. Le regard de l'Inspection sur les premières mises en œuvre de la réforme**

Sessions de formation, documents d'accompagnement et visites d'établissements ont mobilisé une quinzaine d'inspecteurs et des entretiens d'accompagnement ont été conduits en 2016, dans près de cinquante établissements avec les directeurs, les adjoints, les conseillers principaux d'éducation ou les professeurs principaux. Ils ont permis d'échanger sur la mise en œuvre de la réforme après le premier trimestre, de répondre aux questions des équipes et d'apprécier les avancées et la diversité des projets engagés.

Dans cette première année de mise en œuvre, la formalisation des parcours a pu parfois passer au second plan malgré un nombre important d'actions conduites, notamment autour de l'orientation. L'usage de portfolio ou d'outils numériques a cependant contribué à faciliter certaines démarches qui demandent à être confirmées.

### **2.1. La mise en place des EPI**

La pratique antérieure du module technique et professionnel M12 a incontestablement aidé les enseignants de l'enseignement agricole à mettre en place les EPI. Les équipes éducatives se sont appuyées sur les supports concrets d'apprentissage des établissements, exploitations et ateliers technologiques,

pour contextualiser les savoirs et nourrir les projets, individuels ou collectifs. En même temps, la définition des EPI a constitué une avancée significative par rapport à l'ancien M12 en créant les conditions d'un travail réellement interdisciplinaire. Le croisement entre les disciplines des enseignements généraux et professionnels a également été conforté par la définition de l'épreuve orale du DNB.

Cette avancée qui structure et renforce la pluridisciplinarité initiée par le M12 a été accueillie favorablement par les équipes dans les établissements visités. Elle a donné lieu à des réalisations mobilisatrices pour les élèves comme le montrent en encadré les deux exemples, aboutis et emblématiques, de projets souvent observés dans les établissements.

**Les EPI : « L'animal » au LPA d'Orthez, « Les végétaux cultivés » au lycée de Fougères**

Chacun de ces deux établissements a créé une mini-entreprise avec les jeunes. Les groupes classe ont défini un produit en lien avec les animaux ou les végétaux, selon le thème de l'EPI. Au LPA d'Orthez, Construire des poulaillers mobiles, et au lycée de Fougères, Créer un écojardin de fraises. Pendant le premier trimestre, les contours de l'entreprise ont été définis : nomination d'un bureau, choix du nom et du statut, rétro planning, slogan. À Orthez, « Ça roule ma poule » ; à Fougères, « Ramène ta fraise ». Au second trimestre, en utilisant les moyens des exploitations de leur établissement, les élèves ont fait des plans, récupéré des matériaux, édifié le prototype, réalisé la campagne de communication puis présenté les produits à l'occasion d'un marché, d'un salon régional ou d'un concours.

Les classes se sont approprié les projets avec enthousiasme, les élèves en ont été acteurs toute l'année et les équipes ont mis à profit leur motivation pour faciliter l'acquisition de nombreux outils : calcul de surface (mathématiques), financement de l'entreprise (éducation sociale et familiale), tableur de gestion (informatique), interviews, sondages, courriers (français), logo et affiches (éducation socio-culturelle).

La mini-entreprise a permis aux élèves de travailler entre pairs et de fonctionner différemment en cours. Elle a aussi contribué à alimenter le parcours avenir de chaque élève, accompagné par l'équipe pédagogique, avec un portfolio constitué de fiches permettant, aux étapes-clefs, de faire le point sur l'expérience vécue.

Ces projets ont également favorisé la préparation du travail oral prescrit par le socle commun et nécessaire pour réussir l'épreuve orale du DNB : posture et expression orale, création de supports de communication, structuration d'une intervention, conduite d'un entretien.

## 2.2. Les parcours éducatifs

### Un outil numérique au service des parcours éducatifs

Au LPA de la Bretonnière, l'EPI « Cadre de vie et activités de restauration » a donné lieu à l'organisation d'un « Tea Time pour tous », chaque trimestre au foyer des apprenants, annoncé par une campagne publicitaire réalisée en éducation socio-culturelle et en français. Les élèves ont réalisé un goûter à partir de recettes en anglais et travaillé la dimension linguistique et culturelle avec le professeur d'anglais. Les mets ont été confectionnés avec l'enseignant d'économie sociale et familiale dans le respect des techniques culinaires et des règles d'hygiène et de sécurité. L'utilisation des produits du rucher et du jardin potager a permis d'établir des liens avec les activités de production et de transformation proposées dans les autres EPI.

Ces animations ont été intégrées au Padlet, réalisation collective numérique construite par les jeunes dans le cadre des parcours éducatifs avec l'intervention des disciplines liées au projet, tout au long de l'année : économie sociale et familiale, production animale, agroéquipement, lettres, éducation socio-culturelle, technologies de l'informatique et du multimédia, sciences. Consultable en ligne, le padlet a permis de communiquer avec les familles et de conserver les traces écrites des projets réalisés en vue de la soutenance orale du DNB.

Les élèves, très impliqués dans ce projet convivial, technique et culturel, ont valorisé leur orientation professionnelle tout en faisant évoluer favorablement leur perception des enseignements généraux.

## 2.3. Un travail d'équipe structuré pour accompagner les élèves vers la réussite

Les rencontres, observations et entretiens montrent que la réforme de 2016 permet de proposer un cadre précis aux pratiques déjà mises en place antérieurement<sup>2</sup> par les équipes des classes de 4<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup> : pédagogie favorisant l'autonomie des élèves dans les apprentissages, évaluation par compétence, interdisciplinarité, projets...

Cette réforme contribue à donner du sens aux apprentissages en encourageant le recours aux pédagogies actives et en renouvelant l'approche de l'évaluation pour une meilleure valorisation des acquis des élèves en termes de compétences scolaires, sociales et personnelles.

Le croisement entre enseignement général et professionnel, inscrit dans le référentiel des EPI et dans la définition de l'épreuve orale du DNB, renforce

<sup>2</sup>. Rapport de l'Inspection de l'enseignement agricole 2013-2014, op. cit.

le travail en équipe et tend à favoriser la mise en place d'une interdisciplinarité de qualité.

La réalisation, jusqu'à leur terme, de projets variés, aide chaque élève à se représenter son parcours personnel, professionnel et de formation dans sa singularité, à favoriser sa réussite scolaire et son succès professionnel futur, grâce à la découverte d'un ensemble varié d'activités professionnelles.

CINQUIÈME PARTIE



**Les comptes  
rendus d'activité**



## CHAPITRE XVI

# Compte rendu d'activité 2016-2017

L'activité de l'Inspection de l'enseignement agricole a généré cette année 1 372 rapports, en lien avec les trois groupes de missions qui lui sont réglementairement confiées. La baisse observée par rapport aux années précédentes est purement conjoncturelle. Elle est en effet la conséquence naturelle du report en deuxième année d'exercice des inspections d'agents contractuels de l'enseignement public, qui a conduit à une année quasiment blanche concernant les inspections de ces agents. Ils seront inspectés en 2017-2018, où, de ce fait, un retour au niveau antérieur est attendu. Dans le même temps, les évaluations de la capacité de professeurs à enseigner en langue étrangère dans les sections européennes continuent de croître (40 cette année, soit une augmentation de 11%). L'activité liée aux sections sportives est, quant à elle, stable, avec 13 interventions dans ce domaine. Les appuis à la prise de fonction de directeurs d'EPLFPA (49) sont restés stables, alors que ceux destinés aux directeurs de centre (11) ont fortement diminué. Ce constat est à corréliser aux difficultés de recrutement observées sur ces postes, conduisant à un recours croissant à des agents contractuels. Les demandes de visites conseils sont stables, et restent en nombre relativement limité (33). Le nombre d'évaluations d'établissements et de centre reste également du même ordre de grandeur que les années précédentes (32).

### 1. Mission d'inspection

**L'activité de contrôle** a été exercée à l'égard de **1 084 agents**, la très grande majorité d'entre eux étant enseignants et formateurs (993). Ces données traduisent une diminution de près d'un quart par rapport à l'année précédente, liée aux éléments conjoncturels évoqués précédemment (inspection des ACEN « néo-recrutés » en 2<sup>e</sup> année d'exercice).

Les raisons ayant conduit à ce choix, en relation avec le service des ressources humaines (SRH) du secrétariat général (SG) et le service de l'enseignement technique (SET) de la DGER, s'expliquent pour deux raisons essentielles. La première se rapporte au nombre important de démissions spontanées de

ces enseignants entre la première et la deuxième année (25%). La seconde raison, liée à la première, concerne les abandons nombreux en cours de première année, donnant lieu à des remplacements. Dans le dispositif ancien, ces remplaçants, en tant que nouveaux enseignants, n'étaient pris en compte ni en première ni en deuxième année, ne figurant jamais sur les listes d'inspection à réaliser. Le nouveau dispositif est ainsi à même d'améliorer très significativement le système de suivi des nouveaux contractuels.

L'année 2016-2017 a également été marquée par le renforcement du dispositif de suivi de ces mêmes contractuels avec l'institution d'une deuxième inspection systématique au cours de la 6<sup>e</sup> année du contrat. L'objectif recherché, toujours en relation avec le SRH et EDC, est d'accompagner plus efficacement ces contractuels dans l'acquisition de leurs compétences professionnelles.

**Les inspections de contrôle** ont également mobilisé les inspecteurs des établissements et des missions, notamment les inspecteurs du domaine « formation continue et apprentissage (FPCA) » pour les PLPA ingénierie de la formation, dont ceux en fonction de directeurs de centres. Les inspecteurs à compétence générale - vie scolaire pour les CPE, les inspecteurs « développement, expérimentation, innovations agricole et agroalimentaire, exploitations agricoles et ateliers technologiques (DEAAT) pour les directeurs d'exploitation ont également été sollicités.

**Les inspections sur la manière de servir**, d'un nombre total de 15, ont concerné 8 enseignants, 4 personnels en charge de la vie scolaire (TFR, infirmière ou CPE), et 3 personnels de direction (2 DEA et 1 directeur adjoint « Formation Initiale Scolaire »). De nombreux échanges entre l'IEA, les directeurs d'EPLE-FPA et les chefs de SRFD aboutissent au constat d'absence d'éléments factuels, de compte rendu d'entretiens professionnels, de formalisation suffisante des dysfonctionnements rencontrés. Les dossiers liés à une situation conflictuelle ou au défaut de la qualité professionnelle d'un agent méritent une plus grande vigilance de la part des directeurs d'établissements. La formalisation écrite des constats permet de fixer des pistes de progrès ou/et d'identifier des faits susceptibles de sanctions.

**Les évaluations d'établissements publics** (17) sont en légère augmentation par rapport à l'année précédente. Elles ont mobilisé des équipes, d'inspecteurs des établissements et missions conséquentes pour des interventions longues (en général trois jours de déplacement dans l'établissement). Ces inspections reposent en effet sur une approche systémique, nécessitant la mobilisation

simultanée de différents domaines d'expertise. En parallèle, le nombre d'inspections de centres (15) est resté conséquent, tant en ce qui concerne les CFA/CFPPA que les exploitations agricoles et ateliers technologiques.

Bien que mentionnés dans la lettre de commande, cette année, l'IEA n'a été sollicitée ni pour les établissements privés, ni pour les établissements d'enseignement supérieur, à l'exception d'une demande émanant d'un établissement pour vérifier l'organisation administrative de l'exploitation agricole.

**Pour ce qui concerne le domaine administratif, juridique et financier (ADJUI),** les inspecteurs ont, tout comme les années précédentes, relevé qu'un certain nombre d'agents sur poste de secrétaires généraux d'EPLEFPA ou de gestionnaires n'ont pas le profil adéquat, ne sont pas préparés aux fonctions par leur parcours antérieur et, pour certains, manquent de lucidité quant à leur capacité à tenir le poste conformément aux attentes du système. Ceci est d'autant plus incompréhensible que les représentants de l'autorité académique et des directeurs d'établissement relèvent l'importance de ce type de poste pour le bon fonctionnement des EPLEFPA. Il est à relever que les agents qui prennent ce type de fonction réussissent d'autant mieux si, en premier lieu leurs compétences sont en adéquation avec les fonctions, si, en second lieu, ils sont accompagnés par des collègues et leur hiérarchie et, enfin, s'il existe une animation en région. Une formation pour les nouveaux secrétaires généraux et gestionnaires est organisée par Agrosup Dijon. Il est primordial que l'ensemble des personnels concernés la suivent dans son ensemble. Il est regrettable que des chefs d'établissement soit cautionnent, soit incitent leurs agents à ne pas suivre la totalité des sept semaines. Ces différents points font partie des éléments d'ores et déjà notés dans le rapport de l'IEA de juillet 2015 sur « la fonction de secrétaire général en EPLEFPA : constats et recommandations ».

En ce qui concerne les agents contractuels sur poste de gestionnaire ou de secrétaire général, une inspection est réalisée lors de la première année de leur fonction, destinée à aider l'agent à prendre au mieux en charge ses fonctions et à émettre un avis sur l'éventuel renouvellement du contrat. Pour ceux qui répondent aux attentes de l'établissement, il conviendrait de préserver leur poste pendant trois ans, et donc ne pas le mettre au mouvement, afin de stabiliser la fonction et le fonctionnement de l'équipe de direction. Par ailleurs, compte tenu des difficultés de pourvoir certains postes, des agents contractuels sont recrutés et, bien qu'ils ne répondent pas aux attentes du référentiel, sont stables sur leur poste. Ces agents échouent ensuite de manière régulière aux examens professionnels de déprécarisation, pour cer-

tains, alors même qu'ils sont en CDI. Il serait souhaitable qu'une inspection de ces agents ait lieu en cinquième année de fonction afin de donner un avis sur la poursuite des fonctions.

Par ailleurs, un manque de professionnalisation a été noté de la part d'un certain nombre d'équipes administratives, dont la bonne volonté et l'attachement à l'établissement ne peuvent être mis en doute. On peut y voir dans certains cas l'effet des concours de déprécarisation (agents nouvellement affectés sur un centre lycée, sur des tâches non maîtrisées, sans formation ni accompagnement particulier), des temps partiels non compensés et par ailleurs d'un manque de sens donné aux différentes tâches à accomplir. Un effort de formation de proximité, notamment, serait de nature à réduire ce manque de professionnalisation.

Enfin, en matière d'organisation et de fonctionnement de la comptabilité des EPLEFPA, il a été constaté que la prise en compte des évolutions réglementaires n'était pas toujours réalisée avec la diligence nécessaire. Des organisations rendant inopérants les contrôles ont également été constatées, sans que parfois les agents, ou même les cadres en aient conscience. Certains de ces derniers n'exercent pas toujours la plénitude de leur fonction en matière financière.

Les observations les plus critiques ont été, certes, réalisées essentiellement lors d'inspections contrôles, dans des situations délicates, voire de crise, et ne sont donc certainement pas généralisables. Elles sont cependant révélatrices de failles qu'il conviendrait de prendre en compte afin d'éviter une dérive.

**Pour le domaine des exploitations agricoles et ateliers technologiques**, les inspecteurs ont réalisé un nombre important d'inspections d'agents contractuels faisant fonction de directeur de centre. Ils constatent, dans l'ensemble, un niveau de formation élevé, un réel engagement professionnel de ces nouveaux agents mais aussi parfois un défaut d'accompagnement à l'échelon local. Par ailleurs, face au manque de perspectives de titularisation, certains quittent la fonction alors que les activités professionnelles leur conviennent. Ce phénomène explique en partie le nombre élevé de nouveaux contractuels recrutés chaque année.

**L'activité d'évaluation** a concerné des opérations de différentes natures, sur lesquelles un regard était nécessaire pour permettre au décideur de réguler l'action publique. Il s'agissait de :

- l'évaluation d'équipes pédagogiques ;
- l'évaluation du fonctionnement des services de vie scolaire ;
- l'évaluation de l'activité des réseaux géographiques de la DGER et de leur pilotage ;
- l'évaluation des stagiaires issus de concours ;
- l'évaluation de dispositifs (bilan de trois groupes de travail dans le cadre de l'expérimentation LMD, dispositif de classe préparatoire pour les bacheliers professionnels).

**Les évaluations d'équipes pédagogiques** continuent à se développer. Elles sont déclenchées soit lorsque sont rencontrées des difficultés de cohésion autour d'un projet commun, soit en cas de nécessité d'accompagnement des équipes pour la mise en œuvre de nouvelles filières ou de nouveaux projets.

Comme l'année précédente, des **évaluations de services de vie scolaire** ont été diligentées. 9 évaluations ont été réalisées cette année. Les personnels en charge de l'éducation et de la surveillance doivent faire face à de nouvelles exigences en matière de sécurité et de nouvelles attentes dans le suivi et l'accompagnement. La mixité des publics (apprentis et élèves) au sein des établissements, fréquentant les mêmes espaces, suscite de nouvelles interrogations sur le rôle de chacun dans les projets éducatifs et le suivi éducatif des apprenants. De nombreux projets d'établissements doivent être réactualisés en prenant le soin de réfléchir au volet éducatif de chaque centre et aussi aux espaces et temps communs à une diversité d'usagers.

**L'évaluation de l'activité des réseaux géographiques** s'est achevée par la remise du rapport en février 2017. Ce rapport établit diverses recommandations visant à rationaliser le périmètre et le fonctionnement de ces réseaux.

**Le dispositif d'évaluation des stagiaires PLPA et PCEA**, initié lors de la session de mai-juin 2016 pour les stagiaires du public, s'est poursuivi en 2017 avec la généralisation aux stagiaires de 4<sup>e</sup> et de 2<sup>e</sup> catégories de l'enseignement privé. Le rapport d'inspection constitue une des quatre pièces du dossier d'évaluation des stagiaires mises à la disposition du jury pour ses délibérations. L'utilisation systématique de grilles d'évaluation par l'ensemble des acteurs concernés contribue à objectiver les opérations du jury. Sur 204 dossiers ayant donné lieu à délibération, le jury a, lors de sa première délibération, envisagé de ne pas titulariser 20 stagiaires. Ceux-ci ont donc été invités, dans le cadre de l'article 5 des arrêtés des 26 février et 21 décembre 2016, à présenter oralement au jury un complément d'informations quant aux contenus des rapports produits par les différents évaluateurs. À l'issue

de ces entretiens : 7 stagiaires ont été admis, 9 ont été proposés au redoublement et 4 ont été définitivement refusés (2%).

Au total sur les 204 dossiers délibérés, 191 stagiaires ont donc été admis soit 93 %.

L'Inspection de l'enseignement agricole a réalisé le **bilan de trois groupes de travail dans le cadre de l'expérimentation BTSA-LMD** : valorisation des stages, autonomie des étudiants, épreuves intégratives, thématiques identifiées comme pertinentes pour faire l'objet d'un accompagnement ciblé d'établissements volontaires à compter de la rentrée 2015 par l'IEA et l'ENSFEA. Cet accompagnement ciblé a confirmé l'intérêt des trois thématiques retenues ; il a favorisé la réflexion des équipes en interne pour adapter des pratiques pédagogiques à leur public dans une visée opérationnelle de court terme. D'un point de vue plus général, un certain nombre d'enseignements de ce travail ont été dégagés au niveau des établissements, du point de vue du dispositif d'accompagnement et sur le plan plus général de l'expérimentation. Il en ressort un bilan mitigé au regard des enjeux et des besoins, notamment en matière de capitalisation, du fait d'un engagement limité des établissements, en l'absence de perspectives claires sur l'avenir du dispositif. Le travail conséquent d'ingénierie nécessaire dans des limites imposées, y compris temporelles, n'a pas favorisé les possibilités d'expression des équipes.

**L'évaluation du dispositif de classe préparatoire pour les bacheliers professionnels** a été initiée au cours de l'année. Prévu dans la loi d'avenir du 13/10/2014, ce dispositif vise à préparer des bacheliers professionnels aux concours d'ingénieurs et de vétérinaires. Cette expérimentation concerne 2 EPLEFPA (Amiens et Rodez). Il s'agit de recruter des étudiants (maximum 12 par promotion) issus de baccalauréats professionnels et de leur proposer un cycle de 3 ans d'étude : un BTSA PA ou ANABIOTEC suivi d'une classe préparatoire ATS biologie. L'expérimentation est prévue pour 3 ans et concerne les rentrées 2016, 2017 et 2018.

À partir d'une lettre de commande de la DGER et d'un protocole d'évaluation, l'IEA assure l'évaluation de cette expérimentation qui donnera lieu à la production de 2 rapports d'étape (fin 2017 et fin 2018) et d'un rapport définitif fin 2019.

**L'activité de conseil**, pour ce qui concerne les personnels de direction, est mise en œuvre dans le cadre des appuis à la prise de fonction (APF). Ces APF ont concerné, en 2016-2017, 49 directeurs et directeurs adjoints d'EPLEFPA,

5 directeurs de CFA-CFPPA, 11 directeurs d'EA/AT, 11 secrétaires généraux et gestionnaires, soit 76 personnels appartenant aux équipes de direction des EPLEFPA, ainsi que 2 chargés d'inspection d'apprentissage en DRAAF. Ce chiffre reste relativement stable pour les personnels sur statut d'emploi de directeur d'EPLFPA, mais est en diminution sensible pour les directeurs de centre. Ce constat est à rapprocher de la difficulté croissante à recruter sur ces fonctions par la voie de la liste d'aptitude, et, en conséquence, corrélée au recours plus fréquent à des agents contractuels.

Concernant les directeurs de CFA et CFPPA, il est à noter que, depuis 2015-2016, la procédure d'appui à la prise de fonctions des agents contractuels d'État « faisant fonction » a évolué.

Cette procédure basée sur une visite conseil assurée auprès de tous les nouveaux « faisant fonction » de direction de centre ACEN donne satisfaction à l'ensemble des acteurs. Elle peut être suivie d'une inspection donnant un avis sur le renouvellement du contrat, à la demande du directeur d'EPLFPA et/ou de l'autorité académique, soit en fin d'année scolaire soit l'année suivante.

Pour les directeurs d'exploitation agricole et d'atelier technologique, l'activité de conseil recouvre plusieurs formes : les visites sur le terrain dans le cadre des APF pour ceux qui débudent dans la fonction, les réponses par téléphone et par mail aux nombreuses sollicitations tout au long de l'année, la participation à des journées thématiques organisées par les échelons régionaux ; ainsi, sur ce dernier volet, les inspecteurs sont intervenus dans deux régions sur les questions d'organisation du travail et de management des personnels.

La procédure spécifique d'accompagnement a été mise en œuvre pour 5 directeurs d'EPLFPA. Une demande forte est cependant exprimée par les directeurs d'EPLFPA pour développer ce type d'interventions, qui est par ailleurs à intégrer dans le cadre du plan managérial du ministère, en lien et en synergie avec les autres acteurs concernés (IGAPS, coaches, autorités académiques). Les échanges nombreux, notamment avec les IGAPS et le délégué à la mobilité du MAA, permettent de proposer des modalités complémentaires à l'accompagnement réalisé par l'IEA. Le coaching est plus souvent sollicité.

Concernant les enseignants, le nombre de visites conseil est demeuré faible (16). Cependant, si ces demandes de visites conseil stagnent, le conseil et l'accompagnement se développent à travers, entre autres, des demandes de

reconnaissance de doubles compétences. Ces procédures de reconnaissance de doubles compétences ont été construites en y insérant une phase préalable de diagnostic de compétences avec définition, si besoin, de formations individualisées en amont de l'inspection proprement dite dans la nouvelle discipline visée. Ce dispositif se développe et apparaît particulièrement bien adapté tant aux besoins des EPLEFPA qu'à ceux des enseignants. En outre, avec l'introduction du droit à l'accompagnement individuel et collectif dans les décrets statutaires, les demandes de visites conseil peuvent être amenées à se développer dans les années à venir

## 2. Mission d'expertise et d'appui

Sur un plan général, la lettre de commande 2016-2017 demandait à l'IEA la production de trois notes. Elles ont été remises au Directeur général en mars et avril 2016 :

- **Les conditions de développement du secteur agroalimentaire dans l'enseignement agricole**: la note rappelle en premier lieu les dispositifs existant (contrat de filière, charte pour l'emploi), qui, bien que comportant des éléments relatifs à l'attractivité des métiers et aux formations dans le secteur agroalimentaire, n'ont pas été menés à bien. Des pistes sont proposées pour développer des actions dans ces cadres existants, mettre en œuvre d'autres actions en mobilisant les réseaux (F2A, Préférence formation), les formations en alternance et les acteurs de l'orientation, et renforcer la cohérence des formations proposées (passerelles CQP-CAPa, rénovation du bac pro Bioindustries de transformation...).
- **La liaison entre enseignement supérieur et enseignement technique, du point de vue du parcours des apprenants**: la note vise à identifier les problématiques relatives à cette question et les pistes de réflexion qui s'y rapportent. Elle identifie des éléments déterminants pour la relation technique/supérieur dans l'enseignement agricole :
  - clarifier l'offre de formation dans l'enseignement supérieur court (inscription dans l'espace européen de l'enseignement supérieur, offre de diplôme dans l'enseignement supérieur long...);
  - éclairer le devenir de la filière technologique, entre la voie professionnelle et la voie générale;
  - poursuivre avec constance les innovations pédagogiques entreprises pour favoriser la réussite de tous, en particulier les bacheliers professionnels;

- développer la communication au sein des différents acteurs de l'enseignement agricole, en donnant aux DRAAF une place centrale pour développer une coopération renouvelée entre enseignement technique, supérieur et recherche, en s'appuyant sur l'exemple constitué par « enseigner à produire autrement ».
- **La formation professionnelle continue : quels grands axes sont-ils porteurs d'avenir ?** : la note met en évidence les atouts dont dispose les CFPPA et identifie des axes de progrès. Face à des perspectives d'activités diversifiées, qui peuvent concerner l'ensemble des domaines professionnels, et fortement liées aux contextes locaux, les pistes de progression au sein des CFPPA portent sur le développement des démarches stratégiques au sein des projets d'établissement, le renforcement de la capacité d'ingénierie et la poursuite de l'innovation, la gestion des ressources humaines, l'amélioration des procédures internes, la poursuite de l'engagement des centres dans les démarches de réseaux, notamment régionaux. Parallèlement, les leviers d'action dont dispose la DGER pour accompagner le développement de la formation professionnelle continue sont identifiés.

**De façon plus spécifique, dans le domaine pédagogique, la construction des sujets d'examen et de concours** reste une opération emblématique de l'IEA qui mobilise une large partie des inspecteurs pédagogiques lors du premier trimestre de l'année scolaire. La sécurisation et la qualité des sujets sont les objectifs poursuivis. L'utilisation de la plate forme NUXEO et la mise en œuvre de logiciels de cryptage constituent la garantie de la sécurisation de cette opération.

En 2016-2017, **la rénovation des référentiels** de diplôme a concerné les bacs professionnels CGEA et CGEVV, ce dernier étant un nouveau diplôme. Ces deux diplômes ont été réécrits dans la perspective de la mise en œuvre de l'agro-écologie et ont donné lieu, comparativement aux autres bacs professionnels et afin de s'ancrer dans le processus agro-écologique, à des innovations en particulier concernant l'évaluation. La rédaction des notes de service de cadrage ainsi que les sessions d'accompagnement ont constitué aussi des moments importants de ces rénovations.

Quant aux 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> de l'enseignement agricole, divers travaux se sont poursuivis visant à la bonne mise en place des nouveaux référentiels.

Concernant les CAP agricoles, deux opérations existent visant à mieux connaître les difficultés de mise en œuvre des CAP dans les établissements :

l'initiative CAP agricole (l'IEA y est associée) ainsi que la réalisation du bilan de la première session d'examen de 2017. Ce deuxième sujet fera l'objet, de la part de l'équipe d'inspecteurs concernée, d'un rapport prévu pour la fin de l'année civile 2017.

La production de **fiches techniques** (24) est centrée surtout sur l'activité en relation avec les laboratoires et salles de travaux pratiques, les ateliers d'agroéquipement et les équipements sportifs. Les alertes, en particulier celles concernant la sécurité, impulsent des aménagements importants influant sur les conditions d'enseignement et d'éducation dans les établissements.

Le travail de méthode pour **la réécriture des référentiels de certification du BTSA dans le cadre de la semestrialisation** a été achevé pour l'option viticulture-oenologie en tenant compte des acquis de l'évaluation de l'expérimentation menée. Elle a donné lieu à un rapport méthodologique transmis à la sous-direction de l'enseignement supérieur. Après échanges et validation, il pourra servir de base à l'écriture des référentiels de certification des options Technico-commercial et ANABIOTEC, également intégrées dans l'expérimentation.

De façon plus globale en matière de **certification**, l'Inspection continue d'apporter son expertise à l'écriture des référentiels et aux questions d'évaluation pour la délivrance des diplômes. Elle a participé à la réflexion pour l'intégration des blocs de compétences au niveau des référentiels dans le cadre de la formation continue pour les diplômés du CAP au baccalauréat. Elle a également apporté son expertise pour la mise en place de l'unité facultative « engagement citoyen » dans les diplômes de l'enseignement agricole, en particulier pour les propositions de grilles d'évaluation. Dans tous ces registres, l'Inspection a contribué à la rédaction des textes réglementaires, décrets, arrêtés et notes de service correspondant.

Suite aux conclusions du groupe de travail issu du CNEA sur l'évaluation, l'Inspection est partie prenante de la réflexion menée avec le DNA pour la mise en place d'un MOOC sur l'évaluation par capacités.

La dimension internationale de la certification est également prise en compte à travers le suivi du projet QUAKE-ECVET et la mise en œuvre de l'unité de mobilité facultative pour les bacheliers professionnels. Ce projet a donné lieu à un colloque final de présentation, auquel l'Inspection a participé.

L'expertise de l'Inspection de l'enseignement agricole a également été sollicitée sur des thématiques transversales, comme **l'éducation au développement durable**, notamment par la participation aux réunions des réseaux EDD.

La mise en œuvre de la note de service sur les expérimentations pédagogiques a également mobilisé l'Inspection, pour la sélection des projets en vue de dérogations ou d'attribution de moyens complémentaires par la DGER.

L'Inspection apporte aussi son appui à la DGER pour établir le cahier des charges du dispositif national d'appui (DNA), à destination des établissements d'enseignement supérieur agricole. Elle participe à la validation des fiches thématiques concernant les actions proposées.

**Dans le domaine de la formation professionnelle continue et de l'apprentissage (FPC & A)**, l'expertise de l'IEA a été mobilisée pour participer à de nombreux chantiers transversaux, afin que soient pris en compte les aspects pédagogiques, administratifs et organisationnels spécifiques à la formation continue et l'apprentissage.

Les sous-directions de la DGER et les DRAAF font fréquemment appel à cette expertise pour préparer et démultiplier les textes et actions concernant la FPC & A, notamment dans le cadre de la rénovation des référentiels, de l'expérimentation BTSA LMD, du plan « enseigner à produire autrement », de la création de nouveaux centres (CFPPA), souvent en lien avec la structuration de l'apprentissage dans les EPLEFPA (création d'UFA), de l'évolution des conditions d'emploi des personnels rémunérés sur le budget des centres, des spécificités de l'apprentissage dans la rénovation du CAPa et du BPREA, de l'évolution du dispositif de capacité professionnelle agricole...

Outre la note sur les axes porteurs d'avenir de la formation professionnelle continue, parmi les chantiers ou missions les plus représentatifs, peuvent être mentionnés :

**La réécriture de la note de service du 29 octobre 2008 relative à l'organisation de l'inspection de l'apprentissage en région** : réalisée en lien étroit entre le BPP et l'IEA, elle est basée sur le rapport réalisé en 2016 à partir d'une analyse de la mise en œuvre de la mission d'inspection de l'apprentissage agricole dans chaque région au cours de laquelle les principaux acteurs concernés ont été rencontrés.

**L'expertise sur les liens entre certifications individuelles et diplômes:** elle est basée sur une analyse de l'ensemble des dispositifs (28) qui réglementent les exigences de qualification pour exercer les activités professionnelles en lien avec les diplômes du ministère chargé de l'agriculture. Un point d'étape avec la sous-direction POFE a été fait en juin 2017. Ce chantier vise à dégager des préconisations en vue d'améliorer l'articulation entre dispositifs capacitaires et diplômes.

**La contribution à la mise en place du BPREA rénové et l'écriture des textes correspondants:** les travaux réalisés, en étroite collaboration entre DGER, IEA et EDUTER, dans le cadre de la rénovation du BPREA, basés sur les principes fondamentaux de délivrance des unités capitalisables rappelés dans la note de service du 15 janvier 2016, ont abouti à une architecture de diplôme souple et adaptable tant en ce qui concerne les différentes modalités de préparation (en centre, en FOAD, VAE...) que les possibilités de choix des systèmes de production supports qui permettent de prendre en compte l'ensemble des projets des stagiaires candidats à l'installation dans toute leur diversité. Concomitamment à la parution de la note de service «modalités de mise en œuvre des épreuves du brevet professionnel «responsable d'entreprise agricole» (BP REA)» préparée en lien avec les inspecteurs FPCA, ces derniers ont participé à la première session d'accompagnement de la mise en œuvre du BPREA rénové en juin 2017.

**Dans le domaine de la compétence générale,** les expertises conduites l'ont été soit dans le cadre de chantiers ou groupes de travail, soit pour des situations ponctuelles, à la demande de l'administration régionale et/ou nationale.

Les inspecteurs ont participé à la réflexion conduite par l'administration sur le statut des personnels de direction, en produisant des notes sur les conditions de recrutement des personnels sur la liste d'aptitude aux fonctions de direction au ministère de l'Agriculture et de l'Alimentation, et en apportant des informations à l'administration dans le cadre du processus d'attribution des postes au cours des commissions consultatives paritaire.

Par ailleurs, les inspecteurs ont conduit une autoévaluation des missions réalisées dans le cadre de l'appui à la prise de fonction des directeurs et des directeurs adjoints des établissements. Pour ce faire, ils ont participé aux travaux du service des ressources humaines du ministère pour l'élaboration du plan managérial et ont fait émerger les besoins des personnels par le biais de rencontres avec les membres de l'association des directeurs d'EPLEFPA.

Un nouveau protocole d'appui et d'accompagnement à la prise de fonction des directeurs sera testé au cours de l'année scolaire 2017-2018.

Pour ce qui concerne la vie scolaire, les inspecteurs ont contribué à l'écriture du référentiel de compétences des CPE, ainsi qu'à la rédaction de la future note de service précisant les missions des CPE dans l'enseignement agricole.

Un chantier sur la vie scolaire, engagé en décembre 2016, sera terminé au cours du premier trimestre de l'année scolaire 2017-2018. Il consiste à expertiser les trois points suivants :

- la vie associative dans les EPLEFPA, et notamment la place des élèves, étudiants, stagiaires et apprentis dans cette vie associative ;
- la place des délégués des élèves et des apprentis ;
- les projets de vie scolaire mis en place dans les établissements.

Une enquête a été menée par plusieurs inspecteurs dans une cinquantaine d'établissements. Le rapport sera remis avant les vacances de Toussaint 2017.

Enfin, l'inspection a participé à la rédaction d'une nouvelle note de service et aux modifications à apporter au code rural et de la pêche maritime sur les procédures disciplinaires et la justice scolaire. Cette note de service devrait paraître dans le courant du premier trimestre de l'année scolaire 2017-2018.

**Dans le domaine de la coopération internationale**, l'Inspection est engagée dans de nombreux partenariats institutionnels. Divers inspecteurs sont associés aux missions à l'étranger, afin d'apporter l'expertise la plus pertinente et de développer une culture à l'international au sein de la communauté de travail.

L'Inspection a ainsi poursuivi en 2016 son engagement dans le partenariat franco-algérien PROFAS. À la demande de la Direction de la formation, de la recherche et de la vulgarisation du ministère de l'Agriculture et du Développement rural algérien, l'Inspection participe au renforcement des capacités des personnels de direction des structures de formation professionnelle agricole algériennes. Cette année scolaire, l'intervention de l'IEA a porté sur la construction du référentiel d'activités et de compétences de ces cadres et sur l'élaboration de leur plan de formation, en collaboration avec le réseau des DRIF et la DAFE d'AgroSup Dijon. L'animation de ce plan a été ensuite assurée par des équipes de direction d'EPLFPA.

Dans le cadre du partenariat institutionnel franco-sénégalais, contractualisé en juillet 2016 entre le ministère de l'Agriculture et de l'Alimentation, le ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche et le ministère de la Formation professionnelle, de l'apprentissage et de l'artisanat, l'Inspection a précisé la nature de l'expertise française attendue par les clusters horticole et avicole ainsi que par les deux Instituts supérieurs d'enseignement professionnel agricole (ISEP). Cette expertise sera mobilisée dès fin 2017 au sein d'un groupe de personnes-ressources identifiées par la DGER.

L'Inspection a été sollicitée dans le cadre de la définition de la seconde étape du partenariat franco-tunisien sur le développement territorial intégré, décliné au sein du programme d'adaptation au changement climatique des territoires vulnérables tunisiens (PACTE). Ce programme, coordonné par le GIP ADECIA, associe de multiples acteurs tels que le CGAAER, l'ASP, l'INRA, l'IEA, le CIRAD et des établissements de formation. L'Inspection a été sollicitée d'une part, pour construire le plan de formation des chargés d'appui au développement rural et d'autre part, pour élaborer le plan de renforcement des capacités de l'Association de vulgarisation et de formation agricole, organe de formation continue des agents du ministère tunisien de l'Agriculture.

Enfin, dans la continuité de l'appui apporté en 2016, l'Inspection est à nouveau intervenue à plusieurs reprises, à la demande du consortium d'assistance technique au programme d'appui à la rénovation du dispositif camerounais de formation agropastorale et halieutique (AFOP). Après avoir participé à la définition de la configuration la mission d'inspection du dispositif de formation, l'Inspection a animé deux ateliers d'élaboration d'outils d'inspection des structures de formation. Par ailleurs, l'Inspection, en collaboration avec AgroSup Dijon, a élaboré avec les chefs d'établissement leurs référentiels d'activités, de compétences et de formation.

**Dans le domaine de l'animation et du développement des territoires (ADT),** comme les années précédentes, l'activité a été caractérisée par une contribution forte aux travaux du domaine compétence générale et par des réponses aux sollicitations régionales, notamment pour ce qui concerne le projet agro-écologique pour la France.

L'Inspection réalise une veille constante sur les différentes productions au niveau national (CGET, ministère en charge de la cohésion des territoires) ou régional. Elle participe à l'analyse et à l'évaluation des dossiers portés par l'administration pour le choix des tiers-temps et des chefs de projets. Les

réflexions sur les territoires alimentent les projets discutés et validés dans les instances des établissements, en particulier pour les PADC et les projets éducatifs.

Enfin, l'Inspection a démarré une analyse des conditions de mise en œuvre des missions des EPLEFPA dans le cadre des nouvelles organisations territoriales administratives (régionale, métropole, EPCI) et professionnelles (filières). Un plan d'évaluation est élaboré et une équipe pluridisciplinaire est constituée. Des enquêtes seront menées sur le terrain durant la prochaine année scolaire 2017-2018.

**Dans le domaine administratif, juridique et financier**, des chantiers nouveaux se sont ajoutés aux activités récurrentes déjà reconduites des années précédentes.

**Le suivi de l'adaptation du logiciel comptable Cocwinelle avec les nouveautés introduites dans l'instruction comptable**, notamment la suppression du résultat exceptionnel et l'introduction de l'extourne pour la section des opérations en capital a continué à nécessiter de fréquents contacts avec le service CNERTA d'EDUTER d'AgroSup Dijon : l'octroi de moyens spécifiques à l'éditeur du logiciel a permis de mettre en œuvre un module complémentaire, intitulé INDISFI. Il permet d'éditer automatiquement des indicateurs budgétaires, financiers, économiques, pour l'établissement et chacun de ses centres avec une vision pluriannuelle. Ces éléments sont à destination des cadres de l'établissement afin de leur permettre une analyse pour leurs besoins de pilotage, sans avoir à construire d'outils spécifiques. Ils sont également intéressants pour l'autorité académique, les services de la DGER, ainsi que pour l'Inspection de l'enseignement agricole pour mener l'opération annuelle de suivi financier des établissements.

Dans le cadre de la réflexion sur les besoins à moyen terme du système d'information comptable afin de répondre aux évolutions, notamment en termes de dématérialisation, l'IEA, en relation avec EDUTER, a proposé au Directeur général de faire procéder à une étude sur le devenir de l'outil actuel qui sera menée, sous la direction de la MAPAT, à l'automne prochain.

**L'opération de suivi annuel des finances des EPLEFPA** a été réalisée en mai 2017 sur les comptes financiers arrêtés au 31 décembre 2016. Elle permet d'avoir un regard objectif et national sur la situation financière de chacun des 169 EPLEFPA. Elle est portée par un groupe piloté par l'Inspection de l'enseignement agricole mais qui fait également appel à une expertise externe :

représentants du CGAAER, des CSRFD, des attachés en DRAAF-SRFD, des chefs d'établissements. Utilisée dans le cadre du dialogue de gestion entre la DGER et les DRAAF, cette étude annuelle est un outil synthétique dont les enseignements sont attendus tant aux niveaux central que déconcentré. Une note de synthèse sur les principaux enseignements de ce travail vous a été transmise le 7 juillet dernier. Elle met en avant le constat d'une diminution du nombre d'établissement considéré en situation de crise financière. Cette amélioration confirme celle d'ores et déjà enregistrée lors des deux derniers exercices. Cependant, ce sont encore 36 établissements, sur un total de 169 EPLEFPA, qui sont considérés en crise financière potentielle ou avérée. Si on peut voir dans l'amélioration constatée l'effet de l'impulsion donnée par la DGER dans le cadre du plan national pour les établissements en difficulté financière de février 2015, il conviendrait de continuer à inciter à la vigilance sur ce sujet.

**Inventaire des dispositions du code rural et de la pêche maritime, relative aux établissements publics locaux d'enseignement et de formation professionnelle agricoles** (articles R811-4 à R811-93) qui devraient être adaptées ou abrogées et propositions en conséquence. Ce travail sur la section III du chapitre premier, du titre premier, du livre VIII du CRPM a été achevé sur l'année scolaire 2016-2017. Il vous sera remis à l'automne 2017. La réglementation actuelle, qui, dans son ensemble, a trente ans et ne correspond désormais ni à la réalité du fonctionnement des établissements (prééminence de la notion de centre constitutif; organisation financière; deuxième vague de décentralisation de 2004 qui rend obsolète la majeure partie de la sous-section consacrée à l'hébergement et à la restauration), ni à leur structuration qui a largement évolué depuis 1985 (notion de site; directeur-adjoint).

**L'enquête quinquennale** de détermination du coût d'un élève dans les établissements publics dispensant des formations similaires à celles des établissements de l'enseignement privé temps plein a été réalisée et remise en mars dernier.

**Développement d'un outil d'auto-diagnostic sur la qualité comptable à destination des EPLEFPA.** Ce travail est achevé. L'outil pourra être mis à disposition des établissements avant la fin de l'année civile. L'objectif est au travers d'une batterie de questions de permettre tant à l'ordonnateur qu'à l'agent comptable, chacun pour ce qui le concerne, d'apprécier les points de fragilité de l'organisation de la chaîne budgétaire et comptable. Le contrôle interne comptable n'étant pas applicable aux EPLEFPA, cet outil et son

exploitation restent à la discrétion de l'établissement, même s'il peut leur être recommandé de l'utiliser.

**Dans le domaine « développement, expérimentation, exploitations agricoles et ateliers technologiques »**, l'expertise de l'IEA a été mobilisée pour participer à des comités de pilotage (chef de projet, ALEXIA, RMT...), à des jurys (CASDAR, « Appel à projets pilotes ») et à des chantiers transversaux.

Le principal chantier de l'année a porté sur le thème suivant : « Analyse de la situation économique et financière des EA/AT avec une approche pluri-annuelle à partir du suivi financier des EPL et d'éléments complémentaires » (lettre de commande 2015-2016) et « Approfondissement pour les exploitations disposant d'un atelier bovin lait et celles du secteur horticole » (lettre de commande 2016-2017). La réponse à ces deux commandes a nécessité un travail très important de collecte, vérification et traitement des données à partir de la base ALEXIA. Le rapport final sera rendu en septembre 2017. Il comprendra de nombreuses analyses et commentaires qui feront l'objet d'une présentation aux rencontres inter-régionales des DEA/DAT de fin octobre 2017. Les inspecteurs considèrent qu'il serait pertinent de pouvoir actualiser cet état des lieux chaque année.

En liaison avec le sujet précédent, les inspecteurs du domaine ont apporté une forte contribution à l'évolution de la base de données ALEXIA en réalisant, à la demande du comité de pilotage, des propositions de modification des masques de saisie pour toutes les productions. Ils insistent également sur la nécessité d'obtenir rapidement les modifications sollicitées et notamment la reconstruction du module de valorisation pédagogique. Par ailleurs, l'intégration des nouveaux indices financiers présents dans le logiciel cocwinnelle faciliterait l'exploitation et la fiabilité des données économiques et financières.

Au cours de cette année scolaire, les inspecteurs du domaine ont également réalisé, sur la sollicitation de la sous-direction EDC, plusieurs expertises relatives à des demandes de création de nouveaux centres de la part des établissements. Pour améliorer le fonctionnement actuel, il serait pertinent d'établir un calendrier précisant les différentes étapes de la procédure et la contribution de chacun ; en effet, certains établissements semblent « compter » sur l'Inspection pour rédiger un rapport d'opportunité, tâche qui est, de fait, de leur responsabilité.

Enfin, les inspecteurs du domaine ont participé aux travaux du groupe de travail initié par la DGER sur la situation des DEA/DAT. Le plan d'action validé comprend d'ailleurs plusieurs volets qui induisent des travaux de l'Inspection (actualisation du guide méthodologique pour construire un projet pédagogique par exemple).

**Au total**, on notera que, concernant les missions d'évaluation, d'expertise et d'appui, 7 notes et rapports d'étude ont été remis, ou le seront d'ici la fin 2017. Sauf contordre, ils sont ensuite mis en ligne sur le site [www.chlorofil.fr](http://www.chlorofil.fr).

### **3. Mission de contribution à l'animation générale du système d'enseignement et de formation professionnelle agricoles**

**Dans le domaine pédagogique, l'accompagnement des personnels et des établissements pour la mise en œuvre des réformes** s'est poursuivi à travers l'élaboration et la mise à disposition de ressources et de recommandations comme les documents d'accompagnement aux référentiels de diplôme ou des mémentos spécifiques pour la mise en œuvre de la formation et de l'évaluation à destination des équipes (4<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup>, CAP).

Les inspecteurs et inspectrices ont été également particulièrement mobilisés pour les sessions d'accompagnement proposées aux équipes du baccalauréat professionnel CGEA et CGEVV suite à la rénovation de ce diplôme pour y intégrer une dimension agro-écologique. Ils ont participé à l'ingénierie de ces sessions ainsi qu'à leur animation et à la production de ressources, y compris pour la session spécifique destinée aux DOM-COM.

Faisant suite à celle de la classe de seconde professionnelle, la rénovation du référentiel de diplôme des classes de 1<sup>re</sup> et terminale du baccalauréat professionnel CGEA et CGEVV avait pour objectif d'intégrer les objectifs de la transition agro-écologique voulu par le MAAF. Très logiquement le nouveau référentiel met l'accent sur la nécessité d'appuyer l'enseignement sur des situations concrètes, contextualisées. C'est pourquoi il a été souhaité que les inspecteurs du domaine des exploitations agricoles, en synergie avec les inspecteurs pédagogiques, participent au programme d'accompagnement et mobilisent, au besoin, des directeurs ou directrices d'exploitations agricoles ou viticoles. Ainsi, 7 DEA, un ancien DEA et un responsable de plateforme expérimentale ont témoigné de la mise en perspective agro-écologique d'exploitations agricoles. Leurs contributions, très appréciées des

participants et des animateurs, se sont articulées avec la vidéo du comité national « Enseigner à produire autrement » (EAPA) et avec la présentation du référentiel professionnel par les DRIF. Lors de la session consacrée aux établissements des DOM-COM, un inspecteur des EA/AT a pris en charge l'animation d'une demi-journée entière.

**Diverses ressources ont été produites à destination des acteurs dans le système**, en lien avec les établissements du DNA, incluant, cette année, la réécriture de la partie pédagogique du classeur TUTAC à destination des nouveaux agents contractuels.

L'Inspection de l'EA s'est également impliquée en matière **d'innovation pédagogique**. Elle participe au comité national de l'innovation et y apporte sa contribution. Elle participe à la mise en place et au pilotage du site Pollen permettant la valorisation des initiatives pédagogiques intéressantes. Elle est impliquée dans le dispositif des LÉA (Lieux associés d'éducation) porté par l'Institut français de l'éducation (IFE Lyon) au titre du comité de pilotage et du comité scientifique. Elle participe à l'organisation des journées nationales de l'innovation prévues à Dijon en novembre 2017, tant du point de vue de l'ingénierie que de l'animation des ateliers. Elle continue également de s'impliquer, au côté du DNA, dans la formation des référents régionaux « innovation pédagogique », « ancrage scolaire » et « numérique éducatif ».

Déjà signalée dans le paragraphe sur l'évaluation, l'expérimentation relative aux classes préparatoires réservées aux bacheliers professionnels mobilise également l'Inspection en tant qu'appui au dispositif. Un groupe d'inspecteurs est engagé en particulier dans l'appui didactique et pédagogique aux équipes de direction et d'enseignants de Rodez et d'Amiens en charge de cette expérimentation.

Dans le cadre de la note de service sur **les expérimentations pédagogiques** ou dans celui d'appels à projets (ex. : e-fran), l'Inspection est également sollicitée pour assurer un appui aux équipes tant méthodologique que conceptuel.

Les inspecteurs pédagogiques sont engagés dans de nombreuses **formations et animations organisées au niveau régional ou interrégional voire national**, notamment pour l'enseignement privé (IFEAP). Les principaux objets en sont la mise en œuvre des référentiels de diplômes, en particulier dans leurs dimensions capacitaires, ainsi que les évaluations qui y sont attachées. Ce domaine de l'évaluation des capacités du référentiel de certification reste

encore une thématique qui fait l'objet de demandes de formation récurrentes de la part des équipes.

**Les missions d'inspections pédagogiques dans les DOM-COM** sont également autant d'occasions de formation des acteurs et d'animation territoriale. En 2016-2017, 16 missions centrées sur le domaine pédagogique ont eu lieu dans les DOM-COM. Très attendues par les instances administratives locales, par les directions d'établissement et par les équipes pédagogiques, ces missions sont l'objet d'interventions couvrant les 4 missions de l'IEA. Préparées très en amont avec l'ensemble des acteurs locaux, elles permettent de contribuer à diminuer l'isolement des équipes pédagogiques ultra-marines et d'avancer des solutions, en particulier techniques, spécifiques aux problématiques locales.

Il est à signaler, en Guyane, l'organisation depuis 2015 d'une formation de l'ensemble des enseignants publics et privés sur un schéma voisin de celui de TUTAC.

L'Inspection participe à l'évaluation des candidatures d'appel à projet tiers-temps relevant du champ de la coopération internationale. Au même titre, l'Inspection est membre du comité de pilotage ECVET de la DGER et a participé au suivi du projet QUAKE.

Par ailleurs, l'Inspection a été sollicitée pour participer à des ateliers de réflexion ou de formation, à la demande de divers acteurs tels qu'Eduter (séminaire consacré à la mobilité internationale des apprentis), la FFNEAP (présentation de l'expertise internationale du MAA) ou l'institut des Régions Chaudes de Montpellier SupAgro (formation des étudiants de master 2).

**Dans le domaine de la formation professionnelle continue et de l'apprentissage (FPC & A)**, les inspecteurs ont continué à jouer un rôle structurant dans le système d'inspection de l'apprentissage avec son échelon déconcentré.

Au travers de l'animation du réseau des chargés de l'inspection de l'apprentissage agricole (CIA) en DRAAF, particulièrement lors de leur regroupement national et des journées interrégionales, ils ont contribué à une coordination de la mise en œuvre de l'apprentissage, au sein de l'enseignement agricole.

L'IEA a été un membre actif de la commémoration des 50 ans des CFPPA. Membre du comité de pilotage et des comités techniques chargés de la préparation de cette manifestation, elle a été sollicitée pour apporter une

contribution relative à l'historique de ces centres (évolution des textes sur les trente dernières années), montrer leur importance, leur pertinence dans les dispositifs actuels de formation, d'animation et de développement des territoires, de coopération internationale, et ébaucher des pistes d'évolution pour ces centres.

Elle a également apporté un appui à la DGER pour l'application du décret du 30 juin 2015 relatif à la qualité des actions de formation continue et accompagné la mise en œuvre de cette mesure au niveau national, en lien avec le bureau des partenariats professionnels, avec l'objectif de permettre à tous les CFPPA de rapidement satisfaire aux exigences.

Deux inspecteurs ont réalisé, à la demande du gouvernement du territoire, une mission d'expertise sur la structuration de la FPCA en Nouvelle Calédonie (mission d'étude en septembre 2016, puis suivi en juillet 2017).

**Dans le domaine de la compétence générale**, les inspecteurs ont participé à différents réseaux et travaux sur plusieurs thématiques :

Les inspecteurs sont associés en tant que de besoin aux travaux des différents réseaux des personnels de direction et des conseillers principaux d'éducation en lien avec le DNA :

- Reseda : réseau d'éducation pour la santé, l'écoute et le développement des adolescents ;
- lutte contre les violences scolaires : médiation par les pairs ;
- valorisation de l'engagement citoyen des jeunes par les badges numériques ou par la participation à des forums dans des établissements à l'initiative des DRAAF ;
- travaux sur l'inclusion scolaire : réseau des DYS... ;
- réseau d'innovation numérique pour l'organisation de la vie scolaire ;
- Rés'APE : réseau « Animation et Pilotage Pédagogique des Établissements » constitué des directeurs-adjoints en charge de la formation initiale scolaire, animé par l'ENSFEA et dont les actions s'inscrivent dans le cadre d'un LÉA.

**Dans le domaine de la coopération internationale**, l'IEA contribue à l'animation de la mission de coopération internationale au sein du dispositif national de formation. Elle participe régulièrement aux réunions nationales des animateurs des réseaux géographiques de la DGER. Membre du comité national de pilotage, l'inspection s'est investie dans la préparation des Journées nationales de la coopération internationale (JNCI - Saint Affrique, novembre 2016) et dans leur animation.

**Dans le domaine administratif, juridique et financier**, outre les nombreux questionnements et demandes d'expertises informelles, **la contribution à la mission d'animation repose essentiellement sur l'animation des réunions du réseau des attachés en DRAAF-SRFD**, chargés du contrôle des actes et du conseil auprès des EPLEFPA. Ce travail est nécessaire afin d'assurer une vision cohérente de l'application de la législation et de la réglementation dans chaque région, et nécessite à la fois des temps d'échanges de pratiques, de formation, de présentation de l'actualité législative et réglementaire (avec des interventions fréquentes des différentes sous-directions de la DGER et du SRH), des travaux pour la réalisation d'outils de référence communs au réseau. À ce dernier titre, sur la présente année scolaire, a été mis à jour un tableau recensant les délibérations du conseil d'administration telles que prévues par la législation et la réglementation, ainsi que le cas échéant leur régime de transmission. Ces réunions sont d'autant plus essentielles que certains agents sont affectés sur ce type de poste sans aucune culture de l'enseignement agricole, ni parfois connaissance juridique particulière.

Il est à noter qu'à la demande de l'association des gestionnaires, secrétaires généraux et agents comptables des EPLEFPA, une intervention a été réalisée sur le rapport d'expertise de l'IEA sur les agents comptables temps plein et le rôle du secrétaire général dans les établissements en situation financière dégradée.

**Suite à l'étude sur les agents comptables à temps plein des EPLEFPA**, et à la demande du Directeur général, une journée a été organisée, en relation avec la sous-direction EDC. Elle s'est tenue le 6 juillet dernier, et a permis à la DGFIP et à l'IEA d'intervenir sur l'ensemble des sujets d'actualité de nature à les intéresser pour l'exercice de leurs fonctions.

**Dans le domaine «développement, expérimentation, exploitations agricoles et ateliers technologiques»**, les inspecteurs sont toujours très sollicités pour intervenir dans l'accompagnement du plan d'action «Enseigner à produire autrement»: interventions à la demande des chargés de mission en région, participation à des séminaires ou journées thématiques. Et surtout, l'accompagnement des réseaux nationaux par l'Inspection est permanent avec, en 2016-2017, un suivi plus important pour les thématiques suivantes: Educ'Phyto, Ecoantibio, Agroforesterie.

**Le nouveau plan Educ'Phyto**, élaboré fin 2015, prévoit dans l'action 6 de l'axe 1, de «renforcer la formation initiale et la professionnalisation des actifs»; il met l'accent sur la capitalisation et la diffusion des acquis de la

première édition. Dans ce contexte la DGER, SD-RICI, a émis, en mai 2016 un nouvel appel à projet qui a pour ambition d'accompagner pendant 3 ans (2017-2019) dix établissements d'enseignement agricole (technique/supérieur, public/privé) dans la mise en place de dispositifs de diffusion et de transfert des principes et techniques permettant de concevoir des systèmes de cultures innovants, économes et performants. 28 établissements ont déposé un dossier. Le financement par l'ONEMA de 8000 € attribués à chaque lauréat doit représenter au maximum 80 % du budget. Après avis des DRAAF, le jury national, auquel participent deux inspecteurs de l'enseignement agricole, réuni le 8 novembre 2016, a sélectionné 10 établissements : 9 EPLEFPA (Borgo, Chartre, Fouesnant, Eure, Saint-Yrieix, Auzeville, Valdoie, Valence, Pas-de-Calais), une école d'ingénieur privée (Purpan). Au cours du premier semestre 2017 les chargées de mission du CEZ se sont déplacées sur l'ensemble des sites pour une rencontre initiale. Un regroupement des établissements est prévu en février 2018 ; l'Inspection participera à ce premier séminaire du nouveau réseau.

**Le réseau Eco-antibio :** dans le cadre du plan du même nom, la Bergerie nationale de Rambouillet a terminé en 2017 un état des lieux des pratiques sanitaires et de l'utilisation des antibiotiques dans les exploitations de lycées agricoles. Après avoir participé à la validation de la liste des exploitations enquêtées (35 sites) et à la construction du questionnaire d'enquête, les inspecteurs ont contribué à la rédaction d'un document présentant les résultats et comprenant également des recommandations. Les résultats sont maintenant diffusés avec une suite envisagée dans le cadre de sessions de formation destinées aux DEA. Compte tenu du nombre élevé d'exploitations concernées par ce thème, les inspecteurs des EA/AT participeront activement à la valorisation de ces travaux.

**Le plan de développement de l'agroforesterie** lancé par le ministère de l'Agriculture et de l'Alimentation en 2015 comprend 5 axes dont l'un s'intitule « développer le conseil, la formation et la promotion de l'agroforesterie ». Cette thématique, confiée par la DGER au CEZ, connaît un fort engouement auprès des directeurs d'exploitations agricoles. Aussi, l'Inspection participe au comité de pilotage créé début 2017. La première séance avait pour objet de présenter les différentes actions et dispositifs engagés sur ce sujet, puis de discuter et valider les actions possibles d'appui aux établissements. Des liens sont établis avec le RMT existant sur le même sujet et plusieurs groupes de travail sont en place sur les thématiques : Arbres, Paysages et Agricultures (APA), et concernant les haies.

Les inspecteurs de l'enseignement agricole sont sollicités pour administrer des enquêtes au gré de leurs missions dans les établissements afin de mieux connaître les actions en place. À ce titre, deux guides pour la collecte d'informations concernant les projets agroforestiers ont été conçus :

- systèmes intra-parcellaires ;
- haies et autres systèmes avec des ligneux en bordure de parcelles.

L'objet des enquêtes vise à alimenter et mettre à jour une base de données. Les premières remontées du terrain ont été réalisées au printemps. L'animation d'un réseau est envisagée ainsi que l'ouverture d'une conférence firstclass consacrée à l'agroforesterie. Une journée nationale pourrait être organisée en décembre 2017 après les interrégionales des DEA/DAT durant lesquelles des ateliers seront proposés.

Par ailleurs, l'Inspection intervient dans le **plan de lutte contre les dépérissements du vignoble**, plan construit en concertation avec tous les organismes et métiers concernés, de la production de plants de vigne à la vente du vin. L'Inspection représente la DGER dans le comité de pilotage concerné par l'axe 1 : « Vers un réseau d'acteurs pour promouvoir la formation et le transfert des bonnes pratiques ». Les travaux engagés par le comité de pilotage depuis sa mise en place en janvier 2017 portent sur :

- le recensement des formations ayant trait à la problématique du dépérissement, y inclus les formations à la taille ;
- le recensement des parcelles de démonstration ;
- l'identification des acteurs de la formation aux différents échelons territoriaux ;
- la mise en place et le traitement d'une enquête sur les besoins et les attentes des acteurs de la formation.

On notera enfin que l'Inspection de l'enseignement agricole s'est particulièrement investie dans les travaux du **RMT « bâtiments d'élevage »**, piloté par l'Institut de l'élevage, dont un des objectifs est de créer les conditions d'une meilleure intégration de la thématique des bâtiments dans l'enseignement agricole, notamment au regard du plan d'action « Enseigner à produire autrement ».

L'année 2016-2017 a été marquée par la préparation et l'ouverture d'un concours destiné aux élèves et étudiants de l'enseignement agricole, agronomique et vétérinaire et intitulé « Imagine les bâtiments de demain ». Ce concours a enregistré une participation importante avec 26 établissements impliqués (22 publics, 4 privés), 68 équipes inscrites (classe, sous-groupe,

groupe interclasses...), avec au final 56 propositions reçues, dont 53 recevables.

L'Inspection était membre du jury qui a évalué les projets pour retenir 10 lauréats présentés au colloque international de Lille qui a désigné les trois meilleures.

#### **4. Formation et recrutement**

Toutes catégories d'inspecteurs confondues, l'IEA s'est, comme chaque année, largement investie dans la formation initiale et continue de l'ensemble des personnels de l'enseignement agricole, comme le spécifie sa quatrième mission. Il en est de même pour les opérations de recrutement, pour tous les types de personnels. Qu'il s'agisse de formation ou de recrutement, on retiendra plus particulièrement les points suivants.

**Dans le domaine pédagogique**, le dispositif TUTAC à destination des contractuels de l'enseignement agricole est maintenant institutionnalisé. Il a donné lieu, en 2016-2017 à une expérimentation visant à faire intervenir l'IEA, en plus du regroupement disciplinaire, lors du regroupement régional. Expérimenté pour la thématique «évaluation» en novembre 2016 dans les régions Bretagne et Auvergne-Rhône Alpes, le principe d'intervention de l'IEA au niveau régional a été validé par le comité de pilotage TUTAC et une généralisation proposée dès novembre 2017. La journée de regroupement des inspecteurs pédagogiques, le 5 juillet 2017, a permis de construire les modalités d'intervention qui vont donc se mettre en place dans les régions dès le prochain regroupement régional au début du mois d'octobre.

L'organisation des concours d'enseignants mobilise fortement les inspectrices et inspecteurs de l'enseignement agricole : construction et correction des sujets, interrogations orales lors des épreuves d'admission.

Les concours 2017 de recrutement des enseignants (hors CPE) portaient sur 414 postes : 166 externes publics, 20 externes privés, 40 internes publics, 20 internes privés et 168 réservés. Les résultats sont très décevants puisque seuls 209 lauréats (50,5 %) figurent sur les listes principales. Pour les concours réservés les résultats sont particulièrement faibles : 51 lauréats sur 175 postes soit 29 % de postes pourvus.

Les difficultés de recrutement des enseignants sont importantes, comme s'est également le cas à l'Éducation nationale. L'IEA, en concertation avec les présidents de jury, a proposé à ses partenaires des services administratifs des pistes, tant stratégiques que logistiques, visant à promouvoir les concours de recrutement des enseignants de l'enseignement agricole.

**Dans le domaine de la compétence générale**, les inspecteurs sont intervenus dans le recrutement des directeurs d'EPLEFPA, des CPE, ainsi que dans le processus de qualification des directeurs d'établissements de l'enseignement agricole privé à temps plein. L'activité de recrutement pour l'enseignement agricole public (CPE et personnels de direction) est importante tant en nombre de jours qu'au niveau de l'enjeu pour le système. Dans ces processus de recrutement, on peut noter une réelle professionnalisation des candidats mais aussi des examinateurs, dont les inspecteurs.

L'Inspection a également été sollicitée par le ministère de l'Éducation nationale pour le recrutement de ses personnels de direction et celui d'inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR).

Les inspecteurs à compétence générale sont associés à la définition des formations des personnels de direction sous la direction d'AgroSup Dijon. Ils interviennent en concertation avec les inspecteurs des autres compétences dans tous les modules de formation à destination des directeurs adjoints et directeurs d'établissements, des CPE et des infirmières. Suite aux différentes réflexions menées et aux observations faites sur le terrain, les inspecteurs du domaine compétence générale interviennent dans le module « management » de la formation des directeurs d'établissements publics, particulièrement sur les questions de posture et de dialogue social. Ils apportent leur contribution au module relatif au projet d'établissement. Ils contribuent à l'organisation des différents modules relatifs au pilotage pédagogique et éducatif et interviennent également dans leur mise en œuvre. En outre, l'expertise « vie scolaire » des inspecteurs à compétence générale a été sollicitée par l'ENSFEA, dans la réflexion et la mise en œuvre du master MEEF, mention encadrement éducatif.

**Dans le domaine administratif, juridique et financier**, les inspecteurs ont participé à des examens professionnels concernant les attachés d'administration, les attachés principaux, les secrétaires administratifs des trois grades, ainsi qu'aux concours de déprécarisation pour les attachés, secrétaires et adjoints administratifs.

La présence des inspecteurs sur ces concours est essentielle afin de s'assurer que le secteur de l'enseignement agricole, qui représente la moitié des emplois du ministère chargé de l'agriculture, n'est pas méconnu, tant dans les épreuves écrites qu'orales et que ses spécificités sont prises en compte. Leur connaissance globale du fonctionnement des administrations, du droit administratif et des finances publiques leur permet par ailleurs de juger des prestations de l'ensemble des candidats quels que soient leur secteur ou administration d'origine.

Les inspecteurs à compétence administrative, juridique et financière interviennent également de manière conséquente pour la formation d'adaptation à l'emploi des cadres dispensée par AgroSup Dijon : directeurs d'EPLEFPA, directeurs adjoints et directeurs de centres, gestionnaires. Ils ont par ailleurs mené un stage dans le cadre du plan national de formation sur le budget et la comptabilité des établissements. L'IEA, conformément à la lettre de commande, a donc continué à se mobiliser sur la formation initiale et continue des directeurs et secrétaires généraux, dans le domaine budgétaire et managérial.

**Dans le domaine « développement, expérimentation, exploitations agricoles et ateliers technologiques »**, les inspecteurs ont, comme chaque année, activement participé au recrutement des DEA/DAT, pour lesquels on a constaté une stagnation du nombre de candidats. Compte tenu du fort renouvellement de la population de DEA/DAT confirmé cette année encore, la mobilisation pour solliciter des agents à se présenter doit être accentuée d'autant plus qu'il n'y a pas eu d'ouverture de la section « chefs de travaux » pour les concours PLPA en 2016 et 2017.

Concernant la formation des agents contractuels faisant fonction de DEA/DAT (TUTAC directeurs de centre), les inspecteurs préconisent que ce calendrier 2017-2018 (six demi-journées en janvier) soit décalé sur fin janvier, afin de permettre aux contractuels recrutés tardivement de suivre cette formation. Par ailleurs, ils constatent avec regret les réticences de certains chefs d'établissement à « libérer » leurs nouveaux contractuels qui se trouvent dans ce cas encore plus démunis.

Les inspecteurs de ce domaine interviennent également dans la formation des directeurs d'EPLEFPA et de centres, principalement dans le module de pratique professionnelle de juillet que réalisent tous les nouveaux DEA/DAT, avec la remise d'une boîte à outils. Il est à noter qu'une demi-journée est toujours consacrée au plan d'action « Enseigner à produire autrement ».

**Dans le domaine « formation professionnelle continue et apprentissage »,** les inspecteurs sont intervenus dans les sessions de formation des personnels de direction et des chargés d'inspection de l'apprentissage en région. Ils ont assuré la formation dans le cadre de TUTAC pour les formateurs et directeurs de centres nouvellement recrutés en CFA/CFPPA. Ils sont également intervenus dans la formation des personnels de direction d'EPLEFPA et de centres. Ils ont également participé aux actions de formation liées à la mise en place du CAPa par UC et du BP REA rénové.

En matière de recrutement, ils se sont investis dans les commissions de recrutement et de qualification des directeurs de CFA/CFPPA, des personnels de direction d'EPLEFPA et de chargés d'inspection de l'apprentissage auprès des DRAAF.

En ce qui concerne le recrutement des directeurs de CFA/CFPPA, on constate de façon très prégnante un manque de candidats. En particulier, le redéploiement des fonctionnaires de catégories A (en postes gagés ou non gagés) vers la formation initiale scolaire a entraîné automatiquement une réduction du « vivier potentiel ». Pour les années à venir, si des décisions ne sont prises, il y aura un manque crucial de candidats aux postes laissés vacants par les mutations ou promotions professionnelles et les départs à la retraite.

Face à cette pénurie de candidatures, l'IEA propose deux types d'actions :

- rendre plus attractive la fonction et développer, en mobilisant notamment le réseau des IGAPS, la promotion pour l'accès à cette fonction auprès des agents en fonction dans les EPLEFPA mais aussi dans les services déconcentrés. Une action pourrait être menée auprès des agents en fonction au ministère de l'Éducation nationale. L'expérience de ceux qui ont été inscrits sur la liste puis nommés sur un poste de directeur de CFA CFPPA est généralement très positive.
- mettre en place un dispositif de professionnalisation et d'accès vers la titularisation des agents contractuels nommés sur les postes vacants. Afin d'assurer leur pérennisation dans une fonction pour laquelle ils manifestent des aptitudes et qu'ils assurent en donnant satisfaction à leur hiérarchie, un dispositif doit être mis en place pour accéder à la titularisation dans un corps de fonctionnaire de catégorie A. Pour les agents qui ne peuvent accéder par concours interne ou réservé au statut d'IAE ou de professeur disciplinaire (ou de CPE), l'ouverture par l'ensemble des voies d'un concours pour l'accès à l'option « ingénierie de la formation professionnelle » est indispensable. Le master MEF, préparé au niveau de l'ENSFA ne comportant pas cette option, une solution devra être recherchée auprès d'autres instituts de formation.

## 5. Fonctionnement de l'IEA

L'organisation de l'IEA a été marquée par un **changement de doyen** en décembre 2016.

L'année a été marquée également par **l'élaboration des textes relatifs à la revalorisation indiciaire et indemnitaire** (entrée dans la RIFSEEP des inspecteurs), dans le cadre d'un processus de concertation avec le secrétariat général du ministère. Il apparaît essentiel que le processus de publication de ces textes puisse être mené à bien.

**Le fonctionnement budgétaire** a été plus serein que l'année précédente, du fait d'aléas moins nombreux et des éléments conjoncturels évoqués (réduction du nombre d'inspections d'ACEN). Cependant, une grande vigilance reste nécessaire, en suivant notamment particulièrement les demandes d'intervention dans les DOM-COM, qui tendent à s'accroître et ont un impact significatif sur les frais de déplacement.

Le métier d'inspecteur de l'enseignement agricole nécessite un engagement en matière de **formation professionnelle continue**, afin de maintenir voire de développer l'expertise exigeante requise par ce métier. Outre le cycle de 3 semaines de formation des inspecteurs nouvellement recrutés, différentes actions individuelles (participation à des colloques et séminaires...) ou collectives (formation ACCOUSTICE) ont pu être financées sur le budget dévolu à l'IEA, marge de manœuvre dégagée du fait des efforts de gestion réalisés par ailleurs.

La conduite des actions inscrites dans le cadre du **projet de l'IEA** pour la période 2016-2020 s'est poursuivie selon le rythme prévu. Les actions définies visent à une amélioration organisationnelle concrète, pour les inspecteurs et les usagers, du travail de l'IEA. Un groupe de suivi et deux animateurs coordonnent l'avancée du projet.

En parallèle, le doyen a initié une **feuille de route de l'IEA**, visant à prendre en compte des éléments stratégiques relevant de la gouvernance et l'organisation de l'IEA. Les éléments de cette feuille de route feront l'objet de discussions dans le cadre du groupe de concertation constitué de représentants des inspecteurs, nouvellement créé. L'un des premiers objectifs sera d'aboutir, au plus tard à la fin de l'année 2017, à une nouvelle note de service sur l'exercice des missions de l'enseignement agricole, qui se substituera à celle datant de 1989.

Enfin, **la coordination IEA-RAPS** a de nouveau très bien fonctionné, pour la huitième année. Rappelons qu'elle est organisée autour d'une réunion tripartite annuelle par région DRAAF - MAPS - IEA. Ces réunions tripartites permettent de réaliser un point méticuleux, établissement par établissement, des questions de personnels à suivre particulièrement ou des interventions à réaliser. Depuis sept ans, un relevé de décision est dressé qui indique le « qui fait quoi » pour l'année à venir, donnant ainsi une feuille de route partagée et permettant de faire un point précis lors de la rencontre suivante.

Il a été convenu que, dans un souci d'amélioration de l'efficacité de ces réunions, le calendrier des réunions tripartites sera avancé en 2017-2018, afin qu'elles aient toutes lieu avant la première CCP des personnels de direction. De plus, la forme de leur restitution sera améliorée, afin de nourrir des fiches signalétiques pour chaque établissement, permettant d'éclairer sur sa situation spécifique et les problématiques qui lui sont propres.

L'IEA a, en outre, répondu à l'invitation des IGAPS pour participer à la réflexion sur le fonctionnement de leur réseau dans les années à venir.

## CHAPITRE XVII

# Compte rendu d'activité 2017-2018

L'activité de l'Inspection de l'enseignement agricole a généré cette année 1 337 rapports, en lien avec les trois groupes de missions qui lui sont réglementairement confiées, soit un chiffre globalement stable par rapport à l'année précédente. Il est à noter que les appuis à la prise de fonction de directeurs d'EPLEFPA (45) sont en légère diminution car tous les postes d'adjoints n'ont pas été pourvus à la rentrée 2017 (12 postes en faisant fonction), alors que ceux destinés aux directeurs de centre (29) sont en augmentation sensible. Les demandes de visites conseils sont stables, et restent en nombre relativement limité (30). Le nombre d'évaluations d'établissements et de centres (33) reste également du même ordre de grandeur que les années précédentes.

### 1. Mission d'inspection

L'activité de contrôle a été exercée à l'égard de 1 076 agents, la très grande majorité d'entre eux étant enseignants et formateurs (980). La mise en œuvre du décret appliquant aux enseignants et CPE du dispositif « parcours professionnels, carrières et rémunérations » (PPCR) dès septembre 2017, et même si l'application des rendez-vous de carrière qui y sont liés est repoussée à la rentrée de septembre 2019, a entraîné l'abandon des inspections en cours de carrière réalisées à l'initiative des inspecteurs.

Dans ce contexte, les inspections pédagogiques d'agents sont dans une période de profonde mutation qui va de pair avec l'accent mis sur l'accompagnement des agents et des équipes, à la fois dans les textes réglementaires (décret du 10 mai 2017) et dans la note de service du 1<sup>er</sup> février 2018 relative à l'exercice des missions de l'Inspection.

Dans le domaine pédagogique, la mission de contrôle en 2017-2018 a vu, pour la seconde année, la mise en œuvre des nouvelles modalités des inspections des ACEN. Cette mise en œuvre monte progressivement en puissance avec l'enregistrement de demandes d'inspections en provenance des directions

d'EPL ou des agents eux-mêmes dès la 1<sup>re</sup> année si la situation le demande. Les inspections des ACEN en 5<sup>e</sup> année sont également entrées en vigueur en 2017-2018. Les préparations des CCP ont également fait l'objet d'évolutions avec des procédures refondées entre le bureau BGDC à la DGER, celui de la gestion des personnels contractuels au secrétariat général et l'IEA. En 2018, les résultats des CCP font apparaître le non renouvellement de 29 contrats d'ACEN, agents ayant donc eu 2 rapports avec avis défavorable dans la même discipline.

Pour ce qui concerne le secteur « éducation et vie scolaire », une augmentation significative du nombre d'inspections d'agents contractuels de CPE (13) est constatée. Ces inspections se sont déroulées lors de la 2<sup>e</sup> année ou la 5<sup>e</sup> année de contrat dans un établissement.

Compte tenu du nombre et de la qualité des candidats au concours externe des CPE, il serait envisageable d'ajuster le nombre de postes offerts, en fonction des besoins constatés des établissements.

Par ailleurs, les missions des CPE ont évolué sensiblement depuis la publication du référentiel de compétences et de la note de service précisant leurs missions. De nombreuses fiches techniques ont été rédigées à la suite des inspections menées dans les établissements. Ces fiches remontent de nombreuses situations selon lesquelles les conditions d'emploi des assistants d'éducation ne sont pas totalement respectées. Les CPE doivent progresser dans leur mission de responsable du service et d'encadrement d'une équipe. De plus, il est attendu qu'ils exercent une fonction de conseil à l'élaboration du volet éducatif du projet d'établissement, et des marges de progression ont été identifiées dans ce domaine.

Les inspections de contrôle ont également concerné les inspecteurs du domaine « formation continue et apprentissage (FPCA) » pour les PLPA ingénierie de la formation, dont ceux en fonction de directeurs de centres.

**Les inspections sur la manière de servir**, d'un nombre total de 14, ont concerné 5 enseignants, 2 personnels en charge de la vie scolaire (TFR ou CPE), 3 gestionnaires ou secrétaires généraux et 4 personnels de direction (1 DEA, 1 directeur CFPPA et 2 directeurs EPLEFPA). Malgré les nombreux échanges avec les autorités académiques, des progrès restent encore à accomplir pour obtenir des éléments factuels suffisamment formalisés.

D'un point de vue général, il est noté pour les chefs d'établissement l'absence encore trop fréquente de lettre de mission de leur DRAAF. Dans les établissements, les comptes rendus d'entretiens professionnels des agents sont trop fréquemment absents.

Les dossiers liés à une situation conflictuelle ou au défaut de la qualité professionnelle d'un agent méritent une plus grande vigilance de la part des autorités hiérarchiques. La formalisation écrite des constats devrait permettre plus fréquemment de déclencher et d'objectiver les actions à conduire, de fixer des pistes de progrès ou/et d'identifier des faits susceptibles de justifier une action disciplinaire.

Les évaluations d'établissements publics (15) sont stables par rapport à l'année précédente. Elles ont mobilisé des équipes d'inspecteurs conséquentes pour des interventions longues (en général trois jours de déplacement dans l'établissement). Ces inspections reposent en effet sur une approche systémique, nécessitant la mobilisation simultanée de différents domaines d'expertise. En parallèle, le nombre d'inspections de centres (15) est resté important, tant en ce qui concerne les CFA/CFPPA que les exploitations agricoles et ateliers technologiques.

Conformément à la lettre de commande, deux inspections ont été programmées dans des établissements privés « temps plein » et deux inspections dans des maisons familiales rurales. Ces inspections portent sur la mise en œuvre du contrat avec l'État.

Concernant les MFR, il s'agissait d'une action inédite. Ces inspections ont été menées par un binôme constitué d'un inspecteur FPCA et d'un inspecteur pédagogique. Elles ont permis une expertise sur l'organisation des services, l'organisation pédagogique et éducative des sections de formations présentes dans l'établissement, les résultats aux examens et l'exercice des missions dévolues à l'enseignement agricole.

Au travers de l'ensemble des missions qu'ils ont réalisé, les inspecteurs du domaine administratif, juridique et financier ont, tout comme les années précédentes, relevé qu'un certain nombre d'agents sur poste de secrétaires généraux d'EPLEFPA ou de gestionnaires n'ont pas le profil adéquat, ne sont pas préparés aux fonctions par leur parcours antérieur et pour certains ne sont pas lucides quant à leur capacité à tenir le poste conformément aux attentes du système. Ceci est d'autant plus étonnant que les représentants de l'autorité académique et des directeurs d'établissement relèvent l'impor-

tance de ce type de poste pour le bon fonctionnement des EPLEFPA. Il est à relever que les agents qui prennent ce type de fonction réussissent d'autant mieux si, d'une part leurs compétences sont a priori en adéquation avec les fonctions, et si, d'autre part, ils sont accompagnés par des collègues et leur hiérarchie et, enfin, s'il existe une animation en région.

En ce qui concerne les agents contractuels sur poste de gestionnaire ou de secrétaire général, une inspection est réalisée lors de la première année de leur fonction. Elle est destinée à aider l'agent à prendre en charge, au mieux, ses fonctions et à émettre un avis sur l'éventuel renouvellement du contrat. Pour ceux qui répondent aux attentes de l'établissement, il conviendrait de préserver leur poste pendant trois ans, afin de stabiliser la fonction et le fonctionnement de l'équipe de direction. Toutefois, compte tenu des difficultés de pourvoir certains postes, des agents contractuels sont recrutés et, bien qu'ils ne répondent pas aux attentes du référentiel, sont stables sur leur poste. Tout comme pour les enseignants, il serait souhaitable qu'une inspection ait lieu en début de cinquième année de fonction.

Par ailleurs, un manque de professionnalisation a été noté de la part d'un certain nombre d'équipes administratives. La formation est un outil de nature à pouvoir, en partie, y remédier. Une formation d'adaptation à l'emploi pour les nouveaux secrétaires généraux et gestionnaires est organisée par AgroSup Dijon. Le suivi des sept modules de cette formation est une obligation qui s'impose tant aux agents qu'à leur hiérarchie. Une formation continue doit être envisagée en mobilisant tous les leviers disponibles : PNF, formations interministérielles, formations de proximité.

Enfin, une fois encore, en matière d'organisation et de fonctionnement de la comptabilité des EPLEFPA, il a été constaté que la prise en compte des évolutions réglementaires n'était pas toujours réalisée avec la diligence nécessaire. Des organisations rendant inopérants les contrôles ont également été constatées, sans que parfois les agents, ou même les cadres en aient conscience. Certains de ces derniers n'exercent toujours pas la plénitude de leur fonction en matière financière.

Les observations les plus critiques ont été réalisées essentiellement lors d'inspections contrôles, dans des situations délicates, voire de crise, et ne sont donc certainement pas généralisables.

Le nombre d'inspections de qualification pour les directeurs de CFA/CFPPA en deuxième année suite à la prise de fonction a fortement diminué en 2017-

2018. Cinq inspections étaient programmées, une a été reportée et seulement trois agents ont été qualifiés.

**Pour le domaine des exploitations agricoles et ateliers technologiques**, tous les nouveaux agents en fonction de directeur d'EA/AT ont été inspectés, à l'exception de ceux qui ont été nommés en cours d'année suite aux démissions, ou mobilités, de leurs prédécesseurs. Ces démissions en cours d'année, au moins 7 cas connus en 2017-2018, prennent de l'ampleur et traduisent autant la difficulté du métier que les facilités qu'ont les démissionnaires à retrouver un emploi dans le secteur privé conforme à leurs aspirations et leur niveau de formation.

Certaines de ces démissions auraient pu être évitées si les agents avaient fait l'objet d'un peu plus d'attention et de bienveillance de la part de leur hiérarchie.

Tous les agents contractuels ont obtenu un avis favorable. Certains profils sont particulièrement intéressants : niveau de diplôme élevé (souvent des ingénieurs), engagement, motivation et aptitudes relationnelles appréciables.

Ces missions se positionnent fréquemment comme un appui plutôt que comme un contrôle.

L'augmentation de l'effectif d'agents contractuels au sein de la population des DEA DAT attire aujourd'hui l'attention des différents partenaires, dont les organisations syndicales.

Concernant les opérations de qualification, tous les agents concernés ont obtenu un avis favorable. Pour les jeunes IAE, nous avons constaté de réels progrès entre la première visite (APF) et la seconde une année plus tard : les conseils formulés par les inspecteurs ont été pris en compte par les DEA et ont parfois incité les directeurs d'établissement à davantage de vigilance et d'accompagnement.

Enfin, concernant les exploitations ou ateliers technologiques, l'expertise des inspecteurs de ce domaine a été sollicitée dans trois situations particulières. Dans deux de ces situations, des demandes plus précoces auraient été souhaitables, les inspecteurs ayant observé au cours de leur visite une situation déjà très alarmante.

**L'activité d'évaluation** a concerné des opérations de différentes natures, sur lesquelles un regard était nécessaire pour permettre au décideur de réguler l'action publique. Il s'agissait de :

- l'évaluation d'équipes pédagogiques ;
- l'évaluation du fonctionnement des services de vie scolaire ;
- l'évaluation de l'activité des réseaux géographiques de la DGER et de leur pilotage ;
- l'évaluation des stagiaires issus de concours ;
- l'évaluation de dispositifs (bilan de trois groupes de travail dans le cadre de l'expérimentation LMD, dispositif de classe préparatoire pour les bacheliers professionnels).

**Les évaluations d'équipes pédagogiques** sont restées stables cette année. Elles sont déclenchées soit lorsque sont rencontrées des difficultés de cohésion autour d'un projet commun, soit en cas de nécessité d'accompagnement des équipes pour la mise en œuvre de nouvelles filières ou de nouveaux projets.

Comme l'année précédente, des **évaluations de services de vie scolaire** ont été diligentées. Cinq évaluations ont été réalisées cette année. Les personnels en charge de l'éducation et de la surveillance doivent faire face à de nouvelles exigences en matière de sécurité et de nouvelles attentes dans le suivi et l'accompagnement. La mixité des publics (apprentis et élèves) au sein des établissements, fréquentant les mêmes espaces, suscite de nouvelles interrogations sur le rôle de chacun dans les projets éducatifs et le suivi éducatif des apprenants. De nombreux projets d'établissements doivent être réactualisés en prenant le soin de réfléchir au volet éducatif de chaque centre et aussi aux espaces et temps communs à une diversité d'utilisateurs.

**Le dispositif d'évaluation des stagiaires PLPA et PCEA**, initié lors de la session de mai-juin 2016 pour les stagiaires du public, s'est poursuivi en 2018. Le rapport d'inspection constitue une des quatre pièces du dossier d'évaluation des stagiaires mises à la disposition du jury pour ses délibérations. Sur 177 dossiers ayant donné lieu à délibération, le jury a envisagé de ne pas titulariser 27 stagiaires. Ceux-ci ont donc été invités, dans le cadre de l'article 5 des arrêtés des 26 février et 21 décembre 2016, à présenter oralement au jury un complément d'informations quant aux contenus des rapports produits par les différents évaluateurs. À l'issue de ces entretiens : 12 stagiaires ont été admis, 14 ont été proposés au redoublement et 1 a été définitivement refusé.

Au total donc sur les 177 dossiers délibérés, 162 stagiaires ont donc été admis soit 91,5% (93% en 2017).

**L'évaluation des dispositifs et processus liés aux expérimentations pédagogiques** mises en œuvre dans le cadre des articles L811-8 et L813-2 du code rural et de la pêche maritime a été réalisée en vue de fournir, en particulier, une expertise dans le cas d'une possible extension de ce dispositif. Ce dispositif peut s'intégrer dans le cadre d'une politique de l'innovation affirmée, il permet aux établissements de penser innovation dans un cadre expérimental, mobilisant un collectif tant interne qu'externe. Mais des ajustements seraient nécessaires en matière de pilotage et d'animation du dispositif dans sa globalité. Une réflexion sur la pérennité des moyens nécessaires aux établissements pour mener ces projets est une priorité.

Par ailleurs, il apparaît souhaitable de mobiliser davantage ce cadre expérimental au bénéfice de thématiques prioritaires définies nationalement et annuellement et de davantage mobiliser les chercheurs dans cette réflexion et la capitalisation des résultats.

**L'évaluation du dispositif de classe préparatoire pour les bacheliers professionnels** de Rodez et d'Amiens continue. Une première note a été remise au DGER, elle décrit précisément les caractéristiques de ce dispositif avec les premiers constats et préconisations. Décision a été prise par l'administration de poursuivre cette expérimentation dont la prochaine note d'évaluation sera fournie en fin d'année civile 2018.

L'IEA poursuit également une évaluation de la mise en œuvre du CAP agricole. Après les difficultés d'évaluation constatées en 2017 pour la mise en œuvre de certaines épreuves, des solutions ont été apportées au dispositif lors de la session 2018. Les évaluations vont, en 2018-2019, porter sur la mise en œuvre, dans les établissements, des espaces d'autonomie originaux permis par le référentiel de diplôme.

**L'activité de conseil**, pour ce qui concerne les personnels de direction, est mise en œuvre dans le cadre des appuis à la prise de fonction (APF). Ces APF ont concerné 45 directeurs et directeurs adjoints d'EPLFPA, 19 directeurs de CFA-CFPPA, 11 directeurs d'EA/AT, 11 secrétaires généraux et gestionnaires, soit 86 personnels appartenant aux équipes de direction des EPLFPA, ainsi que 2 chargés d'inspection d'apprentissage en DRAAF. Ce chiffre reste relativement stable pour les personnels sur statut d'emploi de directeur d'EPLFPA, mais est en diminution sensible pour les directeurs de centre. Ce constat est à rapprocher de la difficulté croissante à recruter sur ces fonctions par la voie de la liste d'aptitude, et, en conséquence, corrélée au recours plus fréquent à des agents contractuels.

Depuis 2015-2016, et en accord avec la sous-direction EDC, les inspecteurs FPCA assurent au cours du premier semestre suivant la prise de fonction une visite conseil auprès de tous les nouveaux « faisant fonction » de direction de CFPPA et/ou CFA ACEN. Elle peut être suivie, à la demande du directeur d'EPLEFPA et/ou de l'autorité académique, d'une inspection donnant un avis sur le renouvellement du contrat, soit en fin d'année scolaire soit l'année suivante. En 2017-2018, l'inspection de deux agents a été demandée. L'une d'elles arrivée tardivement n'a pu être réalisée avant la fin de l'année scolaire. Pour les directeurs agents contractuels sur budget d'établissement (ACB), une visite est proposée à l'agent par les inspecteurs. Cette procédure donne satisfaction à l'ensemble des acteurs.

Les appuis à la prise de fonction en première année suite à une nomination de fonctionnaire ont augmenté suite à l'affectation de six IAE stagiaires, issus d'un concours de déprécarisation (contre 0 l'année précédente), en plus des cinq agents inscrits sur la liste d'aptitude.

Pour les directeurs d'exploitation agricole et d'atelier technologique, la charge en inspections d'agents contractuels et de nouvelles missions urgentes arrivées en cours d'année ont conduit à reporter de façon conjoncturelle quelques missions en début d'année scolaire 2018-2019. Les APF se sont déroulés dans de bonnes conditions. Parfois ils se prolongent par des contacts à distance entre l'inspecteur et le DEA DAT. L'enquête menée dans le cadre de l'étude du devenir des IAE sortants d'école nommés sur des postes de DEA, dont le rapport est en cours, montre que cette procédure est très largement appréciée.

Une nouvelle modalité d'appui à la prise de fonction des directeurs d'EPLEFPA a été expérimentée cette année. Elle a consisté à une prise contact dès leur nomination par une première période de formation en début juillet à la DGER pour une meilleure connaissance des services et des politiques prioritaires portées par la DGER. Dès la rentrée, les personnels de direction prennent connaissance du binôme d'inspecteurs en charge de l'APF. Le premier déplacement des inspecteurs se réalise entre septembre et décembre, le plus tôt possible après la prise de fonction. Les personnels de direction font appel aux inspecteurs en tant que de besoin jusqu'au diagnostic qu'ils présentent durant le deuxième déplacement qui se déroule entre février et avril de leur première année.

La procédure spécifique d'accompagnement en cours de carrière a été mise en œuvre pour 4 directeurs adjoints d'EPLEFPA. Les échanges nombreux,

notamment avec les IGAPS et le délégué à la mobilité du MAA, permettent de proposer des modalités complémentaires à l'accompagnement réalisé par l'IEA. Le coaching est le plus souvent sollicité. Néanmoins, un travail de coordination est indispensable entre les structures en charge de l'appui, l'accompagnement et le coaching. Actuellement les bénéficiaires reçoivent des informations qui manquent d'harmonisation.

Dans le domaine pédagogique, si les demandes de visites conseil stagnent (idem en 2016-2017), l'accompagnement des agents et des équipes, mis en exergue dans la note de service du 1/2/2018 sur l'exercice des missions de l'IEA, se développe à travers, particulièrement, des demandes de reconnaissance de double compétence. La procédure de reconnaissance de doubles compétences est maintenant définie dans la note de service du 30/11/2017. Il y est précisé la mise en œuvre d'une phase préalable de diagnostic de compétences avec programmation, si besoin, de formations individualisées en amont de l'inspection proprement dite dans la nouvelle discipline visée.

## **2. Mission d'expertise et d'appui**

Dans le domaine pédagogique :

**L'étude sur les spécificités pédagogiques et éducatives de l'enseignement technique agricole** a été engagée en interrogeant en particulier les dynamiques d'innovation pédagogique. Il a été proposé une méthodologie et un calendrier permettant de mettre à disposition fin 2018 une note intermédiaire, présentant sous forme de fiches thématiques, ce qui fait effectivement spécificité, les enjeux, intérêts mais aussi points de vigilance ainsi que les perspectives. Huit axes ont été déterminés : entretien d'un climat scolaire favorable aux apprentissages ; développement de compétences sociales, de la citoyenneté, de l'ouverture culturelle et au monde des apprenants ; développement de compétences sociales pertinentes en vue de l'insertion ; adaptation de l'enseignement aux évolutions des politiques publiques et aux attentes de la société ; accompagnement et professionnalisation des acteurs en vue de la mise en œuvre des 5 missions de l'enseignement agricole ; prise en compte de la diversité, de l'hétérogénéité des publics et de leurs projets ; mobilisation de l'autonomie des établissements et de l'innovation en vue de la réussite des apprenants ; adaptation aux besoins de formation et de développement des territoires.

L'Inspection de l'enseignement agricole a également réalisé un **bilan de la mise en œuvre de la pluridisciplinarité dans l'enseignement agricole**. L'étude met en avant la diversité d'activités, d'actions et d'objets mobilisés dans le cadre d'une large autonomie laissée aux équipes pédagogiques. Elle met aussi l'accent sur leurs finalités en matière de réussite et d'insertion des apprenants, comme outils au service de la certification, comme de la motivation ou de l'accompagnement du projet du jeune.

Pour autant, ce type d'activités, pourtant inscrit de longue date dans l'enseignement agricole, ne va pas nécessairement de soi pour les enseignants, en imposant un travail collectif et un pilotage pédagogique efficace au niveau de l'établissement et en remettant souvent en cause la représentation habituelle du métier. Cela nécessite aussi de poursuivre au niveau régional et national, une politique affirmée pour l'impulsion et l'accompagnement de projets pluri, inter ou transdisciplinaire, en mobilisant l'ensemble du système dans le cadre de l'innovation pédagogique.

**Comme les années précédentes, la construction des sujets d'examen et de concours** reste une opération emblématique de l'IEA qui mobilise une large partie des inspecteurs pédagogiques lors du premier trimestre de l'année scolaire. Cette opération est soumise à une procédure de sécurisation importante garantissant une confidentialité optimale des sujets.

En 2017-2018, **la rénovation des référentiels** de diplôme a concerné les baccalauréats professionnels productions horticoles (PH) et aménagements paysagers (AP). Ces 2 diplômes ont été réécrits dans la perspective de la mise en œuvre de l'agro-écologie et ont donné lieu à un important travail des équipes de l'inspection, tant dans les instances consultatives qu'avec le bureau BDET de la S/D POFE. La rédaction des notes de service de cadrage et des documents d'accompagnement constitue maintenant la suite des travaux à produire en vue des sessions d'accompagnement dont la programmation est en cours.

L'Inspection s'est également investie dans la réécriture des modalités d'évaluation pour l'épreuve E5 du baccalauréat professionnel SAPAT. Cette épreuve présentait en effet des caractéristiques qui, à terme, ont montré des difficultés logistiques et techniques.

La rénovation de la filière du baccalauréat général et technologique à l'Éducation nationale a donné lieu au ministère de l'Agriculture à l'engagement de rénovation du baccalauréat général et baccalauréat technologique STAV

dans l'enseignement agricole. L'Inspection de l'enseignement a contribué à la définition de la structure de ces nouveaux diplômes dans le respect du nouveau format donné par l'ÉN: enseignements communs, enseignements de spécialité et enseignements optionnels. Le travail se poursuivra au cours du premier trimestre de la prochaine année scolaire.

Concernant les CAP agricoles, les opérations déjà signalées en 2017, visant à mieux connaître les difficultés de leur mise en œuvre, sont maintenues, à savoir « initiative CAP agricole », ainsi que l'évaluation de la mise en œuvre de l'évaluation et des divers espaces d'autonomie laissés aux établissements.

La lettre de commande 2017-2018 prévoyait aussi la rédaction de notes relatives aux difficultés de recrutement des enseignants. À l'initiative de l'IEA, des modalités particulières ont été mises en place concernant les recrutements d'enseignants en agroéquipements. Cette coopération entre le SG, la sous-direction EDC, l'ENSFEA et l'IEA peut constituer une méthodologie susceptible de s'adapter à d'autres sections de concours soumises à ces difficultés récurrentes de recrutement d'enseignants.

L'Inspection pédagogique a également contribué aux travaux relatifs à l'atelier 13 des états généraux de l'alimentation ainsi qu'à la construction des procédures de mise en œuvre du protocole parcours de carrière et rémunération (PPCR): modalités d'intervention des divers acteurs, grilles d'évaluation, contribution à la rédaction des textes réglementaires...

À la suite de l'évaluation réalisée concernant l'inscription des BTSA dans l'espace européen de l'enseignement supérieur et des travaux méthodologiques menés pour la réécriture des référentiels de certification du BTSA dans le cadre de la semestrialisation, l'Inspection a apporté son expertise pour envisager la suite des opérations (calendrier, textes) en vue de la mise en place d'un dispositif transitoire et d'un déploiement progressif de cette rénovation de fond des BTSA.

Suite aux conclusions du groupe de travail CNEA sur l'évaluation, l'inspection est partie prenante avec le DNA de la réflexion et de la mise en place d'un cours en ligne (Cap'Eval) sur l'évaluation par capacités, qui devrait être opérationnel pour la fin 2018.

Suite au groupe de travail CNEA de 2015 sur l'évaluation, de nouveaux dispositifs ont été mis en chantiers, en particulier la réécriture des textes de cadrage concernant le CCF. Sous le pilotage de la mission des examens, 3

groupes de travail ont été constitués : le CCF et sa place dans l'évaluation, la mise en œuvre du CCF et la régulation du CCF. Ces 3 groupes de travail ont livré leurs conclusions en vue de nourrir le contenu du nouvel arrêté qui devra aussi prendre en compte les nouvelles modalités de délivrance des BTSA (semestrialisation, LMD...) en cours de construction.

L'Inspection apporte également son appui à la DGER pour établir le cahier des charges du **dispositif national d'appui (DNA)**, à destination des établissements d'enseignement supérieur agricole. Elle participe à la validation des fiches thématiques concernant les actions proposées.

Comme les autres années, l'IEA a proposé et obtenu de nombreuses formations dans le cadre du PNF. Ces formations étaient principalement centrées sur la didactique des disciplines, domaine qui, du point de vue de l'IEA, doit retrouver une place plus importante dans ce dispositif à côté des opérations plus transversales (agro-écologie, numérique, Europe...).

**Dans le domaine de la formation professionnelle continue et de l'apprentissage (FPC & A)**, comme les années précédentes, les inspecteurs se sont mobilisés sur de nombreux chantiers transversaux, afin que soient pris en compte les aspects pédagogiques, administratifs et organisationnels spécifiques à la formation continue et l'apprentissage.

Leur expertise est fortement sollicitée par l'administration centrale et les DRAAF sur la préparation et la démultiplication des textes concernant la FPC & A mais aussi sur les conséquences au sein de l'enseignement agricole des dispositions prévues dans le projet de loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel.

Les autres principaux thèmes se sont rapportés à la rénovation des référentiels, la mise en place et l'expérimentation en Occitanie du BPREA rénové, les suites de l'expérimentation BTSa LMD, la création de nouveaux centres (CFPPA), la structuration de l'apprentissage dans les régions, l'évolution des conditions d'emploi des personnels rémunérés sur le budget des centres, l'évolution du dispositif de capacité professionnelle agricole...

La diversité de cette activité peut être illustrée par les chantiers suivants :

**La rédaction d'une note « Projet de loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel : pistes de réflexions pour l'apprentissage agricole »**

Les dispositions prévues par le projet de loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel réorganisent en profondeur l'ensemble des composantes

du système de formation professionnelle et d'apprentissage. Elles auront un impact à la fois sur les dispositifs de la formation continue (évolution du Compte Personnel de Formation et des plans de formation au sein des entreprises, exigence de certification des Organismes de Formation...) et sur l'apprentissage, que la loi vise à rendre « moins complexe, plus efficient et plus transparent... ».

Cette note comporte quatre parties :

1. Perspectives pour les CFA: les perceptions sur le terrain
2. Principaux impacts de la loi: le point de vue IEA
3. Facteurs de réussite dans le fonctionnement d'un CFA: des facteurs clés
4. Axes de travail et recommandations

Les différents chantiers qui seront conduits par la DGER dans le cadre du plan d'accompagnement de la loi pour la liberté de conduire son avenir professionnel, auxquels l'Inspection sera associée, constitueront dans l'année à venir des enjeux majeurs, en particulier dans les champs de la professionnalisation des acteurs et du développement de la certification qualité.

Articulation entre les certifications réglementaires individuelles (« capacitaires ») et les diplômes. L'expertise a permis de repérer vingt-huit dispositifs « capacitaires » relatifs à des activités en lien avec les domaines d'intervention du ministère de l'Agriculture et de l'Alimentation. Les conditions de reconnaissance de la qualification, les modalités de formation et/ou d'évaluation qui permettent cette reconnaissance ainsi que le pilotage des dispositifs sont très hétérogènes.

Les deux dispositifs, capacitaires d'une part, diplômes d'autre part, reposent sur des approches et souvent sur des acteurs différents, au sein du ministère. Pourtant, la prise en compte, voire la délivrance, des capacitaires dans le cadre des parcours diplômants apparaît désormais comme un atout essentiel pour les personnes en recherche d'emploi, de nature à faciliter leur insertion.

Le rapport formule un ensemble d'orientations, de cadres de réflexions et de propositions de nature à mieux répondre à la préparation à l'exercice des métiers, en intégrant trois préoccupations transversales: simplifier, homogénéiser, apporter les garanties appropriées aux enjeux.

**Contribution à la rédaction de la note transmise par l'IEA lors des états généraux de l'alimentation**, et notamment dans la seconde partie « les dispositifs de formation et d'orientation ».

Des constats ont été établis et des pistes d'évolution sont proposées concernant :

- les diplômes ;
- l'apprentissage ;
- la formation professionnelle continue ;
- les parcours de formation et de certification ;
- les dispositifs d'orientation.

### **L'expertise sur le référentiel professionnel de formateur en FPCA**

Elle montre que les missions des chargés d'ingénierie de formation dans les centres sont en cohérence avec les compétences propres du référentiel des professeurs chargés d'ingénierie de formation professionnelle (IFP).

Les évolutions prévues dans le projet de loi sur «la liberté de choisir son avenir professionnel» auront des conséquences majeures sur l'activité des formateurs des CFA et des CFPPA. Suite à la demande de la DGER à l'IEA «d'engager l'actualisation... de la note de service du 7 février 2007 sur le référentiel professionnel des formateurs de CFPPA, afin, notamment, de la compléter par une partie relative aux formateurs de CFA», l'expertise préconise de publier un référentiel unique de formateur en Formation Continue et Apprentissage dont le rapport propose un projet de contenu.

### **L'accompagnement et l'expérimentation du BPREA rénové**

Outre la participation aux sessions d'accompagnement de la rénovation et aux travaux d'encadrement des UCARE, les inspecteurs se sont impliqués dans l'expérimentation développée en Occitanie.

En effet, compte tenu de l'ampleur des changements et du poids de ce diplôme au sein des formations agricoles, la DGER a souhaité accompagner une demande de mise en œuvre anticipée de la rénovation portée par deux centres de formation et par la DRAAF de la région concernée (Occitanie). Cette expérimentation est accompagnée par l'Inspection de l'enseignement agricole. Les cycles ouverts depuis environ six mois dans le cadre de cette expérimentation apportent d'ores et déjà des éclairages très utiles pour l'ensemble des acteurs qui s'engagent dans le nouveau dispositif. Le rapport d'expertise diffusé en mai 2018 sur Chlorofil formule un ensemble de recommandations à l'attention des équipes, des jurys et des services régionaux.

### **L'appui à la structuration de la FPCA au sein des EPLEFPA, au niveau départemental et régional**

Cette problématique a d'abord été abordée par une étude sur le département de l'Aveyron, à la demande de la DRAAF Occitanie.

La mise en œuvre de l'apprentissage, dans le cadre du CFA agricole départemental a fait apparaître, selon un constat partagé par les acteurs et l'analyse de l'Inspection, des difficultés récurrentes dans le fonctionnement. L'étude parallèle des activités de formation continue dans les établissements a conduit à proposer un ensemble de mesures :

1. définir des pôles de compétence notamment sur le domaine de l'agro-alimentaire mais également dans le domaine des aménagements paysagers ;
2. développer les synergies entre centres et restructurer des organisations ;
3. faire évoluer les relations contractuelles entre le CFA identifié par le conseil régional et ses partenaires par la création d'UFA.

Par ailleurs, les inspecteurs ont participé à des réunions régionales relatives à la structuration en réseaux de centres et/ou d'EPLEFPA et à la structuration de futurs CFA régionaux ou territoriaux (pays d'Auvergne, Normandie, Hauts-de-France).

**Dans le domaine des compétences générales**, les expertises conduites l'ont été soit dans le cadre de chantiers ou groupes de travail, soit pour des situations ponctuelles, à la demande de l'administration régionale et/ou nationale.

Les inspecteurs ont participé à un travail d'actualisation du décret relatif aux sanctions disciplinaires au sein de l'enseignement agricole public. Ce travail introduit notamment la mesure de responsabilisation dans les sanctions disciplinaires applicables aux élèves des lycées agricoles. Une nouvelle note de service est également en préparation concernant les procédures disciplinaires dans les EPLEFPA.

Une évaluation sur la vie scolaire des établissements a été réalisée par une équipe d'inspecteurs dans le cadre des chantiers de l'IEA en réponse à la lettre de commande. Cette évaluation a fait l'objet d'un rapport en trois parties :

- participation et engagement des jeunes dans la vie associative et sociale des établissements d'enseignement agricole public ;
- engagement des jeunes dans les instances de l'EPLEFPA ;
- évaluation du fonctionnement du service de la vie scolaire et de la mise en place des projets de vie scolaire.

Parmi les chantiers ouverts en relation avec les valeurs de la République, la priorité a été donnée au sujet de l'inclusion. Il concerne l'évaluation de la mobilisation des établissements d'enseignement agricole dans la mise en œuvre des politiques publiques en faveur de l'inclusion scolaire des jeunes

en situation de handicap. Ce travail fera l'objet d'une étude, d'enquêtes et de constats sur les établissements afin d'aboutir à une publication du rapport en fin d'année 2018.

L'Inspection remettra dans le second semestre 2018 l'étude commanditée sur la mobilité internationale des personnels de l'enseignement technique agricole. Cette étude vise à dresser un état des lieux de la mobilité entrante et sortante des enseignants, et d'en identifier les freins et les leviers.

Sur la base du dépouillement des questionnaires et des entretiens conduits, les inspecteurs présenteront un état des lieux de la mobilité. Le rapport s'attachera particulièrement à mettre en évidence les différentes formes de la mobilité internationale des enseignants/formateurs et personnels, les freins et leviers à la mobilité, l'impact de la mobilité internationale sur les agents et les recommandations en faveur du développement et de la valorisation de la mobilité, dans la perspective d'une politique publique de mobilité internationale des personnels.

Le rapport fournira également des éléments sur la mobilité entrante des personnels étrangers dans l'enseignement agricole technique français (données quantitatives; types de mobilité; pratiques des établissements et des enseignants).

Le chantier sur «le pilotage pédagogique et éducatif: étude des missions des directeurs adjoints», a débuté en 2018. Il a été décidé de limiter l'étude aux directeurs adjoints en charge de la formation initiale scolaire et de mener un travail d'enquête auprès des directeurs adjoints et directeurs d'EPL dès le mois de septembre 2018: les missions des directeurs adjoints varient en effet d'un établissement à un autre. Cette disparité ne permet pas une bonne lisibilité de la fonction d'adjoint. Cela peut être source de tensions entre l'adjoint et le directeur de l'établissement quant au périmètre des fonctions et aux prérogatives de chacun. Les objectifs sont de disposer d'un panorama détaillé des fonctions des adjoints et d'être en mesure de compléter ainsi la cartographie des emplois en vue de cibler les affectations.

Un autre chantier a été mené afin d'actualiser la circulaire relative aux projets d'établissement datant de 2005. Le projet de future circulaire ou note de service a été rendu fin juin.

**Dans le domaine de la coopération internationale**, l'Inspection n'a pas été sollicitée cette année pour apporter son expertise dans le cadre de partena-

riats institutionnels, en raison de la finalisation de leurs conventionnements, préalables à la réalisation d'actions d'appui. Ceci concerne particulièrement les partenariats avec le Cameroun (rénovation du dispositif camerounais de formation agropastorale et halieutique - AFOP) et le Sénégal (création d'instituts supérieurs d'enseignement professionnel agricole-ISEP et de deux clusters avicole et horticole). Le redémarrage des projets étant prévu dans le second semestre 2018, l'Inspection sera appelée à intervenir en 2018-2019 dans des missions de co-construction d'outils d'inspection ou de formation des personnels de direction des établissements.

Membre du comité de pilotage, l'Inspection a contribué au projet Europe de l'enseignement agricole. Elle a ainsi piloté, en lien avec Eduter - AgroSup Dijon, le groupe de travail consacré à l'enrichissement de la base documentaire RENADOC par l'apport de nouveaux supports pédagogiques sur l'Europe, en lien avec les autres directions générales du ministère de l'Agriculture et de l'Alimentation. Elle a également participé à la réalisation de l'inventaire des initiatives européennes de l'enseignement agricole.

**Dans le domaine de l'animation et du développement des territoires (ADT),** comme les années précédentes, l'activité a été caractérisée notamment par des réponses aux sollicitations régionales, en particulier pour ce qui concerne le projet agro-écologique pour la France, dans le cadre des projets « culture et ruralité » et dans le cadre des réseaux ruraux.

L'Inspection réalise une veille constante sur les différentes productions au niveau national (CGET, ministère en charge de la cohésion des territoires) ou régional. Elle participe à l'analyse et à l'évaluation des dossiers portés par l'administration pour le choix des tiers-temps et des chefs de projets. Les réflexions sur les territoires alimentent les projets discutés et validés dans les instances des établissements, en particulier pour les PADC et les projets éducatifs.

Enfin, l'Inspection a démarré une analyse des conditions de mise en œuvre des missions des EPLEFPA dans le cadre des nouvelles organisations territoriales administratives (régionale, métropole, EPCI) et professionnelles (filières). Un plan d'évaluation est élaboré et une équipe pluridisciplinaire est constituée. Des enquêtes ont été menées sur le terrain avec un taux de réponse très satisfaisant. L'exploitation des données de cette vaste enquête sera confrontée aux comptes rendus d'entretiens avec les autorités académiques, ainsi que des représentants professionnels et élus régionaux et nationaux concernés par l'animation et le développement des territoires.

**Dans le domaine administratif, juridique et financier**, différentes actions, nouvelles ou récurrentes, ont été menées à bien.

#### Mise à jour de l'instruction comptable M99 des EPLEFPA

Un travail collaboratif avec les services de la DGFIP a permis de faire une mise à jour de cette instruction comptable, qui est désormais applicable depuis le 1er janvier 2018. Outre des aménagements techniques, dont l'apparition des comptes liés au prélèvement de l'impôt sur le revenu des personnes physiques, cette instruction acte la disparition du résultat exceptionnel et de l'ensemble des comptes budgétaires qui y étaient liés. Cette modification est l'application d'un lavis du CNoCP.

#### **Le suivi de l'adaptation du logiciel comptable des EPLEFPA**

Le logiciel actuel a été adapté afin de mettre en œuvre les modifications introduites par la nouvelle instruction comptable.

Suite à la réflexion sur les besoins à moyen terme du système d'information comptable, l'IEA a procédé, en relation avec la MAPAT au suivi de l'étude menée par le prestataire ALTRAN. Une réflexion commune a été engagée afin d'envisager les différentes solutions permettant de répondre, à terme, aux besoins des établissements. Un appel d'offres pour un nouveau système d'information a été acté par le dernier comité de pilotage. L'IEA participera activement à l'élaboration du cahier des charges.

**L'opération de suivi annuel des finances des EPLEFPA** a été réalisée en mai 2018 sur les comptes financiers arrêtés au 31 décembre 2017. Elle permet d'avoir un regard objectif et national sur la situation financière de chacun des 169 EPLEFPA. Elle est portée par un groupe piloté par l'Inspection de l'enseignement agricole mais qui fait également appel à une expertise externe : représentants du CGAAER, des CSRFD, des attachés en DRAAF-SRFD, des chefs d'établissements, du pôle de contrôle de gestion de la DGER. Utilisée dans le cadre du dialogue de gestion entre la DGER et les DRAAF, cette étude annuelle est un outil synthétique dont les enseignements sont attendus tant aux niveaux central que déconcentré. Une note de synthèse sur les principaux enseignements de ce travail a été transmise le 3 juillet dernier. Elle met en avant le constat d'une diminution du nombre d'établissements considérés en situation de crise financière. Cette amélioration confirme celle d'ores et déjà enregistrée fin 2016. Elle est le fruit de l'effet de la mise en œuvre continue du plan national pour les établissements en difficulté financière de février 2015, de l'implication des DRAAF et des directeurs d'établissements.

Il conviendrait de continuer à inciter à la vigilance sur ce sujet. Vingt-huit établissements, sur un total de 169 EPLEFPA, sont encore considérés en crise financière potentielle ou avérée.

**Dans le domaine « développement, expérimentation, exploitations agricoles et ateliers technologiques »,** l'expertise de l'IEA a été mobilisée pour participer à différents chantiers, dont les principaux ont été les suivants.

Expertise des demandes de création de centre

Les inspecteurs des exploitations et ateliers technologiques ont instruit une demande de création d'un atelier technologique. D'autres sollicitations sont attendues pour l'année à venir. Les inspecteurs du domaine constatent la nécessité de renforcer la procédure, notamment en clarifiant le rôle respectif des différents échelons de l'administration.

Analyse de la situation financière des EA AT

Conduit entre janvier 2016 et octobre 2017, ce chantier a encore mobilisé les inspecteurs sur le début de cette année scolaire pour finaliser le rapport et en faire la présentation, notamment lors des quatre réunions inter-régionales des DEADAT. Il apparaît nécessaire d'actualiser cette étude et d'approfondir d'autres secteurs, et plus globalement de disposer d'un outil de veille et d'alerte sur la situation financière de nos centres, pris individuellement.

Guide méthodologique pour l'élaboration du projet pédagogique des EA-AT

Ce chantier s'inscrit dans le cadre du plan d'action de la DGER en faveur des DEA et DAT. Le travail est en cours, et doit porter une attention particulière à l'articulation avec les nouvelles approches capacitaires qui fondent aujourd'hui l'écriture des référentiels de diplôme.

Devenir des IAE nommés directeurs de centre ou chefs de projet de partenariat en sortie d'école

Ce chantier supposait une enquête auprès de la totalité de la population d'agents concernés. Un taux de réponse de l'ordre de 80 % va nous permettre une analyse robuste des parcours et des ressentis des ingénieurs. Une série d'entretiens individuels avec certains d'entre eux mais aussi avec d'autres acteurs est prévue à la rentrée. De ce fait la remise du rapport est programmée pour la fin de l'année civile.

Contribution au chantier ALEXIA

La base de données des exploitations agricoles et ateliers technologiques, Alexia, reste un outil précieux avec des enjeux divers. Elle sert de base à la

classification des centres, classification déterminante pour l'attribution du régime indemnitaire. C'est surtout un outil essentiel pour permettre aux différents échelons, régionaux et nationaux, d'accéder à une information très riche, susceptible d'étayer des études.

La mise au point, dans le cadre de « Valorexia » d'outils de valorisation des données, accessibles aux différents niveaux d'utilisateurs potentiels, est très attendue.

Les inspecteurs du domaine siègent au comité de pilotage et ont participé à des journées de travail en atelier pour améliorer l'outil existant et surtout pour préciser les attentes en matière d'utilisation des données.

#### Suivi du plan d'action en faveur des DEA-DAT

Le plan d'action validé en juillet 2017 est en cours de mise en œuvre. Diverses actions visant à améliorer les conditions de travail des DEA-DAT sont en cours. L'Inspection siège au comité de suivi de ce plan et participe concrètement à certaines actions :

- pilotage de l'actualisation du guide pour la valorisation pédagogique ;
- participation au suivi de l'élaboration d'un guide de références à l'intention des DEA-DAT ;
- expertise sur la note de service fonctions et missions des exploitations, le guide juridique, la lettre circulaire sur les permanences et astreintes.

#### Rédaction de notes à l'intention du DGER

Dans la lettre de commande, le directeur général a exprimé le souhait d'être destinataire de notes de conjonctures, de notes d'ambiance ou de notes thématiques à partir de la connaissance du terrain qu'ont les inspecteurs du groupe DEEAAT.

Sur l'année en cours, année de mise en route de ce nouvel exercice, les inspecteurs ont élaboré deux notes thématiques portant pour la première sur la problématique du glyphosate dans nos exploitations et pour la seconde sur le vécu des établissements disposant d'unités de méthanisation en fonction.

**Au total**, on notera que, concernant les missions d'évaluation, d'expertise et d'appui, 9 notes et rapports d'étude (cf. liste en annexe 2) ont été remis, ou le seront le seront d'ici la fin 2018. Sauf caractère confidentiel, ils sont mis en ligne sur le site [www.chlorofil.fr](http://www.chlorofil.fr).

### **3. Mission de contribution à l'animation générale du système d'enseignement et de formation professionnelle agricoles**

#### **Dans le domaine pédagogique**

L'accompagnement des personnels et des établissements pour la mise en œuvre des **rénovations** s'est poursuivi à travers l'élaboration et la mise à disposition de ressources et de recommandations comme les documents d'accompagnement aux référentiels de diplôme ou des mementos spécifiques pour la mise en œuvre de la formation et de l'évaluation à destination des équipes (CAPa).

Les inspecteurs et inspectrices ont été également particulièrement mobilisés pour la préparation des sessions d'accompagnement proposées aux équipes du **CAP palefrenier soigneur ou des baccalauréats professionnels AP et PH** suite à la rénovation de ces diplômes pour y intégrer une dimension agro-écologique. Ils contribuent à l'ingénierie de ces sessions ainsi qu'à leur animation et à la production de ressources. Ils ont également engagé l'ingénierie de sessions de formation complémentaires pour l'appui aux équipes du baccalauréat professionnel CGEA prévues en 2018-2019.

L'Inspection de l'EA s'est également impliquée en matière d'**innovation pédagogique**. Elle participe au comité national de l'innovation et y apporte sa contribution. Elle participe à la mise en place et au pilotage du site Pollen permettant la valorisation des initiatives pédagogiques intéressantes. Elle est impliquée dans le dispositif des LéA (Lieux associés d'éducation) porté par l'Institut français de l'éducation (IFE Lyon) au titre du comité de pilotage et du comité scientifique. Elle a participé à l'organisation des journées nationales de l'innovation qui ont eu lieu à Dijon en novembre 2017, tant du point de vue de l'ingénierie que de l'animation des ateliers. Elle continue également de s'impliquer, au côté du DNA, dans la formation des référents régionaux Innovation pédagogique, ancrage scolaire et numérique éducatif.

Dans la suite des réalisations en 2017, l'expérimentation relative aux classes préparatoires réservées aux bacheliers professionnels mobilise également l'Inspection en tant qu'appui au dispositif. Un groupe d'inspecteurs est engagé en particulier dans l'appui didactique et pédagogique aux équipes de direction et d'enseignants de Rodez et d'Amiens en charge de cette expérimentation.

Dans le cadre de la note de service sur les expérimentations pédagogiques ou dans celui des appels à projets (ex. : e-fran), l'Inspection est également solli-

citée pour assurer un appui aux équipes tant méthodologique que conceptuel, en particulier sur des projets mobilisant le numérique ou portant sur l'évaluation par capacités.

Les missions d'inspections pédagogiques dans les DOM-COM sont, comme les années précédentes, autant d'occasions de formation des acteurs et d'animation territoriale. Très attendues par les instances administratives locales, par les directions d'établissement et par les équipes pédagogiques, ces missions sont l'objet d'interventions couvrant les 4 missions de l'IEA. Préparées très en amont avec l'ensemble des acteurs locaux elles permettent de contribuer à diminuer l'isolement des équipes pédagogiques ultramarines et d'avancer des solutions, en particulier techniques, spécifiques aux problématiques locales. Ces missions font, autant qu'il est possible, l'objet de rationalisation. Pour les Antilles en particulier, les missions concernent systématiquement la Guadeloupe et la Martinique et permettent d'optimiser les coûts afférents à ces missions.

**Dans le domaine de la compétence générale**, les inspecteurs ont participé à différents réseaux et travaux sur plusieurs thématiques :

- lutte contre les violences scolaires : médiation par les pairs ;
- valorisation de l'engagement citoyen des jeunes par les badges numériques ou par la participation à des forums dans des établissements à l'initiative des DRAAF ;
- travaux sur l'inclusion scolaire ;
- réseau d'innovation numérique pour l'organisation de la vie scolaire ;
- Rés'APE: réseau « Animation et Pilotage Pédagogique des Établissements » constitué des directeurs-adjoints en charge de la formation initiale scolaire, animé par l'ENSFEA et dont les actions s'inscrivent dans le cadre d'un LéA.
- les valeurs de la République : éducation et laïcité.

**Dans le domaine administratif, juridique et financier**, outre les nombreux questionnements et demandes d'expertises informelles auxquels répondent les inspecteurs du domaine, la mission d'animation générale repose essentiellement sur l'animation des réunions du réseau des agents chargés du conseil aux établissements et du contrôle des actes en DRAAF-SRFD. Ce travail est nécessaire afin d'assurer une vision cohérente de l'application de la législation et de la réglementation dans chaque région, et nécessite à la fois des temps d'échanges de pratiques, de formation (une journée au mois de juin avec deux thèmes : les différents contrôles sur les actes des établissements et l'analyse financière), de présentation de l'actualité législative et réglementaire (avec des interventions fréquentes des différentes sous-

directions de la DGER et du SRH), des travaux pour la réalisation d'outils de référence communs au réseau. Ces réunions sont d'autant plus essentielles que certains agents sont affectés sur ce type de poste sans aucune culture de l'enseignement agricole, ni parfois connaissance juridique particulière.

**À noter qu'à la demande de l'association des gestionnaires, secrétaires généraux et agents comptables des EPLEFPA**, une intervention a été réalisée sur l'outil d'auto-diagnostic de la qualité comptable, développé l'année dernière par l'IEA.

**Dans le domaine « développement, expérimentation, exploitations agricoles et ateliers technologiques »**, les inspecteurs sont toujours très sollicités pour intervenir dans le cadre de différentes actions.

Participation aux rencontres inter-régionales des DEA-DAT  
Ces quatre rencontres ont été un des points forts du premier trimestre. L'Inspection a été présente sur tous les sites et y a présenté une synthèse des résultats de l'étude: « analyse de la situation financière des EA-AT ». Les retours des participants sur place, puis lors des bilans établis dans chaque inter-région, montrent que ces interventions ont été unanimement appréciées. Les DEA-DAT ont été sensibles au message sur la nécessité de les sortir de leur isolement pour traiter des situations financières difficiles, et par conséquent de l'utilité d'une animation régionale forte.

#### Interventions en régions

Le groupe des inspecteurs du domaine DEEAAT a reçu des sollicitations pour participer à des actions de formation en région, soit directement dans le prolongement des rencontres interrégionales, soit dans le cadre des réunions régionales de directeurs d'EPLFPA.

Accompagnement des réseaux thématiques et des plans d'action  
Mise en place d'un cadre de coopération entre IEA et Réso'Them: l'Inspection est attachée à collaborer autant que nécessaire avec les animateurs de réseaux thématiques. Les inspecteurs sont régulièrement sollicités individuellement par les animateurs de réseaux pour des échanges d'information ou des demandes de conseil, de références.

En 2018 une rencontre entre l'Inspection et les animateurs de réseaux a abouti à une proposition pour améliorer et structurer nos collaborations.

Les inspecteurs des exploitations et ateliers technologiques participent également au plan Educ'Ecophyto, au plan de lutte contre le dépérissement du

vignoble, au réseau horti-paysage, au regroupement du réseau Formabio, aux comités de pilotage du réseau Biodiversité et de l'action « commercialiser autrement », etc.

#### Réseau des référents SRFD : surcoûts pédagogiques

Cette année les agents des DRAAF chargés du suivi et de l'animation des exploitations et ateliers en région se sont constitués en réseau. Un animateur a été désigné. Celui-ci a initié un travail d'élaboration d'une méthode et d'un outil d'évaluation des surcoûts de la fonction pédagogique des EA-AT. Un inspecteur a été associé au travail de ce groupe.

#### Participation à des projets « CASDAR » et des RMT

Les inspecteurs des exploitations et ateliers technologiques sont représentés au comité de pilotage des journées de regroupement des établissements ayant porté ou portant des projets financés par l'appel à projet Casdar transition agro-écologique, qui se dérouleront à Florac du 23 au 25 octobre prochain.

Un inspecteur du domaine participera également à compter de la prochaine rentrée scolaire au COPIL du nouveau CASDAR Action, qui vise à évaluer la performance globale d'une exploitation agricole à partir d'un cadre conceptuel mobilisant les propriétés de la durabilité en agriculture.

## 4. Recrutement et formation

Toutes catégories d'inspecteurs confondues, l'IEA s'est, comme chaque année, largement investie dans la formation initiale et continue de l'ensemble des personnels de l'enseignement agricole, comme le spécifie sa quatrième mission. Il en est de même pour les opérations de recrutement, pour tous les types de personnels. Qu'il s'agisse de formation ou de recrutement, on retiendra plus particulièrement les points suivants.

**Dans le domaine pédagogique**, le dispositif TUTAC à destination des contractuels de l'EA a de nouveau été reconduit. Il a donné lieu, en 2017 à une première intervention de l'IEA lors du regroupement régional. Expérimenté avec une entrée « évaluation » en novembre 2016 dans les régions Bretagne et Auvergne-Rhône Alpes, le principe d'intervention de l'IEA au niveau régional a été validé par le comité de pilotage TUTAC 2017 et une généralisation réalisée à l'automne 2017. Cette première intervention de l'IEA dans ce nouveau cadre a été discutée lors du COPIL TUTAC du 28 mars 2018 et son principe en a été pérennisé.

Les inspecteurs pédagogiques sont engagés dans de nombreuses formations et animations organisées au niveau régional ou interrégional voire national, notamment pour l'enseignement privé (IFEAP et UNREP). Les principaux objets en sont la mise en œuvre des référentiels de diplômes, en particulier dans leurs dimensions capacitaires, ainsi que les évaluations qui y sont attachées.

L'organisation des concours d'enseignants mobilise comme chaque année fortement les inspectrices et inspecteurs de l'enseignement agricole, qui en sont fréquemment vice-président(e) s : construction et correction des sujets, interrogations orales lors des épreuves d'admission.

Les concours 2018 de recrutement des enseignants (hors CPE) portaient sur 323 postes : 104 externes publics, 20 externes privés, 59 internes publics, 20 internes privés et 120 réservés publics. Les résultats sont de nouveau très décevants puisque seuls 180 lauréats, soit 57,7% des postes offerts (50,5% en 2017), figurent sur les listes principales. Pour les concours réservés, les résultats sont particulièrement faibles : 37 lauréats sur 120 postes soit 31% (29% en 2017) de postes pourvus.

Ces difficultés de recrutement des enseignants constituent un des enjeux cruciaux pour l'enseignement agricole tant public que privé.

**Dans le domaine des compétences générales**, les inspecteurs sont intervenus dans le recrutement des directeurs d'EPLEFPA, des CPE, ainsi que dans le processus de qualification des directeurs d'établissements de l'enseignement agricole privé à temps plein. L'activité de recrutement pour l'enseignement agricole public (CPE et personnels de direction) est importante tant au regard du nombre de jours qui lui est consacré qu'au niveau de l'enjeu pour le système. Des inspecteurs (qui ne sont pas membres des jurys) interviennent également dans le cadre de la session organisée par AgroSup Dijon pour préparer les candidats aux épreuves menant à la liste d'aptitude des directeurs d'EPLEFPA.

L'Inspection a également été sollicitée par le ministère de l'Éducation nationale pour le recrutement de ses personnels de direction et celui d'inspecteurs d'Académie - inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR).

Les inspecteurs à compétence générale sont également associés à la définition des formations des personnels de direction sous la direction d'AgroSup Dijon. Ils interviennent, en concertation avec les inspecteurs des autres

domaines de compétences, dans tous les modules de formation à destination des directeurs adjoints et directeurs d'établissements, des CPE et des infirmières.

En outre, l'expertise « vie scolaire » des inspecteurs à compétence générale a été sollicitée par l'ENSFEA, dans la réflexion et la mise en œuvre du master MEEF, mention encadrement éducatif.

Par ailleurs, les inspecteurs interviennent dans la formation des assistants d'éducation et des CPE. Ces formations sont organisées à l'initiative des DRAAF.

Les inspecteurs du domaine administratif, juridique et financier ont participé à des examens professionnels concernant les attachés d'administration, les attachés principaux, les secrétaires administratifs des trois grades, ainsi qu'aux concours de déprécarisation pour les attachés, secrétaires et adjoints administratifs.

La présence des inspecteurs sur ces concours est essentielle afin de s'assurer que le secteur de l'enseignement agricole, qui représente plus de la moitié des emplois du ministère de l'Agriculture, ne soit pas méconnu, tant dans les épreuves écrites qu'orales et que ses spécificités sont prises en compte. Leur connaissance globale du fonctionnement des administrations, du droit administratif et des finances publiques leur permet par ailleurs de juger des prestations de l'ensemble des candidats quel que soit leur secteur ou administration d'origine.

Ces inspecteurs interviennent également de manière conséquente pour la formation d'adaptation à l'emploi des cadres dispensée par AgroSup Dijon : directeurs d'EPLEFPA, directeurs adjoints et directeurs de centres, gestionnaires. Ils ont par ailleurs mené un stage dans le cadre du plan national de formation sur le budget et la comptabilité des établissements. L'IEA, conformément à la lettre de commande, a également poursuivi son implication sur la formation continue des directeurs et secrétaires généraux, dans le domaine budgétaire et managérial.

**Dans le domaine « développement, expérimentation, exploitations agricoles et ateliers technologiques »,** la commission de sélection pour l'inscription sur la liste d'aptitude aux fonctions de DEA/DAT a constaté une stagnation du nombre de candidats et a proposé d'en retenir 10 parmi les 12 présents. Parmi ces derniers, il faut noter la présence de 3 jeunes IAE ayant bénéficié

d'une affectation comme chef de projet et de 3 personnes déjà en poste en tant que faisant fonction.

Compte tenu du fort renouvellement de la population de DEA/DAT confirmé cette année encore, la mobilisation pour solliciter des agents à se présenter doit être accentuée d'autant plus qu'il n'y a pas eu d'ouverture de la section « chefs de travaux » pour les concours PLPA depuis 2014.

Les inspecteurs ont comme chaque année participé à la formation des agents contractuels faisant fonction de DEA/DAT (TUTAC directeurs de centre). Le nombre de participants (17) était en augmentation sensible par rapport aux années précédentes (10 à 15).

Les inspecteurs de ce domaine participent également à la formation des directeurs d'EPLEFPA et de centres, principalement dans le module de pratique professionnelle que réalisent tous les nouveaux DEA/DAT, avec la remise d'une boîte à outils comprenant :

- les circulaires et notes de service fondamentales pour exercer la fonction ;
- des informations relatives aux politiques publiques nationales ;
- des rapports et publications réalisées par l'IEA relatifs aux missions des EA-AT.

**Dans le domaine « formation professionnelle continue et apprentissage »**, les inspecteurs sont intervenus dans les sessions de formation des personnels de direction et des chargés d'inspection de l'apprentissage en région. Ils ont assuré la formation dans le cadre de TUTAC pour les formateurs et directeurs de centres nouvellement recrutés en CFA/CFPPA. Ils sont également intervenus dans la formation des personnels de direction d'EPLEFPA et de centres.

En matière de recrutement, ils se sont investis dans les commissions de recrutement et de qualification des directeurs de CFA/CFPPA, des personnels de direction d'EPLEFPA et de chargés d'inspection de l'apprentissage auprès des DRAAF.

Le nombre de candidats qui obtiennent un avis favorable à l'exercice de la fonction après avis de la commission (liste publiée par note de service et valable 3 ans) est en baisse ces dernières années (7 candidats inscrits en janvier 2018, dont 5 étaient déjà en poste depuis septembre).

Au 1/1/2018, 38% des postes de directeurs de centre étaient confiés à des agents contractuels.

Parmi les ACEN, 30 % ont une ancienneté de moins d'un an, 25 % de un à trois ans et 45 % de plus de 3 ans.

Parmi les ACB, 28 % ont une ancienneté de moins d'un an, 28 % de un à quatre et 44 % de plus de quatre ans (22 % plus de 10 ans).

Ces chiffres soulignent la nécessité de mettre en place une stratégie visant à renforcer le recrutement de titulaires (en relation avec les IGAPS) et à offrir un cadre adapté à la sécurisation des parcours des agents contractuels donnant satisfaction, pouvant conduire à la titularisation.

## 5. Fonctionnement de l'IEA

L'année a été marquée par la **publication de la note de service DGER/IEA/2018-83 du 1er février 2018, relative à l'exercice des missions d'inspection de l'enseignement agricole**. Cette note, qui abroge la note de service du 12 juillet 1989, met en exergue la fonction d'accompagnement et d'appui de l'Inspection, à côté de ses activités d'évaluation, de contrôle, et d'expertise. Elle précise également les modalités d'intervention de l'IEA et les procédures à respecter.

**Le circuit de publication des textes relatifs à la revalorisation indiciaire et indemnitaire** (entrée dans la RIFSEEP des inspecteurs) s'est poursuivi. L'arrêté d'adhésion au RIFSEEP du statut d'inspecteurs de l'enseignement agricole a été publié au JO du 18 juillet 2018. Le décret statutaire portant la création d'un échelon spécial HEBbis est soumis au Conseil d'État.

**Les règles de fonctionnement budgétaire** ont été intégrées, et les inspecteurs ont pu réaliser l'intégralité des missions demandées, malgré les difficultés inhérentes aux mouvements sociaux dans les transports.

Outre les habituels séminaires de septembre et de janvier, deux journées de regroupement ont été instaurées, en novembre et juin. Elles ont notamment permis d'aborder des thématiques transversales, à travers des demi-journées consacrées respectivement à Action Publique 2022 et à l'Europe dans l'enseignement agricole.

La conduite des actions inscrites dans le cadre du **projet de l'IEA** pour la période 2016-2020 s'est poursuivie selon le rythme prévu. Les actions définies visent à une amélioration organisationnelle concrète, pour les inspec-

teurs et les usagers, du travail de l'IEA. Différentes actions ont connu leur aboutissement au cours de cette année scolaire.

L'organisation des réunions annuelles tripartites IEA-RAPS-DRAAF a été marquée par des évolutions significatives: calendrier avancé (octobre à février) et méthodologie optimisée, afin de permettre d'une part une remontée d'information suffisamment précoce pour en tenir compte dans le cadre des opérations de mobilité des personnels de direction, et d'autre part de déclencher suffisamment tôt les interventions nécessaires des différentes parties.

Ces réunions ont donné lieu, en réponse à la lettre de commande, à l'élaboration de fiches à destination du directeur général indiquant les caractéristiques de chaque établissement.



# **Annexes**



## ANNEXE I

# Note de service relative à l'exercice des missions de l'Inspection



### Information

Direction générale de l'enseignement et de la recherche Inspection de l'enseignement agricole 19 avenue du Maine 75349 PARIS 07 SP 0149554955	Note de service DGER/IEA/2018-83 01/02/2018
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------

Date de mise en application: immédiate

Diffusion: tout public

Cette note de service abroge la note de service DGER/Inspection/89-2075 du 12 juillet 1989 portant instruction sur l'exercice des missions d'inspection dans l'enseignement agricole. Cette instruction ne modifie aucune instruction. Nombre d'annexes: 1

Objet: instruction sur l'exercice des missions de l'inspection de l'enseignement agricole.

Destinataires d'exécution
Inspection de l'enseignement agricole DGER DRAAF/DAAF SG CGAAER Hauts commissariats de la République Établissements d'enseignement et de formation professionnelle agricoles publics et privés Établissements d'enseignement supérieur agricole publics et privés Organisations syndicales de l'enseignement agricole Fédérations d'associations de parents d'élèves de l'enseignement agricole Unions nationales fédératives d'établissements privés

**Résumé:** la présente note de service a pour objet de présenter les missions et modalités d'action de l'inspection de l'enseignement agricole. Elle se réfère à l'ensemble des dispositions législatives et réglementaires qui l'encadrent et à pour objectif:

- de contribuer à une meilleure connaissance des prérogatives et des champs sur lesquels l'inspection peut intervenir,
- de préciser ses modalités d'intervention.

Sauf indications particulières, la présente note de service s'applique à la fois aux établissements publics et privés de l'enseignement technique et supérieur agricoles dans le cadre de la réglementation en vigueur.

**Textes de référence :**

- Code rural et de la pêche maritime (livre VIII) — Code du travail (sixième partie);
- 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;
- Décret n° 2017-1031 du 10 mai 2017 modifiant divers décrets portant statut particulier des personnels enseignants et d'éducation du ministère chargé de l'agriculture;
- Arrêté du 25 juillet 1995 fixant les modalités de mise en œuvre et de validation du contrôle en cours de formation dans les filières préparant aux diplômes de l'enseignement technologique et professionnel délivrés par le ministre chargé de l'agriculture;
- Arrêté du 2 septembre 2002 relatif aux missions de l'inspection de l'enseignement agricole;
- Arrêté du 7 avril 2003 relatif au fonctionnement et à l'organisation de l'inspection de l'enseignement agricole;
- Arrêté du 30 juin 2008 modifié portant organisation et attributions de la direction générale de l'enseignement et de la recherche.

## **1. Place, périmètre d'intervention et missions de l'Inspection de l'enseignement agricole**

L'article L811-4-1 du code rural et de la pêche maritime énonce : *« 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'arrêté du 30 juin 2008 portant organisation et attributions de la direction générale de l'enseignement et de la recherche précise : *« Placée auprès du directeur général de l'enseignement et de la recherche, l'inspection de l'enseignement agricole 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 ».*

L'arrêté du 2 septembre 2002 définit les missions de l'inspection de l'enseignement agricole : *« Elle veille au respect des règles et prescriptions nationales. Elle est chargée 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,*
- 2. l'expertise et l'appui en faveur des différents niveaux de l'administration,*
- 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».*

À l'égard des établissements d'enseignement supérieur, l'inspection de l'enseignement agricole exerce l'ensemble de ses missions, à l'exception de l'inspection des enseignants-chercheurs et des dispositifs d'enseignement et de formation hors apprentissage.

À l'égard des établissements privés d'enseignement sous contrat, l'inspection de l'enseignement agricole exerce l'ensemble de ses missions relatives aux personnels vis-à-vis des agents de droit public, de la même manière que pour les personnels des établissements publics. En outre, elle peut être saisie par le directeur général de l'enseignement et de la recherche pour des missions relevant de la mise en œuvre du contrat signé avec l'État. À ce titre, elle exerce un contrôle sur les modalités administratives et pédagogiques de mise en œuvre des référentiels de diplôme. Elle peut également intervenir en réponse à des demandes des associations de gestion ou de leurs fédérations, adressées au directeur général de l'enseignement et de la recherche qui en évalue l'opportunité et la faisabilité.

L'inspection n'est pas une instance décisionnelle. Elle exprime des avis répondant à l'objet ciblé par le commanditaire. Elle produit des rapports qui comportent des recommandations.

## **2. Les types d'action**

L'inspection de l'enseignement agricole intervient selon différentes modalités qui se rapportent, selon le cas, à une seule ou plusieurs des missions qui lui sont assignées par la réglementation.

### **2.1. L'appui et l'accompagnement**

Les évolutions du système éducatif, les attentes exprimées par ses acteurs et les évolutions réglementaires conduisent à un besoin croissant d'appui et d'accompagnement des personnels et des établissements. À la convergence des missions de conseil, d'expertise, d'animation du système et de formation des personnels, ces actions impactent fortement l'activité de l'inspection de l'enseignement agricole, en synergie et en interaction avec d'autres acteurs (Réseau d'Appui aux Personnes et aux Structures (RAPS), pôle de coachs du

Ministère, autorités académiques, Dispositif National d'Appui (DNA), médiateurs de l'enseignement agricole).

### *2.1.1. L'appui et l'accompagnement des agents*

De façon générale, les actions d'appui et d'accompagnement s'inscrivent dans une démarche visant à l'autonomie de la personne ou du groupe de personnes concernées, au travers d'une démarche participative et responsabilisante.

Les leviers mis en œuvre dans ce cadre comprennent :

- des interventions individualisées auprès des agents, ponctuelles ou ciblées (visites conseil et appuis à la prise de fonction) ou, pour les personnels d'encadrement, des interventions faisant l'objet d'un protocole d'accompagnement spécifique,
- des actions de formation.

Tout agent de droit public de l'enseignement agricole peut formuler une demande de visite conseil. Cette demande est transmise par la voie hiérarchique, qui ne peut pas y faire obstacle, au doyen de l'inspection. Le doyen de l'inspection décide de la suite à donner, en prenant notamment en compte les actions d'évaluation ou de contrôle dont l'agent concerné peut éventuellement faire l'objet. Cette visite conseil vise, après notamment une observation de l'agent en situation professionnelle, à formuler des recommandations lui permettant d'améliorer l'exercice de ses missions. Cette visite donne lieu à la rédaction d'une fiche conseil confidentielle, adressée au seul agent concerné.

Un appui à la prise de fonction (APF) est réalisé systématiquement pour l'ensemble des agents accédant pour la première fois à une fonction d'encadrement : directeurs d'établissements publics locaux d'enseignement et de formation professionnelle agricoles (EPLFPA), directeurs adjoints d'EPLFPA, directeurs de centre, secrétaires généraux et gestionnaires, chargés d'inspection d'apprentissage en DRAAF.

En outre, une procédure spécifique d'accompagnement peut être mise en place pour les personnels d'encadrement qui rencontrent des difficultés particulières ou expriment des besoins d'adaptation au contexte ou à l'emploi. La demande d'accompagnement est soit formulée par l'agent, soit par l'autorité hiérarchique avec l'accord de l'agent. La procédure d'accompagnement permet d'établir un diagnostic partagé, de définir des objectifs en commun, de contractualiser leur réalisation et d'en évaluer la mise en œuvre. L'autorité

hiérarchique est associée aux différentes étapes, sans remettre en cause la confidentialité des échanges avec l'intéressé.

Il est à noter que les actions d'évaluation et de contrôle en cours de carrière décrites au paragraphe 2.2 peuvent s'inscrire également dans un processus d'accompagnement, dès lors que l'entretien est l'occasion pour l'inspecteur d'amener l'agent à réfléchir sur ses pratiques et à envisager des pistes susceptibles de les faire évoluer positivement.

En plus de ces actions individualisées, l'inspection de l'enseignement agricole participe à la formation initiale des agents (personnels de direction, enseignants contractuels, personnels administratifs et, le cas échéant, personnels enseignants et d'éducation, en lien avec l'ENSFEA).

Par sa connaissance du fonctionnement des établissements, des évolutions du système éducatif et des politiques mises en œuvre, l'inspection de l'enseignement agricole est également sollicitée pour contribuer à l'identification des besoins et participer à la définition des orientations en matière de formation de ces personnels. Elle peut également participer à la mise en œuvre et à l'animation d'actions de formation continue (stages nationaux, régionaux ou interrégionaux, locaux).

### *2.1.2. L'appui et l'accompagnement pour les équipes*

L'inspection peut intervenir, sur leur demande ou à la demande de leur hiérarchie, pour accompagner des équipes pédagogiques, liées par une activité ou une problématique commune (mise en place d'une nouvelle filière de formation...), ou des équipes de direction. L'intervention est alors collective auprès de l'équipe concernée.

Ces interventions aident à mettre en place une démarche pour les équipes qui souhaitent développer une pratique réflexive et améliorer leur fonctionnement. Elles peuvent s'appuyer sur une méthodologie d'auto-évaluation.

### *2.1.3. L'appui et l'accompagnement des dispositifs*

L'appui et l'accompagnement des dispositifs relèvent de la mission d'animation générale de l'enseignement agricole. Elle comprend notamment la participation à des actions d'information et de communication et à des comités de pilotage.

L'inspection est particulièrement mobilisée dans le cadre des actions d'accompagnement pour la mise en œuvre des rénovations pédagogiques et de plans ministériels ou de politiques publiques.

En outre, elle participe au comité national d'expertise de l'innovation pédagogique. Elle contribue à l'impulsion, au repérage et, le cas échéant, à la diffusion de l'innovation pédagogique. Elle assure le suivi et l'évaluation des expérimentations.

Elle contribue également à l'animation de réseaux thématiques géographiques ou professionnels. C'est en particulier le cas du réseau des agents en SRFD chargés du contrôle et du conseil auprès des EPLEFPA, dont l'expertise en matière juridique et budgétaire doit être en permanence entretenue et développée. Il en est de même du réseau des directeurs adjoints chargés de la formation initiale scolaire dans le domaine du pilotage et de l'animation pédagogique des établissements.

En application de l'article R. 6251-2 du code du travail, l'inspection de l'enseignement agricole assure le recrutement et l'appui à la prise de fonction des chargés d'inspection de l'apprentissage affectés en DRAAF/DAAF. En relation avec le bureau des partenariats professionnels (DGER/SDPOFE) elle participe à des actions visant à une pratique harmonisée de leur fonction d'inspection de l'apprentissage sur le territoire, à l'actualisation permanente de leurs connaissances, au partage d'une culture professionnelle et à leur professionnalisation.

## **2.2. L'évaluation et le contrôle**

### *2.2.1. L'évaluation et le contrôle des agents*

Les opérations d'évaluation et de contrôle concernent les agents des établissements publics (sauf les enseignants-chercheurs des établissements d'enseignement supérieur) et les agents de droit public des établissements privés sous contrat.

Ces interventions ont pour objectifs :

a) d'émettre un avis à destination d'un jury notamment dans le cas de titularisation dans un corps ou d'une promotion, de l'accès à une fonction (exemple : qualification des directeurs de centres) ou dans le cas de reconversion professionnelle,

- b) de rendre compte à l'administration de l'activité de l'agent dans le cadre de son parcours professionnel, et notamment en vue d'une modification de statut, d'emploi ou d'une perspective de promotion,
- c) d'émettre un avis sur l'aptitude à l'exercice des fonctions ou sur la manière de servir.

Ces interventions peuvent être :

- systématiques: titularisation des stagiaires, promotion, rendez-vous de carrière des enseignants et CPE, aptitude à l'exercice des fonctions des agents contractuels d'Etat de l'enseignement public, pérennisation des contrats des agents de troisième catégorie de l'enseignement privé... (voir tableau annexe 1),
- demandées par la hiérarchie: vérification des compétences et/ou de la manière de servir de l'agent, habilitation à l'enseignement d'une discipline en langue étrangère dans les sections européennes,
- demandées par l'agent: reconnaissance de double compétence, changement de discipline.

### *2.2.2. L'évaluation et le contrôle des équipes*

L'évaluation du fonctionnement des équipes peut être réalisée dans le cas de dysfonctionnement(s) d'équipes pédagogiques identifiés par la hiérarchie. Cette évaluation donne lieu à la production d'un diagnostic et de recommandations. Le cas échéant, le diagnostic peut être suivi d'un accompagnement de l'équipe (voir 2.1.2).

### *2.2.3. L'évaluation et le contrôle des établissements*

L'évaluation peut s'appliquer à toute question relative au fonctionnement général des établissements, de leurs centres ou services, la gestion administrative, budgétaire et financière, l'exercice des missions des établissements telles qu'elles sont définies par le code rural et de la pêche maritime, la vie et le climat scolaires, les demandes d'évolution des structures (structures pédagogiques ou création de centres constitutifs), des dispositifs particuliers tels que les sections sportives ou européennes, la qualité des services aux usagers, le management, le pilotage pédagogique, la mise en œuvre du projet d'établissement, le climat social, etc...

Il peut s'agir d'une opération de contrôle dont l'objectif est de vérifier le respect des normes, des règles, de la mise en œuvre des prescriptions nationales, des procédures, des obligations statutaires, de l'utilisation des moyens alloués par l'État et au respect des conditions d'emploi des agents publics dans l'enseignement privé à temps plein. Ces opérations peuvent concerner

l'ensemble de l'établissement ou être limitées à un ou plusieurs de ses centres ou de ses services (vie scolaire, service administratif...). Elles peuvent également concerner le fonctionnement d'une équipe (pédagogique, direction, vie scolaire...).

L'inspection intervient également dans le cadre du processus de contrôle de la mise en œuvre du contrôle en cours de formation (CCF), selon les modalités prévues par la réglementation en vigueur.

#### 2.2.4. L'évaluation des dispositifs

Les opérations d'évaluation peuvent se rapporter à un cadre plus large que l'établissement avec pour objectifs d'analyser la mise en œuvre, les résultats et les effets d'un dispositif. Elles peuvent concerner l'évaluation de la mise en œuvre de dispositifs régionaux ou nationaux : réformes pédagogiques, nouvelles filières ou voies de formation, exercice des missions au niveau régional ou national, projets régionaux de l'enseignement agricole, etc...

Généralement, deux types d'évaluation sont conduits par l'inspection :

- l'évaluation *in itinere* (par exemple à mi-parcours) réalisée durant la mise en œuvre. Elle permet d'apprécier la pertinence des objectifs par rapport à un contexte évolutif, de mesurer les écarts entre la mise en œuvre et les intentions initiales, et de faire des recommandations sur les corrections et réajustements apparaissant nécessaires à la poursuite du dispositif. Elle a un objectif de régulation.
- l'évaluation finale ou *ex post*, réalisée après que l'opération soit achevée. Elle permet d'analyser la mise en œuvre des actions, d'en dresser le bilan et de vérifier l'atteinte des objectifs annoncés. Elle rend compte de l'ensemble des effets et de l'impact global du dispositif.

### 2.3. L'expertise

Cette modalité d'action a pour objectif de mobiliser les compétences des experts de l'inspection de l'enseignement agricole à la demande et au bénéfice des différents niveaux de l'administration.

Les actions d'expertise au sens strict concernent principalement :

- la mise en œuvre des politiques publiques (déclinaison des plans d'action ministériels dans le secteur de l'enseignement...),
- l'élaboration des référentiels de diplômes (textes réglementaires et recommandations pédagogiques) et leur mise en œuvre (ex : avis sur les modules

- et enseignements à l'initiative des établissements proposés à l'autorité académique),
- la mise en œuvre des examens (élaboration des sujets, participation aux commissions de contrôle),
  - le recrutement et la gestion des personnels (participation aux concours, examens professionnels et commissions de recrutement des cadres et des agents, définition des épreuves, élaboration des sujets, participation aux opérations de mobilité des personnels de direction, participation à l'élaboration des référentiels professionnels des personnels...),
  - les questions relatives au fonctionnement des établissements (suivi de la réglementation comptable applicable aux EPLEFPA, demande d'ouverture ou de fermeture de centre constitutif, suivi de la situation financière des établissements et de leurs centres, participation au classement des établissements et des exploitations agricoles ou ateliers technologiques, avis sur les questions d'ordre juridique,...), - les avis relatifs aux formations par apprentissage (avis sur l'exercice de la fonction de maître d'apprentissage, dérogations pour les apprentis),
  - la mise en œuvre des missions de l'enseignement agricole (contribution à des actions de coopération internationale...).

Outre ces actions, l'inspection est sollicitée pour la conduite d'études sur des sujets spécifiques qu'elle met en œuvre seule ou, le cas échéant, en relation avec d'autres institutions (Conseil général de l'agriculture, de l'alimentation et des espaces ruraux (CGAAER), Inspection générale de l'éducation nationale (IGEN)...).

Elle peut également, à la demande de l'administration, être associée en qualité d'expert à des instances consultatives ou des groupes de travail.

Enfin, dans le cadre de l'expertise, à la faveur d'une mission définie, les inspecteurs peuvent être amenés à faire des constats qu'il leur paraît utile et nécessaire de porter à la connaissance de l'établissement, de l'autorité académique ou de l'administration centrale. Ces constats sont consignés dans des documents spécifiques (fiches techniques ou fiches d'intérêt général : voir paragraphe 4.2), ou rapportés par tout moyen jugé opportun (oral, message électronique...) aux coordonnateurs de domaines. Ces éléments sont transmis au doyen afin qu'il puisse communiquer les informations recueillies à l'échelon pertinent.

## 3. Les modalités d'intervention

### 3.1. Généralités

L'inspection de l'enseignement agricole dispose des pouvoirs d'investigation sur place et sur pièces nécessaires à l'exercice de ses activités. Les inspecteurs reçoivent, à cet effet, l'appui et le concours de tous les agents des services du ministère chargé de l'agriculture et des établissements d'enseignement agricole. Ces agents sont tenus de leur fournir tous documents et informations nécessaires à l'accomplissement de leurs missions.

Chaque inspecteur a qualité reconnue et permanente d'expert dans son champ professionnel. Il est appelé à exercer et à assumer individuellement et en toute indépendance cette responsabilité d'expert. Il exerce son activité dans le cadre de la charte de déontologie de l'inspection de l'enseignement agricole<sup>1</sup>.

Dans l'exercice de leurs missions, les inspecteurs sont tenus de faire rapport sans délai au ministre intéressé des faits qu'ils ont signalés au procureur de la République en application de l'article 40 alinéa 2 du code de procédure pénale.

### 3.2. Les modalités de saisine

#### 3.2.1. *La lettre de commande annuelle*

Au début de chaque année scolaire, le directeur général de l'enseignement et de la recherche transmet au doyen de l'inspection de l'enseignement agricole une lettre de commande qui recense les études et expertises à réaliser dans l'année à venir.

Sur la base de cette lettre de commande, le doyen effectue, à la fin de chaque année scolaire, un compte rendu d'activité de l'inspection de l'enseignement agricole, transmis au directeur général de l'enseignement et de la recherche.

#### 3.2.2. *Les autres commandes systématiques*

Le secrétariat général, en concertation avec la sous-direction « établissements, dotations et compétences » (EDC) de la DGER, transmet à l'inspection de l'enseignement agricole, au plus tard au début de chaque année scolaire, la liste des enseignants devant faire l'objet d'une inspection (voir inspections systématiques dans le tableau en annexe).

1. [https://chlorofil.fr/fileadmin/user\\_upload/01-systeme/structuration/iea/iea-charte-deontologique.pdf](https://chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/01-systeme/structuration/iea/iea-charte-deontologique.pdf)

La sous-direction EDC de la DGER arrête, en lien avec l'inspection de l'enseignement agricole, la liste des directeurs de centre soumis à la procédure de qualification.

### 3.2.3. *Les demandes ponctuelles*

Outre les commandes systématiques, l'inspection de l'enseignement agricole peut être sollicitée en tant que de besoin par le directeur général de l'enseignement et de la recherche pour d'autres actions que celles demandées dans la lettre de commande.

Par ailleurs, le secrétaire général du Ministère, les directeurs régionaux ou les directeurs de l'alimentation, de l'agriculture et de la forêt, les directeurs d'établissement, les agents (ces deux derniers par la voie hiérarchique), peuvent également solliciter le doyen de l'Inspection. Ces demandes peuvent être faites dans un premier temps par toute voie de communication existante (courriel, téléphone...) mais doivent toujours être formalisées par courrier adressé au doyen de l'inspection sous forme non nominative. La demande doit être précise et circonstanciée. Le doyen décide de la suite à y donner et en réfère, le cas échéant, au directeur général de l'enseignement et de la recherche pour solliciter son avis.

La collectivité territoriale de rattachement peut également solliciter auprès du directeur régional de l'alimentation, de l'agriculture et de la forêt une intervention de l'inspection de l'enseignement agricole (art. 2 de l'arrêté du 2 septembre 2002 susvisé).

Les associations de gestion et les fédérations de l'enseignement privé peuvent adresser au directeur général de l'enseignement et de la recherche des demandes d'intervention dans les établissements qui relèvent de leur responsabilité.

Le doyen définit l'objet de la mission à conduire et désigne les inspecteurs qui en sont chargés. Les inspecteurs peuvent également, le cas échéant, valoriser leurs déplacements sur site en rencontrant les équipes de l'établissement au-delà de la demande formelle d'intervention, dans le cadre général fixé par le doyen.

Pour rappel (cf. paragraphe 2.1.1), les demandes de visite conseil doivent obligatoirement émaner de l'agent concerné lui-même.

### **3.3. La réalisation des interventions**

#### *3.3.1. L'information préalable*

Toute intervention de l'inspection de l'enseignement agricole doit être annoncée au préalable. L'annonce des visites dans un délai raisonnable constitue un des éléments du climat de confiance qui doit prévaloir entre inspecteurs et agents. Ce délai ne saurait être inférieur à deux semaines sauf cas de force majeure.

Par exception, dans certains cas spécifiques, le doyen peut imposer une visite inopinée, lorsque cette solution apparaît appropriée dans le cadre d'une mission de contrôle.

L'information sur la date d'intervention de l'inspection est assortie de la liste des éléments à mettre à disposition des inspecteurs préalablement et pendant la visite et des modalités de déroulement des opérations.

#### *3.3.2. Le déroulement de la mission*

En situation d'inspection proprement dite, toute intervention de l'inspection de l'enseignement agricole comprend au minimum trois phases :

- une phase préparatoire : observation d'activités professionnelles, consultation de documents, visite de locaux...,
- une phase d'investigation comportant notamment des entretiens avec la ou les personne(s) directement concernée(s) par la mission. De plus, des entretiens avec d'autres personnes peuvent être organisés à l'initiative de l'inspecteur si ce dernier considère qu'elles peuvent apporter un éclairage sur la mission,
- une phase d'analyse des éléments recueillis et de rédaction d'un rapport qui peut prendre des formes différentes selon l'objet de la mission.

Les modalités de ces différentes phases sont adaptées en fonction du type de mission.

## **4. Les productions**

### **4.1. Les productions relatives aux missions**

Dans le cadre des missions d'inspection, le rapport est signé par le ou les, inspecteurs qui ont mené la mission et qui déterminent librement les conclusions de leurs travaux. Ce rapport est ensuite porté à la connaissance, selon

la nature de la mission, soit de l'agent concerné par la mission, soit du responsable de l'établissement qui a fait l'objet de la mission. Les destinataires signent le rapport afin de montrer qu'ils en ont pris connaissance. Ils ont la possibilité de formuler des observations qui seront alors annexées au rapport. Celui-ci revient ensuite à l'inspection sous couvert de la voie hiérarchique (sauf dans le cas d'une fiche conseil), laquelle y appose également sa signature (chef d'établissement le cas échéant et autorité académique). Le rapport est ensuite transmis par le doyen de l'inspection de l'enseignement agricole au commanditaire de la mission. Il appartient au commanditaire de déterminer les suites à donner aux conclusions et recommandations du rapport et à l'éventuelle diffusion de ce dernier.

#### *4.1.1. La fiche conseil*

La fiche conseil est transmise par le doyen, sous pli confidentiel, directement à l'agent. Celui-ci doit la signer, afin de montrer qu'il en a pris connaissance, et la retourner directement au doyen de l'inspection.

La fiche conseil s'adresse à l'agent. Elle est confidentielle entre l'agent et l'inspection de l'enseignement agricole. Toutefois, l'agent peut demander à ce que cette fiche soit versée à son dossier administratif. Cette demande doit alors être mentionnée par l'agent sur la page de garde de la fiche au moment de la signature. C'est uniquement dans ce cas que la fiche conseil est communiquée à la hiérarchie de l'agent.

#### *4.1.2. Les rapports d'inspection*

a) Certains rapports d'évaluation sont à destination d'un jury (titularisation - qualification - reconversion professionnelle...) et ne constituent que l'une des pièces dont celui-ci dispose pour se prononcer sur les aptitudes professionnelles de l'agent. Ils ne sont ni versés à son dossier administratif, ni communiqués à ce dernier avant délibération du jury. Selon la réglementation en vigueur, l'agent peut y avoir accès à l'issue des délibérations sur demande formulée auprès du service administratif concerné.

Les rapports d'évaluation sur les établissements, centres, services ou dispositifs sont remis au commanditaire qui en dispose.

b) Le rapport réalisé lors d'une opération de contrôle est adressé à l'intéressé par la voie hiérarchique s'il s'agit d'une inspection individuelle ou, dans les autres cas, au commanditaire qui en dispose. Lorsqu'il s'agit d'un rapport relatif à un agent, celui-ci est versé à son dossier administratif.

c) Les missions spécifiques d'accompagnement font l'objet d'un rapport de mission qui retrace, depuis la mission exploratoire, l'ensemble des interventions réalisées et donne les éléments de bilan et d'évaluation de l'accompagnement.

d) Les travaux et rapports qui sont produits dans le cadre d'expertises (voir paragraphe 2.3) sont transmis aux commanditaires qui en disposent. Outre les rapports d'étude proprement dits, l'inspection peut être amenée à apporter au directeur général un éclairage nourri par les observations de terrain sur des sujets d'actualité, dans le cadre de notes d'analyse ou de conjoncture.

#### *4.1.3. Les comptes rendus de rendez-vous de carrière*

En application de la réglementation en vigueur, les rendez-vous de carrière font l'objet d'un compte rendu élaboré conjointement avec le directeur de l'établissement, selon une grille et des modalités définies réglementairement. Ce compte rendu est transmis au DRAAF, qui formule une appréciation de synthèse.

## **4.2. Les productions relatives aux observations ou constats effectués hors de l'objet de la mission**

Lors de leurs missions dans les établissements, les inspecteurs peuvent être amenés à faire des observations ou constats sur des points particuliers hors de l'objet défini pour la mission proprement dite (voir paragraphe 2.3).

Ces observations ou constats peuvent, le cas échéant, être consignés dans des fiches.

#### *4.2.1. La fiche technique*

La fiche technique porte sur une question particulière ou un dysfonctionnement concernant un établissement, dans lequel l'inspecteur réalise une mission : un point de réglementation, un service, des locaux ou installations, etc. Elle ne porte jamais sur un agent.

Elle est transmise à l'établissement concerné afin d'appeler son attention sur ce point particulier et lui apporte des recommandations. Elle est retournée au doyen par la voie hiérarchique après signatures (directeur d'établissement et autorité académique).

#### *4.2.2. La fiche d'intérêt général*

La fiche d'intérêt général fait suite à des observations récurrentes sur des thématiques particulières présentant un intérêt général (mise en œuvre de politiques publiques, conjoncture, dysfonctionnement, démarches positives...). Elle est transmise au doyen de l'inspection de l'enseignement agricole et constitue un moyen d'information pour le directeur général de l'enseignement et de la recherche.

#### *4.3. Le rapport bisannuel de l'inspection de l'enseignement agricole*

L'IEA produit tous les deux ans un rapport comportant d'une part des articles de fond sur des sujets d'actualité pour l'enseignement agricole et, d'autre part, les comptes rendus d'activité mentionnés au chapitre 3.2.1 des deux années écoulées, qui sont ainsi rendus publics.

Le Directeur général de l'enseignement  
et de la recherche

Philippe VINÇON

**Tableau récapitulatif des interventions de l'Inspection et des productions**

Nature	Objet ou public concerné	Intitulé de l'intervention
<b>Accompagnement/ Conseil (1)</b>	<b>Agents</b>	
	Tous agents de droit public (enseignement public et privé), relevant de l'État ou des EPLEFPA	Visite conseil
	Directeurs d'EPLFPA	Appui à la prise de fonction
	Directeurs de centres	
	Gestionnaires/ Secrétaires généraux	
	Chargés d'inspection d'apprentissage	
	Directeurs d'EPLFPA	Accompagnement en cours de carrière
	<b>Équipes</b>	
	Équipes pédagogiques	Appui à la mise en œuvre d'un projet
	Équipes de direction	
	<b>Contrôle/ Évaluation</b>	<b>Agents</b>
Tous agents de droit public (enseignement public et privé), relevant de l'État ou des EPLEFPA		Inspection en cours de carrière
		Manière de servir
<i>Enseignement public</i>		
Enseignants et CPE stagiaires		Inspection titularisation
Enseignants et CPE titulaires		Rendez-vous de carrière, à compter de l'année scolaire 2019-2020 (4)
		Promotion par liste d'aptitude
Enseignants titulaires		Double compétence
		Compétence discipline non linguistique
Agents contractuel de l'État		Aptitude à la fonction
Agents contractuels sur budget		Aptitude à la fonction
Directeurs de centre		Qualification
<i>Enseignement privé (personnels de droit public)</i>		
	Qualification pédagogique	
	Pérennisation du contrat 3 <sup>e</sup> catégorie	

## afférentes

Production	Commentaires
Fiche conseil	<p data-bbox="410 280 883 305">Uniquement à la demande de l'agent lui-même (2)</p> <p data-bbox="410 374 841 400">Systématique à la première prise de fonctions</p>
Rapport d'inspection	<p data-bbox="410 662 811 687">Sur demande du directeur d'établissement</p> <p data-bbox="410 700 964 726">Sur demande du directeur d'établissement ou de la DRAAF</p> <p data-bbox="410 817 1008 869">Réalisé par un inspecteur du domaine/ discipline concerné, sur demande de la hiérarchie (directeur, DRAAF, OGER, SG)</p> <p data-bbox="410 911 1028 990">Concerne l'exercice des missions dans toutes leurs dimensions et dans leur contexte - Réalisé par deux inspecteurs, sur demande de la hiérarchie (directeur, DRAAF, OGER, SG)</p> <p data-bbox="410 1042 1000 1095">Constitue une des pièces à disposition du jury de titularisation (rapport non communiqué avant délibération du jury)</p> <p data-bbox="410 1108 1036 1215">Trois rendez-vous systématique en cours de carrière, aux périodes définies par le décret 2017-1031 du 10 mai 2017 - Compte-rendu élaboré conjointement avec le directeur d'EPLFPA - Appréciation finale arrêtée par l'autorité académique</p> <p data-bbox="410 1268 825 1294">Systématique lors changement de discipline</p> <p data-bbox="410 1306 1045 1359">Systématique lors du changement de discipline. Inspection réalisée dans l'exercice de la nouvelle discipline</p> <p data-bbox="410 1372 1081 1425">Systématique en 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> année d'exercice - 2<sup>e</sup> inspection systématique en cas de premier avis défavorable</p> <p data-bbox="410 1437 765 1463">Sur demande du directeur d'EPLFPA</p> <p data-bbox="410 1476 925 1501">Systématique à l'issue de la première année d'exercice</p> <p data-bbox="410 1581 1081 1634">Constitue une des pièces à disposition du jury de qualification (rapport non communiqué avant délibération du jury)</p> <p data-bbox="410 1647 1081 1699">Systématique la première année du contrat - 2<sup>e</sup> inspection à la demande de l'agent en cas de premier avis défavorable</p>

Nature	Objet ou public concerné	Intitulé de l'intervention
		Changement de catégorie
		Promotion par liste d'aptitude
		Changement de discipline
	Enseignants de 2 <sup>e</sup> et de 4 <sup>e</sup> catégorie	Rendez-vous de carrière (4)
	<b>Équipes</b>	Évaluation d'équipe
	<b>Établissements</b>	Inspection globale de l'établissement
		Évaluation de la mise en œuvre du projet d'établissement
		Inspection d'un centre ou d'un service (administratif, vie scolaire, ... )
		Inspection thématique
		Inspection structure
		Sections européennes
		Sections sportives
		Contrôle a posteriori du CCF
<b>Expertise (3)</b>	<b>Établissements</b>	Création ou suppression d'un centre
	<b>Dispositifs</b>	MIL, MAR, MAP
		Avis sur l'exercice des fonctions de maître d'apprentissage
		Dérogation apprentis

(1) Le tableau ne comprend pas les actions de formation, ni d'appui et d'accompagnement des dispositifs (voir paragraphes 2.1.1 et 2.1.3 de la note de service).

(2) Le doyen de l'Inspection décide de la suite à donner à la demande, en prenant en compte notamment les actions d'évaluation ou de contrôle dont l'agent peut éventuellement faire l'objet.

(3) Le tableau ne comprend pas les études et actions récurrentes (sujets d'examen, écriture des référentiels, participation aux jurys...) (voir paragraphe 2.3 de la note de service).

(4) Mise en œuvre à l'issue de la période transitoire prévue par la réglementation. Les rendez-vous de carrière donnent lieu à un compte rendu élaboré conjointement par l'inspecteur et le directeur de l'établissement.

Production	Commentaires
	Systématique préalablement au changement de catégorie
	Systématique lors du changement de discipline. Inspection réalisée dans l'exercice de la nouvelle discipline
	Trois rendez-vous systématique en cours de carrière, aux périodes définies par le décret 2017-1031 du 10 mai 2017 - Compte-rendu élaboré conjointement avec le directeur d'EPLFPA - Appréciation finale arrêtée par l'autorité académique
Rapport d'expertise	Sur demande de l'administration, lors de l'ouverture d'une formation d'un niveau supérieur n'existant pas dans l'établissement
	Formulation systématique d'un avis préalable à l'ouverture de la section, sur demande la DRAAF
	Formulation systématique d'un avis préalable à l'ouverture de la section, sur demande la DRAAF
	Sur saisine du DRAAF, dans la cadre de la procédure <i>ad-boc</i>
	Systématique, sur demande de l'administration (OGER -SD EDC), lors d'une demande de création ou de suppression d'un centre par un EPLFPA
	Avis sur demande de la DRAAF
	Systématique - ne concerne que l'enseignement supérieur
	À la demande des intéressés (dérogation d'âge, parcours aménagé,...) dans l'enseignement supérieur



## ANNEXE II

# Compétences et organisation de l'Inspection

## 1. 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).

### 1.1. 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.

### 1.2. 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.

### **1.3. 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.

### **1.4. 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.

### **1.5. L'organisation de l'Inspection de l'enseignement agricole**

L'Inspection de l'enseignement agricole comprend aujourd'hui 69 inspecteurs et 3 chargés de mission d'inspection, répartis dans les quatre domaines de compétences :

- 46 inspecteurs à compétence pédagogique, et deux chargées de mission ;
- 10 inspecteurs des missions particulières de l'enseignement agricole ;
- 7 inspecteurs à compétence administrative, juridique et financière ;
- 6 inspecteurs à compétence générale, et un chargé de mission.

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, une chargée de mission, et par un secrétariat général comprenant un secrétaire général et quatre personnels administratifs.

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 ;
- 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.



## ANNEXE III

# Rapports d'expertise de l'Inspection de l'enseignement agricole remis en 2017-2018

*Les rapports sont disponibles sur [www.chlorofil.fr](http://www.chlorofil.fr)*

- Analyse de la situation économique et financière des EA/AT avec une approche pluri-annuelle à partir du suivi financier des EPL et d'éléments complémentaires ; approfondissement des centres des secteurs bovins lait et horticulture - septembre 2017
- Étude sur la mise en place d'un outil d'autodiagnostic de la qualité comptable des EPLEFPA - septembre 2017
- La place des apprenants dans la vie associative et sociale des établissements, leur place dans les instances - L'évaluation du fonctionnement de la vie scolaire dans les établissements - décembre 2017
- Pluri, inter et transdisciplinarité dans l'enseignement agricole — janvier 2018
- Évaluation de l'expérimentation « Devenir ingénieur avec un baccalauréat professionnel » - février 2018
- Articulation entre les certifications individuelles (« capacitaires ») et les diplômes du ministère chargé de l'agriculture - janvier 2018
- Expertise sur l'évolution du référentiel professionnel de formateur en formation professionnelle continue et apprentissage - mai 2018
- Mise en œuvre du BP REA rénové - Des indications et repères pour l'ensemble du territoire issus de la mise en œuvre en Occitanie en 2017-2018 - mai 2018
- L'évaluation des dispositifs et processus liés aux expérimentations pédagogiques prévues par le code rural - octobre 2018
- Rapport relatif aux évolutions réglementaires du livre VIII du CRPM concernant les établissements publics locaux d'enseignement et de formation professionnelles agricoles - octobre 2018



## ANNEXE IV

# Annuaire de l'Inspection de l'enseignement agricole au 31 décembre 2018

### MEMBRES DE LA CELLULE NATIONALE DE L'INSPECTION

NOM	FONCTION	GRADE OU EMPLOI
Philippe VINCENT	Doyen	Inspecteur général de la santé publique vétérinaire classe normale
Jean-Pierre BARUTAUT	Coordinateur du domaine « formation professionnelle continue et apprentissage »	Inspecteur des missions particulières de l'enseignement agricole
Xavier LECOEUR	Coordinateur du domaine « développement, expérimentation, exploitations agricoles et ateliers technologiques »	Ingénieur général du génie rural, des eaux et des forêts
Patrice GUILLET	Coordinateur du domaine administratif, juridique et financier, assesseur du doyen	Inspecteur à compétence administrative, juridique et financière
Laurent DEVILLIERS	Coordinateur du domaine pédagogique, assesseur du doyen	Inspecteur à compétence pédagogique
André QUILLEVERE	Coordinateur du domaine « établissements et missions »	Inspecteur à compétence générale
Francine RANDI	Chargée de mission auprès du doyen	Inspectrice à compétence pédagogique
Ghislaine SAUBOA	Secrétaire générale	
Marie-Pierre BUI	Assistante du doyen	
Liliane CHARLEMAINE	Gestionnaire	
Delphine DORCHIES	Assistante et gestionnaire	
Anne MEBAREK	Chargée de dossiers pédagogiques	

## INSPECTRICES ET INSPECTEURS À COMPÉTENCE PÉDAGOGIQUE

NOM	SPÉCIALITÉ
Sylvie CAMPARIO	Lettres
Sylviane RIETSCH	Lettres
Patricia MAZOYER	Lettres
Antoine GALINDO	Langues
Christophe SAUNIER	Langues
Hélène TOURAS	Langues
Julien GARRIGUES	Mathématiques-informatique
Arnaud LATHÉLIZE	Mathématiques-informatique
Hervé ROUX	Mathématiques-informatique
Nicolas ROSSET	Sciences physiques
Alain KOWALSKI	Sciences physiques
Jean-Philippe TOMI	Sciences physiques
Thierry-Marc BOTREAU	Biologie-écologie
Alban CASALS	Biologie-écologie
Marie HOUDIARD	Biologie-écologie
Francine RANDI	Biologie-écologie
Louis LARCADE	Histoire-géographie
Franck VERGNENEGRE	Histoire-géographie
Marie-Hélène DUPRÉ	Éducation physique et sportive
Fabienne KUNTZ-ROUSSILLON	Éducation physique et sportive
Pierre Loïc AUBERT	Éducation socioculturelle
Laurent DEVILLIERS	Éducation socioculturelle
Stephan HITIER	Éducation socioculturelle
Stéphane GENOUX	Documentation et technologie de l'informatique
Véronique WOZNIK	Documentation et technologie de l'informatique
Magali BENOIT	Agronomie
Géraldine BONNIER	Agronomie
Jean-Jacques GAILLETON	Agronomie
François-Xavier JACQUIN	Agronomie
Françoise CAUCHOIX	Sciences et techniques des aménagements de l'espace
Marie France DUSSION	Sciences et techniques des aménagements de l'espace
Paul LAPEYRONIE	Sciences et techniques des aménagements de l'espace
Monique VARIGNIER	Zootéchnie
Philippe MICHENEAU	Zootéchnie et aquaculture
Joël RIGAL	Zootéchnie
Denis CHATOT	Sciences et techniques des bio-industries

NOM	SPÉCIALITÉ
Haïke DE REGT	Biochimie-microbiologie-génie biologique
Xavier HENRY	Sciences et techniques des équipements
Philippe LERAT	Sciences et techniques des équipements
Philippe ROUSSEAU	Sciences et techniques des équipements
Thierry AMOURETTE	Sciences et techniques économiques et sociales
Didier BOUCHER	Sciences et techniques économiques et sociales
Corine HENEMAN	Sciences et techniques économiques et sociales Économie familiale et sociale
Nathalie FLIPO	Sciences et techniques économiques et sociales
Philippe FOUREST	Sciences et techniques économiques et sociales
Christel MOROY	Sciences et techniques économiques et sociales

## INSPECTRICES ET INSPECTEURS À COMPÉTENCE GÉNÉRALE

NOM	SPÉCIALITÉ
Frédéric CAPPE	
Régine PRION	
André QUILLVÉRE	
Anne PHILIPPE	
Étienne VIVIER	
Roger VOLAT	Établissement et vie scolaire

## INSPECTEURS DES MISSIONS PARTICULIÈRES DE L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE

NOM	SPÉCIALITÉ
Jean-Pierre BARUTAUT	Formation professionnelle continue et apprentissage
Pierre DELAYE	Formation professionnelle continue et apprentissage
Jean Yves MARAQUIN	Formation professionnelle continue et apprentissage
Jean-Pierre TOSI	Formation professionnelle continue et apprentissage
Xavier BORDENAVE	Développement - expérimentation - exploitations agricoles-ateliers technologiques
Alain GERMOT	Développement - expérimentation - exploitations agricoles-ateliers technologiques
Xavier LE COEUR	Développement - expérimentation - exploitations agricoles-ateliers technologiques
Patrick LIZEE	Développement - expérimentation - exploitations agricoles-ateliers technologiques
Franck LAPRAY	Coopération internationale
Robert CHAZELLE	Animation et développement des territoires

## INSPECTEURS À COMPÉTENCE ADMINISTRATIVE, JURIDIQUE ET FINANCIÈRE

NOM	
Sophie ALEXANDRE	
Patrice GUILLET	
Catherine HERVE	
Nathalie JOYEUX	
Sylvie JARSALE	
Bruno POUPIN	
Joël SIMON	

## CHARGÉES DE MISSION D'INSPECTION À COMPÉTENCE PÉDAGOGIQUE

PRÉNOM	NOM	SPÉCIALITÉ
Nancy	GOULLIER	Allemand
Isabelle	GOUEGOUX	Sciences et techniques économiques et sociales Économie familiale et sociale

## CHARGÉ DE MISSION D'INSPECTION À COMPÉTENCE GÉNÉRALE

PRÉNOM	NOM	SPÉCIALITÉ
Dominique	LABATTUT	

## Sigles

<b>ADT</b>	Animation et développement des territoires
<b>AE</b>	Assistant d'éducation
<b>AERES</b>	Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur
<b>ALESA</b>	Association de lycéens, étudiants, stagiaires et apprentis
<b>APSA</b>	Activités physiques, sportives et artistiques
<b>ARADDT</b>	Animateur régional agriculture développement durable et territoires
<b>ATOS</b>	(Personnel) administratif, technique, ouvrier, de service et de santé
<b>Bac STAV</b>	Baccalauréat Sciences et technologies de l'agronomie et du vivant
<b>BP</b>	Brevet professionnel
<b>BPA</b>	Brevet professionnel agricole
<b>BPREA</b>	Brevet professionnel agricole Responsable d'exploitation agricole
<b>BP JEPS</b>	Brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport
<b>BRECI</b>	Bureau des relations européennes et de coopération internationale
<b>BTSA</b>	Brevet de technicien supérieur agricole
<b>CAPA</b>	Certificat d'aptitude professionnelle agricole
<b>CAPETA</b>	Certificat d'aptitude au professorat d'enseignement technique agricole
<b>CASDAR</b>	Compte d'affectation spécial Développement agricole et rural
<b>CCF</b>	Contrôle en cours de formation
<b>CDI</b>	Centre de documentation et d'information
<b>CdR</b>	Centre de ressources
<b>CEF</b>	Conseil de l'éducation et de la formation
<b>CFA</b>	Centre de formation d'apprentis
<b>CFPPA</b>	Centre de formation professionnelle et de promotion agricole
<b>CGAAER</b>	Conseil général de l'alimentation, de l'agriculture et des espaces ruraux
<b>CNEAP</b>	Conseil national de l'enseignement agricole privé

<b>CPE</b>	Conseiller principal d'éducation
<b>CS</b>	Certificat de spécialisation
<b>DD</b>	Développement durable
<b>DEA</b>	Directeur de l'exploitation agricole
<b>DELE</b>	Discipline enseignée en langue étrangère
<b>DGER</b>	Direction générale de l'enseignement et de la recherche
<b>DNA</b>	Dispositif national d'appui
<b>DNB</b>	Diplôme national du brevet
<b>DRAAF</b>	Direction régionale de l'alimentation, de l'agriculture et de la forêt
<b>DRIF</b>	Délégué régional à l'ingénierie de la formation
<b>DRTIC</b>	Délégué régional aux technologies de l'information et de la communication
<b>ECTS</b>	European credits transfer system – Système européen de transfert de crédits
<b>EIE</b>	Enseignement à l'initiative des établissements
<b>EMOPE</b>	Évaluation de la mise en œuvre des projets d'établissement
<b>EN</b>	Éducation nationale
<b>ENSFEA</b>	École nationale supérieure de formation de l'enseignement agricole
<b>EPLE</b>	Établissement public local d'enseignement
<b>EPLEFPA</b>	Établissement public local d'enseignement et de formation professionnelle agricoles
<b>EPN</b>	Établissement public national
<b>EPNA</b>	Établissement public à caractère non administratif
<b>EPS</b>	Éducation physique et sportive
<b>EPSCP</b>	Établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel
<b>ETP</b>	Équivalent temps plein
<b>ESC</b>	Éducation socioculturelle
<b>FOAD</b>	Formation ouverte et à distance
<b>GIP</b>	Groupement d'intérêt public
<b>IAE</b>	Ingénieur d'agronomie et environnement
<b>IA-IPR</b>	Inspecteur d'académie – inspecteur pédagogique régional
<b>IEA</b>	Inspection de l'enseignement agricole
<b>IEN</b>	Inspecteur de l'éducation nationale

<b>IFEAP</b>	Institut de formation de l'enseignement agricole privé
<b>IGAPS</b>	Inspecteur général d'appui aux personnes et aux structures
<b>INRA</b>	Institut national de la recherche agronomique
<b>IRSTEA</b>	Institut de recherche en sciences et technologies pour l'environnement et l'agriculture
<b>LEGTA</b>	Lycée d'enseignement général et technologique agricole
<b>LMD</b>	Licence-master-doctorat
<b>MAA</b>	Ministère de l'Agriculture et de l'Alimentation
<b>MAAF</b>	Ministère de l'Agriculture, de l'Agroalimentaire et de la Forêt
<b>MAP</b>	Module d'adaptation professionnelle
<b>MIL</b>	Module d'initiative locale
<b>PAC</b>	Politique agricole commune
<b>PADC</b>	Projet d'animation et de développement culturel
<b>PNF</b>	Programme national de formation
<b>PREA</b>	Projet régional de l'enseignement agricole
<b>PRES</b>	Pôle de recherche et d'enseignement supérieur
<b>RAPS</b>	Réseau d'appui aux personnes et aux structures
<b>RESEDA</b>	Réseau d'éducation pour la santé, l'écoute et le développement de l'adolescent
<b>RMT</b>	Réseau mixte technologique
<b>RV</b>	Rénovation de la voie professionnelle
<b>SE</b>	Section européenne
<b>SIGEA</b>	Système d'information géographique pour l'enseignement agricole
<b>SRFD</b>	Service régional de la formation et du développement
<b>TFR</b>	Technicien de formation et de recherche
<b>TICE</b>	Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement
<b>TIM</b>	Technologie de l'informatique et du multimédia
<b>TUTAC</b>	Tutorat des agents contractuels
<b>UC</b>	Unité capitalisable
<b>UE</b>	Union européenne
<b>UMR</b>	Unité mixte de recherche
<b>UNREP</b>	Union nationale rurale d'éducation et de promotion
<b>UNSS</b>	Union nationale du sport scolaire



**Le rapport annuel 2017-2018 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. Dépassant 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 et de formation professionnelle ;
- la deuxième partie traite des dispositifs de formation et des missions de l'enseignement agricole ;
- la troisième partie est consacrée aux pratiques pédagogiques ;
- la quatrième partie aborde les rénovations pédagogiques ;
- la cinquième partie présente les comptes rendus d'activité 2016-2017 et 2017-2018.

En annexe du rapport, figurent la note de service relative aux missions de l'Inspection, une présentation actualisée de l'Inspection de l'enseignement agricole (avec la liste des inspectrices et inspecteurs classée par spécialités) et une liste des rapports d'expertise remis en 2017-2018.

**Placée auprès de la Direction générale de l'enseignement et de la recherche qui conduit la politique éducative agricole au nom du ministère chargé de l'Agriculture, l'Inspection est une des instances dont elle 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 administratifs et d'éducation et contribue à l'animation générale du système d'enseignement agricole.**

Directeur de publication : Philippe Vinçon

Direction générale de l'enseignement et de la recherche  
1 ter avenue de Lowendal – 75700 Paris 07 SP  
[www.educagri.fr](http://www.educagri.fr)

Diffusion : Educagri éditions

26, bd Docteur Petitjean – BP 87999  
21079 Dijon Cedex  
Tél. 03 80 77 26 32

[editions@educagri.fr](mailto:editions@educagri.fr) - [www.editions.educagri.fr](http://www.editions.educagri.fr)